

contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da Quarta Geração da avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem estudantes do curso de Pedagogia.

Ana Maria da Cunha Rego¹
Rayanna Monteiro de Araújo²
Kátia Maria da Cruz Ramos³
Kilma da Silva Lima Viana⁴

Resumo

Referenciado na Perspectiva das Gerações da Avaliação e objetivando caracterizar contributos do componente Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da 4ª Geração da Avaliação, este artigo apresenta resultados de um estudo junto a estudantes em formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Para tanto, respaldado nos princípios da pesquisa de caráter qualitativo, recorreu à aplicação de um questionário cujos dados foram tratados a partir de eixos temáticos. Os achados indicam uma proximidade com o debate acerca de concepções inseridas na Terceira Geração de Avaliação, com foco em aspectos qualitativos. Apesar da ainda forte influência de concepções centradas no caráter instrumental da avaliação. Indicando a relevância de atentar para práticas formativas, pois, a experiência no processo avaliativo é formativa porque é processo e produto.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Gerações da Avaliação; Curso de Pedagogia.

Introdução

Apesar do avanço dos estudos sobre avaliação, notadamente no que diz respeito à compreensão da importância de se considerar todas as dimensões envolvidas neste processo, a prática avaliativa no chão da escola ainda vem sendo guiada pela visão punitiva e classificatória. Neste sentido, para além de outros aspectos, vem sendo reconhecido nos cursos de Licenciatura a pertinência e importância do componente curricular avaliação da aprendizagem.

É a partir dessa compreensão que, objetivando caracterizar contributos do componente Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da 4ª Geração da Avaliação, o presente

¹ Concluinte do curso de Pedagogia da UFPE, anamariarego91@gmail.com

² Concluinte do curso de Pedagogia da UFPE, rayannamonteiro@gmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE, katiamicramos@gmail.com

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Desenvolvimento Educacional do IFPE, kilma.viana@vitoria.ifpe.edu.br

estudo congrega dados de uma investigação desenvolvida junto a estudantes do 6º ao 10º período de curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para tanto, o texto está organizado em três seções. A primeira tem como foco de atenção a origem e objetivos do estudo. Logo a seguir, a segunda seção, trata de perspectivas de avaliação na direção de ratificar a importância do estudo das Gerações da Avaliação. Na terceira seção, iniciando por abordar a questão do componente curricular Avaliação da Aprendizagem na grade curricular do curso de Pedagogia da UFPE, é caracterizado o caminho percorrido, os eixos privilegiados na análise e uma reflexão sobre os achados.

Por fim, nas considerações finais, são tecidos comentários sobre contributos do componente Avaliação da Aprendizagem indiciando um avanço na superação da visão de avaliação como punição e classificação – embora ainda enfrente desafios no desenvolvimento da compreensão da avaliação como negociação.

1. Origens do estudo

As ideias da avaliação passaram por uma evolução histórica, entretanto, estudos mostram (SAUL, 2000; HOFFMANN, 2001; SILVA, 2004; LIMA, 2008; VIANA, 2014;) que, apesar desta evolução, a realidade das práticas avaliativas não acompanhou essas mudanças. Respalhando tal pensamento, Guba e Lincon (1989), ao tratar das Gerações da Avaliação, apontam para a existência de uma Primeira Geração relacionada à medida – caracterizada por possuir aspectos quantitativos, utilizando-se de testes padronizados e individuais e sem nenhuma contextualização.

Tendo por base uma sistematização feita por Rego, Araújo e Viana (2014) pode-se afirmar que essas pesquisas também indicam que algumas práticas estão relacionadas à Segunda Geração que considera que medir e avaliar não são mais sinônimos, conforme observamos em Guba e Lincoln (2011, p. 35) “ a mensuração deixou de ser tratada como equivalente a avaliação, sendo porém redefinida como um dos vários instrumentos que poderiam ser empregados em seu serviço”. Inclusive, esses autores, ainda apontam para uma distância relativa à Terceira Geração, conhecida como a Geração de juízo de valor (GUBA; LINCOLN, 1989), bem como à Quarta Geração da Avaliação que tem como foco central a Negociação.

Nesse quadro, para além de outros aspectos, o debate vem apontando para a pertinência de considerar a importância dos cursos de formação de professores atentar para reconfiguração de práticas avaliativas centradas no professor e na medição de conhecimentos. Essa pertinência fundamenta-se na compreensão de que os cursos de formação de professores

representam um espaço privilegiado para a construção de concepções, principalmente através das práticas de ensino em geral e de avaliação em particular. Nomeadamente no âmbito do pressuposto de que as ideias sobre avaliação são (re)construídas ao longo da vida escolar.

Afora a influência da prática avaliativa vale ressaltar o estatuto do componente Avaliação da Aprendizagem na formação de professores. No caso particular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos cursos de Licenciaturas Diversas o debate sobre a temática da avaliação estava limitado a um dos conteúdos do componente curricular Didática, sequer sendo considerado como formativo com estatuto próprio na grade curricular. Inclusive esta situação só veio a ser alterada a partir das exigências postas pela Resolução N° 12/2008 (CCEPE, 2008). Contudo, o curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPE é o único que tem tradição em congregar em sua grade um componente curricular obrigatório que trata de questões relativas à avaliação – inicialmente com a denominação Medidas Educacionais e atualmente Avaliação da Educacional e Avaliação da Aprendizagem.

Diante dessa distinção, observa-se a grande importância da avaliação na prática educativa, porém por outro lado observa-se também que avaliação sempre foi tratada como um apêndice do ensino ocupando um lugar a margem nos demais curso de formação de professores, quando a sala de aula deveria ser um espaço privilegiado para construção de conceitos e concepções em relação a prática avaliativa especialmente nos cursos de formação de professores.

