

Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos

Evaluation in Higher Education: an Exploratory Study About Students' Perceptions and Emotions

Ada Magaly Matias Brasileiro^{a*}; Sara Rodrigues de Andrade Souto^a

^aFaculdade Pitágoras. MG, Brasil

*E-mail: adab@pitagoras.com.br

Resumo

Avaliação da aprendizagem é um tema que tem merecido muita atenção no contexto escolar. Teoricamente, a avaliação é hoje compreendida como algo inerente aos processos de ensino/aprendizagem, cuja função deve ser sempre diagnóstica, considerando a singularidade do indivíduo. Na prática, contudo, são muitos os aspectos questionáveis, dentre estes, o estado emocional no qual um estudante se envolve, no momento da avaliação, o que interfere em seu desempenho. Ao abordar avaliação, este artigo traz um estudo feito a partir de uma pesquisa exploratória com alunos de três cursos de uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte, com o objetivo de compreender quais emoções os alunos do Ensino Superior têm ao fazerem uma avaliação somativa. Os resultados mostram que emoções negativas como tensão, preocupação e nervosismo são preponderantes no processo avaliativo do Ensino Superior, especialmente, intensificadas no momento da prova somativa, o que é justificado pelos alunos em virtude do caráter de teste ameaçador, classificatório e punitivo.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem Escolar. Emoção. Ensino Superior. Tipos de Avaliação.

Abstract

Learning evaluation is a subject which deserves much attention in the school context. Theoretically, it is now understood as something that is inherent to teaching-learning processes, and whose function must always be diagnostic, regarding the individual particularities. In practice, however, there are many questionable aspects, among them the emotional state in which the student gets involved by the time of the evaluation and that interferes on his or her performance. When approaching this theme, this study is based on an exploratory research with three students from a High Education School in Belo Horizonte, which aimed to analyze the different kind of emotions high education students reveal when taking a summative evaluation. The results have shown the presence of negative emotions during High Education Evaluation Process, justified by the threatening, classificatory and punishing atmosphere that it brings.

Keywords: School Learning Evaluation. Emotion. High Education. Kinds of Evaluation.

1 Introdução

A Avaliação da Aprendizagem tem a função de contribuir para a construção do conhecimento, sendo um processo necessário para ajudar os professores a acompanharem o estudante na apropriação do conhecimento. Essa proposta obriga os docentes a terem um novo olhar capaz de perceber o indivíduo em sua singularidade.

No Brasil, a avaliação escolar ganhou importância, no século XVII, tornando-se indissociável do ensino. Nas décadas de 1910 a 1940, na fase conhecida como a Fase da Mensuração, o objetivo era medir o Quociente de Inteligência - QI, personalidade, aptidões e potencialidades, com o foco voltado para o indivíduo e, apoiavam-se no inatismo¹, verificadas por meio de testes psicométricos. Já nas décadas de 1950 e 1960, houve a Fase da Avaliação por Objetivo. Nela, avaliar era descrever para comparar, sendo aplicada no fim do processo por meio de testes e exames. Nas décadas de 1970

e 1980, foi a Fase do Juízo de Valor. Avaliava-se, julgando a própria avaliação. E, então, chega-se à Fase Democratizante, que teve início na década de 1990, a qual defende a avaliação como emancipação, transformação.

Há diversas propostas para uma avaliação consciente e consistente, que respeitam o processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente, nos primeiros anos escolares. Porém, na medida em que se avança academicamente, as avaliações se modificam, como se merecesse destaque apenas a perspectiva somativa da avaliação. Quando se chega ao Ensino Superior, tal abordagem mais quantitativa e classificatória ganha ainda maior evidência. Parece existir um entendimento de que, em alguns cursos, como Direito e Engenharias, realmente, não há outra forma de avaliar: ou você sabe ou não. As leis e regras são exatas. Em cursos de licenciatura, responsáveis por formar professores, com abordagens mais subjetivas e qualitativas, tais opções avaliativas causam ainda

¹ Segundo a concepção inatista, cujo início se deu com o filósofo Platão (427-347 a.C.), a prática pedagógica baseia-se nas capacidades básicas do ser humano. Para ele, tudo isso é inato, já nasce com o indivíduo e seu destino já vem pré-determinado. Os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ou importantes para o desenvolvimento. Skinner (1978) foi, contudo, quem cunhou o termo.

maior estranheza.

Em virtude de ser tão definitiva em relação ao sucesso ou fracasso, a avaliação, muitas vezes, pode-se tornar um tormento aos avaliados. Muitas pessoas passam por uma série de emoções, quando vão fazer uma avaliação somativa, aplicada a cada final de etapa. Há pessoas que esquecem tudo, sentindo o famoso “branco”, há outras que suam frio, roem as unhas, ficam nervosas, sentem medo etc., evidenciando a dificuldade de administrar as emoções no momento da prova. Esse fato, que não é isolado no meio acadêmico, não pode permanecer na periferia da discussão sobre esse valioso tema. Pensando em tantas questões que envolvem o processo avaliativo, esta pesquisa se concentrou no aspecto emocional, visando investigar os fatores que levam os estudantes a vivenciarem tantas emoções no momento em que são avaliados. Nesse viés, a presente pesquisa foi delimitada com a seguinte pergunta: Quais são as emoções que o instrumento da avaliação somativa provoca em alunos do Ensino Superior?

