



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ VIEIRA MENDES

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO**

BRASÍLIA – DF

2014

BEATRIZ VIEIRA MENDES

A percepção dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental sobre avaliação

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Maria Emilia Gonzaga de Souza.

BRASÍLIA – DF

2014

MENDES, Beatriz Vieira. **A percepção dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental sobre avaliação.** Brasília-DF, novembro de 2014. 83 páginas. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia.

A percepção dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental sobre avaliação

BEATRIZ VIEIRA MENDES

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza – Orientadora

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Liliâne Campos Machado

Universidade de Brasília

Brasília, novembro de 2014

À meus pais, minhas irmãs e meu cunhado

À toda minha família

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida e por ter me proporcionado muitas oportunidades na vida, sempre contando com o amor das pessoas que me cercam. Por ter me presenteado com pessoas maravilhosas na minha vida, por me dar força para enfrentar todas as dificuldades e por todas as conquistas alcançadas e pelas que ainda virão. Por não me deixar desistir e por, diariamente, me ensinar algumas coisas para que eu possa ser sempre uma pessoa melhor.

Aos meus pais, José e Marise, por terem sido meu porto seguro e os maiores incentivadores em todas as minhas conquistas, desde o início da minha vida. Por terem me dado o amor incondicional de pais, por se tornarem os maiores exemplos da minha vida, por me ensinarem por meio de exemplos, mas também com palavras e atitudes cheias de amor, carinho e zelo. Por eles me ensinarem a ser quem eu sou e me ensinar os valores mais bonitos, por acreditar num mundo melhor através da minha educação e, futuramente, das crianças que pretendo ajudar. Queria agradecer, ainda, por tê-los como pais porque melhores não existiriam e por meio do amor que vejo em vocês, me ensinarem o que é o amor incondicional. Espero orgulhar vocês sempre, da mesma forma que me orgulho de vocês e me orgulho de poder dizer que sou filha de vocês.

As minhas irmãs Nathália e Camila, por me apoiarem na escolha do curso e me ajudarem a me encontrar profissionalmente. Por serem minhas companheiras, por me entenderem quase sempre, por ajudarem durante toda a minha vida e, sobretudo, na minha vida escolar e acadêmica. Por serem referências para mim e por sempre dividirmos nossas alegrias, dúvidas, medos, pensamentos e dificuldades. Por ajudarem nossos pais a me educar, mesmo quando eu não queria e por isso demonstrar todo carinho. Por toda a infância, por todas as conquistas, por tudo que já aprendemos, crescemos e passamos e por tudo que ainda vamos passar juntas. Queria agradecer, por fim, por me ensinarem o significado da palavra “irmandade” e por vivenciarmos isso no nosso dia-a-dia.

Ao meu cunhado Roberto, por ter me ensinado que irmão não é só aquele que compartilha os mesmos laços sanguíneos. Por ter me apoiado em todos os momentos, principalmente, ao longo da vida escolar e acadêmica e por sempre ter oferecido toda

ajuda possível que estava ao seu alcance, até quando não podia e mesmo assim tentava me ajudar. Queria agradecer pelas palavras de incentivo e de apoio ao longo desses últimos anos em que passamos a conviver, por todas as vezes que se preocupou e cuidou de mim como se fosse, de fato, um irmão. Por fim, não poderia de deixar agradecer por tudo que construímos, pelo sentimento de fraternidade existente e por todo amor.

A toda minha família, por terem me apoiado e me incentivado ao longo de toda a minha vida, comemorando comigo todas as conquistas que já alcancei. Por terem sido a base de tudo que já construí e tudo que ainda vou construir com a ajuda de cada um de vocês, por serem tão essenciais na minha vida e por serem a minha fortaleza. Gostaria de agradecer por todo amor e por serem sempre tão cuidadosos comigo e presentes na minha vida. Queria agradecer, ainda, por demonstrarem todo esse amor cotidianamente por meio de palavras e atitudes. Por influenciarem diretamente na construção da minha identidade me ensinando os valores mais bonitos e por serem sempre compreensíveis comigo, sobretudo, com minhas falhas e limitações. Por me oferecerem o melhor de cada um de vocês e através de tantos exemplos se tornarem um espelho para mim para que eu possa ter um pouco do que admiro em cada um de vocês. Por me ensinar que na minha família existe uma amizade muito grande e que vocês são meus companheiros desde sempre, independentemente da situação. Obrigada por me ensinarem, também, o que é o amor e por me ensinarem que família é uma das sete maravilhas do mundo. E para finalizar, gostaria usar uma frase da música do Renato Russo para tentar expressar a importância de vocês na minha vida que diz “Sem amor, eu nada seria” e talvez isso seja o mais perto que consegui expressar a importância de vocês na minha vida e, por isso tudo, gostaria de agradecer a cada um de vocês que sempre me ajudaram e estiveram ao meu lado, oferecendo sempre o apoio e o amor de vocês.

As minhas amigas Danielle, Adriana, Lorena Rosa, Carolina, Lorena Avelino, Aline, Melissa, Camile e Daniela por todo companheirismo ao longo do Ensino Médio que persiste até os dias de hoje. Por não deixar com que o que construímos se perdesse e por esses laços terem se fortalecido com o passar dos anos. Por estarem presentes de diversas formas na minha vida e por sempre estarem por perto seja nas dificuldades ou nas alegrias. Queria agradecer, também, por acompanharem e construírem junto comigo

a minha trajetória pessoal e profissional. Por fim, gostaria de agradecer por ter vocês na minha vida até hoje, por todo amor que nutrimos umas pelas as outras, por continuarem sendo tão importantes na minha vida e por me ensinarem muito desde o Ensino Médio até hoje.

As minhas amigas Marina, Leda, Clara, Paola, Sabrina, Camilla, Cristiane, Olívia e Bruna que ao longo desses 4 anos de graduação me ensinaram bastante. Por serem pacientes e me ajudarem ao longo dessa jornada, por terem feito com que eu gostasse mais do curso e da profissão que escolhi, por terem sido companheiras e cúmplices em todos os momentos da nossa graduação. Queria agradecer, também, por terem feito a UnB uma experiência única e maravilhosa para mim, por terem feito do meu cotidiano mais alegre, por terem me feito crescer como pessoa e até mesmo como futura pedagoga. Não poderia deixar de agradecer pelas palavras doces e incentivadoras que vocês me disseram ao longo desses anos, por sempre me fazer aprender a ser um pouco como vocês e por toda admiração e orgulho que sentimos umas das outras. Obrigada, ainda, pelas conversas, pensamentos e sentimentos compartilhados e por sempre me compreenderem. Por fim, gostaria de agradecer por acreditarem na educação e por me fazer acreditar que teremos uma educação melhor já que teremos profissionais como vocês trabalhando para alcançar esse ideal.

Aos meus amigos Giovanna, Jennifer, Alberto Júnior, Letícia, Gustavo, Arthur, Thais, Filipy, Débora, Ana Carolina, Pedro, Carolina, Felipe, Raphaella e Vinicius por serem instrumentos de Deus na minha vida. Por sempre me ensinarem e me fazerem crescer pessoalmente e espiritualmente, por oferecerem mais do que um ombro amigo e por sempre me lembrar de coisas importantes como, por exemplo, confiar em Deus. Por me ajudarem a continuar firme na jornada que venho traçando, por me acalmarem nos momentos difíceis, por sempre me fazerem bem, principalmente, nos momentos em que precisei de cada um de vocês. Muito obrigada por serem quem vocês são para mim e por se fazerem cada vez mais presentes na minha vida. Gostaria de agradecer, ainda, por todo laço que construímos e por me mostrar que tudo é recíproco e verdadeiro. Por fim, gostaria de agradecer a cada um por serem anjos que Deus me deu e que, diariamente, cuidam de mim e me fazem muito bem.

A todos meus amigos, gostaria de dizer, primeiramente, que talvez eu não tenha conseguido agradecer por tudo e expressar a importância que vocês têm na minha vida mas gostaria de agradecer por serem tão presentes e tão incríveis comigo. Gostaria de agradecer por poder contar com cada um de vocês em todos os momentos da minha vida e por me fazerem ver que vocês são, de fato, os melhores amigos que eu poderia ter na vida. Por fim, gostaria de finalizar dizendo a cada um de vocês que como costumam dizer “Amigos são a família que escolhemos” e sou muito grata por ter tido a chance de ter escolhido vocês como minha segunda família.

A todos professores que participaram da minha vida escolar e acadêmica, por terem servido de inspiração para mim e por terem contribuído com a minha formação pessoal e profissional. Gostaria de agradecer, também, a todos alunos que entrei em contato no estágio obrigatório e na realização de tal trabalho. Não poderia de deixar de agradecer pelo carinho e por terem me ensinado bastante sobre a prática docente no contexto escolar, sobretudo, por terem me feito quebrar concepções equivocadas sobre a carreira docente.

A professora e orientadora Maria Emília Gonzaga de Souza, por toda a paciência e ajuda que possibilitou a realização de tal trabalho. Por ser referência pessoal para mim dentro da Faculdade de Educação e por me tornar uma pessoa mais crítica e reflexiva, sobretudo, em relação ao sistema educacional. Por fim, gostaria de agradecer pela ajuda oferecida desde o estágio obrigatório até o trabalho final de curso, por todas orientações e por toda contribuição pessoal e profissional que influenciaram bastante na minha formação cidadã e, principalmente, profissional.

Por fim, gostaria de agradecer as professoras Teresa Cristina e Liliane, por aceitarem o convite de participar da minha banca e contribuírem para a minha formação profissional. Por participarem de um dos momentos mais importantes da minha vida acadêmica e por terem aceito o convite com muito carinho.

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.”

(Emmanuel Kant)

RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema a avaliação para aprendizagem, visto que essa temática tornou-se bastante presente nas discussões entre os educadores. Por ser um elemento fundamental para a prática pedagógica, torna-se necessário que haja trabalhos discutindo a importância da avaliação e como a prática avaliativa ocorre, atualmente. Além disso, busca-se compreender a concepção da prática avaliativa, as práticas existentes no contexto educacional e proporcionar uma discussão das incoerências praticadas e consolidadas pelos docentes e pelos educandos. Assim, pretende-se proporcionar a reflexão e a discussão sobre a percepção que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental têm em relação à avaliação para aprendizagem utilizando Luckesi, Hoffmann, Morales e outros autores como referencial teórico. Para atingir o objetivo proposto para o trabalho, realizou-se uma pesquisa que visava conhecer qual concepção que os alunos apresentam em relação ao processo avaliador, a finalidade que eles atribuem à avaliação, aspectos positivos e negativos da prática avaliativa que estão submetidos, como gostariam de ser avaliados e como se sentem em relação à avaliação para aprendizagem. Dessa forma, foi realizada uma entrevista com 39 alunos de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental e as respostas obtidas foram categorizadas conforme as respostas dadas pelos educandos e, em seguida, analisaram-se os dados obtidos. Por meio das entrevistas realizadas, notou-se que assim como os professores, os alunos também apresentam uma concepção distorcida do processo avaliador e, assim sendo, ambos contribuem para a consolidação das práticas examinatórias. Por fim, é importante destacar que os alunos apresentam medo e preocupação da avaliação para aprendizagem, sobretudo, por estar intrinsecamente ligada à promoção escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This paper presents the theme of assessment for learning, since this issue has become very present in the discussions among educators. To be a key element in the pedagogical practice, it becomes necessary to have work discussing the importance of evaluation and how evaluation practice is today. Also, try to understand the concept of evaluation practice, the practices in the educational context and provide a discussion of inconsistencies practiced and consolidated by teachers and by students. Thus, we intend to provide reflection and discussion on the perception that students of the 4th year of elementary school have in relation to assessment for learning using Luckesi Hoffmann, Morales and others as a theoretical framework. To achieve the goal proposed for the work, there was a study that aimed to know which design students have in relation to the evaluator process, the purpose they attribute to the evaluation, positive and negative aspects of evaluation practices that are submitted, they would like to be evaluated and how they feel about the assessment for learning. Thus, an interview with 39 students in two classes of the 4th year of elementary school and the responses were categorized according to the answers given by students and then was performed, analyzed the data obtained. Through the interviews, it was noted that as teachers, students also have a distorted conception reviewer process and, therefore, both contribute to the consolidation of examinatórias practices. Finally, it is important to note that students present fear and concern for assessment of learning, above all, to be intrinsically linked to school promotion.