No que se refere à condição diferenciada do curso de Pedagogia na UFPE, tendo por referência a obrigatoriedade do componente relacionado à avaliação e pelo fato de congregar alguns estudantes que já atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgiu a seguinte inquietação, que foi definida como questão de partida para o estudo em tela: O que dizem professores-estudantes de Pedagogia, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da Avaliação da 4ª Geração?

Nesse contexto, o estudo tem o propósito de caracterizar contributos do componente Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da 4ª Geração da Avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o que dizem estudantes do curso de Pedagogia da UFPE que atuam como professores nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto congregou os seguintes objetivos específicos:

- Identificar concepções de avaliação de estudantes do curso de Pedagogia que atuam como professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Identificar contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem na reconfiguração na atuação docente de estudantes em formação no curso de Pedagogia.
- Identificar limites e possibilidades da perspectiva da Quarta Geração da Avaliação na atuação de estudantes do curso de Pedagogia, que atuam como professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tais objetivos tiveram a sua relevância ratificada no âmbito de um levantamento de referências que situaram o debate sobre a temática Avaliação da Aprendizagem, objeto de atenção do item a seguir.

2. Perspectivas de Avaliação da Aprendizagem

O caminho percorrido pela Avaliação no Brasil acompanhou, de perto, conceitos que relacionavam a Avaliação com aspectos de medida e mensuração da aprendizagem que vinham desde a educação jesuítica, onde se encontram os primeiros sinais de um sistema de avaliação. Esse ensino se caracterizava por possuir uma metodologia baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com o intuito de serem memorizados (ARANHA, 1989).

Diante disso, mesmo com a evolução política e educacional no país, podemos constatar que, historicamente, a avaliação vem sendo relacionada ao ato de aprovar e reprovar o estudante; sendo usada, principalmente, como meio de punição, onde a valorização do emprego e da utilização de instrumentos quantitativos, pré-definidos, alienantes e desprovidos de contextualização, com o único objetivo de medir o desempenho dos estudantes, era bastante ressaltado, principalmente até a década de 70. Nessa avaliação de característica quantitativa encontra-se uma marca de inspeção, de medição e quantificação de conhecimentos produzidos ou simplesmente reproduzidos.

Notadamente a partir dos anos 80 pôde-se observar uma mudança nas concepções da Avaliação, que traziam aspectos mais qualitativos, na direção de romper com os conceitos reprodutivistas e técnicos de se avaliar. O questionamento do emprego de testes completamente padronizados, utilizados de maneira indiscriminada, a partir de um aporte teórico que concebia que cada estudante apresenta suas próprias especificidades, características e tempo de aprendizagem, levou ao surgimento de abordagens emancipatórias, mediadoras e reguladoras da Avaliação. No que se refere ao surgimento dessas abordagens Lima (2008, p. 30), ao tratar da contemporaneidade da avaliação no Brasil, aponta para uma tendência

a encarar a Avaliação para além da medida do rendimento do aluno, alcançando uma abordagem mais qualitativa, em que preocupações sobre o contexto no qual o ensino é oferecido, a formação do professor, suas condições de trabalho, o currículo, sua cultura e a organização escolar são levados em conta.

Nesse quadro, evidencia-se que a formação do estudante é considerada vinculada à sua realidade concreta, em termos da compreensão de que a educação esteja atrelada aos interesses e realidades que envolvem os educandos.

Comungando com essa abordagem qualitativa da Avaliação, tomamos como referência Saul (2000) com o Paradigma da Avaliação Emancipatória, Hoffman (2001) defendendo a Avaliação Mediadora, Silva (2004) que, refletindo sobre diversos autores que tratam da avaliação, propôs a Avaliação Formativa Reguladora, e Viana (2014) que trata da Avaliação da Experiência.

O estudo de Saul (2000) trata do Paradigma da Avaliação Emancipatória, a partir de quatro conceitos. No que se refere ao primeiro, *emancipação*, diz respeito aos elementos transformadores para os diferentes sujeitos envolvidos na Avaliação, onde “prevê que a crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma, constituam-se em luta transformadora” (SAUL, 2000, p. 62). A *decisão democrática*, o segundo conceito, tem como suporte a compreensão de que para que se ocorra, de fato, uma Avaliação Emancipatória, deve haver o envolvimento compartilhado dos participantes, no que diz respeito às decisões da avaliação e quanto ao rumo de um programa educacional. Numa íntima relação com os dois primeiros conceitos, o conceito de *transformação* e o de *crítica educativa* diz respeito à análise crítica, enquanto uma construção coletiva dos múltiplos participantes do processo, com o objetivo de reorientar o desenvolvimento de um programa educacional.

Nessa perspectiva, o objetivo do paradigma da Avaliação Emancipatória seria esclarecer e “iluminar” o caminho da transformação, onde todos os sujeitos participantes pudessem se beneficiar ao se tornarem auto-determinados, ou seja, autônomos e donos de suas ações e decisões. Dessa maneira, cabe ao avaliador fazer o papel de orientador e coordenador ao guiar os trabalhos avaliativos dos sujeitos, de forma que a realidade seja criticada e coletivamente recriada por todos os envolvidos.

A denominada de Avaliação Mediadora, de perspectiva construtivista, defendida por Hoffmann (2001), vem a complementar a Avaliação Emancipatória de Saul. Essa perspectiva tem os olhos voltados para a sala de aula, e para mudança da avaliação, através de métodos interpretativos e investigativos, onde os próprios estudantes e professores proponham

soluções e discussões a respeito da diversidade de situações vivenciadas durante o processo de aprendizagem.