À primeira vista, essa problematização parece ser óbvia, entretanto, ela se justifica pelo fato de o fenômeno ser tão recorrente na sala de aula e merecer pouco investimento científico. No curso de Pedagogia, por exemplo, aprende-se, sob a perspectiva didática, a necessidade de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, os critérios de observação em avaliação formativa, como elaborar uma prova de acordo com os conteúdos ensinados, visando aos objetivos, além de ser consciente e transparente sobre o que se espera dos alunos. Contudo, é intrigante a recorrente diferença entre o que é aprendido e o que é cobrado na prova, evidenciando-se certa incoerência entre aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais², que foram trabalhados na sala de aula e os que foram cobrados no instrumento de avaliação somativa (prova). Assim, de início, destaca-se uma espécie de tensão que se instaura na sala de aula, quando se aproximam as provas, mas o que será que provoca isso?

Esta pesquisa pretendeu auxiliar estudantes e profissionais do meio educacional a refletirem sobre o processo avaliativo e a importância desse instrumento para professor, aluno, instituição e sociedade, pois se este é um dos principais objetivos da educação, é necessário que se saiba fazê-lo de forma coerente e coesa.

Em virtude do exposto se propôs, como objetivo geral, compreender que tipo de emoções os alunos do Ensino Superior têm ao fazerem uma avaliação somativa. Como objetivos específicos, pretende-se: revisar os tipos e funções da avaliação da aprendizagem; investigar as emoções dos alunos do Ensino Superior ao se depararem com uma avaliação somativa e identificar quais emoções passam pelos alunos do Ensino Superior ao estarem diante de uma avaliação somativa.

2 Material e Métodos

No intuito de responder ao questionamento proposto, se traçou um caminho metodológico, necessário para a cientificidade desta pesquisa. Assume-se o seu caráter exploratório, que é o tipo de pesquisa realizada a partir de propostas “em que há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica” (BRASILEIRO, 2013, p.44). Esta pesquisa, assim se assume, pelo fato de ainda ter pouco material científico dedicado à questão emocional vinculada à prova, especialmente, no âmbito do Ensino Superior.

Como meios do estudo, realiza-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, selecionando artigos científicos e obras referenciais sobre o tema nos campos da Educação e da Psicologia. Assim, utilizando os descritores “avaliação” e “aprendizagem” e “ensino” e “superior”, se chegou a 14 artigos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, na base de dados SCIELO, mas nenhum deles foi encontrado, quando associado ao descritor “emoção”. Baseando-se, então, nos clássicos sobre avaliação, tais como: Perrenoud (1999); Hoffmann (2007, 2011); Moretto (2009); Luckesi (2011), dentre outros. Além de Reeve (2006) e Brasileiro (2012) para o tema emoção.

Além da pesquisa bibliográfica, realizou-se uma pesquisa de campo, tomando os cursos de Direito, de Pedagogia e de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) situada em Belo Horizonte (MG) como a amostra do estudo. Desses cursos, foram considerados como participantes as duas turmas iniciais (1º e 2º períodos) e as duas turmas finais (6º e 7º ou 9º e 10º), especificamente, 5 alunos de cada uma dessas turmas, escolhidos aleatoriamente, configurando-se um total de 60 participantes. Tal amostra foi composta por alunos com faixa etária diversa (17 a 53 anos), sendo que, na realidade dessa instituição, mais de 80% dos seus alunos conciliam jornadas de trabalho e estudo.

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário semiestruturado, em que preponderaram perguntas fechadas de respostas múltiplas e uma pergunta aberta no final. Nele, pediu-se aos alunos que identificassem, dentre as emoções destacadas, aquelas que eles sentiam no decorrer das aulas, antes da prova, no momento da prova e depois dela. Após cada questão, deixou-se um espaço para que eles falassem dessas emoções em relação ao que sentiam, comparando com os colegas. A aplicação ocorreu logo após a aplicação das primeiras provas do semestre, em sala de aula, pelo próprio professor regente da turma. As avaliações de final de etapa (somativa) desta faculdade são individuais e sem consulta. Contêm, no mínimo, sete questões, contemplando duas abertas. O estudante é obrigado a permanecer em sala pelo menos quarenta minutos e, se for flagrado em situação de cola, a prova é zerada.

2 Trata-se das três grandes categorias de conteúdos apresentadas nos PCNs, que constituem uma espécie de espiral evolutiva da construção do conhecimento por parte do aluno.