Keywords: Evaluation. Learning. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepção de avaliação dos alunos.....	57
Quadro 2: Finalidade da avaliação para aprendizagem.....	60
Quadro 3: Aspectos positivos da avaliação de acordo com os alunos.....	63
Quadro 4: Aspectos negativos da avaliação para aprendizagem.....	67
Quadro 5: Sugestão dos alunos para avaliação.....	70
Quadro 6: Sentimentos dos alunos em relação à avaliação	73

LISTA DO APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro da entrevista realizada com os alunos.....	83
---	----

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
PARTE I	23
INTRODUÇÃO	24
1. DESCOBRINDO A AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	28
1.1. Diferença entre medir, testar, classificar, examinar e avaliar	36
1.2. Funções e tipos de avaliação para aprendizagem.....	43
2. METODOLOGIA	52
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
3.1. Concepção de avaliação apresentada pelos alunos.....	57
3.2. Finalidade da avaliação para aprendizagem segundo os alunos	60
3.3. Aspectos positivos da avaliação destacados pelos alunos	63
3.4. Aspectos negativos da avaliação de acordo com os educandos	67
3.5. Sugestões de avaliação para aprendizagem segundo os alunos	70
3.6. Sentimentos dos educandos em relação à avaliação para aprendizagem	
73	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
PARTE II	80
PERSPECTIVAS FUTURAS	81
APÊNDICE A	83

MEMORIAL

Para uma melhor compreensão sobre a origem do presente trabalho, torna-se necessário uma breve contextualização sobre as experiências escolares que vivenciei e como o tema que irei abordar esteve presente ao longo da minha vida escolar e acadêmica.

O primeiro contato que tive com uma instituição de ensino foi aos 3 anos de idade em uma escola pequena chamada Barquinho Amarelo, localizada no Cruzeiro Velho aonde moro desde que nasci. A escolha por essa escola se deu primeiramente por ser a mesma escola que minhas irmãs já frequentavam e por já conhecermos a comunidade escolar e a qualidade do ensino. Além disso, era mais cômodo para os meus pais nos levar para a escola já que ela se localiza no mesmo bairro em que moramos.

Enquanto eu frequentava a Educação Infantil, eu gostava muito de brincar de “escolinha” em casa com minhas primas e irmãs. Sempre que possível, eu gostava de ser a professora e eu me espelhava bastante nas professoras que eu tinha para poder brincar em casa. Quando não queriam brincar de escolinha comigo, eu brincava sozinha. Sempre gostei bastante de ser a professora, de passar dever de casa, de fazer prova e de corrigir, de dar aulas enquanto as minhas primas e irmãs gostavam da parte do recreio na brincadeira para poder brincar de outras coisas.

Durante a época em que eu frequentava essa escola era ofertado apenas a Educação Infantil e, portanto, permaneci na escola por 4 anos cursando o Maternal, Jardim I, Jardim II e Jardim III. Ao longo desses quatro anos, as recordações são bastante positivas, pois possuía uma boa relação com os colegas, com as professoras que tive e com a diretora da escola. Dessa forma, as recordações que tenho dessa época são marcadas por duas professoras que se tornaram grandes referências para mim, sobretudo, pela forma com que elas tratavam os alunos e pelas coisas que aprendi com elas, mesmo que simples. Eu gostava muito de frequentar a escola e de fazer as atividades propostas e, às vezes, ainda ajudava os colegas a realizar as tarefas à pedido da tia Lu. Ao completar 7 anos de idade, eu concluí o Jardim III já alfabetizada e estava pronta para ingressar no Ensino Fundamental.

Ao concluir o Ensino Infantil tive que mudar de escola e fui para o Colégio Sagrada Família, localizado na Asa Norte. Foi uma mudança muito difícil, pois a escola era grande e não conhecia ninguém na escola. Tive um pouco de dificuldade em me adaptar ao novo colégio, principalmente pelo formato de disciplinas, provas e trabalhos que eram novidade para mim. Por ser uma escola maior, perdi um pouco do que eu mais gostava na escola anterior que era a boa relação com a comunidade escolar, sobretudo, com os professores. Na primeira série, sentia muita dificuldade em fazer prova, sobretudo, em interpretar o que era pedido nas questões e esperava uma maior ajuda da professora, porém ela sempre dizia “não posso ajudar você, lê de novo que você vai entender”. Apesar dessas grandes dificuldades e de todas as novidades do Ensino Fundamental, meu desempenho escolar era excelente e os professores não tinham reclamações sobre meu comportamento nas duas primeiras séries.

A partir da terceira série, começou a surgir uma dificuldade maior em Matemática por começar a se tornar mais abstrata, porém a professora tentava tornar o conteúdo mais fácil, tornando mais significativo para os alunos e com exemplos do cotidiano. Durante as séries iniciais do Ensino Fundamental, permaneci com um ótimo rendimento escolar e sem grandes reclamações, apenas queixas sobre a falta de participação nas aulas. Quando ocorreu a mudança da quarta série para a quinta série achei bastante legal o novo formato que surgiu, principalmente, a novidade de ter vários professores. Essa mudança fez com que eu comesse a me conhecer melhor através dos meus interesses como, por exemplo, as matérias que eu mais gostava, os professores que eu mais me identificava e aprendia, o método que mais me chamava atenção e me proporcionava o aprendizado, a forma de medir meu aprendizado que eu apresentava um melhor desempenho, a melhor forma de estudar para as provas, etc.

Com a conclusão da 5ª série, eu e minha irmã pedimos para nossos pais para mudarmos de colégios, conversamos com eles sobre a ideia e eles aceitaram. Então cursei o final do Ensino Fundamental no Colégio La Salle da Asa Sul. A mudança de escola dessa vez não teve tanto impacto e ocorreu naturalmente, pois não surgiram mudanças significativas. Nessa escola, o nível de dificuldade era maior e então tive que aprender a me dedicar mais aos estudos, ou seja, comecei a estudar bastante e a me

esforçar para conseguir alcançar a média da escola. Dessa forma, os resultados que obtive na escola foram satisfatórios e os professores acreditavam bastante no meu potencial, fazendo com que eu me sentisse confiante.

Durante essa etapa final do Ensino Fundamental, aprendi novos conteúdos e a não via relação desses conteúdos com a vida cotidiana, então surgiu uma maior dificuldade em algumas disciplinas, sobretudo, Matemática. Ao questionar os professores sobre a utilidade dos conteúdos, a resposta era sempre que eles iriam servir para o vestibular da UnB. A partir das dificuldades que eu comecei a sentir, fiquei de recuperação pela primeira vez na sexta série e o formato de ter que estudar novamente todo o conteúdo do ano para fazer uma prova com a finalidade de verificar meu aprendizado para concluir a série não me agradou.

No La Salle, havia a preocupação em ensinar os alunos a realizar provas com o estilo semelhante as provas do vestibular e PAS, então as provas bimestrais e os simulados tinham o mesmo formato do vestibular. Porém, a avaliação de cada disciplina variava conforme o professor, pois cada um apresentava uma forma de avaliação, possibilitando para os alunos a oportunidade de demonstrar o aprendizado real sobre os conteúdos previstos. Essa forma de avaliar os alunos me parecia mais justa e me agradava por ter várias formas de compor minha nota final, dando a possibilidade para o aluno de conseguir um bom desempenho sem ser apenas por um instrumento.

Ao mesmo tempo em que gostava de ir para a escola e conviver com os meus amigos, eu queria mudar de escola, pois a gestão escolar não me agradava. Ao longo desses três anos, comecei a questionar a escola como instituição e sobre a gestão escolar, então surgiram algumas queixas sobre meu comportamento por parte dos coordenadores. Como perdi a boa relação com os professores e os coordenadores, não gostava muito da escola, principalmente, por não ter muito apoio dos membros da comunidade escolar em que nas escolas anteriores eu tinha. Dessa forma, essa experiência foi bastante contraditória, marcada por muitos conflitos com a direção do colégio e muitos questionamentos meus.

Quando concluí o Ensino Fundamental, meus pais viram uma necessidade maior de ir para alguma escola que me preparasse melhor para o vestibular da UnB. Então eles me mudaram para o Colégio Marista de Brasília para que eu cursasse o Ensino Médio. Porém, fiquei com bastante receio em mudar para essa escola, pois ela era maior do que as outras que eu já tinha estudado. Além disso, eu tinha receio de que a escola não se preocupasse com o desenvolvimento integral e a formação desse aluno, pois a escola é tida como uma “escola-fábrica” na qual vende educação para o ingresso na Universidade de Brasília. Porém, quando ingressei na escola percebi que havia a preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos e se tornou a escola que mais me marcou positivamente.

Foi bastante satisfatória minha experiência no colégio, principalmente, por recuperar e, novamente, possuir uma relação saudável com todos os professores que eu tinha. Eles nos mostravam que possuíam o cuidado com o nosso aprendizado, a nossa formação como pessoas e o nosso futuro profissional. Vários professores do Ensino Médio me marcaram profundamente e se tornaram exemplos a serem seguidos por mim, sobretudo, por saber manter uma boa relação professor-aluno e por se preocupar com todo o desenvolvimento do aluno, não apenas o aprendizado. Os professores do Marista se tornaram meus amigos e grandes referências para mim, pois sempre que possível eles estavam à disposição para conversar, aconselhar no que fosse preciso e tirar dúvidas. Com eles, aprendi também que os professores devem estar dispostos a responder os questionamentos que os alunos têm, diferentemente do que eu vivenciava na escola anterior. Foi nesse colégio que aprendi que os professores devem estar abertos ao diálogo com os alunos e que saibam aprender com eles, pois essa troca de papéis torna a relação de ensino-aprendizado seja mais rica.

A escola apresentava um grau de dificuldade maior do que as outras que estudei, então aprendi a ter uma maior disciplina e organização nos meus estudos para conseguir da forma mais eficaz alcançar os objetivos que eram previstos. Assim como no La Salle, as provas bimestrais do Marista também eram do mesmo estilo do vestibular. Mesmo que houvesse a preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, a questão do vestibular no Marista era bastante frequente por ser uma das escolas que se tornaram

referências em aprovação no vestibular. Era bastante comum ouvir discursos focados nessa questão e fazendo com que criasse uma competição entre os alunos no simulado através da classificação dos alunos de toda a escola.

Ao longo do terceiro ano do Ensino Médio, era bastante frequente surgir em todos ambientes que eu frequentava o assunto sobre qual curso eu optaria. Essa escolha foi bastante difícil e eu sentia muitas dúvidas em relação ao curso. A decisão sobre o curso só foi tomada no dia em que fiz a minha inscrição no Vestibular e no PAS, porém ocorreu todo um processo ao longo do ano. As rodas de conversa com meus pais, irmãs e professores foram me dando um norte sobre qual curso eu poderia escolher, dessa forma, fui eliminando as áreas e cursos que não me agradavam. Ao pesquisar um pouco sobre o curso de Pedagogia, fiquei apaixonada pelo currículo do curso e lá no fundo já tinha optado pelo atual curso.

Em decorrência de todas as experiências que me prepararam para a prova da UnB, ingressei na Universidade de Brasília através do vestibular tradicional e me encantei bastante com o mundo universitários, principalmente, por ser diferente de todas as formas de ensino que eu já havia vivenciado anteriormente. Encontrei na UnB toda liberdade que eu buscava na escola e todas as mudanças que eu percebi me agradaram, principalmente, em relação à avaliação na qual a prova era pouco utilizada e os trabalhos me proporcionaram uma aprendizagem real sobre a teoria vista na Faculdade de Educação. Todos os meus questionamentos em relação à escola se mostraram válidos e pertinentes no novo ambiente em que eu me encontrava. E o que mais me encantava era que a cada semestre, surgiram novos questionamentos, novas críticas, novos caminhos, novas possibilidades.

Dessa forma, esse novo mundo me acrescentou bastante pessoalmente e profissionalmente, sobretudo, pois a minha consciência crítica foi sendo desenvolvida aos poucos durante esses anos. Acredito que seja fundamental para a formação de pedagogos essa consciência crítica, pois permite que a gente olhe um aspecto de várias formas. Durante os semestres, fui aprendendo bastante e gostando cada vez mais do curso e as dúvidas que eu tinha em relação ao curso e ao futuro profissional foram sendo esclarecidas e, em seguida, extintas.

