

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REPRESENTAÇÕES DECORRENTES DE PRÁTICAS INSTITUÍDAS NA FORMAÇÃO INICIAL

EVALUATION OF LEARNING: REPRESENTATIONS RESULTING FROM ESTABLISHED PRACTICE IN INITIAL EDUCATION

Mari Clair Moro NASCIMENTO¹

Raquel Lazzari Leite BARBOSA²

Sérgio Fabiano ANNIBAL³

RESUMO: Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa sobre representações de avaliação das aprendizagens de alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado do Paraná. O objetivo é verificar se nas representações dos alunos a avaliação está associada à classificação ou à avaliação formativa. Para contextualizar esta pesquisa, nos ancoramos nas práticas avaliativas que emergem das tendências pedagógicas caracterizadas por Libâneo (1985). A abordagem metodológica foi qualitativa com a utilização de questionário. Como resultado, verificamos a necessidade de repensar a formação dos professores, pois, se a construção da identidade docente se dá a partir das experiências pessoais e profissionais, problematizar questões referentes à avaliação das aprendizagens pode fomentar práticas menos instrumentais e relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem Tendências pedagógicas. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa a respeito das representações⁴ de avaliação das aprendizagens de alunos concluintes de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado do Paraná. Tem por pressuposto que as formas como os professores organizam o processo de ensinar e avaliar estão relacionadas às experiências por eles vivenciadas (TARDIF, 2002).

É objetivo dessa investigação verificar se, nas representações dos alunos sobre práticas avaliativas, a avaliação associa-se à classificação ou ao reconhecimento dos dados acerca de como estão o ensino e a aprendizagem dos estudantes, no intuito de o professor agir para auxiliar na superação dos obstáculos (LUCKESI, 1992),

¹ Doutoranda em Educação na Unesp/Marília. Professora Colaboradora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplnp) da Unesp/Assis. Endereço eletrônico: mariclairmoro@hotmail.com

² Professora adjunta na Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Assis e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências – Unesp/Marília. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplnp) da Unesp/Assis. Endereço eletrônico: raqueleite@uol.com.br

³ Professor Assistente Doutor na Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Assis. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplnp) da Unesp/Assis. Endereço eletrônico: annibal@assis.unesp.br

⁴ Ao falarmos de Representação, nos referimos à obra de Chartier (1993).

pois a necessidade de se efetuar o processo avaliativo, centrado na melhoria das aprendizagens, demanda do professor uma mudança de representação.

Conforme Vasconcellos (1998) e Fernandes (2009), somente a ressignificação das práticas avaliativas proporcionará uma prática que relacione e favoreça os processos de ensino e aprendizagem.

Em que pese ser esta uma discussão conhecida, por apresentar dados sobre as representações de professores na formação inicial e elementos sobre características das práticas avaliativas dos professores de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, acreditamos que poderá contribuir com o debate teórico sobre a temática avaliação, no campo educacional, por termos como público alvo professores em formação inicial e suas percepções a respeito da maneira como a avaliação das aprendizagens vem sendo realizada com eles próprios, ponto essencial de discussão quando se parte do pressuposto de que as representações se constroem a partir da história de vida e das experiências pessoais e profissionais (CATANI et al., 1997; TARDIF, 2002).

Utilizamos a metodologia qualitativa porque ela se opõe a uma:

[...] visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 2012, p. 17)

A coleta de dados aconteceu por meio de questionário composto pelas seguintes perguntas abertas: (1) O que é avaliação das aprendizagens? Defina com suas próprias palavras, sem exemplos; (2) Qual o papel do aluno no processo avaliativo?; (3) Qual o papel do professor no processo avaliativo?; (4) Em sua opinião, em que momentos é preciso avaliar a aprendizagem? e (5) Como você foi avaliado ao longo do curso de Pedagogia?

Os aspectos anunciados foram analisados, categorizados e quantificados com base nos fundamentos teóricos da análise de conteúdo, anunciada pela autora como um conjunto de técnicas que examinam as comunicações, tendo em vista a compreensão do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). Para isso, seguimos as etapas indicadas por Bardin (1977) e assim, após a conclusão da primeira etapa da análise de conteúdo, pré-análise, que consiste em organizar o material coletado para torná-lo operacional, procedemos à segunda etapa, dedicada à exploração do material, tendo em vista a definição de categorias a fim de reunir em classes, sob um título, um grupo de elementos que se repetem. Trata-se, portanto, de um esquema que possibilita ordenar os dados coletados, facilitando e viabilizando a inferência pelo pesquisador. Após a conclusão dessa etapa, procedemos à terceira, destinada à

interpretação do conteúdo expresso pelos sujeitos participantes da pesquisa.