Para identificar as origens das respostas, sem expor os participantes da pesquisa, os questionários foram codificados, considerando um número inicial, relativo ao período do aluno, mais a/s inicial/is do curso (D Direito, CC Ciências Contábeis e P Pedagogia) acrescido da inicial do turno (N Noturno, M Matutino), ficando, por exemplo, assim: ICCN (1º Período de Ciências Contábeis Noturno). O projeto foi submetido a uma banca de professores vinculados ao Grupo de Estudos em Diversidade, Identidade e Formação do Educador (GEDIFE), do Núcleo de Estudos Teórico-Práticos em Educação (NUPE) e aprovado para continuidade.

3 Resultados e Discussão

São trazidos os resultados das pesquisas bibliográficas e de campo, contendo o conceito e os tipos de avaliação, os objetivos e as implicações destas como instrumento de classificação e de aprendizagem. Além disso, explicitam-se as concepções e os tipos de emoções que permeiam a prova. A seção se encerra com as discussões sobre os dados coletados na pesquisa de campo.

3.1 Avaliação: abordagem conceitual e tipológica

Muitas são as definições, mas nenhuma certeza do que é, de fato, avaliar. Hoffman (2011) trata em seu livro sobre tal situação, argumentando sobre a hipótese de que avaliação seja hoje um fenômeno indefinido, sendo este um motivo de controvérsias entre alunos e professores. Moretto (2009, p.115) também tem essa mesma visão.

Avaliar tem sido um tema angustiante para professores e estressante para alunos. Nas conversas com professores, orientadores e diretores, o assunto “avaliação” é sempre lembrado com um suspiro de desânimo e uma frase eloquente: “Este é o problema! Aí está o nó.

Perrenoud (1999, p.13) comenta sobre esse modo de avaliar “tradicionalmente”, afirmando que:

[...] a avaliação não tem um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático, mas globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos.

Mesmo com essa possível indefinição, é claro para todos esses estudiosos, que avaliar é fundamental para o ato de ensinar. O que ocorre, muitas vezes, é o distanciamento entre educar e avaliar. Muitos docentes desenvolvem um processo de ensino em que o discente até compreende o conteúdo exposto, mas, quando se apresenta à prova, muitas vezes, tal conhecimento não se revela. Pode-se compreender que avaliação é um processo de aprendizagem que envolve, primordialmente, aluno e professor. Por meio deste processo, é possível apresentar ao estudante um retorno do que ele tem aprendido, compreender como ele chega ao conhecimento e o que é necessário executar ou modificar para o seu melhor desempenho. Luckesi (2011, p.150) defende avaliação como um:

[...] recurso que dá suporte à construção de resultados

escolares bem-sucedidos. A avaliação como forma de conhecimento é apresentada, então, como a que subsidia a obtenção dos resultados satisfatórios de determinada ação, que aqui, no caso, é a aprendizagem do estudante.

Assim sendo, é compreensível quando se defende a avaliação como uma oportunidade de ação do professor sobre o processo de conhecimento dos seus alunos, distinguindo-a de uma simples estratégia de verificação, que se esgota no momento em que o professor corrige a prova e obtém o resultado quantitativo. Ao aprofundar nos estudos sobre avaliação da aprendizagem escolar, Bloom, Hastings e Madaus (1983), um marco teórico no tema, distingue três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica tem a função de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Com ela, consegue-se identificar em qual momento de aprendizagem o educando se encontra e como ele constrói o conhecimento. Luckesi (2011, p.82) pondera que:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista.

É perceptível a defesa que Luckesi faz da avaliação diagnóstica comprometida com uma perspectiva pedagógica crítica, em que o professor tenha total ciência do significado e da operacionalização desse instrumento, já que a avaliação diagnóstica pode determinar a presença ou ausência de conhecimentos, habilidades e pré-requisitos, e o professor pode sondar a situação de desenvolvimento do aluno, verificando o que aprendeu ou não. Nesse sentido, toda e qualquer atividade trabalhada, em sala de aula, deveria ter a função diagnóstica.

Outro tipo de avaliação é a formativa. Essa tem o objetivo de consolidar o conhecimento apresentado ao estudante e analisar como ele o absorveu, bem como constatar o que ele necessita desenvolver. Por essa avaliação, também, o professor tem a capacidade de analisar o seu trabalho, ver que tipo de metodologia ele precisa utilizar ou qual recurso precisa aperfeiçoar com intuito de auxiliar o seu aluno. “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação de aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p.103). A respeito desse tipo de avaliação, Bloom, Hastings e Madaus (1983) defendem que ela sirva para localizar as deficiências na organização do ensino, tendo como objetivo aperfeiçoar o processo e oferecer condições para o êxito do aluno.