Nessa concepção de Avaliação se valoriza principalmente o processo, em que as tarefas que ocorrem dentro do mesmo, sejam compreendidas e utilizadas como necessárias segundo a sua pertinência na construção do conhecimento e não apenas para responder a um sistema. Segundo Hoffmann (2001), a tomada de decisões e o diálogo são princípios que guiam a Avaliação mediadora. No caso, a troca de ideias entre os participantes envolvidos, precisa ter o estímulo e a mediação do avaliador, para que sua condução favoreça de fato o diálogo entre as partes e os pares e promova a tomada de decisões e novas construções de conhecimentos.

A perspectiva Formativa-Reguladora, proposta por Silva (2004), apresenta oito pressupostos, a saber: (1) Educabilidade, (2) Pedagogia diferenciada, (3) Pesquisa como princípio do trabalho pedagógico, (4) Centralidade nas aprendizagens significativas, (5) Escola como Locus de aprendizagens, de multiplicidade cultural, de tensão e aberta a mudanças, (6) Currículo flexível e contextualizado, (7) Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador e orientador da prática pedagógica, (8) Compromisso social. Porém será dada ênfase a dois deles: a *educabilidade*, que defende que todo estudante é capaz de aprender, porém cada um no seu ritmo e formas de aprender e a *pedagogia diferenciada*, onde o planejamento e a mediação são suas principais características, sendo necessário diálogo entre o que se ensina e o que se aprende, dessa maneira, é possível estabelecer condições e estímulos para que todos participem de forma crítica.

Apresenta também cinco princípios: (1) Negociação, (2) Pertinência cognitivo-epistemológica, (3) Formativo, (4) Emancipador e (5) Ético. Entre eles serão destacados os princípios da *negociação*, o princípio *formativo* e o princípio *emancipador*. Com relação ao princípio da negociação, Silva (2004, p. 61) afirma que ele “diz respeito à necessidade de transparência no processo avaliativo para se evitar possíveis autoritarismos por parte dos professores e para considerar e se aproximar da diversidade dos alunos”. Já o princípio *formativo*, está relacionado à função Formativa da Avaliação, ou seja, na capacidade de influir na formação do trabalho pedagógico para fazê-lo renovar-se continuamente em função do crescimento do estudante tanto no aspecto social, quanto no cognitivo e afetivo. E o princípio *emancipador* que este trata acerca da função da avaliação, contribuindo, através de situações didático-pedagógicas, para a emancipação dos sujeitos. Nesta perspectiva, a Avaliação deve

ser entendida como *constituente e integradora*, tornando-se um *instrumento de formação*, que dialoga com o planejamento, o ensino e a aprendizagem.

Viana (2014), que trata da Avaliação da Experiência, propõe uma perspectiva de avaliação que apresenta três pressupostos. O primeiro pressuposto é a *avaliação como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem*, pois “é ela que dá informações de como vem sendo desenvolvido tanto o ensino, quanto a aprendizagem” (VIANA, 2014, p. 176). O segundo pressuposto é o *caráter mutável das concepções*. Para Viana (2014, p. 177), “as concepções são mutáveis, passíveis de revisões” e que “é preciso, então, que professores e estudantes conheçam novas formas de pensar e fazer Avaliação para que ampliem sua visão”. O terceiro pressuposto é a *avaliação como instrumento de transformação*. Esse pressuposto tem a mudança como uma meta a ser alcançada e essa mudança pode vir através de confrontos de interesses, busca por consensos ou resultados do processo.

Tendo esses pressupostos como base, essa perspectiva de avaliação apresenta oito princípios: (1) Negociação, (2) Acolhimento, (3) Confiança, (4) Proatividade, (5) Crítico-reflexivo, (6) Emancipação, (7) Compartilhamento e (8) Ético. Dentre eles destacamos os princípios da *negociação*, da *emancipação* e do *compartilhamento*. A *negociação* é o princípio fundamental dessa perspectiva de avaliação e pressupõe a busca por consenso, através do diálogo numa relação horizontal entre professor e estudante. O princípio da *emancipação* “visa garantir que sejam promovidas estratégias que auxiliem os estudantes a se tornarem autônomos” (VIANA, 2014, p. 182). E o princípio do *compartilhamento*, vai além da ideia de interação. Inclui a colaboração e troca. Segundo Viana (2014, p. 182), nessa perspectiva, “mais que interagir, os atores do processo compartilham responsabilidades, ideias e sentimentos”.

Diante do exposto pode-se afirmar que essas perspectivas apresentam aspectos mais emergentes da avaliação tendo como base a participação ativa de todos os envolvidos. Dessa forma, faz-se necessário que os procedimentos e instrumentos avaliativos façam sentido no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, em tais perspectiva de avaliação, a metodologia e os instrumentos são privilegiados segundo o sentido no processo e os resultados objetivam servir de indicativo para que os envolvidos encarem a avaliação como um ato de investigar e de produzir conhecimento.

Sobre a Perspectiva das Gerações da avaliação

A avaliação da aprendizagem é uma área de conhecimentos causadora de diversas dúvidas e inquietações por parte de teóricos, estudiosos, professores e estudantes. O termo avaliar vem sempre acompanhado de palavras como julgar, juízo de valor, mérito, contagem, prova, verificação, termos que designam positivamente ou não a avaliação, conforme pode-se observar a partir de uma trajetória da avaliação da aprendizagem, por Guba e Lincoln (1989) denominada Gerações da Avaliação.