Ao realizar o estágio obrigatório no ano de 2013, pude vivenciar um pouco da realidade escolar novamente e me identifiquei bastante com os alunos do 1º ano quando eu tinha a idade deles. Eles gostavam bastante da escola, da professora, dos colegas e ficavam fascinados em aprender coisas novas, porém quando a professora falava sobre prova ou teste eles ficavam bastante nervosos e demonstravam um certo receio. Ao conversar com a professora, ela mostrava no cotidiano que os alunos sabiam os conteúdos exigidos na prova, porém na avaliação acabavam errando.

Outro aspecto que os alunos demonstravam certo receio era quando a professora falava sobre mostrar a prova para os pais e sobre a reunião de pais para falar sobre a prova, como se soasse como uma ameaça para os alunos e muitos deles pediam para que a professora não mostrasse a prova para os pais, antes mesmo deles realizarem a prova.

Desde os primórdios da minha vida escolar, a avaliação se tornou um grande questionamento que eu tinha e que, ao longo dos anos, foi se tornando cada vez mais marcante para mim, sobretudo, com muitas críticas. Ao cursar uma matéria sobre Avaliação Escolar no sexto semestre de Pedagogia percebi que esse aspecto possui uma grande importância no cotidiano escolar, sendo necessário críticas e questionamentos sobre a avaliação escolar.

Dessa forma, após todos questionamentos durante a vida escolar e uma maior criticidade sobre avaliação escolar na vida acadêmica, a perspectiva dos alunos em relação a avaliação escolar se tornou o objeto de estudo do meu trabalho de conclusão de curso já que sempre foi uma questão muito presente ao longo da minha vida.

PARTE I

INTRODUÇÃO

A avaliação está continuamente presente nas atividades humanas do cotidiano, pois constantemente ocorre o julgamento da realidade e de ações baseado em critérios pré-estabelecidos. Através da avaliação dos fatos e das ações, obtemos os parâmetros para definir se os resultados obtidos podem ser tidos como positivos ou negativos. Dessa forma, a avaliação se configura como um processo contínuo por estar sempre ocorrendo.

Consequentemente, a avaliação também se faz presente no âmbito escolar. A avaliação para aprendizagem serve como um instrumento que possibilita o docente a tomar decisões em relação às práticas pedagógicas, podendo adaptar a sua atuação conforme o que foi verificado no processo de avaliação. Caso necessário, é através da avaliação para aprendizagem que evidenciará os aspectos que necessitam da atenção do professor. Ou seja, o processo de avaliação leva à uma tomada de decisões que proporciona ao professor a retomada e o planejamento das suas práticas pedagógicas de acordo com as dificuldades percebidas ao longo do processo avaliativo. Portanto, a avaliação da aprendizagem tem como principal objetivo orientar a prática educativa para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Dessa forma, a avaliação para aprendizagem é uma questão essencial no processo de aprendizagem dos educandos. É importante que a avaliação seja estudada, principalmente, para que os professores aprimorem o processo avaliativo e sejam capazes de realizar a avaliação da forma correta e, conseqüentemente, verificar se o processo de aprendizagem dos alunos está ocorrendo conforme o esperado.

Atualmente, há uma concepção distorcida sobre o que seria, de fato, a avaliação da aprendizagem. Não há a compreensão sobre a concepção da avaliação, principalmente, porque o seu conceito é confundido com outros conceitos como, por exemplo, testar, examinar e medir. Assim sendo, a avaliação para aprendizagem deve ser estudada para que sejam esclarecidas as dúvidas e incoerências práticas em relação à essa temática.

Em consequência das dúvidas existentes e incoerências praticadas, a avaliação para aprendizagem sofre uma série de problemas que prejudicam, sobretudo, os alunos. De

acordo com Hoffmann (1999), alguns desses problemas enfrentados pela avaliação para aprendizagem são: a realização incorreta da avaliação por parte dos docentes, a má elaboração dos testes, a imprecisão e arbitrariedade na atribuição de notas, a análise somente das respostas, desvalorizando o processo do aluno e a condenação dos erros cometidos pelos alunos.

Em decorrência desses fatos, é relevante compreender como a avaliação é percebida, sobretudo, pelos alunos. Conseqüentemente, a avaliação enfrenta uma outra dificuldade: a perspectiva dos alunos sobre a avaliação para aprendizagem. Existe, no corpo discente, uma visão negativa sobre avaliação que, majoritariamente, resulta na tensão e no medo em relação à avaliação para aprendizagem que persiste devido à concepção equivocada que os docentes apresentam sobre essa questão.

Ao longo do ano de 2013, realizei o estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília em uma escola localizada em São Sebastião. Durante um ano, observei uma turma de 1º ano que possuía 20 alunos com idades entre 6 e 7 anos. Os alunos gostavam bastante das aulas e das atividades propostas pela professora e eram bastante participativos, entretanto era notável a reação das crianças diante das orientações da professora sobre a prova. Os alunos sentiam medo, ficavam tensos durante a prova e, independentemente dos resultados obtidos, as crianças pediam para que a professora não comentasse das provas para os pais e/ou responsáveis na reunião de pais que ocorria ao final de cada bimestre. Era perceptível, também, que os alunos se sentiam desconfortáveis e ficavam inquietos quando a professora comentava sobre a correção da prova.

Portanto, após a experiência vivenciada na escola surgiram algumas questões em relação à perspectiva dos alunos referente à avaliação para aprendizagem, sendo elas:

- Qual a concepção de avaliação que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental apresentam?
- Qual a finalidade da avaliação segundo os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental?
- Quais as experiências positivas que esses alunos têm em relação à avaliação?

- Quais as experiências negativas que esses alunos têm em relação à avaliação?
- Qual opinião dos alunos sobre a melhor forma de serem avaliados?

Devido às essas questões, o presente trabalho tem como objetivo identificar a percepção que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental têm da avaliação realizada pelos seus professores. Os objetivos específicos serão:

- a) Verificar que concepção os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental têm sobre avaliação
- b) Analisar as experiências positivas vivenciadas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em relação à avaliação e a influência no desenvolvimento da aprendizagem
- c) Analisar as experiências negativas vivenciadas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em relação à avaliação e a influência no desenvolvimento da aprendizagem
- d) Interpretar a opinião dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a melhor forma de serem avaliados
- e) Analisar a influência da metodologia de avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Diante de todas as observações, os aspectos citados anteriormente, os questionamentos ao longo do curso de Pedagogia e o aumento da discussão dessa temática considero que seja importante a análise da perspectiva que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental apresentam em relação à avaliação para aprendizagem.

Sendo assim, o presente trabalho divide-se em quatro partes, sendo a primeira um relato da trajetória pessoal e acadêmica pessoal destacando-se os principais fatos de tal trajetória que proporcionaram o encontro da pesquisadora com o objeto de estudo da pesquisa realizada. Dessa forma, é possível conhecer a motivação do desenvolvimento da presente pesquisa e compreender os questionamentos existentes em relação à prática avaliativa.

A segunda parte contém um capítulo em que é apresentada a concepção de avaliação, as principais características do processo avaliador, as práticas equivocadas existentes no âmbito educacional e a consolidação de tais práticas devido à falta de reflexão diante do tema abordado. Esse capítulo se subdivide em dois, sendo que o primeiro subcapítulo aborda as diferenças entre a prática avaliativa e outras práticas presentes no contexto escolar como, por exemplo, testar, medir, classificar e examinar. Para esclarecer o que, de fato, se caracteriza como prática avaliativa o segundo subcapítulo apresenta quais as funções que podem ser exercidas pela avaliação para aprendizagem. Além disso, nesse segundo subcapítulo é destacado os tipos de avaliação que podem ser utilizadas pelos docentes, destacando as características e a importância da utilização de todas as formas de avaliação por parte dos educadores.

Na terceira parte, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa para melhor compreensão da pesquisa realizada. A pesquisa realizada contou com a participação de 39 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e as respostas apresentadas por eles foram categorizadas para que, em seguida, ocorresse a análise dos dados. Portanto, ainda na terceira parte, é exposto os dados obtidos através das entrevistas realizadas em uma instituição de ensino público da Candangolândia e, em seguida, ocorre a análise das respostas dadas pelos alunos participantes da pesquisa. No final dessa terceira parte é apresentado as considerações finais em relação à pesquisa realizada e aos dados obtidos e analisados, destacando se os objetivos previstos foram alcançados.

Por fim, a quarta e última parte do presente trabalho é composto pelas perspectivas futuras pessoais, apresentando os objetivos pretendidos que desejam ser alcançados e as áreas de interesse para atuação como futura profissional da educação.

1. DESCOBRINDO A AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Ao longo das últimas décadas, houve uma crescente discussão em relação à avaliação para aprendizagem e que, atualmente, ainda persiste como um dos focos de debates entre professores de todas as modalidades de ensino. Por exercer um papel central no processo de aprendizagem das crianças, a avaliação tornou-se bastante questionada, sobretudo, como a sua prática era desenvolvida pelos docentes.

Entretanto, é necessário que a discussão sobre essa temática seja mais aprofundada e que se conheça qual a concepção de avaliação para aprendizagem que se faz presente na comunidade escolar. Hoffmann (1995) afirma que os professores apresentam uma certa dificuldade em definir o conceito de avaliação, sabendo caracterizar apenas o que não seria avaliar. Assim sendo, no contexto escolar apresenta-se uma concepção equivocada sobre a avaliação para aprendizagem, principalmente, por confundir com outras práticas e outros conceitos que se fazem presente no processo avaliativo como, por exemplo, a medição.

A comunidade escolar, geralmente, apresenta uma visão reducionista em relação à avaliação para aprendizagem, sobretudo, por entender que se trata de uma sentença dada ao final do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o processo avaliativo se reduz em momentos estanques e isolados, sem apresentar um vínculo com a prática pedagógica desenvolvida pelo docente. Portanto, a avaliação não é tida como processual e torna-se apenas o julgamento de resultados do desempenho apresentado pelos alunos.

Devido à incompreensão da concepção de avaliação, a prática existente no contexto escolar acaba sendo realizada de forma errônea. De acordo com Hoffmann (1995), a avaliação é desenvolvida de forma errada pelos professores, pois eles reproduzem a prática avaliativa que vivenciaram enquanto eram alunos. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem dos alunos é mal sucedida por apresentar um caráter punitivo e autoritário, tornando-se criticada por professores e, principalmente, pelos alunos.

É relevante que ocorra a ressignificação do processo avaliativo no contexto escolar para que se conheça, de fato, a concepção de avaliação para aprendizagem e

como a sua prática deveria ocorrer, evidenciando as incoerências praticadas em relação à essa temática.

Diante das novas demandas educacionais e das novas concepções pedagógicas, a avaliação para aprendizagem tomou proporções maiores e, conseqüentemente, tornou-se mais abrangente. Haydt (1997) afirma que, anteriormente, a avaliação apresentava apenas um caráter seletivo baseado apenas na promoção do aluno. Atualmente, a avaliação contempla outras funções como, por exemplo, a constatação se os objetivos traçados para o processo de ensino e aprendizagem estão sendo atingidos. Isto é, uma das funções que a avaliação exerce, também de acordo com Luckesi (2006a), é proporcionar para o corpo docente o conhecimento real do processo de aprendizagem do educando. Segundo Haydt (1997), essa nova concepção apresenta que a avaliação é um método que não tem um fim em si, mas deve ser utilizada como um recurso que tem como objetivo aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos. Morales (1998) frisa que a realização frequente da avaliação com a definição de objetivos previstos facilita a aprendizagem dos alunos e, portanto, devem ser realizadas dessa forma para contribuir positivamente no processo de aprendizagem dos educandos.

Ainda de acordo com Haydt (1997), avaliar consiste no ato de julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, apresentando escalas ou critérios previamente estabelecidos e que servem como referência do aprendizado do aluno. Sendo assim, é baseado na coleta de dados quantitativos e qualitativos dos aspectos evidenciados do desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, para que o processo avaliativo seja bem sucedido é imprescindível a interpretação dos resultados obtidos, gerando uma reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Morales (1998) enfatiza que a avaliação é um processo que ocorre dentro de um processo mais amplo, o de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação para aprendizagem apresenta suas próprias etapas e uma metodologia didática, dispondo de objetivos definidos previamente. O autor destaca, ainda, que por ser parte do processo de ensino e de aprendizagem torna-se necessário que a prática avaliativa seja coerente com o contexto em que é realizada e com os objetivos desejados pelo educador. É salientado, também, que a avaliação contempla diversos aspectos do desenvolvimento

dos alunos e não apenas os cognitivos, portanto, o processo avaliador torna-se uma ferramenta para o docente conhecer de fato os seus estudantes.