Diante dessas discussões, evidencia-se a necessidade de se pensar a avaliação como uma via de mão dupla, em que

o professor avalia o aluno, mas também é avaliado pelo processo e resultado construído. Outra constatação é a de que, ao avaliar, o professor faz os diagnósticos e sobre esses precisa atuar de modo a corrigir as falhas do processo. Jorba e Samarti (2003) chamam essas estratégias de regulação e de autorregulação. Para eles, a regulação diz respeito às ações do professor, após os resultados obtidos em uma avaliação, no intuito de assegurar determinado conhecimento ou habilidade a ser construído. Já a autorregulação são as ações do próprio aluno com o mesmo intuito.

No caso da avaliação somativa, essa verifica o nível de aprendizagem discente, por meio da atribuição de notas, permitindo uma classificação ao final do curso. Bloom, Hastings e Madaus (1983) apontam o caráter classificatório desse tipo de avaliação, cujo nível de aproveitamento prioriza a seletividade e a competitividade. Hoffman (1998, p.57) diz que: “a prática avaliativa classificatória considera as tarefas de aprendizagem a partir de uma visão linear, sem contemplar a gradação das dificuldades naturais nas tarefas que se sucedem”.

Essa crítica mostra uma discordância da autora em relação à atuação do professor que, muitas vezes, desconsidera o nível de dificuldade de cada tarefa, bem como as habilidades individuais dos alunos. Isso significa, ainda, que o professor deva usar os resultados somativos na busca de identificar os conhecimentos a serem construídos, não abandonando a prova no momento da identificação da nota. A avaliação tem como principal função sinalizar aos alunos e professores o que ainda precisa ser trabalhado, como ações de regulação ou de autorregulação, funcionando como um instrumento de permanente diagnóstico.

3.2 Avaliação da aprendizagem como instrumento de classificação e punição

Ao longo da história, a avaliação cumpriu a função de classificar e excluir. Entendia-se que, por meio da nota, era possível nivelar o conhecimento do aprendiz. Assim, conforme a nota, o aluno era classificado como péssimo, ruim, regular, bom ou excelente. Com esse resultado, os alunos eram classificados e separados em salas, dependendo do grau de conhecimento.

A avaliação é tradicionalmente associada na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração de tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela a *posteriori*, em função da distribuição de resultados, sem todavia chegar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho ‘menos ruim’ (PERRENOUD, 1999, p. 11).

O intrigante é que, ainda hoje, apesar do avanço nos estudos sobre avaliação e das constantes capacitações dos professores, ainda se tem casos de docentes que não conseguem abandonar tais práticas. Talvez, por esse motivo, a avaliação tem sido

considerada uma das atividades mais complexas e polêmicas entre as atribuídas ao professor (GOMES; ORTEGA; OLIVEIRA, 2010). Entretanto, como alerta Moretto (2009), uma performance que não atinge a nota esperada não significa incompetência do aluno e que um professor competente utiliza diversos instrumentos de avaliação.

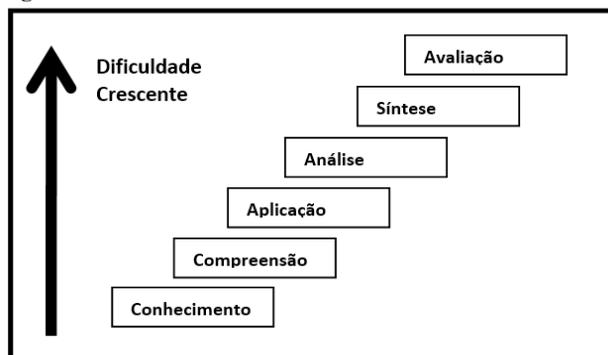
Além do aspecto classificatório, muitas vezes, discriminatório, a avaliação também apresenta característica punitiva. Nesse viés, o erro aparece, no passado, como o detonador de castigos físicos, tais como: bater no aluno com régua, colocá-lo sobre grãos de milho, ou deixá-lo de pé no decorrer da aula. Hoje, tais martírios são pouco comuns, entretanto, persiste a violência moral, em que: “o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos” (LUCKESI, 2011, p.190), expondo publicamente as fragilidades de quem ainda não aprendeu, chegando a ridicularizá-lo e, em decorrência disso, colocando quem acerta como exemplo para os colegas. O autor lembra que, para Comênio, o pai da Didática, o medo e a tensão estimulam o aluno a estudar, para evitar uma punição pública.

3.3 Avaliação como instrumento de aprendizagem

Ao se comprometer com o estudo da avaliação sob os aspectos contextuais envolvidos em sua aplicação, chega-se à avaliação formativa, que procura, segundo Hoffmann (2011), envolver aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais, implicados no processo de construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, associa-se as questões emocionais a fatores humanos, culturais e contextuais inerentes ao avaliar. Ao planejar uma avaliação, o professor necessita compreender que esse instrumento não tem a função apenas de verificação, mas, principalmente, de aprendizagem do aluno. Para que isso ocorra corretamente, o formador deve refletir sobre os objetivos das questões avaliativas, elaborando-as de acordo com os níveis cognitivos dos alunos.