A elaboração de categorias por temas que se repetem favoreceu também a interpretação dos dados mediante a quantificação, momento em que nos amparamos nas ideias de Gatti (2006), a qual aponta que a análise de dados quantitativos pode ser útil na educação, se forem originados de metodologias qualitativas, por elas possibilitarem a compreensão de eventos, fatos e processos. A atenção também se voltou para a ressalva da autora quando afirma que a relevância do estudo está na análise realizada pelo pesquisador, que deve estar amparada na eleição dos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa.

Os dados da pesquisa são oriundos de 34 (trinta e quatro) alunos em fase de conclusão do curso de Pedagogia, quinze estudantes do período matutino e dezenove do noturno. Com a finalidade de se preservar a identidade dos participantes, suas respostas foram anunciadas no texto entre aspas, com recuo e pelas denominações A1; A2; A3... A34.

Para atingir o objetivo proposto, primeiramente apresentamos as práticas avaliativas que emergem das tendências pedagógicas caracterizadas por Libâneo (1985)⁵ e analisadas por outros estudiosos do campo educacional, ou seja, Tradicional, Tecnicista, Renovada não diretiva, Renovada progressivista e Crítico-social dos conteúdos.⁶ Delimitamos também como corpo teórico: Álvarez Méndez (2002), Behrens (2005), Bloom, Hastings e Madaus (1983), Fernandes (2005; 2009), Hadji (2001), Luckesi (1992), Mizukami (1986) e Saviani (2008). É importante assinalar que a utilização desses autores se dá pela sua relevância e recorrência no contorno do campo educacional brasileiro, no que diz respeito, especificamente, à avaliação; entretanto, reconhecemos que há outras vertentes e posições sobre a avaliação das aprendizagens. Na sequência do texto, procedemos à análise de dados, entrelaçada com o corpo teórico delimitado, no intuito de compreender quais são as representações das práticas avaliativas construídas pelos futuros professores.

TENDÊNCIA TRADICIONAL

Ao embasar a educação brasileira até a década de 30, mas ainda presente na educação contemporânea, a tendência tradicional, amparada nos pressupostos da educação liberal, atende aos anseios da burguesia, mantendo a sociedade de classes, proveniente do sistema capitalista. Centrada no ensino humanístico, visa à realização pessoal do aluno a ser alcançada pelo próprio esforço. Diante disso, a avaliação é

⁵ Mizukami (1986), no entanto, não percebe mudanças na concepção. A opção pela classificação de Libâneo (1985) deu-se por ser aquela que mais se encontra nos discursos dos sujeitos envolvidos na escola.

⁶ Não foram abordadas as Tendências Libertária, por ser pouco difundida no Brasil, e a Libertadora, por ser mais utilizada nos espaços não formais.

organizada para a obtenção de respostas prontas (BEHRENS, 2005; MIZUKAMI, 1986), com ênfase na quantificação dos resultados e classificação dos alunos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; LUCKESI, 1992; MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999). Dessa forma, todos os educandos ficam em evidência, mas em posições bem diferentes, quando se observa a nota atribuída a cada um deles, pois ela indica aqueles considerados exitosos, bem como aqueles julgados fracassados, porque tiveram a menor média, encerrando-se o processo de ensino e aprendizagem no momento em que se tem a quantidade do que o aluno aprendeu (SUHR, 2009).

Notamos, portanto, que a avaliação, na tendência tradicional, acaba por ter o propósito de “[...] classificar e certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens” (FERNANDES, 2009, p. 29). Desse modo, essa tendência contribui para mais uma dicotomia no campo educacional entre quem teve êxito e quem fracassou, não considerando o processo de ensino e aprendizagem amplo e capaz de atribuir sentidos menos abstratos aos significados da cultura que, necessariamente, passam por ele.

TENDÊNCIA TECNICISTA

Instaurada no final da década de 60 e início dos anos 70, a tendência tecnicista, ao priorizar os meios como recursos para favorecer a efetivação da aprendizagem, coloca no centro do processo pedagógico a técnica, por ela possibilitar a consolidação dos comportamentos a serem utilizados no mercado de trabalho (LIBÂNEO, 1985; SUHR, 2009).