Além disso, Luckesi (2006a) destaca que a prática avaliativa se torna objeto de interesse de toda a comunidade escolar por contemplar o aspecto essencial do contexto escolar: o sucesso do processo educacional. É importante ressaltar que o corpo discente também apresenta interesse em tal temática, pois o processo avaliador possibilita que os alunos tomem consciência do processo de aprendizagem vivenciado por eles, podendo buscar avanços no processo educacional e, conseqüentemente, melhores resultados.

De acordo com Arredondo e Diago (2009), a avaliação educacional deve ser contínua, global, integradora e individualizada. Isto é, por ser um componente integrante do processo de ensino e aprendizagem deve estar continuamente ocorrendo e não apenas esporadicamente. Além disso, deve ser global para contemplar todos os aspectos do desenvolvimento da criança e individual, respeitando a subjetividade de cada indivíduo e considerando o aluno como um todo. A avaliação também se configura como uma prática orientadora, uma vez que norteia os alunos no seu processo de aprendizagem para que conheçam os seus erros e acertos afim de que possam corrigir as falhas e alcançar os objetivos traçados para o seu desenvolvimento.

A avaliação constata se os objetivos traçados previstos pelo professor estão sendo alcançados pelos alunos, ou seja, verifica se o processo de aprendizagem dos alunos está ocorrendo conforme o desejado. Por ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, a prática avaliativa pode atuar como uma forma de controle de qualidade para o aperfeiçoamento de tal processo, visto que a avaliação fornece um *feedback* para os professores e possibilita alterações no processo de ensino, visando a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a avaliação para aprendizagem pretende tornar o processo educacional mais eficaz, proporcionando o real aprendizado dos alunos e sanando as dificuldades existentes que se fazem presentes no cotidiano escolar. Portanto, Luckesi (2004) destaca que:

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. (p.4)

Conseqüentemente, a avaliação possibilita a reorientação da prática pedagógica do professor ao oferecer um diagnóstico do que não foi efetivado no aprendizado dos educandos. Então, cabe ao docente alterar alguns aspectos da sua prática docente como, por exemplo, a didática para que possa auxiliar os alunos a avançar na aprendizagem. Assim, a avaliação exerce uma função de extrema importância, pois ao realizar essa prática é possível verificar o aprendizado dos alunos e os resultados obtidos, como também proporciona ao professor avaliar o seu próprio trabalho, sobretudo, a eficácia do processo de ensino. Sendo assim, Luckesi (2006a) ratifica que a avaliação pode ser utilizada como um “recurso de diagnóstico de aprendizagem dos educandos”, visto que pode orientar as intervenções pedagógicas para garantir a melhoria dos resultados esperados pelos educadores. Ainda de acordo com tal autor, cabe à avaliação para aprendizagem indicar para os educadores onde torna-se necessário intervenções pedagógicas para que sejam obtidos os resultados esperados, tornando a prática pedagógica bem sucedida. Dessa forma, Morales (1998) defende que a avaliação manifesta a qualidade do aprendizado dos alunos e a qualidade do ensino do professor e, portanto, torna-se proveitosa para ambos os protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem.

Devido às diferenças individuais dos alunos e ao tempo que cada indivíduo leva para aprender, a avaliação também pode desenvolver outro importante papel e servir como um relevante instrumento para o docente. Em decorrência desses aspectos subjetivos, Haydt (1997) afirma que cabe ao professor perceber as diferenças da aprendizagem dos alunos para, então, adaptar suas estratégias de acordo com as demandas que os alunos apresentam para, em seguida, conseguir auxiliar na superação das dificuldades individuais, fazendo com que os alunos obtenham avanços no aprendizado. É por meio da avaliação que o professor poderá perceber as dificuldades individuais apresentadas pelos alunos. Dessa forma, Arredondo e Diago (2009) afirmam que cabe ao educador personalizar e adaptar sua prática docente conforme as necessidades de cada aluno, adequando-se ao seu ritmo de aprendizagem e levando em consideração as dificuldades individuais para que a exigência do professor seja coerente com a capacidade de aprendizagem do aluno.

Morales (1998) acrescenta que a avaliação para aprendizagem pode desenvolver uma outra função que contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. A prática avaliativa pode auxiliar o docente a incentivar o hábito de estudos nos educandos, isto é, a forma que o educador realiza o processo avaliador pode condicionar a forma que os alunos estudam. Dessa forma, o autor coloca que cabe ao professor aproveitar desse recurso proporcionado pela avaliação para criar o hábito de estudos e, conseqüentemente, consolidar o aprendizado dos estudantes.

É evidente que as dúvidas, os erros e os acertos dos alunos em uma avaliação servem para nortear a prática pedagógica do docente, destacando se o processo de ensino e aprendizagem foram satisfatórios tanto para os professores, quanto para os alunos. Assim sendo, Haydt (1997) ressalta que os professores deveriam abrir mão de realizar a avaliação apenas no momento final do processo educativo e torná-la em uma busca para compreender as dificuldades do educando e criar novas oportunidades para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Morales (1998) retoma que a avaliação contribui para o processo de aprendizagem dos alunos e visa o êxito dos estudantes. Portanto, essa prática não deve ser encarada apenas como uma forma de comprovar o aprendizado, mas deve ser utilizado pelo docente como um método didático bastante eficaz para a consecução dos objetivos previstos.

Contudo, a prática avaliativa no contexto escolar não vem sendo desenvolvida dessa forma e enfrenta alguns empecilhos para que o processo educacional seja bem sucedido. Dessa forma, houve a descaracterização da avaliação para aprendizagem e, segundo Hoffmann (1995), em decorrência desse processo a prática avaliativa não atua mais para o benefício da educação, mas para a ratificar as incoerências existentes no sistema de ensino, sobretudo, no processo de avaliação de aprendizagem dos educandos.

É recorrente que a avaliação para aprendizagem seja percebida negativamente, principalmente, pois os professores atribuem para esse processo um caráter de ameaça e punição. Conseqüentemente, torna-se uma prática arbitrária e autoritária, visto que quando a avaliação assume tal caráter perde suas principais características como, por

exemplo, a verificação da consecução dos objetivos traçados e o aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem.

Em virtude do caráter terminal que é atribuído à avaliação, atrelou-se esse processo com a promoção ou retenção dos alunos para as séries seguintes. Conseqüentemente, a avaliação para aprendizagem se tornou uma exigência burocrática da instituição de ensino que é cumprida pelo corpo docente e discente. Com isso, a avaliação, também, perde o seu caráter principal e o processo de ensino e aprendizagem torna-se o segundo plano. Sendo assim, Morales (1998) enfatiza que o processo avaliador não deve ser reduzido aos resultados finais de um processo, entretanto tais resultados são relevantes por contribuir para avaliar o processo de ensino e aprendizagem como um todo, tornando-o mais eficiente e eficaz.

Quando a promoção escolar dos alunos se torna o principal foco, a avaliação exerce uma função classificatória e burocrática. Hoffmann (1995) frisa que a burocratização da avaliação resulta na fragmentação do conhecimento, desvinculando-se da sua razão de existir no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, ocorre uma perda qualitativa no processo avaliativo e a essência da avaliação é prejudicada por não ocorrer o *feedback* em relação ao ensino e à aprendizagem. Isto é, a perda qualitativa acontece, pois nessa concepção a avaliação para aprendizagem acaba exercendo apenas a função de verificar somente o processo de aprendizagem, negligenciando a retroalimentação do processo de ensino do docente. Portanto, atualmente, no contexto escolar, a avaliação abandonou o seu caráter de avaliar a prática pedagógica do professor e voltou-se exclusivamente para o educando.

A concepção de avaliação que implica no desempenho final dos educandos se torna classificatória e é limitada, pois reduz o processo avaliativo e compreende que cabe ao docente julgar o resultado do trabalho da criança, apresentando um parecer final. De acordo com Hoffmann (1995), o próprio sistema de ensino limita a avaliação nessa concepção, pois os currículos determinam os objetivos a serem alcançados e, em seguida, as provas são realizadas em determinados período de tempo para averiguar se os objetivos traçados previamente foram atingidos com eficácia. Conseqüentemente, os professores também atribuem à avaliação o caráter de julgamento final, visto que buscam

alcançar uma forma justa e precisa na atribuição das notas que indicam o desempenho escolar do aluno. Portanto, ao discutir essa concepção de avaliação apresentada, não é contemplado todos os aspectos abarcados pela concepção de avaliação, pois “discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.” (HOFFMANN, 1995, p. 38)

Essa concepção de avaliação que é baseada em pareceres finais sobre o desempenho dos alunos se deve em consequência dos docentes discriminarem a ação educativa da ação avaliativa. Conforme Hoffmann (1995), essas duas ações são percebidas como dois momentos diferentes e isolados sem apresentar relação entre si, sendo exercidos de formas diferentes. Entretanto, o processo avaliativo ocorre continuamente e de forma efetiva no desenvolvimento da ação educativa realizada pelo docente. Em virtude disso, a avaliação se caracteriza como fundamental para a prática educativa, visto que é através do processo avaliativo que torna-se viável a reflexão sobre a ação pedagógica e o processo de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação deve ser concebida como um elemento inerente ao processo educacional, ocorrendo diariamente e ser compreendida como uma forma de acompanhamento permanente do desenvolvimento e aprendizado do educando.

Por essa concepção equivocada sobre avaliação ser a mais presente no contexto escolar, as avaliações informais que ocorrem no cotidiano não são interpretadas como uma forma do processo avaliativo, principalmente, por não resultarem em um parecer final que aprova ou reprova o aluno. Morales (1998) destaca que é recorrente que as práticas avaliativas realizadas apenas em momentos finais sejam consideradas como o único modelo de avaliação, desconsiderando a existência de outras formas de avaliar, sobretudo, as avaliações informais que ocorrem cotidianamente. Assim como o autor citado anteriormente, Hoffmann (1995) reafirma que os professores não reconhecem os fins avaliativos presentes em algumas atividades realizadas no cotidiano, pois atribuem a prática avaliativa apenas aos momentos em que são realizados os testes e as provas.

Outra prática corriqueira no processo avaliativo é o controle exercido sobre o educando, segundo Hoffmann (1995), os educadores esperam que os alunos demonstrem alguns comportamentos esperados e tidos como ideais. Caso isso não

aconteça, o professor atribui que o processo de aprendizagem do aluno não ocorreu satisfatoriamente, ou seja, não existe a aceitação de outros comportamentos, hipóteses e caminhos traçados pelos alunos senão aquele idealizado pelo professor. Portanto, não ocorre a descentralização da visão do professor para que ele possa compreender as hipóteses levantadas pelos alunos no processo avaliativo. Dessa forma, nessa concepção de avaliação para aprendizagem não existe a possibilidade do aluno se tornar sujeito ativo e desenvolver seus próprios caminhos de aprendizagem, pois o caminho “certo” é apenas o do professor enquanto o do aluno é desvalorizado.

Diante de todos empecilhos enfrentados pela avaliação para aprendizagem e as incoerências que ocorrem na sua prática, gerou-se uma concepção equivocada sobre essa temática. Hoffmann (1995) afirma que é importante ressaltar que a realização mal sucedida da avaliação para aprendizagem tornou-se uma prática educativa bastante perigosa por reafirmar as deficiências do sistema de ensino, fazendo-o cada vez mais incoerente e infrutífero.

