



## 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

*Contribuciones del componente curricular Evaluación del Aprendizaje para el desarrollo de la Cuarta Generación de la evaluación en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental: lo que dicen estudiantes del curso de Pedagogía*

Ana Maria da Cunha REGO<sup>1</sup>  
Rayanna Monteiro de ARAÚJO<sup>2</sup>  
Kátia Maria da Cruz RAMOS<sup>3</sup>  
Kilma da Silva Lima VIANA<sup>4</sup>

**Resumo:** Referenciado na Perspectiva das Gerações da Avaliação e objetivando caracterizar contributos do componente Avaliação da Aprendizagem para o desenvolvimento da Quarta 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.

**Abstract:** Basado en la perspectiva de las Generaciones de Evaluación, y objetivando caracterizar las contribuciones de la asignatura Evaluación de los Aprendizajes para el desarrollo de la Cuarta Generación de Evaluación, este artículo presenta resultados de una investigación con estudiantes de Pedagogía de la Universidad Federal de Pernambuco. Por ser un estudio cualitativo, tras la aplicación de un cuestionario, se analizaron los datos a partir de ejes temáticos. Los resultados indican que las declaraciones obtenidas se aproximan de las concepciones de la Tercera Generación de Evaluación, con énfasis en los aspectos cualitativos, aunque se perciba una fuerte influencia de las concepciones centradas en el carácter instrumental de la evaluación. Esto indica que se debe atentar para la formación docente, pues la experiencia en el proceso evaluativo es formativa, puesto que hacen parte de ello el proceso y el producto.

**Palabras clave:** Evaluación de los aprendizajes. Generaciones de la Evaluación. Curso de Pedagogía.

<sup>1</sup>Pedagoga pela UFPE | E-mail: anamariarego91@gmail.com

<sup>2</sup>Pedagoga pela UFPE | E-mail: rayannamonteiro@gmail.com

<sup>3</sup>Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE | E-mail: katiamicramos@gmail.com

<sup>4</sup>Professora do Departamento de Desenvolvimento Educacional do Instituto Federal de Pernambuco | IFPE | E-mail: kilma.viana@vitoria.ifpe.edu.br

## 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 reconhecida, nos cursos de Licenciatura, a pertinência e a 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 estudo congrega dados de uma investigação desenvolvida junto a estudantes do 6º ao 10º período do 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.

## 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 Lincoln (1989), ao tratarem 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. Inclusive, esses autores ainda apontam para uma distância relativa à Terceira Geração, conhecida como a Geração do Julgamento (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 de os cursos de formação de professores atentarem para a 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 nº 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.

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, surgiram as seguintes inquietações: Em que medida o componente curricular Avaliação da Aprendizagem está contribuindo para a formação de docentes no âmbito da superação da avaliação como punição e classificação? E, mais especificamente no âmbito do avanço teórico sobre as Gerações da Avaliação, quais as contribuições do componente curricular Avaliação da Aprendizagem para a prática avaliativa de estudantes que atuam como docentes no Ensino Fundamental?

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 professores-estudantes do curso de Pedagogia da UFPE.

### **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 viam 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, no qual a valorização do emprego e da utilização de instrumentos quantitativos, predefinidos, alienantes e desprovidos de contextualização, com o único objetivo de medir o desempenho dos estudantes, era bastante ressaltado, principalmente até a década de 70 (OLIVEIRA, 2005). 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; Hoffmann (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, com os quais “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 dizem 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, no qual todos os sujeitos participantes pudessem se beneficiar, ao se tornarem autodeterminados, 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 perspectiva construtivista, denominada de Avaliação Mediadora, 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, nos quais 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, ou seja, as tarefas que ocorrem dentro de uma sequência devem ser 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 sete pressupostos, porém será dada ênfase a dois deles: a educabilidade, que defende que todo estudante é capaz de aprender, entretanto, cada um no seu ritmo e formas de aprender, e a pedagogia diferenciada, no qual o planejamento e a mediação são suas principais características, sendo necessário diálogo entre o que se ensina e o que se aprende, dessa maneira, possibilitando estabelecer condições e estímulos para que todos participem de forma crítica.

Apresenta também cinco princípios. Entre eles, destacam-se o princípio 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, à 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 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 constituinte 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 “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 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, 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 de Avaliação têm como base o princípio democrático, em termos de que se faz necessário que os procedimentos e instrumentos avaliativos façam sentido no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, em tal 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

16

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, cuja sistematização aqui apresentada tem 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 avaliação por objetivos preestabelecidos. Nesta geração acontecem as descrições dos pontos fortes e fracos alcançados pelos alunos, em relação

aos objetivos previamente definidos. A metodologia e os conteúdos também são preestabelecidos, e medir e avaliar já não são mais sinônimos. O processo decisório é 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, destacam-se a importância do processo e a compreensão de 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. 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 sua 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.