Nesse contexto, a avaliação se concretiza em saber se houve ou não mudanças no comportamento inicial dos estudantes, valendo-se das contribuições de Tyler (1974) (avaliação por objetivos, destinada a verificar o grau de alteração da atitude dos estudantes), Scriven (1967) (avaliação formativa: ajustes durante o desenvolvimento de um currículo e somativa: análise do resultado final para apontar o seu mérito) e, ainda, Bloom, Hastings e Madaus (1983) (avaliação diagnóstica, formativa e somativa). Para Bloom, Hastings e Madaus (1983), a avaliação diagnóstica ocorre antes e durante o processo de aprendizagem e tem como intenção verificar o domínio dos objetivos previstos, bem como agrupar os alunos conforme suas dificuldades; a formativa e a somativa têm a seguinte função: a primeira, que acontece ao longo do processo de aprendizagem, tem como finalidade a correção de falhas nos programas e no repasse dos conteúdos, tendo em vista ajustá-los para a melhoria da aprendizagem; a segunda é utilizada no final de um bimestre, semestre ou ano para classificar os alunos conforme seu nível de aproveitamento.

Cabe ressaltar que a tendência tecnicista apresenta conceitos que mais tarde serão reapresentados em outro contexto social e histórico, e os pressupostos desse modelo de avaliação diagnóstica formativa e somativa diferem dos anunciados por teóricos como Fernandes (2005; 2009) e Hadji (2001), que serão utilizados como apoio nas nossas análises.

TENDÊNCIA RENOVADA NÃO DIRETIVA

A tendência renovada não diretiva, ao ter suas ideias difundidas no Brasil nos anos 70, surge com o objetivo de reconfigurar o cenário da sala de aula e propõe uma educação centrada no aluno, possibilitando a liberdade de expressão. Desse modo, o professor não está mais no centro do processo, sendo-lhe conferida a função de facilitador da aprendizagem. Não lhe cabe sobrevalorizar os conteúdos, mas proporcionar a autorrealização e o desenvolvimento pessoal e integral do aluno (LIBÂNEO, 1985; MIZUKAMI, 1986; RABELO, 1998).

A avaliação se dá por meio da autoavaliação (GADOTTI, 1987; LIBÂNEO, 1985; MIZUKAMI, 1986; RABELO, 1998) e, segundo Rogers (1975; 1986), possibilita a autocrítica e a autorrealização do aluno e desconsidera a necessidade de aplicação de outros instrumentos avaliativos, pois, quando a autocrítica é ampliada pelo exercício consciente da autoavaliação, outros instrumentos são secundários ou dispensáveis.

Exclui-se a padronização dos resultados, competindo ao aluno “[...] assumir responsabilidades pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que se pretende.” (MIZUKAMI, 1986, p. 56). Assim sendo, não cumpre ao professor realizar intervenções e direcionamentos e, do mesmo modo, não é preciso que ele estabeleça um controle ou uma forma de avaliar, porque a aprendizagem se dá com o tempo e esse precisa ser respeitado.

TENDÊNCIA RENOVADA PROGRESSIVISTA

A tendência renovada progressivista, amparada no construtivismo, instala-se nas salas de aula a partir da década de 70. Com o objetivo de ressignificar as práticas escolares, propõe que elas estejam voltadas ao desenvolvimento mais livre e integral dos educandos, no intuito de favorecer a descoberta de si mesmos (LUCKESI, 1992). Nessa tendência, o ato de avaliar faz parte do processo de ensino e aprendizagem, pois levanta os pontos que ainda necessitam de aprofundamentos, tornando-os objetos de reflexão, por indicarem o que o aluno precisa entender. A importância da

quantidade de conhecimentos assimilados diminui e passa a ser valorizado o processo de desenvolvimento do aluno. Desse modo, a avaliação subsidia o professor na decisão dos meios a serem empregados para proporcionar o progresso do educando, mas sempre atendendo às suas expectativas, porque ele só aprende o que reconhece como importante (GRILLO, 2003; SUHR, 2009).