Bloom, Hastings e Madaus (1983) esclarecem que para cada objetivo de aprendizagem, há um nível cognitivo a ser alcançado. Diante disso, o docente não deve cobrar em uma avaliação que o estudante demonstre a habilidade de analisar um conceito que ele nem sequer compreendeu. Seguem os seis níveis cognitivos e seus objetivos, de acordo com os autores.

Figura 1 – Taxionomia de Bloom



Fonte: Bloom, Hastings e Madaus (1983).

Os autores definem o primeiro nível como o de conhecimento: trata-se do saber do aluno referente ao *conhecimento* trabalhado; o segundo nível é o de *compreensão*: refere-se ao entendimento do aluno frente ao conteúdo apresentado; o terceiro é a *aplicação*: é a ação do aluno frente ao conhecimento absorvido; o quarto nível de conhecimento é a *análise*: trata-se da capacidade crítica do aluno diante do conhecimento adquirido; o quinto é a *síntese*: é a capacidade do aluno de elencar os pontos-chave referentes ao conhecimento recebido; e o último nível cognitivo, que é a *avaliação*: trata-se da capacidade de o aluno executar julgamentos a respeito do conhecimento compreendido.

Essa teoria de Bloom muito auxiliou os professores a identificarem criticamente os diversos conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, bem como os diferentes modos como cada um pode ser trabalhado.

3.4 As emoções que permeiam a prova

Quem nunca sentiu um frio na barriga ao se deparar com uma prova da disciplina que acredita ser difícil? Quem nunca esqueceu um conceito da matéria na hora do exame, apesar de ter estudado por horas? E por que isso ocorre? Essas emoções estão ligadas às vivências dos alunos diante da prova como instrumento de verificação, classificação ou punição, não como parte do processo de aprendizagem. Esse caráter definitivo da prova na vida dos alunos é, grande parte das vezes, responsável pelas emoções negativas que os tomam no momento da avaliação. Outros fatores vinculados a tais emoções se referem à distância entre o que é cobrado e como é cobrado na prova e o que foi efetivamente trabalhado em sala de aula.

Entende-se como emoção o que se experimenta em alguma situação. Quando se alcança algo que não se esperava, por exemplo, e se fica surpreso, naquele momento, experimenta-se a emoção conhecida como surpresa. Dependendo da experiência, pode-se experimentar mais de uma, na mesma situação.

As emoções influenciam a aprendizagem de todo indivíduo. Vygosty (2003, p.121) já afirmava isso:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo.

Ao estudar sobre as emoções na interação em sala de aula, Brasileiro (2012) se apoiou em autores como Charaudeau (2000), Damásio (2000) e Maturana (2005) para conceituar o termo. Após incursões nos dados empíricos, ela concluiu que emoções são:

as emoções como dinâmicas biopsicossociais partilhadas (pois circulam entre os indivíduos sociais, são construídas nas trocas linguageiras, submissas às normas sociais e relacionadas a saberes de crenças e a representações sociais), situadas (por emergirem nas e pelas ações e interações sociais

onde os participantes conjuntamente constroem, desconstróem e reconstróem o contexto), distribuídas (já que são públicas e circulam entre os diferentes participantes, diferentes mídias e linguagens, incluindo os objetos que podem estar envolvidos), podendo ser intencionais (quando ligadas a algum propósito estabelecido) ou não (BRASILEIRO, 2012, p.142).

Entendendo a relevância deste conceito, esse é assumido como referência para as análises dos dados coletados, no intuito de se construir uma resposta para a pergunta desta pesquisa. Para os autores as emoções são ocorrências biológicas, psicológicas e sociais, que podem estar situadas em determinado sujeito ou partilhadas entre um grupo, que podem ser intencionais ou motivadas por algum evento externo. Para melhor identificação das emoções, adota-se a classificação de Reeve (2006). Essa classificação auxiliou na identificação, elaboração e análise dos dados referentes ao questionário desta pesquisa. Segundo ele, as emoções podem ser classificadas como: positivas, negativas ou neutras. Algumas destas são:

- Emoções positivas: esperança, alegria, alívio, gostar, orgulho, excitação, dedicação, satisfação, entusiasmo, contentamento, prazer, triunfo, otimismo.
- Emoções neutras: espanto, surpresa, assombro.
- Emoções negativas: tristeza, angústia, frustração, desprezo, arrependimento, culpa, vergonha, desânimo, medo, pânico, ansiedade, aborrecimento, fúria, ódio, vingança, desamparo, desprazer, derrota, abatimento, insegurança, humilhação, pânico, nervosismo, tensão, preocupação, aflição. Nessa mesma obra, Reeve (2006) cita Lazarus (1991), para apresentar o modo como este estuda cada emoção relacionada à sua natureza complexa.