Iniciando por ressaltar que, apesar de distintas, as Gerações da Avaliação não se excluem, pois incorporam aspectos relevantes da geração anterior, cada Geração será tratada a partir de uma breve caracterização. Cujas sistematizações aqui apresentadas têm por base o estudo de Viana (2014).

A Primeira Geração da avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989), é conhecida como a geração da medida, pois busca medir quantitativamente os conhecimentos obtidos. Nesta geração são fortes os traços de reproduções de conteúdo, seleções, classificações com instrumentos avaliativos objetivos e processos decisórios centrados no professor. As características desta geração encontram-se presentes em muitas salas de aulas, no entanto foi mais presente no século XIX com a corrente filosófica positivista. Considera-se que conceber a avaliação como um simples ato de medir é subtrair a importância desta importante ferramenta, desviando deste instrumento seu real objetivo.

A Segunda Geração da avaliação (Guba; Lincoln, 1989), não nasce com o intuito de tornar a primeira extinta, mas para complementar as lacunas deixadas pela mesma. Nasce após a Primeira Guerra Mundial com a necessidade de reformulação de currículos. É conhecida como a Geração da Descrição. Nesta geração acontecem as descrições dos pontos fortes e fracos alcançados pelos alunos com relação aos objetivos previamente definidos; a metodologia e os conteúdos também são pré-estabelecidos e medir e avaliar já não são mais sinônimos. O processo decisório centrado no professor, e os papéis são bem definidos: o professor é o avaliador e o aluno assume o papel de avaliado, constatando a presença de instrumentos avaliativos padronizados e objetivos. O principal representante desta geração é Ralph Tyler. Como nesta geração há uma observação dos comportamentos, destaca-se a importância do processo e que o maior sentido de ensinar não é transmitir.

A Terceira Geração da avaliação é concebida como a geração do Juízo de valor para as tomadas de decisão, desaprova características da geração anterior, no entanto torna presente a

descrição e a crítica como uma de suas características. Uma dos aspectos principais dessa geração é a perda da neutralidade no processo avaliativo. Outro aspecto é a preocupação pela compreensão dos estudantes e a inclusão das dimensões formativa-reguladora e diagnóstica. E vem com propostas de uma avaliação preocupada com a aprendizagem do aluno, avaliação formativa-reguladora e diagnóstica. Essa geração aprecia aspectos quantitativos da avaliação, mas sua metodologia e a avaliação estão ligadas ao processo, e não apenas aos objetivos. Inclusive já acontece um compartilhamento das responsabilidades, entretanto com o processo decisório centrado no professor.

Assim como as demais, a Quarta Geração da avaliação nasce em virtude das restrições contidas nas gerações anteriores, porém essa geração rompe com a centralização das decisões na figura do professor, incluindo os estudantes em todas as etapas decisórias do processo. A Quarta Geração da Avaliação proposta por Guba e Lincoln (1989) é denominada de avaliação da Negociação. Como as demais gerações, ela não vem eliminar as outras, mas acrescentar. É uma avaliação de filosofia democrática, processual e participativa, também é formativa-reguladora e mediadora – características que também encontramos na Terceira Geração, porém há um compartilhamento das responsabilidades que são mediados pela negociação. Os instrumentos são diversificados, há a presença da auto avaliação e todos que estão envolvidos no processo são avaliados. Os erros e acertos são contemplados do mesmo patamar, não há punição para o erro.

Nessa perspectiva, o debate avança na direção de reconfigurações na compreensão da relação e do papel do docente e discente, em termos da autonomia e compromisso no fazer educativo. Pois a ideia de negociação tem por base o princípio de responsabilidade e corresponsabilidade dos envolvidos no processo avaliativo.

Esse movimento de superação de concepções teve reflexo na reconfiguração do componente curricular antes Medidas Educacionais que passou a ser denominado Avaliação da Aprendizagem.

3. Sobre contributos do componente curricular Avaliação da aprendizagem segundo professores-estudantes

Para tratar de contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem inicia-se por situar que tradição na oferta do Componente Curricular Avaliação da Aprendizagem é

singular no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Pois é o único curso em que desde sempre trouxe tal disciplina incluída no seu currículo.

Em uma pesquisa realizada no Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIGA), até 1986.1 com o perfil 1308, este componente curricular era denominado de Medidas Educacionais, não tinha pré-requisito nem período definido e sua ementa não consta no sistema. No semestre 1986.2, com o perfil 1309 o componente curricular é denominado Avaliação da Aprendizagem tendo como pré-requisito Didática, ainda sem período definido, em cuja ementa consta “planejamento e análise dos limites e possibilidades dos instrumentos e técnicas de avaliação com vistas a investigações do processo de produção e transmissão de conhecimento”. Em 1997.1 o perfil 1313 substitui o Perfil 1309 e, embora permaneça a mesma ementa, o componente Avaliação da Aprendizagem passou a ter como pré-requisito Avaliação Educacional e Didática e ofertado no 6º período.

Em 2008.1, com o Perfil 1322, o componente curricular Avaliação da Aprendizagem passa a ter a disciplina Psicologia do Ensino e da Aprendizagem como único pré-requisito e é ofertado no 5º período. Vale ressaltar que embora tenha sido denominado Avaliação da Aprendizagem, desde 1986.2, somente 22 anos depois é que sua ementa é alterada para “estudo da avaliação da aprendizagem enquanto objeto de reflexão do campo da avaliação educacional: a constituição de seu campo conceitual e praxiológico; os diferentes atributos e modos de conceber e praticar a avaliação das aprendizagens dos alunos”.