Nessa proposta avaliativa, o importante é o diagnóstico das dificuldades, para reorientação das intervenções do professor, cabendo a esse profissional auxiliar os alunos na identificação dos equívocos, tendo em vista orientá-los na busca de outras formas para compreender o que ainda permanece incompreendido. O importante é despertar os aprendizes para a autoavaliação e para novas alternativas de aprender, no intuito de ampliar o conhecimento. A avaliação torna-se possibilidade de autorreflexão à medida que se encontra mais integrada ao processo de ensino e aprendizagem, auxiliando tanto o educando, no seu crescimento pessoal e intelectual, como o professor, na adaptação da sua prática pedagógica diante da necessidade constante de atender aos interesses dos aprendizes (LUCKESI, 1992). Para acompanhar os avanços e dificuldades dos alunos, a avaliação acontece a todo momento, porque consiste na identificação pelo professor dos empecilhos a serem superados pelos alunos.

TENDÊNCIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

No final dos anos 70 e início dos anos 80, são difundidos os pressupostos da tendência crítico-social dos conteúdos, a qual, amparada nos pressupostos da educação progressista, parte de uma análise crítica das realidades sociais, tendo em vista a sua transformação. A produção de conhecimentos se dá a partir dessa realidade problematizada, com o objetivo de provocar a reflexão crítica, pautada na relação homem-mundo (LIBÂNEO, 1985). Avaliar, portanto, é favorecer o ensino e a aprendizagem, recolhendo as informações e redirecionando as ações, no sentido de promover conhecimento nos estudantes. A avaliação é o processo que acontece continuamente, contemplando momentos de autoavaliação e de avaliação em grupo (BEHRENS, 2005; MIZUKAMI, 1986). Segundo Suhr (2009, p. 49), “[...] os trabalhos escritos e a autoavaliação assumem papel essencial na avaliação, sempre em relação com os compromissos assumidos coletivamente na busca da transformação da realidade”.

Mediante critérios previamente estabelecidos (HADJI, 2001), a avaliação possibilita ao aluno identificar os equívocos a serem corrigidos e ao professor a reestruturação das relações de ensino (SUHR, 2009).

Já Abrahão e Eckhart (2004, p. 44) assinalam que “[...] o professor utiliza instrumentos coerentes, buscando coletar dados relevantes no dia a dia da sala de aula,

para poder, enfim, diagnosticar e avaliar tanto as construções realizadas pelos alunos, quanto, principalmente, o seu planejamento”. Desse modo, a avaliação possibilita a reconstrução de conceitos ainda vagos, pois é por meio dela que se dá a identificação dos progressos e das dificuldades dos educandos.

Avaliar é conhecer a distância entre a aprendizagem real e a proposta, ou seja, o professor precisa descobrir o que o aluno ainda não sabe, uma vez que, na função de mediador, cabe-lhe rever as ações de ensino de maneira a favorecer o progresso do educando.

REPRESENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO DISCURSO DOS FUTUROS PROFESSORES

A análise das respostas obtidas por meio de questionário possibilitou saber como os alunos concebem a avaliação das aprendizagens e a maneira como percebem a sua efetivação no contexto do curso de Pedagogia. Cumpre destacar que, entre os participantes da pesquisa, vinte e seis tinham de 21 a 25 anos, três de 26 a 30 anos e cinco de 41 a 49 anos. Doze estudantes responderam que atuam ou atuaram na docência e vinte e dois não tiveram contato com a sala de aula. Nesse universo, entre os doze, o tempo de magistério variou de um a cinco anos e apenas um tinha 15 anos de experiência docente. Podemos perceber, portanto, que os entrevistados eram, na sua maioria, jovens e tinham pouca ou nenhuma experiência no magistério.

Quando questionados a respeito do que é a avaliação das aprendizagens, os futuros professores anunciaram seus diferentes entendimentos, sendo as respostas quantificadas em duas categorias: (1) a função da avaliação para verificação das aprendizagens e (2) a função da avaliação para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação para verificação das aprendizagens foi anunciada por 64,70% dos estudantes, conforme A1, A14 e A19:

Avaliar é perceber se o aluno compreendeu aquilo que lhe foi passado, ou melhor, apresentado (A1).

A avaliação da aprendizagem se refere à verificação do que o aluno absorveu e interiorizou do que foi ensinado, conforme seu rendimento e participação em sala de aula (A14).

A avaliação da aprendizagem é centrada em saber o que o aluno aprendeu dos conteúdos apresentados. Para isso, os professores precisam medir o que foi aprendido (A19).