Quadro 2 – Avaliações complexas de Lazarus: tipos de benefício, dano e ameaça.

	Avaliação	Emoção
Benefício	Progredir em direção a uma meta	Felicidade
	Receber crédito por uma realização	Orgulho
	Melhora de uma condição angustiante	Orgulho
	Acreditar que um resultado desejado é possível	Esperança
	Desejar ou participar de uma relação afetuosa	Amor
	Sentir-se comovido com o sofrimento alheio	Compaixão
	Apreciar uma dádiva altruísta	Gratidão
Danos	Ser diminuído por uma ofensa pessoal	Raiva
	Transgredir um imperativo moral	Culpa
	Deixar de cumprir um ideal do ego	Vergonha
	Sofrer uma perda irreversível	Tristeza
	Tomar um objeto ou ideia intragável	Repugnância
Ameaça	Enfrentar uma ameaça incerta e não específica	Ansiedade
	Enfrentar um perigo imediato e avassalador	Pavor
	Querer o que outra pessoa tem	Inveja
	Ficar ressentido com um rival por uma perda de privilégio	Ciúme

Fonte: Lazarus (1991).

As proposições do autor puderam contribuir para a identificação e análise dos dados desta pesquisa, gerados a partir dos questionários semiestruturados, já que benefícios, danos e ameaças foram evidenciados no decorrer do estudo. Por fim, vale resumir para o leitor que, nesta seção busca-se compreender o conceito de avaliação e os tipos que a compõem. Entende-se que, muitas vezes, esse instrumento é utilizado como classificação e punição e não como um instrumento de aprendizagem. Viu-se, também, os preceitos da Taxionomia de Bloom, que orientaram a análise das habilidades cognitivas a serem desenvolvidas nos alunos e encerra-se a seção com o conceito de emoção, bem como suas classificações (positivas, negativas e neutras) ou funções perante eventos da vida.

3.5 A discussão sobre os dados

A primeira questão do instrumento de pesquisa retratava as emoções sentidas *durante as aulas*, sendo solicitado ao aluno que marcasse as três emoções mais evidentes para ele e, na sequência, justificasse as escolhas. Foram obtidas 156 respostas. Ao todo, 93% foram respostas com percepções positivas (alegria, dedicação, otimismo, entusiasmo) e 7% com percepções negativas. É possível associar o momento vivido às emoções positivas de alegria, dedicação, otimismo e entusiasmo, os quatro primeiros itens mais apontados, em virtude de ser, o momento da aula, uma experiência gratificante de desenvolvimento, na qual o aluno se dedica para conseguir construir o conhecimento proposto pelo professor, retratando seu otimismo e entusiasmo. Lázarus (1991), ao apresentar seu estudo sobre emoções complexas associadas aos eventos da vida, vinculou tais emoções às ideias de progresso em direção a uma meta e de crença na possibilidade de realização de um resultado desejado, exatamente, o contexto vivido na sala de aula, quando a avaliação ainda não é o foco. Essas emoções positivas são justificadas pelos alunos.

Porque estava com muita vontade de estudar (2CCN).

Sinto prazer em estudar (8DN).

Pois acredito no poder de transformação que estes momentos me proporcionarão (7PN).

Os dados apresentam emoções mais situadas em cada sujeito, que possui sua motivação e um modo particular de significar o momento da aula. Não revelam, contudo, diferenças significativas dessas emoções entre os três cursos envolvidos, nem mesmo em relação ao momento do aluno no curso (início ou fim). Vale mencionar a ocorrência de relatos pontuais de cansaço por parte de alguns alunos no final do curso, somado a certa insegurança sobre o futuro. Assim como Lázarus (1991) apresenta em seu quadro, isso pode se referir ao futuro duvidoso e incerto diante das responsabilidades a assumir.

Medo e insegurança por estar no final do curso, e entusiasmo por querer aprender cada vez mais (6CCN).

Aflicção e insegurança por não estar atuando na área parece que não vou dar conta (6PN).

A segunda pergunta estava relacionada às emoções

no momento *antes das provas*. Houve 121 respostas, 70% negativas (nervosismo, tensão, ansiedade, preocupação e medo), 20% positivas. Conforme Lázarus (1991) descreve, em seu quadro, essas emoções se referem ao temor em não alcançar o que será proposto.

Medo de errar ou esquecer algo que estudei ou aprendi durante as aulas e conteúdos ministrados (10DN).

As avaliações nos remetem às expectativas ou às emoções de coisas que podemos esperar ou não. Sempre acho que estudei pouco (2CCN).

Medo de esquecer tudo que já estudei (6PN).

Porque fico pensando muito e medo e dar branco (1PN).