É interessante atentar para a nomenclatura “Medidas Educacionais” em que o ato de avaliar e medir são colocados no mesmo patamar. E também para o termo “transmissão de conhecimentos” colocando professor numa posição de único detentor e transmissor do conhecimento e o aluno somente na condição de aprendiz, fatos perceptíveis na primeira ementa. Na ementa do Perfil 1322 já se identifica uma avaliação de cunho mais qualitativo, inclusive no Programa disponibilizado na Escolaridade é feita menção às avaliações mediadora, formativa-reguladora e negociadora.

Ao compreender que a alteração de Medidas Educacionais para Avaliação da Aprendizagem aponta para uma superação da visão de avaliação como é sinônimo de estatísticas, medições e punições, na direção de afirmação de concepções mais emancipatórias, éticas, democráticas e negociadoras, passa-se a dar conhecer o caminho percorrido para dar conta da questão: o que dizem estudantes de Pedagogia, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre

contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da Avaliação da 4ª Geração?

Tendo por base tal pergunta o estudo seguiu os princípios de uma pesquisa de caráter qualitativo, referenciado em Minayo (2007, p. 22) quando afirma que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. E para dar conta do objetivo de caracterizar contributos do componente Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da 4ª Geração da Avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o que dizem professores-estudantes do curso de Pedagogia, escolheu-se como campo de pesquisa o curso de Pedagogia da UFPE, onde foi aplicado um questionário que abordou aspectos relacionados à caracterização geral dos participantes, a concepções acerca da avaliação da aprendizagem e contributos do componente curricular Avaliação da aprendizagem. As 11 questões deste instrumento foram elaboradas a partir dos objetivos específicos propostos nesse estudo.

Tal questionário, após explicação do propósito e convite para participação, foi respondido voluntariamente por 158 estudantes do curso de Pedagogia da UFPE, distribuídos do 6º ao 10º período, dos três turnos (manhã, tarde e noite). Optou-se pela escolha desses períodos pelo fato do componente curricular Avaliação da Aprendizagem ser uma disciplina obrigatória do 5º período. Neste caso, a expectativa era que os estudantes dos períodos contemplados tivessem cursado o referido componente.

Tabela 1: Quantitativo dos participantes em geral por turno e período.

Turno	Período					Total
	6º	7º	8º	9º	10º	
Manhã	18	20	6	16		60
Tarde	17		13		6	36
Noite	3	4	23	11	21	62
Total	38	24	42	27	27	158

Com relação a formação e atuação docente, os participantes da pesquisa apresentaram os seguintes perfis, indicados na *Tabela 2* abaixo, considerando as porcentagens referentes ao quantitativo total de 158 participantes:

Tabela 2: Perfil dos participantes em geral relativo à formação e atuação docente

Formação e atuação docente	Percentual
Fez o curso Normal Médio (antigo Magistério)	29,1%
Cursou o componente curricular Avaliação da aprendizagem.	96,3%
Atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	25,9%
Atua como estagiário na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	12,6%
Atuava como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental <u>antes</u> de cursar o componente Avaliação da Aprendizagem.	20,8%
Atuava como estagiário na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental <u>antes</u> de cursar o componente Avaliação da Aprendizagem.	12,6%
Atuava como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental <u>durante</u> cursar o componente Avaliação da Aprendizagem.	18,3%
Atuava como estagiário na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental <u>durante</u> cursar o componente Avaliação da Aprendizagem.	10,7%

Posteriormente, a partir das respostas no âmbito dos aspectos gerais, foram selecionados os participantes que atendiam aos seguintes critérios: Ter cursado o componente curricular Avaliação da Aprendizagem; Ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ter atuado como docente antes, durante e após o período em que cursou o componente Avaliação da Aprendizagem. No rol dos 158 que responderam o questionário, apenas 10 estudantes se encaixavam dentro desses critérios, dos quais 90% fizeram o curso Normal Médio, 70% do turno da noite, 20% do turno da tarde e 10% do turno da manhã, havendo uma maior concentração de estudantes do 10º período (50%), conforme demonstrado na *Tabela 3*, abaixo apresentada.

Tabela 3: Distribuição dos participantes considerados por turno/período

Turno	Período					Total
	6º	7º	8º	9º	10º	
Manhã		1				1

Tarde	1				1	2
Noite			2	1	4	7
Total	1	1	2	1	5	10

Em estreita relação com o propósito do estudo esses estudantes foram considerados em razão da pertinência de que atuassem como docente nos anos iniciais antes, durante e depois de cursar o componente Avaliação da aprendizagem. E codificados segundo turno e período, exemplo: M71(Manhã, 7º período), T6 (Tarde, 6º período), N81 (Noite, 8º período, participante 1) e assim por diante.

A análise dos dados foi estruturada a partir de três eixos⁵, cada eixo contempla os objetivos específicos. No caso, o primeiro eixo trata de concepções de avaliação de professores-estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em formação no curso de Pedagogia. O segundo eixo centra a atenção em contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem e o terceiro eixo congrega limites e possibilidades da Quarta Geração da Avaliação na atuação de professores-estudantes do curso de Pedagogia.

3.1 Concepções de Avaliação de professores-estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em formação no curso de Pedagogia.

Esse eixo trata de concepções de avaliação dos estudantes tendo por base a compreensão de que as concepções indiciam contributos do componente Avaliação da Aprendizagem, em termos da presença de elementos que permitem situar aproximações relativas ao debate acerca das Gerações da Avaliação.