Apontamos um número significativo de estudantes que entendem avaliação como forma de verificar o que foi aprendido em relação ao que foi repassado pelo

professor. Para ele, o ato de avaliar consiste em aplicar os instrumentos avaliativos para apenas quantificar o conteúdo absorvido, não competindo ao professor atuar com novas estratégias de ensino para a melhoria do aprendizado, como, por exemplo, *feedbacks* aos alunos para que sejam parceiros nesse processo, possibilitando a busca por novas maneiras de aprender. A avaliação é finalizada quando se tem a nota para indicar os alunos que seguirão as etapas subsequentes na estrutura escolar; é uma forma de medir o que foi absorvido pelo aluno, sem a necessidade de compreender mais detalhadamente e de forma menos instrumental a relação intrínseca entre avaliar, aprender e ensinar.

De acordo com Fernandes (2009, p. 44), quando avaliar e medir são sinônimos, a avaliação torna-se “[...] uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permite medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos”. Essa prática avaliativa, ainda muito presente nas salas de aula, está embasada nos fundamentos das tendências tradicional e tecnicista, cabendo ao professor o repasse dos conteúdos a serem memorizados pelos alunos.

Parte dos alunos, ou seja, 32,35% reconhece que a avaliação auxilia no processo de ensino e aprendizagem, conforme A8, A10 e A34:

Avaliação da aprendizagem é quando o professor se dispõe a autoavaliar seu próprio trabalho para poder, assim, avaliar como seu aluno está aprendendo. Dependendo da forma como o aluno aprende, o professor mudará seu trabalho (A8).

A avaliação da aprendizagem é um conjunto de instrumentos e propostas avaliativas de que o professor faz uso para saber se seus alunos estão conseguindo avançar no processo de aprendizagem, se os mesmos estão aprendendo o que foi ensinado, para que o professor possa ajudar (A10).

Avaliação da aprendizagem é o momento em que o professor/ educador consegue “mensurar” ou realizar uma percepção se seu aluno está de fato ou não aprendendo significativamente. Serve também para analisar os métodos utilizados para essa avaliação e os métodos que utilizou para ensinar (A34).

Sendo assim, a avaliação serve para detectar os pontos frágeis no processo de ensino e de aprendizagem; avalia-se para saber se as estratégias de ensino têm proporcionado aprendizagem aos alunos. Caso se perceba que esta aprendizagem não esteja acontecendo, conclui-se que as práticas pedagógicas necessitam de revisão, levando-se em consideração a inserção de práticas coletivas e acordadas entre professores e alunos. O professor tem um espaço para promover a autorregulação do aluno, que, também inserido no processo, passa a ter responsabilidades com a própria aprendizagem, lançando mão de diversificadas ações para aprender e se desenvolver. A avaliação é “[...] entendida como uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar os fatos para ajustar sua intervenção na interação com o grupo e com cada aluno em particular” (BALLESTER et al,

2003, p. 61). Trata-se de um modelo avaliativo que, conforme expõe Libâneo (1985), está embasado na tendência crítico-social dos conteúdos, que concebe a avaliação para beneficiar o ensino e a aprendizagem mediante uma coleta de informações que possibilite redirecionar as ações do professor e do aluno.

Cabe ressaltar que A32, 2,94%, não se insere nas referidas categorias, uma vez que, ao anunciar sua resposta, revelou confundir o processo avaliativo com os instrumentos utilizados para a coleta dos dados:

A avaliação da aprendizagem é um instrumento que acompanha o aluno em seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda pergunta buscou compreender o que os entrevistados pensam a respeito do papel do aluno no processo avaliativo. As respostas tiveram duas categorizações, sendo: (1) como um sujeito ativo e regulador das aprendizagens e (2) como aquele que deve demonstrar o que aprendeu. A resposta de 58,82% aponta que os pesquisados reconhecem o aluno como ser ativo e regulador no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de A4 e A32, temos:

O papel do aluno no processo avaliativo é nortear o professor a enxergar suas próprias falhas ao ensinar. Uma vez que o aluno expressa suas dificuldades, permite ao professor perceber onde está errando e o que pode ser feito para mudar sua forma de ensinar (A4).

O aluno deve ter, na avaliação, uma ferramenta para regular seus estudos, como por exemplo, pontos que precisa retomar (A32).