A Quarta Geração da Avaliação nasce em virtude das restrições contidas nas gerações anteriores. A Quarta Geração da Avaliação, proposta por Guba e Lincoln (1989) é denominada de avaliação da negociação e do diálogo. 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 emancipatória – características que também encontramos na Terceira Geração, porém há um compartilhamento das responsabilidades que são mediadas pela negociação. Os instrumentos são diversificados, há a presença da autoavaliação, 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.

### **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 a 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 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 ser 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 os atos de avaliar e medir são colocados no mesmo patamar. E também para o termo “transmissão de conhecimentos”, colocando o professor em uma 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.

Tendo por base tal alteração, o estudo seguiu os princípios de uma pesquisa de caráter qualitativo, referenciada em Minayo (2007, p. 22), quando afirma que “a abordagem qualitativa se aprofunda 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 Quarta 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 onze 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 de o 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.

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 ao questionário, apenas dez 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%).

Em estreita relação com o propósito do estudo, esses estudantes foram considerados em razão da pertinência de que atuassem como docentes 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 eixos<sup>5</sup>, 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.

### **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.

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 os objetivos traçados no planejamento estão sendo alcançados”.

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 lhe dar

<sup>5</sup> Vale esclarecer que o percentual considerado em cada eixo diz respeito apenas às respostas que apresentaram uma justificativa. Por tal razão, a soma dos percentuais nem sempre resulta em 100%.

condições que permitam 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.

As respostas dos participantes, relativas 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% dos participantes apresentando ideias dos 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 o profissional mais indicado para o nível e qualidade do mesmo”. Esse aspecto mais qualitativo da avaliação, porém com o centro das decisões 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 observada nas respostas a Avaliação Mediadora, defendida por Hoffmann (2001), ou seja, aquela cujos 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 (2014) 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), sobre a importância de 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): essas concepções e práticas coexistem devido às discussões acerca da avaliação

nos cursos de Formação de Professores, que ainda ocorrem de forma tímida, limitadas a um componente curricular, e, por isso, os participantes da pesquisa 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.

### **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 da 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 preocupado com a compreensão e a participação dos estudantes durante o processo. Um percentual de 70% dos participantes apresentou respostas condzentes com uma forma de avaliar associada ao processo e ao compartilhamento de responsabilidades com os alunos, conforme os depoimentos elencados a seguir:

- 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, praticando o 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 Hoffmann (2001), da Avaliação Formativa-Reguladora, de Silva (2004) e da Avaliação da Experiência, de Viana (2014). Nomeadamente, no que se refere à compreensão da avaliação como um processo de construção e reconstrução, e que cada momento, cada erro e cada acerto são considerados como fundamentais para a mudança.

Viana (2014) ressalta, em um dos pressupostos 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 se encontra distante, principalmente nas respostas relativas à avaliação como negociação. Neste caso, chama a atenção o percentual de 40% dos participantes que tomaram como sinônimo de negociação a medição, o controle, ou mesmo a 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 responderam 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: “porque 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 às 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.

### **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 Quarta Geração de Avaliação. Neste sentido, um primeiro questionamento referiu-se à escolha dos instrumentos, critérios e uso dos resultados da avaliação. Como resposta, 30% dos participantes fazem uso de uma avaliação com objetivos e instrumentos preestabelecidos, 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 levam em consideração o coletivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma avaliação mais inovadora nos anos iniciais, 40% dos participantes afirmaram 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 destacaram 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 reforçam o entrave gerado pela cobrança do sistema, conforme N81, e 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, as provas individuais, objetivas e com aspecto punitivo, conforme destaca M71, quando ressalta as “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, 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 se altera práticas sedimentadas.

### 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 sua história de vida, 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 as dificuldades 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 à 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 apresentam 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 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 de os cursos de formação, para além da inserção do componente Avaliação da Aprendizagem, atentarem para as práticas formativas, pois, embora o debate tenha avançado, a experiência no processo avaliativo é formativa porque é processo e produto.

## Referências

- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. London, New Delhi: Sage, 1989.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIMA, K. S. **Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física, através da teoria dos construtos pessoais**. 163f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.
- MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Suely. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, E. S. G. et al. **Avaliação na educação à distância: reflexões e estratégias para o ensino universitário**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12. , 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2005.
- REGO, A. M. C; ARAÚJO, R. M.; VIANA, K. S. L. As gerações da avaliação e suas relações com o ensino da Química. In: SIMPOSIO LATINOAMERICANO DE INTERCAMBIO SOBRE ENSEÑANZA DE LA QUIMICA, 1., 2014. **Anais...** La Plata, 2014.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- VIANA, K. S. L. **Avaliação da experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da natureza**. Recife, 2014. 192 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2014.

---

Recebido em: 05.08.2016

Aprovado em: 27.08.2016

## Para referenciar este texto:

REGO, Ana Maria da Cunha *et al.* 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. **Lumen**, Recife, v. 25, n. 1, p. 11-25, jan./jul. 2016.