Com relação às concepções de avaliação as respostas apontam para um percentual de 10% dos participantes que relacionam a finalidade da avaliação com mensuração e verificação de nível em que cada estudante se encontra, conforme o explicitado pelo participante N103, quando afirmou que *a função do avaliador era técnica [...] qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada [...] conhecer o nível de conhecimento dos alunos*. Essa forma de ver a avaliação tem indicativo de Primeira Geração (GUBA; LINCOLN, 1989), pois avaliar e medir se confundiam e a classificação, seleção estavam presentes e eram as principais finalidades.

⁵ Vale esclarecer que o percentual considerado em cada eixo diz respeito apenas as respostas que apresentaram uma justificativa. Por tal razão a soma dos percentuais nem sempre resultará em 100%.

Um percentual de 30% dos participantes deu ênfase aos objetivos de ensino pré-estabelecidos, denotando a presença da Segunda Geração da Avaliação em termos de um ideal traçado no planejamento, conforme resposta de N101, ao explicitar que a avaliação *é de suma importância para saber como se os objetivos traçados planejamento estão sendo alcançados* (sic).

Um grupo de participantes (50%) relacionou a avaliação com a construção do conhecimento, a exemplo da resposta de T6 que considera que a avaliação *permite ao professor criar condições que beneficiem a turma, o aluno numa perspectiva de lidar condições que lhe permita construir conhecimentos* (sic). Notadamente sinalizando para uma compreensão inserida na Terceira Geração de avaliação, ao realçar a mediação no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda foi identificado um percentual de 10% dos participantes que apresentou uma concepção mais emergente de avaliação, ao ser considerado que *o objetivo seria avaliar não somente o/a aluno/a, mas também o/a docente durante o processo de ensino* (M71). Tal concepção vai na direção da Quarta Geração da avaliação ao considerar o processo e ao focar também a metodologia do professor como objeto de avaliação. Ressaltamos que o princípio da Negociação presente nas perspectivas da Avaliação Formativa-Reguladora de Silva (2004) e da Avaliação da Experiência de Viana (2014) e na teoria da Avaliação de Quarta Geração de Guba e Lincoln (1989) não foi encontrado nas respostas dos participantes.

A resposta dos participantes relativa ao papel do professor e do aluno no processo avaliativo ratificam esses achados, no que se refere à presença de concepções inseridas na Primeira Geração. A exemplo de um percentual de 10% para o qual o papel de avaliador é do professor na verificação do que o aluno aprendeu, conforme a fala de N91 “o professor tem um papel de verificar o que o aluno aprendeu ou não, já o aluno na maioria das vezes é neutro nesse processo”.

Também foi observado um percentual de 10% apresentando ideias do estudantes com um papel mais ativo, porém o professor como centro das decisões, conforme resposta de N82 ao dizer que “ambos têm um papel de suma importância tendo em vista que somente o estudante pode dar as informações necessárias a respeito de seu aprendizado e o professor é profissional mais indicado para o nível e qualidade do mesmo”. Esse aspecto mais qualitativo da avaliação, mas com o centro das decisões centrado no professor acena para uma concepção de Avaliação de Segunda Geração.

Elementos relacionados à perspectiva mediadora da avaliação aparecem nas respostas de 40% dos participantes, característica da Terceira Geração ao considerar, conforme Viana (2014), o professor como mediador e orientador do processo. Tal aspecto é retrado na fala de M71, quando afirma que *o/a professor/a seria o/a mediador/a do processo, aquele/a que organiza e orienta o/a aluno/a*. Porém, não foi observado nas respostas a Avaliação Mediadora, defendida por Hoffman (2001), ou seja, aquela que seus resultados são utilizados para mediar tanto o ensino como a aprendizagem.

O papel colaborativo do professor e do estudante no processo avaliativo explorado na Avaliação da Experiência de Viana (20014) foi resposta de 20% dos participantes, acenando para uma concepção de avaliação de Quarta Geração, no que se refere ao realçado por Guba e Lincon (1989) da importância de que professor e estudante colaborarem entre si.

As concepções de avaliação explicitadas pelos participantes refletem, conforme afirmam Guba e Lincoln (1989), a convivência entre as Gerações de Avaliação. Notadamente marcada pela presença das três primeiras Gerações e um breve aceno de concepção inserida na Quarta Geração. Esses dados confirmam o afirmado por Silva (2004) e Viana (2014) de que essas concepções e práticas coexistem devido as discussões acerca da avaliação nos cursos de Formação de Professores ainda ocorrem de forma tímida, limitada a um componente curricular e por isso apresentam concepções mais relacionadas com aquelas vivenciadas durante sua vida estudantil, que são, normalmente, características de Primeira ou Segunda Gerações.

Mas, embora ainda exista a insistente presença de concepções inseridas na Primeira Geração bem como na Segunda Geração, vale ressaltar a explicitação de elementos por Hoffmann (2001), Silva (2004) e Viana (2014) considerados como de Terceira Geração no que se refere a contemplar o processo, a regulação e a mediação, em termos da avaliação como constituinte da prática. Neste caso, os participantes indiciam uma aproximação com o debate sobre as Gerações de avaliação.

3.2 Contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem

Esse segundo eixo tem o propósito de relacionar contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem na configuração da atuação de professores-estudantes, na perspectiva Quarta Geração de Avaliação.

No que se refere a modificações o componente curricular Avaliação da Aprendizagem alterou a compreensão acerca da avaliação da aprendizagem da grande maioria dos participantes (90%). Notadamente no que diz respeito à aproximação de uma avaliação formativa, humanizada, qualitativa, principalmente através da própria vivência na disciplina, conforme as seguintes respostas:

Porque percebi que o professor deve distanciar-se de métodos somativos e aproximar-se dos métodos formativos (M71).