O discente é reconhecido como protagonista no processo avaliativo e, por isso, não lhe compete apenas demonstrar o que aprendeu para obter nota, mas buscar formas de superar os equívocos. Ao indicarem o aluno como alguém ativo e regulador, os sujeitos da pesquisa expressam uma visão que se aproxima dos fundamentos da tendência crítico-social dos conteúdos, na qual as dificuldades são analisadas pelo aluno e pelo professor para se tomar uma atitude que ajude na superação dos obstáculos.

Entre os concluintes do curso de Pedagogia, 32,35% anunciam que cabe ao aluno demonstrar o que aprendeu:

O papel do aluno está em realizar suas atividades a fim de compreender os conteúdos ensinados (A8).

O aluno deve mostrar o que já sabe e o que está aprendendo (A23).

Aluno passivo, de mostrar o que aprendeu (A31).

O estudante é visto como um receptor de informações que, ao obtê-las por meio do professor, precisa devolvê-las no momento da prova, uma visão que se aproxima das tendências tradicional e tecnicista.

Assinalamos, ainda, que 8,82% dos pesquisados responderam o questionário com uma única palavra: “Tranquilo” (A17); “Passivo” (A27) e “Colaborativo” (A30). Não obstante as respostas sintéticas, as palavras citadas parecem nos indicar que dois entrevistados percebem o aluno como receptor de informações, isto é, “Tranquilo” (A17); “Passivo” (A27) e o outro o percebe como participante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “colaborativo” (A30).

Sobre o papel do professor no processo avaliativo, as respostas foram quantificadas em duas categorias: (1) mediador das aprendizagens e (2) verificador do que foi assimilado pelo aluno.

A função do professor enquanto mediador das aprendizagens foi anunciada por 73,52% dos pesquisados:

Como o processo avaliativo deve ser contínuo, o professor deve levar o aluno à autorregulação e autoavaliação, mediando esse processo. O próprio professor deve realizar também estas ações (A1).

No papel de mediador, o professor pontua os pontos comprometedores em que o aluno está falhando, dando-lhe nova oportunidade para se autoanalisar, aprende e evolui (A6).

Mediador. Ele precisa estar atento, buscando atender o aluno em suas necessidades e sempre refletir sobre o que é preciso fazer, e se necessário, dar um *feedback* ao aluno (A12).

Ao expressarem a visão a respeito do papel do professor no processo avaliativo, esses estudantes de Pedagogia se aproximam dos fundamentos teóricos da tendência crítico-social dos conteúdos, segundo a qual cabe ao docente mediar a construção do conhecimento a partir da atenção às ações dos alunos: “A análise atenta do que os alunos fazem e sabem, [se dá] para compreender as suas eventuais dificuldades e para ajudá-los a superá-las [...]” (FERNANDES, 2009, p.19).

Os outros 26,47% dos estudantes reconhecem que o professor tem o seguinte papel:

Verificar o que foi assimilado pelo aluno (A23).

Transmitir o conhecimento para depois levantar questões para saber se os conteúdos foram aprendidos (A30).

Nessa perspectiva, esses futuros professores se aproximam da concepção avaliativa expressa nas tendências tradicional e tecnicista, conferindo ao professor a

tarefa de transmissão de conhecimentos e verificação do que foi memorizado, ação que consiste em saber, por meio de testes, os erros e acertos dos alunos. Quando o docente se pauta na verificação, o ato de avaliar se limita à atribuição de notas.

Questionados a respeito do momento em que a avaliação deve ocorrer, 100% dos futuros professores responderam que deve acontecer durante todo o processo, conforme de A5 e A8:

Em todo o momento, no início do ano com a avaliação diagnóstica, durante o processo e no final (A5).

Constantemente, a avaliação da aprendizagem deve ser feita, para que, caso se observe alguma dificuldade, (do professor ou do aluno), haja tempo para intervir (A8).

O fato de se avaliar em todo o momento não garante que se concretize a avaliação formativa, aquela que visa recolher dados a respeito de como está o ensino e a aprendizagem dos estudantes, tendo em vista o professor agir para auxiliar na superação dos obstáculos, pois, se o processo avaliativo não repercutir em tomadas de atitudes para o aluno ampliar sua aprendizagem, o ato de avaliar continuamente se torna inócuo. Conforme Álvarez Méndez (2002, p. 16): “A avaliação que aspira ser formativa deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam”.