Ao analisar as respostas do curso de Direito, percebe-se desconfiança, nervosismo e tensão, que podem ser associados ao próprio contexto da realidade jurídica. No curso de Ciências Contábeis, verifica-se menor ansiedade, já que as questões propostas são objetivas e coerentes com a realidade do curso, as provas, em sua maioria, contêm respostas exatas. No curso de Pedagogia, em que a subjetividade tende a ser maior, a insegurança e o medo são predominantes, principalmente, em relação ao modo de abordagem dos conteúdos nas provas. Ao se remeterem ao modo de abordagem, os alunos aludem a questões que possam cobrar além do conhecimento puro, mas outras habilidades cognitivas de maior dificuldade, tais como: compreensão, aplicação, análise, síntese ou avaliação do conteúdo. O problema esbarra no fato de que, nem sempre, os alunos se sentem preparados o suficiente, para articularem tais raciocínios complexos relativos ao conteúdo avaliado. As respostas relativas a “dar branco” ou “esquecer algo” remetem à percepção de uma prova tradicional, em que são cobrados conteúdos literais, que precisam ser recordados, normalmente, vinculados ao nível de conhecimento, apontado por Bloom, Hastings e Madaus (1983).

A terceira questão abordava as emoções *durante as provas*. Obteve-se 119 respostas, sendo 69% negativas (nervosismo, tensão, ansiedade e preocupação). Como Lázarus (1991) mostra, em seu quadro, essas se devem ao fato de uma ameaça eminente.

Pois, às vezes, sei as questões, fico nervosa e esqueço quase tudo me toma a insegurança e tensão tudo junto (2DN).

Sem uma nota boa você não passa (10DN).

Tento dar o máximo da minha pessoa para fazer uma boa prova (2CCN).

Medo de não conseguir passar para a prova o conteúdo estudado (6PN).

Verifica-se que, no Direito, o nervosismo e a tensão, juntamente com receio de esquecimento, o que é compreensível, uma vez que as respostas são, de certa forma, mais exatas, e a nota é o resultado que vai definir o sucesso ou insucesso do aluno. O curso de Ciências Contábeis demonstra esperança e esforço em suas emoções, mostrando, mais uma vez, que a objetividade do curso promove certa segurança em relação ao sucesso nas provas para os estudantes, que compreenderam o conteúdo. Lázarus (1991) aponta que essas emoções são benéficas e demonstram que os discentes acreditam que os

resultados desejados sejam possíveis. Porém, no curso de Pedagogia, acentua-se o medo, apresentando estranheza, afinal as respostas não são prontas e acabadas, se os discentes entenderem o contexto dos conteúdos, eles conseguirão argumentar de forma convincente.

A quarta questão se referia às emoções percebidas *após as provas*. Foram 74 respostas, das quais 62% correspondentes a emoções negativas (ansiedade, preocupação, medo e nervosismo). É possível perceber uma queda no índice de emoções negativas. Lázarus (1991) alerta que essas emoções estão ligadas à ameaça que os estudantes sentem após a prova, ao fato de ser determinante para a aprovação na disciplina e a continuação no curso³.

Medo da minha nota não ser boa. (10DN)
Fico ansiosa para saber o resultado (6CCN)
Porque aguardar o resultado é angustiante. (1PN)

Percebe-se, também, que os alunos revelam certa consciência em relação ao sentido da avaliação no processo, reconhecem que deveriam ter estudado com mais afinco, porém expressam certo alívio por ter passado esse momento.

A alegria da missão cumprida. O arrependimento de não ter estudado mais e a ansiedade pela correção e nota. (10DN)
Alegria de saber que posso passar e vencer mais uma etapa.
Preocupação: será que está tudo certo? (2CCN)
A tensão inicial e processual já passou e já não há como agir sobre o fato, resta aguardar com esperança. (6PN)

A quinta pergunta indagava se as emoções sentidas ao fazer uma prova são *semelhantes, diferentes ou muito mais intensas* em relação aos demais colegas. Ao se visualizar, no gráfico, as respostas, percebe-se que a maioria participante acredita que as suas emoções são semelhantes as das demais pessoas, quando passam por esse momento.

O objetivo desta questão foi de sondar se o aluno considera tais emoções sentidas no momento da prova como algo comum/partilhado com os colegas em situação de avaliação, ou se entendia ser algo situado nele próprio. Os dados mostram que as percepções tendem a naturalizar as emoções negativas, já que 77% confirmam essa assertiva como uma emoção partilhada pelo grupo. Considerando os estudos de Hoffmann (2007, 2011) e Perrenoud (1999), essa dedução vai de encontro a uma avaliação formativa, processual, que envolve fatores humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais, implicados no processo de construção do conhecimento, já que a prova ainda é considerada como o instrumento avaliativo mais decisivo na vida escolar, prevalecendo o valor alcançado.