Portanto, é evidente que a avaliação para aprendizagem visa a melhoria de todo o processo educacional existente no contexto escolar, sobretudo, do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, “a avaliação educacional propriamente dita está mais próxima da função do médico. Trata-se de uma exploração, diagnóstico, tratamento e eliminação de deficiências específicas na aprendizagem do aluno.” (Rivas Navarro, 2003, apud Arredondo e Diago, 2009, p. 52)

Considerando todos aspectos que descaracterizam a concepção de avaliação para aprendizagem, torna-se necessário que ocorra a tomada de consciência e uma maior reflexão sobre o exercício equivocado da prática avaliativa por parte dos professores. Dessa forma, Luckesi (2006b) afirma que:

Esse modo de agir vem passando de geração em geração e nós educadores nos impregnamos dele, como se fosse adequado e correto. Nem mesmo prestamos atenção no seu significado cotidiano e na sua abrangência. Seguimos, em nossas práticas escolares, orientados ingênuos e a-criticamente por uma crença de senso comum, que nos domina; uma crença sub-reptícia que incorporamos em nosso inconsciente e que nos faz agir e reagir automaticamente. (p.2)

Morales (1998), também, destaca que devido à experiência que os educadores possuem ocorre a consolidação de algumas práticas docentes, sobretudo, as que dizem respeito à avaliação para aprendizagem. Luckesi (2004) realça que é necessário compreender de fato a concepção de avaliação para que, conseqüentemente, seja colocada em prática corretamente. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que ocorra mudanças na prática pedagógica do educador e até mesmo no sistema educacional. Sendo assim, tal mudança irá ocorrer se baseando na reflexão e investigação sobre tal temática. Portanto, cabe ao professor analisar criticamente suas práticas afim de torná-las mais satisfatórias e menos engessadas. Sendo assim, é através da reflexão das questões citadas anteriormente que haverá a ressignificação da avaliação para aprendizagem, sendo realizada em benefício da prática pedagógica do docente e do processo de aprendizagem dos alunos, tornando ambos mais eficaz e eficiente.

1.1. Diferença entre medir, testar, classificar, examinar e avaliar

Diante da necessidade de refletir sobre a concepção de avaliação para aprendizagem e torná-la a favor do processo educacional, torna-se imprescindível distinguir outros conceitos que são erroneamente atribuídos à avaliação como, por exemplo, testar, medir, classificar e examinar. Ao diferenciar a avaliação desses conceitos, o processo avaliador irá se desvencilhar de tais práticas mal sucedidas, assumindo o seu legítimo papel.

Como já foi dito anteriormente, devido à incompreensão do conceito de avaliar ocorre a prática equivocada da avaliação para aprendizagem, pois os educadores acreditam que a realização de testes e a atribuição de notas já se configuram como avaliação. De acordo com Hoffmann (1995), em decorrência da necessidade do sistema de ensino em aprovar ou reprovar os alunos, os docentes concebem um vínculo obrigatório entre a avaliação e os conceitos de testar, medir e examinar.

É importante ressaltar que apesar de serem conceitos próximos e relacionados, são distintos e usados com finalidades diferentes. Arredondo e Diago (2009) afirmam que a

concepção de avaliação é mais ampla e, portanto, compreende outros conceitos como, por exemplo, medir e classificar. Isto é, a concepção de avaliação é mais abrangente e pode abarcar os conceitos de medir, testar, classificar e examinar.

Haydt (1997) afirma que a associação entre os conceitos de medir e avaliar se deve ao histórico da avaliação a partir do momento em que surgiu a aplicação de testes. Porém, o conceito de medir, segundo a mesma autora, implica em determinar a quantidade, extensão ou grau de alguma coisa, usando um sistema de unidades convencionais. Dessa forma, a medição se caracteriza por ser objetiva e exata, referindo-se quantitativamente em relação ao fenômeno observado.

Em relação à concepção de tal conceito, Hoffmann (1995) também afirma que a medição atribui extensão e quantidade ao fato que está sendo analisado, apresentando exatidão numérica. Sendo assim, a autora alerta que a medida em educação deve ser utilizada como um indicador de acertos e erros, posteriormente ocorrendo a interpretação do docente em relação ao aprendizado dos educandos. Caso seja realizada de tal forma, o ato de medir os aspectos educacionais poderá se caracterizar como uma ferramenta de trabalho bastante útil para os docentes, visto que é a base para o ato de avaliar.

Entretanto, é necessário que a medição não substitua a prática avaliativa, pois não abrange todos aspectos necessários que são contemplados no processo de avaliação. Assim sendo, Luckesi (2000) afirma que os conceitos de medir e avaliação não devem ser confundidos, visto que a medição é apenas uma forma de registrar e qualificar o processo avaliador. Haydt (1997) destaca que a relação entre os conceitos de avaliar e medir mostrou-se bastante limitada, visto que nem todos os aspectos educacionais podem ser medidos. Além disso, Hoffmann (1995) salienta que nem todos fenômenos podem ser quantificados, principalmente, por não apresentar instrumentos qualificados para tal atividade e por não ser possível existir uma exatidão numérica em diversos aspectos educacionais como, por exemplo, o comportamento, o comprometimento, o interesse e a participação dos educandos.

Existe, então, no contexto escolar o entendimento de que todos os aspectos educacionais podem ser medidos e serem quantificados em notas. Dessa forma, as notas

se configuram como o resultado do ato de medir. Assim sendo, a medição na educação é usada equivocadamente, pois as notas são atribuídas de forma arbitrária. Isto é, os docentes adotam critérios distintos, vagos e confusos para medir o aprendizado e outros aspectos dos alunos.

Uma saída encontrada pelos docentes em relação à atribuição de notas é a medição dos conhecimentos dos alunos por meio de conceitos como, por exemplo, aprendizagem satisfatória ou insatisfatória. Hoffmann (1995) destaca que essa estratégia é utilizada na tentativa de contemplar todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, considerando-o sujeito como um todo, ou seja, a atribuição de conceitos busca avaliar não apenas o cognitivo da criança. A autora também ressalta que essa prática evita a precisão da medição e a atribuição arbitrária das notas devido à maior amplitude dos conceitos.

Sendo assim, Arredondo e Diago (2009) dissertam que a avaliação compreende o ato de medir, pois é necessário que se realize de forma objetiva a colheita de dados e informações necessárias para realizar o processo avaliador. Isto é, a medição é uma premissa necessária para realizar a avaliação, porém não abrange a totalidade da prática avaliativa.

Assim como Hoffmann (1995), Arredondo e Diago (2009) reafirmam que por algum tempo houve a tentativa em medir o aprendizado dos alunos, fazendo com que a avaliação se assemelhe à medição. Arredondo e Diago (2009) também destacam que há a mudança dessa concepção, visto que a avaliação tornou-se um processo mais amplo e complexo do que a medição. Conseqüentemente, é necessário que haja a interpretação dos resultados obtidos através do processo de medição para identificar se os objetivos traçados previamente pelo docente estão sendo atingidos.

O conceito de testar também é vinculado de forma incorreta à concepção de avaliação para aprendizagem. Os testes se baseiam “em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa através de situações previamente organizadas”. (HAYDT, 1997, p. 9)

Hoffmann (1995) afirma que o objetivo do teste é experimentar, investigar e verificar o funcionamento do fenômeno a ser testado, no caso, o processo de ensino e de

aprendizagem. Dessa forma, o teste se caracteriza como uma ferramenta de investigação sobre a ação dos sujeitos envolvidos em tal processo educativo, ou seja, verifica a eficácia e a eficiência do processo de ensino do docente e do processo de aprendizagem dos educandos. Luckesi (2005) enfatiza que o teste não tem a função de avaliar os educandos, mas proporciona a coleta de dados sobre o desempenho escolar que os alunos apresentam. Em decorrência do teste, o professor pode avaliar o resultado obtido, subsidiando a tomada de decisões para intervir e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, a prática de testar os alunos foi distorcida pelos próprios educadores e, atualmente, a finalidade da aplicação de testes é a constatação de resultados. Em decorrência disso, a concepção de avaliar e testar são associadas e apresentam o caráter terminal e classificatório citado anteriormente. Conseqüentemente, a promoção dos alunos possui como base as notas atribuídas pelos testes, sendo que não ocorre a interpretação das respostas apresentadas pelas crianças. Hoffmann (1995) afirma que essa prática se torna insatisfatória, pois a leitura das repostas do aluno sem a interpretação das respostas não proporciona a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Para evitar tais práticas, Hoffmann (1995) salienta que as tarefas realizadas pelos alunos devem servir como um instrumento de investigação do professor, sendo o teste uma ferramenta imprescindível para que o docente possa compreender os progressos e dificuldades das crianças referente aos aspectos educacionais e do desenvolvimento delas. A autora destaca, também, que a finalidade do teste não deve ser reduzida apenas à sua aplicação ou seu resultado, pois o teste apresenta uma maior amplitude e possui objetivo maior que as funções atribuídas à ele, atualmente. O teste deve ser utilizado como um instrumento de averiguação utilizado pelo docente voltado para a prática pedagógica, ou seja, “é um procedimento investigativo, como ponto de partida para o ‘ir além’ no acompanhamento do processo de construção do conhecimento”. (HOFFMANN, 1995, p. 53)

A prática de classificar os alunos também se confunde com a prática avaliativa, principalmente, quando a avaliação assume um caráter classificatório. Arredondo e Diago

(2009) evidenciam que a classificação é mais restrita que a avaliação e ocorre em seguida ao ato de avaliar, ou seja, a classificação é a expressão do rendimento dos alunos após o processo avaliador.

Em virtude disso, a classificação pode exprimir o desempenho dos alunos na avaliação para aprendizagem qualitativamente ou quantitativamente, isto é, utilizando-se de conceitos ou notas. Dessa forma, Arredondo e Diago (2009) reiteram que a classificação expressa a medida que demonstra a eficácia e a eficiência do aprendizado do aluno após a aplicação de algum instrumento utilizado pelo docente como, por exemplo, o teste.

É importante destacar, também, que apesar dos conceitos de avaliação e exame estarem frequentemente associados, Luckesi (2001) ressalta que tais práticas se diferenciam bastante e apresentam características contrárias, visto que o exame é seletivo e, conseqüentemente, excludente. Ainda de acordo com o mesmo autor, a prática examinatória se configura como uma prática classificatória, uma vez que a sua principal finalidade é selecionar. Assim sendo, o exame não proporciona a tomada de decisão para a reorientação da prática pedagógica.

Para Luckesi (2001), o exame atua no momento final do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, o exame classifica o desempenho final do processo educacional em que os corpos docentes e discentes estão envolvidos. Portanto, não leva em consideração o processo vivenciado pelos estudantes, pois baseia-se apenas na seleção e classificação dos educandos, geralmente classificando-os em aprovados ou reprovados. O autor realça, ainda, que o exame objetiva saber se os estudantes atingiram no momento do exame os objetivos propostos, caso contrário, o aluno é reprovado e excluído do grupo dos alunos que sabem determinado conteúdo.

A prática examinatória, segundo Luckesi (2000), é mais simples e possibilita que o professor exerça o autoritarismo. Além disso, o autor afirma que o exame não possibilita a apropriação de fato do conhecimento e pode fazer com que os educandos acertem ao acaso, apresentando desempenho satisfatório apesar de não dominar tais conhecimentos. Dessa forma, Luckesi (2001) alerta que tal prática não deve se fazer

presente nas instituições de ensino já que não apresentam utilidade para o processo de construção da aprendizagem.

Entretanto, Luckesi (2001) realça que o que diferencia as práticas de avaliar e examinar não são os instrumentos que são utilizados pelos educadores, mas a postura que o educador apresenta em relação à avaliação para aprendizagem. Isto é, essa distinção entre os conceitos é baseada na forma como o professor realiza a prática avaliativa. Dessa forma, se o educador leva em consideração e compreende o processo de aprendizagem do educando, está avaliando. Contudo, se considerar a avaliação como um momento pontual e estanque, o professor está examinando os estudantes.

Como já foi apresentado anteriormente, o ato de avaliar exige objetividade, sistematização e finalidade, tornando necessário o estabelecimento prévio de parâmetros que sirvam como referência na verificação da realização dos objetivos para o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, segundo Luckesi (2002), a avaliação se baseia no diagnóstico do fenômeno educacional com a finalidade de reorientar a prática pedagógica, gerando resultados mais eficientes e eficazes. Além disso, Haydt (1997) ressalta que a avaliação é baseada no julgamento de resultados em que ocorre a comparação dos resultados obtidos com os resultados esperados pelo professor. É importante salientar que a avaliação orienta os docentes através do *feedback* em relação às suas práticas pedagógicas e possibilita o aperfeiçoamento do processo de ensino e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

Para Hoffmann (1995), a avaliação é um “movimento”, visto que é realizada uma ação para a reflexão e interpretação dos resultados obtidos. Assim sendo, a autora ratifica que a avaliação requer uma maior consistência metodológica para que ocorra a interpretação dos resultados obtidos, sendo possível perceber as diferenças individuais existentes entre os alunos e impulsionando o desenvolvimento dos educandos.