A análise dos questionários aponta algumas contradições: de um lado, os estudantes indicam que a avaliação deve ocorrer durante todo o processo, de outro, concordam também que a avaliação tem a função de medir o que os alunos sabem. Vejamos:

A avaliação serve para saber se o que foi transmitido foi realmente aprendido pelo aluno. É o professor que sabe onde o aluno deve chegar, sendo necessário medir a aprendizagem (A7).

A avaliação é para verificar se realmente foi atingida a aprendizagem dos alunos, conforme foi ensinado pelo professor. O professor tem que medir o que foi ensinado (A18).

Em relação à forma como a avaliação ocorre no curso de Pedagogia, as respostas dos pesquisados foram divididas em três categorias: (1) avaliação confundida com os instrumentos avaliativos, (2) avaliação de maneira classificatória e (3) avaliação ocorrida ora de maneira formativa ora classificatória.

Na primeira categoria, foram incluídos os alunos que confundiram o processo avaliativo com os instrumentos utilizados para a coleta dos dados; 23,52%

dos futuros professores responderam que a avaliação é um instrumento, conforme verificamos em A 21 e A31:

Seminários, provas e rodas de conversas (A21).

Provas, trabalhos, seminários, trabalhos de campo (A31).

Os sujeitos pesquisados destacam a importância dessa diversidade de instrumentos que possibilita o acesso, de formas variadas, ao que se aprendeu, além de oferecer outro caminho, diferente da centralidade nas provas. É possível visualizar as diversas faces do ensino, da aprendizagem e da própria avaliação. No entanto, notamos, ainda, que esses alunos reconhecem que a avaliação se centra nos instrumentos e não no processo para a investigação do que os estudantes já sabem ou precisam saber.

A segunda categoria, avaliação de maneira classificatória, contou com a resposta de 20,58 % dos alunos, de acordo com A18 e A33:

As avaliações foram durante todo tempo do curso. Ao iniciar, para saber do entendimento dos conteúdos da disciplina; durante e no final para verificar se foram realmente alcançados, por meio da avaliação classificatória (A18).

Na maioria das vezes somos avaliados somente com provas e trabalhos para saber se podemos concluir o ano (A33).

Percebemos que alguns reconhecem que foram avaliados de forma classificatória no curso de Pedagogia, mesmo que a avaliação “[...] tenha acontecido durante todo o tempo do curso”, conforme A18. Esse aluno, ao revelar que fora avaliado de maneira classificatória, pode estar se referindo à avaliação que “[...] não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efectivamente se alcançou” (FERNANDES, 2005, p. 69), tratando-se de uma avaliação “[...] que não está integrada no processo ensino-aprendizagem e que, por natureza, não é interactiva” (FERNANDES, 2005, p. 73). Essa maneira de avaliar acontece ao final de um período, no intuito de atribuir uma nota e apenas quantificar e classificar o aprendizado, para certificar ou não o estudante, uma concepção, que segundo Hadji (2001, p. 27) está “[...] enraizada na mente dos professores [...]” e embasada na concepção avaliativa das tendências tradicional e tecnicista. Ressaltamos que o problema não está na medida, mas em não utilizá-la para melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que a nota revela o que ainda não foi compreendido.

Conforme diz A27:

Os professores nos ensinam como avaliar o aluno de maneira formativa, mas na prática nos avaliam de forma tradicional, só para dar nota.

Na terceira categoria, 55,88% dos pesquisados afirmam ter vivenciado as avaliações formativa e classificatória:

Na maioria das vezes, fui avaliada ao final de um cronograma de conteúdos, a fim de levantar resultados, mas também teve casos de o professor procurar saber os conhecimentos que possuíamos antes, avaliação diagnóstica (A2).

Em alguns momentos apenas visando nota, ou seja, fui um número para minha professora. Outras vezes, como uma pessoa em construção do conhecimento, com retorno e *feedback* dos meus pontos fracos, oportunizando-me repensar o processo (A6).

Alguns professores utilizaram a avaliação como um processo (formativa) dando a nós a oportunidade de aprender com a própria avaliação. Já outros somente aplicavam um instrumento de coleta de dados e nada mais (A13).

Notamos, portanto, que a avaliação formativa se fez presente no discurso dos alunos em momentos que anunciaram a realização da avaliação diagnóstica (A2), do *feedback*, favorecendo que o aluno repensasse sobre o processo de aprender (A6) e, sobretudo, acerca da oportunidade de aprender com a avaliação (A13).