A última questão abordou se as emoções sentidas estão relacionadas a *qualquer disciplina ou a algumas disciplinas específicas*. Questionava também, se o estudante percebia alguma diferença entre os conteúdos cobrados nas provas e os trabalhados em sala. Houve 46 respostas, e dessas 47% das pessoas disseram que essas emoções se relacionam à prova

de qualquer disciplina, os 43% restantes relacionaram às provas de determinada disciplina. Quanto à diferença entre os conteúdos das provas teve-se também, 46 respostas. Dessas, 56% disseram que não; 32%, às vezes; e 12%, sim, sinalizando para uma realidade diferente da que foi hipotetizada no início da pesquisa. Mais uma vez, os dados evidenciam a tendência em se naturalizar o estado de tensão como algo inerente às provas, o que contribui para que a avaliação somativa continue a funcionar com um instrumento de punição e classificação, já que, o clima de medo, tensão e nervosismo interfere no raciocínio lógico.

4 Conclusão

Este artigo é resultado de uma questão muito comum em sala de aula, mas ainda sem a devida atenção nas pesquisas do campo educacional. Pretendia-se, como objetivo geral, compreender que tipo de emoções os alunos do Ensino Superior têm ao fazerem uma avaliação somativa. Os resultados demonstraram que emoções negativas como preocupação, ansiedade, nervosismo, tensão e medo são as recorrentes no momento da prova. Essas causadas por um clima de teste ameaçador, que classifica e pune os avaliados.

Identificou-se que as emoções vão se modificando entre cada momento de estudo, o que antecede a prova, na hora da prova e depois dela. A esse respeito foi possível verificar que a vontade em adquirir o conhecimento é predominante entre os participantes, às vezes, desanimados pela rotina exaustiva de trabalho e estudos. Constatou-se um nervosismo elevado antes das avaliações, principalmente, em relação ao esquecimento da matéria estudada. Verificou-se, também, uma preocupação sobre como os conteúdos seriam cobrados nas provas. Já durante as avaliações, destacaram-se diferentes emoções nos três cursos informantes: tensão no Direito, esperança nas Ciências Contábeis e medo na Pedagogia. Após as provas, a maioria dos estudantes demonstrou consciência em relação à função do processo avaliativo e com o sentimento de dever cumprido, ficando, contudo, ansiosos pelo resultado, afinal, este resultado é decisivo para a vida acadêmica.

Quanto ao contexto de aplicação da avaliação somativa na instituição de Ensino Superior estudada, foi possível concluir que é o momento mais áspero do processo de ensino/aprendizagem, há ainda muita rigidez, passando a impressão de que é necessário criar um clima de desconfiança e *stress* partilhados entre professor e alunos, durante a realização desse instrumento, mostrando que ele serve, efetivamente, para testar conhecimentos e classificá-los: uma espécie de “tudo ou nada”.

No decorrer do estudo, testou-se a hipótese de que a percepção de incoerência, associada a outras relativas à ameaça do insucesso acadêmico poderiam causar diversas sensações negativas entre os estudantes, tais como: medo, fracasso e insegurança. Ao concluir o estudo, é possível

3 Isso decorre do fato de que muitos alunos têm financiamentos estudantis que preveem aproveitamento positivo dos contratantes.

afirmar que a hipótese foi parcialmente confirmada, não houve comprovação com relação à incoerência entre o conteúdo ministrado e o cobrado nas provas. Por outro lado, as emoções negativas estão presentes durante todo o processo educativo acadêmico dos cursos analisados, principalmente antes, durante e após as avaliações, mostrando que ainda se perpetua a abordagem da avaliação classificatória e punitiva.

Esta pesquisa despertou o interesse em investigar os professores quanto à avaliação, verificar como eles enxergam esse instrumento e verificar se há a necessidade de criar esse clima de tensão no momento das provas. Tais pesquisas poderão se desdobrar em outras delimitações, outros interesses. O interesse, enquanto pesquisadoras, é o de contribuir para as pesquisas já realizadas, sinalizando para o processo de avaliação no Ensino Superior e, em outras oportunidades, trazer dados que possam subsidiar o processo avaliativo como instrumento de formação, que ajudem o aluno a aprender e a se desenvolver.

Referências

- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizdo escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASILEIRO, A.M. *A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*. 2012. 263f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- BRASILEIRO, AM. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.
- CHARAUDEAU, P. Une problématisation discursive de l'émotion: à propos des effets de pathémisation à la télévision. In: PLANTIN, C.; DOURY, M.; TRAVERSO, V. *Les Émotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p.125-155.
- DAMÁSIO, A.R. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- GOMES, A.J.P.S.; ORTEGA, L.N.; OLIVEIRA, D.G. Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia. *Avaliação*, v.15, n.3, p.203-221, 2010.
- HOFFMANN, M.L.J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- HOFFMANN, M.L.J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JORBA, J.; SAMARTI, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.21-45.
- LAZARUS, R.S. Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist Association*, n. 46, p. 819-834, 1991.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MORETTO, V.P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- REEVE, J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- VYGOTSKY, L. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.