Diante de todos aspectos contemplados pela concepção de avaliação, é notável perceber que os conceitos de medir, testar e classificar são intrínsecos ao ato de avaliar. Isso quer dizer que o conceito de avaliar compreende os outros conceitos citados e, conseqüentemente, se torna mais complexo e abrangente. Arredondo e Diago (2009)

realçam que a concepção de avaliação e os demais conceitos se relacionam, porém não se identificam por não se reduzir apenas ao caráter instrumental que cada termo apresenta.

Portanto, o ato de avaliar é constituído pela realização da medição, dos testes e da classificação somado ao ato de interpretar os resultados obtidos, proporcionando uma melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, do processo educacional. Ou seja, o ato de medir, testar e classificar por si só não bastam e não são suficientes, pois necessitam da reflexão do docente em relação aos processos de ensino e de aprendizagem para consolidar o processo avaliativo.

Hoffmann (1995) enfatiza que por diversas vezes não é comum ocorrer a reflexão acerca das ações cotidianas da atuação docente, resultando na manutenção das práticas realizadas de forma equivocada que se fazem presentes no âmbito escolar. Dessa forma, Luckesi (2005) afirma que o processo avaliador sofreu mudanças em relação à nomenclatura utilizada no âmbito educacional, entretanto não sofreu alterações ao ser realizada pelos docentes. Isto é, reduzir a prática avaliativa torna-se um hábito corriqueiro para os educadores devido à falta de reflexão sobre a concepção de avaliação e as práticas rotineiras existentes. Portanto, não se deve reduzir o complexo e amplo processo de avaliação às ferramentas que são utilizadas para concretizar o ato de avaliar. Dessa forma:

Julgo que conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico. (HOFFMANN, 1995, p. 51-52)

A concepção de avaliação limitada aos conceitos de testar, medir, classificar e examinar não compreende todos os aspectos necessários e faz com que a prática avaliativa seja realizada de forma incorreta. Além disso, o ato de medir, testar, classificar e examinar não visam o aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, não devem ser empregados para substituir a prática avaliativa.

1.2. Funções e tipos de avaliação para aprendizagem

A avaliação para aprendizagem se revela como um processo mais amplo e pode ser utilizada para propósitos distintos, isto é, o processo avaliativo contempla diversos objetivos em relação ao processo educacional. Dessa forma, há diversos tipos de avaliação que podem ser realizadas para verificar de forma mais eficaz e eficiente o fenômeno que deseja ser analisado, alcançando de forma satisfatória o objetivo determinado para a avaliação.

Ao longo do processo educacional, surgem demandas diferentes em relação à avaliação e, conseqüentemente, ocorre a necessidade de utilizar um determinado tipo de avaliação que seja mais coerente diante do que pretende ser avaliado. Portanto, nota-se que a avaliação para aprendizagem pode desempenhar diversas funções no processo educacional.

Morales (1998) destaca que a avaliação apresenta algumas finalidades, sendo elas: qualificação da aprendizagem dos alunos, classificar as notas obtidas, exigências burocráticas da instituição de ensino, condicionar o hábito e a rotina de estudos dos educandos, consolidar o aprendizado, orientar os professores e estudantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, informar sobre os erros e acertos dos alunos e motivar o estudo das crianças.

Já para Arredondo e Diago (2009) a função da prática avaliativa pode ser classificada de cinco formas, sendo elas: a diagnóstica, reguladora, previsor, retroalimentadora e controladora.

A função diagnóstica é desempenhada pela avaliação inicial e busca informar-se acerca dos conhecimentos prévios apresentados pelo aluno. Ao se apropriar de tal informação, o docente poderá planejar sua prática pedagógica, visando o desenvolvimento dos alunos e a apropriação de novos conhecimentos. Esse objetivo da avaliação exerce um papel importante para os professores, visto que possibilita a organização prévia do currículo escolar.

Arredondo e Diago (2009) afirmam que a avaliação exerce uma função reguladora uma vez que possibilita o educador monitorar se o processo de aprendizagem dos alunos está ocorrendo conforme o desejado. Essa função permite ao professor regular e intervir no processo de aprendizagem dos alunos, agindo conforme as demandas.

Em relação à função previsora que a avaliação para aprendizagem pode desenvolver se refere à possibilidade do docente prever as ações dos alunos frente à avaliação e, conseqüentemente, predizer o desempenho obtido pelos alunos. Entretanto, para que essa função seja cumprida de forma satisfatória deve ocorrer a contextualização de todos aspectos educacionais existentes para que haja a compreensão do processo de aprendizagem do educando.

A função retroalimentadora da avaliação para aprendizagem é de extrema importância tanto para o processo de ensino dos professores quanto o de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o processo avaliativo fornece um *feedback* para os professores sobre o processo educacional, possibilitando a reorientação da prática docente para atingir os objetivos previstos para o processo de ensino e de aprendizagem.

A quinta e última finalidade apresentada pelos autores é a controladora da avaliação para aprendizagem. Essa função é desenvolvida em virtude das exigências burocráticas do sistema de ensino, isto é, é referente à promoção escolar dos alunos. Sendo assim, a avaliação desenvolve essa função ao atribuir para os alunos as notas que serão responsáveis pela aprovação ou retenção dos alunos.

Já para Haydt (1997) as funções da avaliação podem ser classificadas em três, sendo elas a finalidade em diagnosticar, controlar e classificar. Apesar da classificação dessa autora ser diferente da apresentada por Arredondo e Diago (2009), são concepções que se assemelham às definições citadas anteriormente.

Segundo a autora citada anteriormente, em decorrência das três funções da avaliação existem três modalidades para o processo avaliador, estando relacionadas às funções já apresentadas. A avaliação diagnóstica relaciona-se com a primeira função apresentada pela autora, enquanto a avaliação formativa está relacionada à função de regular o processo de ensino e de aprendizagem e ao mecanismo de *feedback* e, por fim, a

avaliação somativa vincula-se à função classificatória da prática avaliativa. Por existir diferentes funções atribuídas à avaliação para aprendizagem, Morales (1998) afirma que, conseqüentemente, existem diversas modalidades para avaliar, isto é, há várias formas para se avaliar e pode variar conforme o objetivo que o docente pretende verificar.

A avaliação diagnóstica é desenvolvida no início das atividades escolares como, por exemplo, no começo de um curso, de um período letivo ou até mesmo na introdução de novos conteúdos. É recomendável que essa avaliação seja realizada no início de cada conteúdo para que o professor fique a par dos conhecimentos que os alunos apresentam acerca do que irá ser estudado. Segundo Haydt (1997), essa medida facilita o desenvolvimento do currículo e contribui na garantia da eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, essa modalidade de avaliação apresenta dois propósitos fundamentais para prática docente, sendo eles: a verificação da existência ou não dos conhecimentos prévios para a apropriação de novas aprendizagens e detecção das dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificá-las para serem sanadas.

Arredondo e Diago (2009) ressaltam que a avaliação diagnóstica proporciona ao docente o conhecimento real das características dos educandos e, conseqüentemente, permite ao professor adaptar suas ações pedagógicas e torná-las mais eficaz e eficiente de acordo com as demandas percebidas na avaliação realizada inicialmente. Dessa forma, a avaliação diagnóstica torna-se um instrumento para os docentes conhecerem de fato os educandos, sobretudo, o nível dos seus conhecimentos e habilidades.

Haydt (1997) destaca que essa forma de avaliação deve preceder o início do processo de ensino e aprendizagem, tornando notável a progressão das crianças após um determinado período. Além disso, essa avaliação inicial com função diagnóstica evidencia para o educador quais conhecimentos e habilidades necessitam ser retomados, antes da introdução de novos conteúdos. Conseqüentemente, a avaliação diagnóstica também evidencia os empecilhos que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem.

Assim sendo, cabe ao educador conhecer os obstáculos existentes no processo de aprendizagem e realizar um trabalho contínuo e sistemático para que tais dificuldades

sejam sanadas. Dessa forma, os alunos poderão progredir no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvendo-se de forma satisfatória. Portanto, essa modalidade de avaliação serve para nortear a ação pedagógica, demonstrando as fragilidades existentes que servem para auxiliar no aperfeiçoamento da prática docente.

Já a avaliação formativa desempenha a função de acompanhar e regular o processo educacional, verificando se os processos de ensino e de aprendizagem estão ocorrendo de forma satisfatória e fornecendo dados para o aperfeiçoamento de tal processo. A avaliação formativa, segundo Morales (1998), é um recurso que informa os alunos sobre seus erros e possibilita que sejam corrigidos a tempo, sanando as deficiências da aprendizagem. O autor ressalta que caso os alunos tenham acesso às informações sobre seus erros ao longo do processo de aprendizagem, ocorrerá o aperfeiçoamento de tal processo e a consolidação do aprendizado havendo, conseqüentemente, o êxito no processo educacional.

Morales (1998) ressalta que essa modalidade de avaliação deve ocorrer ao longo do processo educacional, ou seja, durante as atividades realizadas pelo professor. Ao ser realizada durante tal processo, as dificuldades existentes podem ser sanadas assim que se tornarem conhecidas pelo docente, conseqüentemente, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz. De acordo com autor citado anteriormente, ao garantir que o aluno tenha acesso à informação sobre a existência das suas dificuldades e dos seus progressos no processo de aprendizagem torna-se viável que o fracasso da criança transforme-se futuramente no êxito. Além disso, ao conhecer os erros e os acertos dos alunos facilita a atuação do docente e a melhora da ação pedagógica, aperfeiçoando o processo educacional. Portanto, pode-se concluir que o aprendizado de conteúdos que não foram dominados pode ser consolidado quando existe a possibilidade de saber o que e porque erramos, sanando as dificuldades existentes. É ressaltado, ainda, que o erro não se repete se for compreendido e corrigido e, em virtude disso, ocorre o aprendizado real dos conteúdos.

Assim sendo, Arredondo e Diago (2009) salienta que essa modalidade de avaliação pode ser utilizada como uma estratégia de melhora que possibilita acompanhar e intervir nos processos de ensino e de aprendizagem que estão em andamento. Então, ao coletar

as informações acerca do processo educacional que estão envolvidos, é possível que o docente adapte suas práticas pedagógicas e as tornem mais eficaz para que ocorra o real aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Esse tipo de avaliação mostra-se bastante útil para os alunos, visto que são evidenciados os erros e os acertos dos educandos. Haydt (1997) e os autores Arredondo e Diago (2009) realçam que através da avaliação formativa os alunos conhecem de fato o seu processo de aprendizagem, destacando as novas aprendizagens e as dificuldades existentes. Conseqüentemente, quando o educando conhece o andamento do seu próprio processo de aprendizagem, torna-se possível que ocorra a correção dos erros apresentados. Dessa forma, a avaliação formativa proporciona que o aprendizado ocorra de forma construtiva, pois possibilita que as deficiências existentes no processo educacional sejam sanadas.

A avaliação formativa também desempenha um papel de extrema importância para os professores. Essa forma de avaliar está intrinsicamente ligada ao mecanismo de *feedback*, uma vez que por ser realizado ao longo do processo de ensino e de aprendizagem possibilita a identificação dos problemas existentes no processo de ensino. Em virtude disso, é possível que o docente reorganize suas práticas pedagógicas para que proporcione o aprendizado real dos alunos. Portanto, a avaliação formativa possibilita que o docente realize um trabalho de recuperação em relação ao aprendizado não concretizado dos estudantes, mas também proporciona o aperfeiçoamento da sua prática docente.

Essa prática avaliativa envolve os principais protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem e exerce um papel de extrema importância tanto para os professores quanto para os alunos. Morales (1998) ressalta que a avaliação formativa informa os alunos sobre os seus próprios erros e acertos, proporcionando que se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento através da consciência sobre seu aprendizado. Já para o docente, a avaliação formativa é uma ferramenta que possibilita verificar e regular o processo educacional, reparando os erros e consolidando o aprendizado real dos alunos. Além disso, essa prática pode orientar o estudo contínuo e sistemático dos alunos para que as deficiências no processo de aprendizagem sejam sanadas, tornando real o

aprendizado das crianças e alcançando os objetivos previamente traçados pelos educadores. Da mesma forma, a avaliação formativa apresenta diversas vantagens para os docentes, visto que garantem a melhoria da prática pedagógica e promove melhorias no processo de ensino.