A avaliação, quando concretizada na concepção formativa, cumpre o seu papel, que é o de informar os atores do processo, ou seja, possibilitar ao professor conhecer o que o aluno já sabe e ainda precisa aprender, tendo em vista ajustar suas práticas de ensino e ao aluno possibilitar conhecer sua própria aprendizagem, no intuito de buscar outras estratégias de estudo. Entretanto, os discentes declaram também que a avaliação ocorreu ao final de um período com o objetivo de gerar uma nota (A2; A6) e por meio da aplicação de instrumentos que, aparentemente, não repercutiram em análises das aprendizagens. Essa é uma forma de avaliação que se assemelha àquela concretizada nas tendências tradicional e tecnicista, nas quais se valoriza o produto sem investigação dos dados que revelam, descartando-se, assim, a importância de se ter ações pedagógicas que possibilitem a superação das dificuldades dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às representações dos alunos sobre práticas avaliativas, objetivo dessa investigação, percebemos por meio das respostas ao questionário que, tanto em suas representações quanto em seu cotidiano como discentes, as práticas avaliativas estão associadas ora à classificação ora à avaliação formativa.

O estudo aponta que mais de 50% dos pesquisados consideram que a avaliação é a verificação das aprendizagens, momento em que o ato de avaliar se encerra na obtenção da nota, não propiciando uma análise crítica das aprendizagens. As representações acerca da avaliação formativa surgem quando os alunos anunciam

que, no processo avaliativo, eles têm um papel ativo e regulador e o professor um papel de mediador, devendo, ainda, a avaliação das aprendizagens acontecer a todo o momento. Notamos algumas contradições, pois, de um lado, os estudantes reconhecem a importância da avaliação formativa, de outro, afirmam que a avaliação tem como objetivo medir e classificar.

Com base na discussão realizada neste texto, salientamos a necessidade de se repensar a atuação do professor que forma professores, pois, se a formação da identidade docente se dá com base nas experiências pessoais e profissionais (CATANI et al., 1997; TARDIF, 2002), apresentar e problematizar questões referentes à avaliação das aprendizagens é uma possibilidade de fomentar práticas menos instrumentais e mais relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, ressaltamos a importância de se rever como as práticas pedagógicas na Universidade vêm sendo desenvolvidas e considerar que as mudanças na educação básica e nas práticas avaliativas passam, principalmente, pelos cursos de formação de professores. Atentar para as práticas pedagógicas, instituídas nas licenciaturas, é imprescindível, uma vez que as vivências dos futuros professores no contexto da formação inicial terão repercussões quando eles estiverem no exercício da docência.

ABSTRACT: This paper presents the results of a survey on representations about learning assessment of graduated students from Education course of a Paraná Public University. The goal is to verify that the representations of the students evaluation are associated with classification or formative assessment. To contextualize this study, we anchored in the assessment practices that emerge from the pedagogical trends characterized by Libâneo (1985). The methodological approach was qualitatively using a questionnaire. As a result, we see the need to rethink the teachers training, because if the construction of teacher identity is given from personal and professional experiences, discuss about the issues related to the assessment of learning can instigate less instrumental practices related to the processes of teaching and learning.

KEYWORDS: Learning evaluation; Educational trends. Teacher Education.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ECKHARDT, Carmen Avani. *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria prática incluída em educação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.
- ANDRÉ. Marli Elisa de A. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2012.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BALLESTER, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução de Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Tradução de Liliam Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

CATANI, Denice Barbosa et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1993.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275003>. Acesso em: 25 nov. 2014.

GRILLO, Marlene Corroero. Por que falar ainda em avaliação, 2003. In: ERICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2003. p. 13-30.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo. Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

MEZZAROBBA, Leda; ALVARENGA, Georfravia Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza. *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. p. 29-82.

MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROGERS. Carl. *Liberdade para aprender*. Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROGERS. Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCRIVEN, Michael. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, Ralph.; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michael. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1967. p. 39-83.

SUHR, Inge Renate Froge. *Processo avaliativo no ensino superior*. Curitiba: Ibpx, 2009.

TYLER, Ralph Wilnfred. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente – do é proibido reprovar aos é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998.

Recebido em: 09/10/2015.

Aprovado em: 06/12/2016.