Hoje tenho um olhar mais aberto, atento, vejo com um olhar humanizado (T61).

Pois me fez perceber que não avalia apenas o desempenho positivo, mas também os erros dos educandos (T91).

Ratificando esses depoimentos alguns participantes realçam o contributo da disciplina para uma maior compreensão do que é avaliação, conforme depoimentos a seguir:

Porque me deu mais conhecimento sobre o assunto (N81).

Pois pude conhecer mais a fundo os mecanismos avaliativos usados (N82).

Porque me ajudou bastante no processo de avaliação (N102).

De igual modo são apontados contributos, do componente Avaliação, no processo de reconfiguração da atuação docente, em termos de proporcionar a construção de um novo olhar de avaliar preocupada com a compreensão e participação dos estudantes durante o processo. Um percentual de 70% dos participantes apresentou resposta condizente com uma forma de avaliar associada ao processo e ao compartilhamento de responsabilidades com os alunos. Conforme os depoimentos abaixo elencados.

Entender que a avaliação não se resume a nota, pois elas são consequências de um trabalho levado a sério (sic) (T61).

Considerar mais a participação dos alunos em sala deixando a “prova” em segundo plano (T103).

Proporcionou um novo olhar sobre o ato de avaliar (N82).

Tive um olhar mais flexível e reflexivo a respeito da avaliação (N91).

Esses aspectos, em estreita relação com o evidenciado no primeiro eixo, são indicativos de uma perspectiva de avaliação de Terceira e um breve aceno de uma Quarta Geração. Ou seja, para 70% dos participantes a disciplina contribuiu para a modificação da atuação docente, proporcionando uma avaliação associada ao processo e com compartilhamento de responsabilidades. Vale registrar que para 10% dos participantes a disciplina Avaliação da aprendizagem não proporcionou contributos para sua prática avaliativa ou alterou concepções

acerca da mesma, conforme a fala de T101, ao afirmar que “a disciplina não me proporcionou nada, além do que eu já sabia”.

Diante dos aspectos apontados evidencia-se a presença de contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem no processo de acesso a elementos defendidos no Paradigma da Avaliação Emancipatória de Saul (2000), da Avaliação Mediadora de Hoffman (2001), da Avaliação Formativa Reguladora de Silva (2004) e da Avaliação da Experiência de Viana (2014). Nomeadamente no que se refere à compreensão da como um processo de construção e reconstrução e que cada momento, cada erro e cada acerto são considerados como fundamental para a mudança.

Viana (2014) ressalta, em um dos pressupostas da Avaliação da Experiência, o caráter mutável das concepções. Principalmente, em momentos de negociação, de compartilhamento, é possível mudar as concepções, inclusive acerca do processo avaliativo e essa mudança é essencial, “pois pode ressignificar esse processo de forma que, deixe de significar um momento de sofrimento, ou simples prestação de contas, e passe a ser um momento de construção, de aprendizagem” (VIANA, 2014, p. 177).

Essa proximidade com a Terceira Geração de Avaliação enquanto contributo do componente é fato nas respostas dos participantes. Mas o debate em torno da Quarta Geração ainda encontra-se distante, principalmente nas respostas relativas à avaliação como negociação. Neste caso, chama a atenção o percentual 40% dos participantes que tomaram como sinônimo de negociação a medição, o controle ou mesmo troca de favores, conforme a resposta de M71, ao afirmar que *é aquela avaliação que objetiva medir os conhecimentos sem se preocupar com o processo e a avaliação*. Bem como a resposta de N81 que coloca *negociação=favores*. E, representando o citado breve aceno de uma Quarta Geração de Avaliação, destaca-se a resposta de T61 quando afirma que *avaliação como negociação é você tentar interagir com os alunos, negociando uma nova prática avaliativa*.

Apesar desse entendimento, 50% dos participantes respondeu afirmativamente em relação ao contributo do componente para compreensão da avaliação como negociação. Mas focando elementos pertinentes à Terceira Geração, a exemplo de M71 quando realça *por que me fez refletir que enquanto docentes há outras possibilidades para se avaliar me distanciando da prática de mérito* (sic) e de T61 ao declarar *me mostrando novas maneiras de intervir em sala*.

Diante do exposto pode-se afirmar que o componente curricular Avaliação da Aprendizagem contribuiu para a compreensão da avaliação relacionada a práticas formativas, humanizadas, congregando aspectos mais qualitativos. Notadamente no âmbito de uma avaliação de cunho mediador, emancipatória e formativa-reguladora, sinalizando contributos para reconfigurações na atuação de professores-estudantes do curso de Pedagogia. No entanto, a Quarta Geração de Avaliação está restrita a um breve aceno.

3.3 Limites e possibilidades da atuação de professores-estudantes do curso de Pedagogia na Quarta Geração da Avaliação

O terceiro eixo trata de limites e possibilidades da atuação de professores-estudantes do curso de Pedagogia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da 4ª Geração de Avaliação. Neste sentido, um primeiro questionamento referiu-se a escolha dos instrumentos, critérios e uso dos resultados da avaliação. Como resposta 30% dos participantes faz uso de uma avaliação com objetivos e instrumentos pré-estabelecidos, conforme depoimento de N82 que *infelizmente não é dada tanta autonomia para a escolha do processo avaliativo*.