Em decorrência dessa prática, o objetivo dessa forma de avaliação é verificar se os objetivos traçados previamente estão sendo alcançados conforme o esperado, isto é, constatar se ao decorrer do processo de ensino e de aprendizagem os educandos estão dominando gradativamente os conteúdos previstos pelo currículo escolar. Portanto, a avaliação formativa pode “comprovar, de modo sistemático, em que medida foram atingidos os resultados previstos nos objetivos especificados anteriormente.” (LAFOURCADE, 1985 apud ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 63)

Ao avaliar constantemente os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, é fornecido para os professores e para os alunos o que foi realmente aprendido e o que ainda necessita ser consolidado. Dessa forma, Morales (1998) reafirma que a avaliação formativa oferece informações para o professor do processo de aprendizagem dos alunos, verificando se o aprendizado ocorreu e se existem deficiências na apropriação do conhecimento. Além disso, também fornece um *feedback* do processo de ensino e se é necessário adaptar suas práticas pedagógicas para concretizar o aprendizado dos alunos. Portanto, avaliação formativa pode anular a tensão gerada pela prova, ressaltando que o processo de aprendizagem está ocorrendo gradativamente e que os educandos devem dar continuidade ao processo educacional.

Portanto, Morales (1998, p. 44) afirma que:

Com a avaliação formativa, o que pretendemos é avaliar o processo *no meio do caminho*, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar na medida do possível a maior quantidade possível de fracassos (ou todos). Muitos fracassos devem-se em boa medida à falta de informação e de orientação, e é justamente isso que se pretende conseguir com essas avaliações (que não são exclusivas do sistema educacional; qualquer processo se vigia e controla-se para assegurar o êxito: não se espera até o final para detectar que certo produto é defeituoso).

Por fim, a última modalidade de avaliação é a somativa que tem como finalidade classificar os resultados obtidos pelos alunos, baseando-se nos níveis de aproveitamento estabelecidos anteriormente. Essa modalidade de avaliação geralmente é utilizada para a promoção dos alunos dentro do sistema de ensino, portanto, é realizada ao final de um curso, período letivo ou até mesmo ao fim do conteúdo curricular.

Para Morales (1998), a avaliação com função somativa qualifica o desempenho escolar obtido pelos alunos ao término de um período ou das atividades escolares. O autor afirma que o principal foco dessa modalidade de avaliação são os resultados obtidos e a comunicação da consecução de tais resultados. Esse tipo de avaliação preocupa-se em verificar a situação final do aprendizado dos alunos, classificando-os em notas.

Arredondo e Diago (2009) salientam que ao ser realizada no término das atividades pedagógicas, esse tipo de avaliação visa comprovar se os objetivos foram cumpridos, conseqüentemente, se ocorreu de forma satisfatória o aprendizado dos alunos. Isto é, verifica-se o grau de aproveitamento dos educandos e o cumprimento dos objetivos traçados previamente pelo docente.

Sendo assim, a avaliação somativa apresenta, então, a função sancionadora já que determina a aprovação ou retenção dos alunos nas matérias escolares e nas séries seguintes. Essa modalidade que tem como finalidade a aprovação dos alunos tem sido, atualmente, a forma de avaliação mais utilizada pela escola. É evidente que a avaliação somativa apresenta um caráter que torna-se mais voltado para o âmbito administrativo do sistema de ensino do que para o pedagógico.

Esse tipo de avaliação encontra-se distorcido no contexto escolar e é apresentado como o objetivo final dos alunos. Ou seja, a avaliação tornou-se a finalidade do processo educacional e não é vista como uma ferramenta para verificar se o processo de aprendizagem ocorre de forma satisfatória. É necessário que a avaliação assuma o seu papel verdadeiro, isto é, um meio para que o aprendizado dos alunos se concretizem de forma construtiva através do conhecimento do processo de aprendizagem vivenciado. Além disso, caracteriza-se como um caminho para os professores também, visto que

proporciona o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para que se alcance uma melhor eficácia e eficiência no processo educacional.

Haydt (1997) afirma que a avaliação somativa é realizada, atualmente, apresentando um caráter de punição e ameaça devido ao uso equivocado dessa modalidade de avaliação. Torna-se necessário encarar esse tipo de avaliação como um instrumento da prática pedagógica, fazendo com que os alunos se tornem sujeitos do seu processo de aprendizagem e que possam reforçar seus acertos e sanar suas dificuldades por meio da correção dos erros. Ao efetivar essa prática no contexto escolar, os alunos se sentirão interessados e estimulados em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, gerando melhoria no desempenho escolar dessas crianças. Conseqüentemente, a avaliação somativa irá contribuir para a real aprendizagem dos alunos, fazendo com que a aprendizagem dos alunos seja o objetivo final e não a obtenção de notas.

É importante ressaltar que a avaliação é um processo complexo e amplo que tem como função aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a prática avaliativa deve ser usada continuamente e se integrar ao processo educacional, tornando-se mais eficaz. Para garantir que o processo avaliador seja eficiente e eficaz, é imprescindível que essas três modalidades existentes da avaliação estejam vinculadas entre si, ou seja, devem coexistir e se completar, proporcionando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Morales (1998) reafirma a necessidade do professor utilizar-se das três formas de avaliação, visto que cada modalidade apresenta suas vantagens e desvantagens. Dessa forma, o autor resalta que cada forma de avaliação pode ser utilizada para fins diferentes e cabe ao docente utilizar aquela que seja mais coerente com o que deseja-se avaliar, ou seja, deve-se utilizar os diferentes tipos de avaliação para tornar o processo avaliador mais eficaz. Portanto, o desenvolvimento de uma prática avaliativa variada, irá favorecer a aprendizagem real por parte dos alunos, possibilitando uma amostra mais válida do que foi consolidado pelos estudantes. Sendo assim, cabe ao professor articular as três formas para tornar o processo de ensino mais eficaz e o processo de aprendizagem mais eficiente, conseqüentemente, a avaliação e o processo educacional irão se tornar mais proveitoso.

Vale, ainda, ressaltar que o aumento significativo do número de provas realizadas pelos alunos não influencia na melhoria da aprendizagem, principalmente, se o objetivo da prática avaliativa for a atribuição de notas. Dessa forma, para que a avaliação seja bem sucedida e consiga desempenhar todas finalidades atribuídas à ela, é necessário que se utilize de diversos tipos e instrumentos de avaliação. Portanto, o docente deve contar com diversas técnicas, instrumentos e tipos de avaliação para colher as informações necessárias sobre o processo de ensino e de aprendizagem com a finalidade de tornar sua prática avaliativa mais válida e fidedigna.

2. METODOLOGIA

Diante da temática abordada, pretendeu-se compreender a prática avaliativa vivenciada em uma instituição de ensino público, localizada na Candangolândia em Brasília. Portanto, buscou-se conhecer qual a percepção que 39 alunos de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de tal escola apresentavam em relação à avaliação, sobretudo, a prática que estão submetidos.

A escolha da instituição se deu devido ao fato de ter realizado outras pesquisas anteriormente nessa instituição e, sendo assim, a escola se disponibilizou na realização de pesquisas futuras. Dessa forma, tornou-se mais fácil o acesso para a realização da presente pesquisa na escola, principalmente, por conhecer os professores e o contexto escolar. Portanto, a pesquisa foi realizada na escola da Candangolândia pela facilidade em inserir-se em tal contexto educacional, visto que não foi possível realizar tal pesquisa na escola de São Sebastião.

A instituição de ensino escolhida atende as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Existe a oferta em dois turnos: vespertino e matutino, sendo que as duas turmas entrevistadas foram do turno matutino. Em relação ao espaço físico, a escola conta com 10 salas de aula, a sala dos professores, uma sala de vídeo, o refeitório e 4 banheiros. Os alunos dessa instituição de ensino apresentam uma condição financeira mais baixa e é recorrente a queixa de falta de materiais por parte dos alunos. É importante ressaltar, também, que o contexto vivenciado pelos alunos da escola é bastante fragilizado, visto que os alunos lidam cotidianamente com assuntos como drogas e violência, sobretudo, na comunidade em que vivem.

O presente trabalho teve como objetivo compreender a concepção de avaliação que se faz presente para os alunos, as práticas avaliativas existentes, a percepção dos alunos em relação à essa prática e entre outros aspectos. A coleta de dados baseou-se nas visitas à escola com a realização de entrevistas com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto a dezembro, sendo que a coleta de dados se deu no mês de outubro e novembro com a participação de 39 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da

Candangolândia. Assim, os 39 alunos de duas turmas responderam às perguntas colocadas pela pesquisadora e, em seguida, ocorreu a categorização de tais respostas para que a análise pudesse ser realizada.

Esses educandos se tornaram os sujeitos de pesquisa devido à disponibilidade dos professores e por serem alunos que podiam contribuir de forma satisfatória no desenvolvimento da pesquisa. Conseqüentemente, a entrevista se configurou como a técnica utilizada na pesquisa em decorrência da possibilidade dos estudantes exporem de forma mais clara e completa as suas convicções e percepções. Gonsalves (2012) ressalta que é através da interação entre investigador e investigado que os dados são produzidos, portanto, a técnica escolhida para a realização da pesquisa permitiu tal interação aonde houve maior participação dos sujeitos participantes. Além disso, a entrevista é fidedigna às opiniões expressadas e proporcionou um diálogo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A interação entre pesquisador e participante ao longo da realização da entrevista possibilitou uma relação com os educandos que teve como objetivo compreender melhor o processo avaliativo em uma determinada escola, isto implica em conhecer, analisar e investigar como ocorre a essa prática através da ótica dos estudantes. Para alcançar o objetivo proposto para a pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada para os alunos do 4º ano da escola pública da Candangolândia. Dessa forma, foi elaborado um roteiro de perguntas (em anexo no apêndice) que serviu como instrumento utilizado para realizar a entrevista com os 39 alunos. Para que não houvesse interferências na obtenção dos dados e garantir a validade da pesquisa, as entrevistas foram gravadas e contou com intervenção apenas quando necessário e, em seguida, foram transcritas para a análise dos dados obtidos.

A entrevista realizada com os 39 alunos das duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental visou obter respostas para questões como: Qual a compreensão do aluno acerca da avaliação? Qual a função exercida pela prática avaliativa? Como os alunos se sentem em relação a prova e o que acham desse instrumento? Buscou-se, também, conhecer as vantagens e desvantagens da avaliação escolar sob a ótica do aluno e sobre como os educandos gostariam de serem avaliados.

De acordo com Gonsalves (2012), o presente trabalho se caracteriza, então, como uma pesquisa de cunho qualitativo por apresentar a preocupação com a compreensão e a interpretação do fenômeno pesquisado. Dessa forma, a pesquisa apresenta um caráter qualitativo por exigir a interpretação por parte do investigador em relação aos dados obtidos para que se compreenda o fenômeno observado. Além disso, o estudo pode ser tido como qualitativo, pois os dados obtidos não são quantificáveis. É importante ressaltar que o trabalho apresenta uma análise indutiva e um caráter descritivo, sendo uma característica evidente em pesquisas qualitativas.

Em relação aos objetivos, é classificada como explicativa por “identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas” (GONSALVES, 2012, p. 68). Na presente pesquisa, busca-se conhecer a percepção dos alunos em relação à avaliação e, conseqüentemente, identificar os aspectos que a caracterizam de forma negativa pelo corpo discente. Dessa forma, torna-se possível compreender a razão do fenômeno estudado.

Em relação às fontes de informações obtidas, tal trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo, pois nesse tipo de pesquisa busca-se o aprofundamento de uma realidade, no caso, uma instituição de ensino. A pesquisa de campo é realizada através da observação do contexto analisado e pode contar com entrevistas para compreender os aspectos existentes do fenômeno estudado, portanto, a presente pesquisa é concebida como uma pesquisa de campo.

Por fim, a pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa de campo também em relação aos procedimentos de coleta utilizados. Na pesquisa de campo, segundo Gonsalves (2012), as informações são buscadas diretamente com a população que irá ser investigada. Portanto, torna-se necessário um contato maior e mais direto entre o investigador, o investigado e o espaço em que o fenômeno ocorre, no caso, na instituição de ensino. Conseqüentemente, no local aonde a pesquisa foi realizada há diversas informações que contribuiriam para o estudo realizado e que, conseqüentemente, necessitam da documentação por parte do pesquisador.