Um quantitativo de 30% explicita a autonomia para escolha dos instrumentos e critérios de acordo com processos e características da turma, evidenciando elementos de avaliação diagnóstica, processual que leva em consideração o coletivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma avaliação mais inovadora nos anos iniciais, 40% dos participantes afirmou que a maior dificuldade é a diversidade de níveis dos alunos, como ressalta N103 no que se refere aos *vários níveis de compreensão, pois tenho que aplicar uma mesma avaliação*. Ratificando tal dificuldade T101 ressalta que *a maior dificuldade é a participação de alguns alunos*. Porque muitos possuem dificuldades quando o termo é avaliar algo. E 60% dos participantes destacou a dificuldade em acompanhar, devido ao sistema que apresenta muita cobrança e números, como consta na resposta de M71, quando disse que *a grande dificuldade vem de um sistema que visa e (cobra) números de aprovação*.

Coerente com esse posicionamento as respostas à questão relativa a facilidades para desenvolver a prática avaliativa, reforça o entrave gerado pela cobrança do sistema, conforme N81 quando enfatiza *a cobrança por provas e notas*. Embora tenha sido destacada por M71 a importância do processo formativo, quando ressalta *“o acompanhamento contínuo, pois possibilita uma aproximação com o aluno”*.

Um aspecto que chama a atenção, diante de tamanha falta de alternativa é o fato de 80% das respostas indicarem como prática avaliativa que marcaram positivamente na história de vida ser aquela de ordem processual formativa e contínua, como destaca M71 *avaliação processual, formativa, que valoriza o educando/a através de outras possibilidades e não só a prova*. E, mais ainda, o fato de igual percentual (80%) destacar como prática que marcou negativamente aquela a provas individuais, objetivas e com aspecto punitivo, conforme destaca M71 quando afirmou que *provas cujas perguntas não consideram as individualidades dos sujeitos, e que se distanciam da discussão assunto tematizado*.

É possível afirmar que este eixo sintetiza os achados anteriores, embora marcadamente indicando uma aproximação com a Primeira e Segunda Geração de Avaliação, mas mantendo a presença das quatro Gerações.

No conjunto dos eixos observa-se que os participantes sinalizam para alterações no discurso sobre avaliação, notadamente no âmbito da Terceira Geração. Mas, confirmando o peso da tradição da prática avaliativa (SAUL, 2000; HOFFMANN, 2001; SILVA, 2004; VIANA, 2014), realçado na aproximação com a Primeira e Segunda Geração da Avaliação bem como tanto na dificuldade de superar as exigências do sistema como na experiência que marcou negativamente, os dados apontam para um contributo limitado do componente Avaliação da Aprendizagem. Embora seja reconhecido o contributo de tal componente para uma aproximação com o debate sobre Avaliação e que se faz necessário considerar que sozinho não altera práticas sedimentadas.

5. Considerações finais

Diante do exposto, foi possível observar que os participantes da pesquisa apresentaram diversas concepções acerca da avaliação. Algumas relacionadas às duas primeiras Gerações, outras, às gerações mais emergentes, como a Terceira e Quarta. Nesse quadro, alguns participantes apresentam concepções mais aprofundadas acerca do processo avaliativo, inclusive justificando as tomadas de decisões, enquanto outros indiciam concepções distantes de uma reflexão sobre as decisões tomadas e escolhas feitas.

Um dado a realçar diz respeito às experiências avaliativas dos participantes, em que relacionam experiências consideradas positivas àquelas com características de Terceira ou Quarta Gerações, e experiências negativas relacionadas com características das primeiras

Gerações. Essas últimas com forte influência na condição de impossibilidade de visibilizar alternativas para alterar a denominada força do sistema e dificuldade de lidar com o aluno.

Tal condição sinaliza uma ainda permanência de concepções e práticas mais tradicionais convivendo com perspectivas emergentes. Esse convívio, segundo Guba e Lincoln (1989), diz respeito a separação das gerações apenas por uma questão didática, porque elas estão presentes no cotidiano das salas de aula, especialmente em momento de transição, como afirma Viana (2014).

Um achado a destacar é que concepções inseridas na Quarta Geração de avaliação ainda não se apresenta com consistência nos discursos dos participantes. Inclusive a categoria de negociação, elemento básico de tal Geração, é retratada na maioria dos casos distantes da condição de responsabilidade coletiva.

Em suma, embora os dados estejam restritos aos depoimentos dos sujeitos, pode-se afirmar que os dados revelam um contributo do componente curricular Avaliação da Aprendizagem na alteração de concepções de avaliação e prática avaliativa, na perspectiva de avaliação formativa, reguladora, mediadora. Que confirmam o desafio de superar práticas tradicionais de punição e classificação. E apontam para a responsabilidade dos cursos de formação, para além da inserção do componente Avaliação da Aprendizagem, atentar para as práticas formativas, pois, embora o debate tenha avançado, a experiência no processo avaliativo é formativa porque é processo e produto.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**, 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIMA, Kilma da Silva. Compreendendo as concepções de avaliação de professores de Física, através da teoria dos construtos pessoais. 163f, 2008. **Dissertação** (Ensino das Ciências). Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza e DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2007.

REGO, Ana Maria da Cunha; ARAÚJO, Rayanna. Monteiro de; VIANA, Kilma. Silva. Lima. As gerações da avaliação e suas relações com o ensino da Química. In: I Simposio Latinoamericano de Intercambio sobre Enseñanza de la Química, 2014. **Anais** do I Simposio Latinoamericano de Intercambio sobre Enseñanza de la Química, La Plata, 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de Avaliação e reformulação de currículo. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SILVA, Janssen. Felipe da. **Avaliação na perspectiva Formativa-Reguladora:** Pressupostos Teóricos e Práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VIANA, Kilma da Silva Lima. Avaliação da Experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das Ciências da Natureza. 202f, 2014. **Tese** (Ensino de Ciências e Matemática). Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.