Portanto, para analisar os dados obtidos na pesquisa as entrevistas realizadas foram transcritas e as informações sobre o fenômeno estudado serão descritas detalhadamente. Em seguida, os resultados foram agrupados e classificados conforme a natureza dos dados fornecidos, destacando os aspectos mais relevantes. Por fim, houve a interpretação das respostas dos alunos para compreender o processo avaliador existente em tal escola, baseando-se no referencial teórico utilizado na pesquisa.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada pretendeu conhecer a concepção de avaliação que os alunos de 4º ano apresentam, quais finalidades da avaliação, quais percepções dos alunos diante de tal prática, quais aspectos positivos e negativos da avaliação escolar.

Dessa forma, a pesquisa contou com a realização de uma entrevista que seguiu um roteiro semiestruturado (em anexo no apêndice) que possibilitava intervenções, se necessário. A entrevista foi gravada e transcrita e, em seguida, as respostas dadas pelos alunos foram categorizadas e analisadas. A pesquisa contou com a participação de 39 alunos de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Os alunos entrevistados possuem 10 anos de idade e se dividem em 15 meninas e 24 meninos. Torna-se importante ressaltar, ainda, que todos os 39 estudantes foram entrevistados e as respostas abaixo foram apresentadas pelos educandos, sendo assim, a categorização das respostas se deu por meio da criação de grupos dos dados obtidos.

A entrevista com os alunos foi elaborada baseando-se nos objetivos previstos para a pesquisa. Dessa forma, os participantes foram questionados e respondiam conforme a ordem em que as perguntas eram apresentadas. Vale ressaltar, ainda, que em alguns momentos tornou-se necessário a intervenção da pesquisadora nas respostas dadas pelos alunos, geralmente, apresentando outros questionamentos. Tais intervenções ocorreram para melhor compreensão das respostas dadas e para que elas se tornassem satisfatórias de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa.

A primeira turma entrevistada possui 18 alunos, sendo apenas 4 meninas. Essa turma apresentou maior conhecimento sobre a prática avaliativa da professora e foi evidente que a educadora conversava com os alunos sobre tal temática. Para facilitar a compreensão dos dados obtidos e cumprir os princípios éticos da pesquisa, a primeira turma foi identificada nos quadros pela letra 'A' e os alunos enumerados de 1 a 18.

Já a segunda turma tem 21 alunos, sendo 10 meninos e 11 meninas. Durante a realização da pesquisa, os alunos dessa turma apresentaram maior dificuldade em retratar a prática avaliativa que a professora realizava, sendo que a maioria afirmava que

não sabia como era avaliado e somente após as intervenções souberam responder. A segunda turma foi identificada nos quadros pela letra 'B' e os alunos enumerados de 1 a 21, para melhor compreensão dos dados obtidos e por motivos éticos da pesquisa.

A análise dos dados se subdivide em seis categorias, sendo eles: a concepção de avaliação que os alunos apresentam, a finalidade da avaliação, aspectos positivos existentes na prática avaliativa da professora, aspectos negativos do processo avaliador realizado pelo docente, sugestões dos alunos para a avaliação e a percepção dos alunos diante da prova.

3.1. Concepção de avaliação apresentada pelos alunos

Quadro 1 - Concepção de avaliação dos alunos

	Prova	Deveres (de casa e de sala)	Não sabe o que é avaliação	Trabalhos, comportamento, prova, deveres	Correção dos deveres
A1	X				
A2	X	X			
A3	X				
A4			X		
A5	X				
A6				X	
A7	X				
A8	X				
A9		X			
A10	X				
A11	X				
A12	X	X			
A13	X				
A14	X				
A15	X				
A16	X				
A17	X				
A18	X				
B1	X	X			
B2	X				
B3			X		
B4	X				
B5	X	X			
B6	X				
B7	X				
B8	X				
B9	X				

B10					X
B11	X				
B12	X				
B13	X	X			
B14	X				
B15	X				
B16	X	X			
B17	X				
B18	X				
B19	X				
B20	X				
B21	X				

Fonte: MENDES, 2014

A primeira pergunta da entrevista e, conseqüentemente, a primeira categoria a ser analisada busca compreender qual concepção de avaliação para aprendizagem que os alunos apresentam. Dessa forma, questionava-se o que era avaliação e em decorrência de ser uma temática pouco abordada por parte dos educadores, os alunos reduziram a prática avaliativa aos instrumentos utilizados pelo o docente. Luckesi (2000) ressalta que não se deve confundir a prática avaliativa com os instrumentos utilizados no processo avaliador, visto que os instrumentos são apenas recursos a serem utilizados e a avaliação é um processo mais amplo e complexo.

Sendo assim, para 28 alunos dos 39 entrevistados a avaliação se resume apenas como uma prova. Após a resposta dos alunos que reduziram a avaliação à prova, ocorreu intervenções questionando se era apenas a prova e todos confirmaram. É importante destacar que 6 alunos afirmaram que a avaliação é uma prática composta pela prova e por deveres de casa e de sala.

Luckesi (2005) enfatiza que, atualmente, nas instituições escolares não existe a cultura da avaliação, porém, existe a cultura examinatória. Isto é, os exames se tornam presentes no cotidiano escolar e, conseqüentemente, ocorre a redução da concepção de avaliação e a associação de tal processo com a prova. Torna-se notável a existência de tal prática no contexto escolar, visto que para 34 alunos a avaliação para aprendizagem se constitui na prova, mesmo contando com outros instrumentos como, por exemplo, os deveres de casa e de sala.

Apenas um aluno (A9) respondeu que a avaliação é a realização de deveres de casa e de sala, porém não citou a prova. Ocorreu, também, apenas uma repostada (B10) que a prática avaliativa se baseia na correção dos deveres que a professora passa em sala e em casa.

Já para o aluno 'A6', foi revelado que a professora apresenta para os alunos de tal turma todos os elementos levados em consideração para a realização do processo avaliator. Assim sendo, o sujeito entrevistado respondeu que a avaliação é baseada em "tudo que ocorre na sala de aula" como, por exemplo, trabalhos, provas, deveres de casa e de sala e até o comportamento. O participante afirmou, ainda, que eles estão sempre sendo avaliados pela educadora. Através da resposta dada pelo participante, é possível observar que ocorre o diálogo da primeira professora com a turma sobre a prática avaliativa, como ocorre tal prática e sobre os elementos que constituem a avaliação realizada por ela. Sendo assim, por apresentar um conhecimento maior acerca da prática avaliativa, os alunos podem se apropriar do processo avaliator existente e se tornarem mais participativos no desenvolvimento de tal processo e no processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Paro (2000), os educadores buscam proporcionar para seus alunos o processo avaliator, entretanto, acabam repetindo práticas examinatórias e, conseqüentemente, tradicional e punitiva. Ou seja, os professores apresentam um discurso em que visam a educação de qualidade, contudo, suas ações acabam consolidando as práticas falhas. Por meio das respostas apresentadas, é evidente que as práticas avaliativas realizadas por ambas professoras utilizam-se de instrumentos tradicionais.

É necessário ressaltar que alguns alunos apresentaram algumas características sobre a avaliação e sobre a prova. Um dos alunos (A12) destacou a obrigatoriedade de realizar a prova por se caracterizar como "um dever da escola", entretanto, foi ressaltado por tal participante que a prova pode ser importante, porém em alguns casos nem sempre é. Já na segunda turma, o aluno 'B7' afirmou que a avaliação é uma prova que deve ser respondida individualmente pelos alunos, sem poder consultar outros colegas. Na

entrevista realizada com o participante 'B12' foi dito pelo aluno que a avaliação é uma prova e que é necessário acertar as questões.

Ainda que a maioria dos alunos apresentasse a própria concepção em relação à avaliação para aprendizagem, é importante ressaltar que dois alunos (A4 e B3) responderam que não sabiam o que era avaliação e mesmo após intervenções e explicações breves sobre a avaliação para aprendizagem reafirmaram que não sabiam responder qual era a concepção de avaliação.

Torna-se necessário destacar, também, que a concepção de avaliação apresentada pelos alunos se assemelha bastante com as concepções equivocadas da prática avaliativa existentes no âmbito educacional. Sendo assim, é evidente a existência da prática que Luckesi (2001) destaca ao afirmar que, atualmente, nas instituições de ensino ocorre a descaracterização do processo avaliador e a prática examinatória assume a função de tal processo. Vale ressaltar, ainda, que essa inversão de papéis entre a avaliação e o exame encontra-se consolidada e engessada no contexto educacional, principalmente, devido à falta de reflexão acerca da prática avaliativa. Dessa forma, a ausência da reflexão e discussão sobre a avaliação para aprendizagem juntamente com a inexistência da participação dos alunos no processo avaliador gera a consolidação e normalização da prática examinatória.

3.2. Finalidade da avaliação para aprendizagem segundo os alunos

Quadro 2 - Finalidade da avaliação para aprendizagem

	Promoção escolar	Gerar aprendizado	Verificação do desempenho escolar	Não sabe responder	Função diagnóstica	Testar o aprendizado	Correção dos deveres
A1	X	X					
A2	X						
A3				X			
A4			X				
A5	X						
A6			X				
A7	X						
A8			X				

A9		X					
A10	X						
A11	X				X		
A12						X	
A13	X						
A14			X				
A15	X						
A16			X				
A17			X				
A18	X						
B1	X	X					
B2	X						
B3				X			
B4		X	X				
B5		X					
B6		X					
B7	X		X				
B8			X				
B9		X	X				
B10							X
B11	X						
B12	X		X				
B13	X	X					
B14		X					
B15		X					
B16			X				
B17	X						
B18		X					
B19			X				
B20	X						
B21		X					

Fonte: MENDES, 2014

A segunda categoria para a análise de dados visava compreender qual a função que a avaliação para aprendizagem desenvolve no contexto escolar. Ao serem questionados sobre a finalidade a prática avaliativa, a maioria dos alunos apresentou mais de uma resposta e, conseqüentemente, atribuíram mais de uma função para o processo avaliador.

Dos 39 alunos entrevistados, 11 alunos responderam que a avaliação tem como finalidade apenas a promoção escolar dos alunos, ou seja, aprovar os educandos para as séries seguintes ou reprová-los.

Dessa forma, Luckesi (2006a) enfatiza que a aprovação dos alunos deixou de ser o ponto de partida e passou a ser o ponto de chegada, ou seja, a aprovação tornou-se o

objetivo final da prática avaliativa. De acordo com Paro (2000), a promoção escolar tornou-se o principal objetivo da avaliação para aprendizagem, entretanto, tal prática deveria visar o aprendizado dos alunos. É evidente que a principal função atribuída para avaliação para aprendizagem, segundo os alunos, relaciona-se com a promoção escolar, visto que para 17 dos 39 alunos entrevistados a avaliação possui como finalidade a promoção escolar, podendo apresentar outras finalidades ou não.

Uma outra finalidade atribuída com bastante frequência por parte dos alunos foi a de gerar o aprendizado, isto é, para 7 alunos a avaliação é realizada somente com o intuito de ampliar e consolidar o processo de aprendizagem. Ainda de acordo com o autor citado, a aprovação dos educandos é uma consequência da consolidação de uma aprendizagem satisfatória, isto é, caso o processo de aprendizagem seja bem sucedido irá ocorrer a aprovação dos alunos. Sendo assim, 3 alunos (A1, B1 e B13) responderam que a avaliação tem como finalidade concretizar o aprendizado para, conseqüentemente, gerar a promoção escolar para as séries seguintes.

Segundo Luckesi (2006a), a avaliação para aprendizagem tem como objetivo diagnosticar o desempenho do estudante para que, em seguida, o docente possa intervir e auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. Essa função apresentada pelo autor se fez presente frequentemente nas respostas apresentadas pelos educandos, sendo exposta pelos alunos de diversas formas e, às vezes, atribuindo mais de uma função para a prática avaliativa como, por exemplo, gerar o aprendizado e a promoção escolar. Através das respostas apresentadas a seguir, é possível observar que os educandos compreendem que a avaliação para aprendizagem é um recurso que possibilita ao docente acompanhar e, quando necessário, intervir no processo de ensino e de aprendizagem para que tal processo se torne satisfatório.

Dessa forma, 9 alunos responderam que a avaliação possui como finalidade a verificação do desempenho escolar, avaliando se o processo de aprendizagem dos alunos está sendo satisfatório ou não. Dois alunos da segunda turma (B4 e B9) afirmaram que a prática avaliativa apresenta essa mesma função citada anteriormente, porém também apresenta a função de gerar o aprendizado, atribuindo para a avaliação duas finalidades.

É importante ressaltar, ainda, que outros dois alunos (B7 e B12) também responderam que a avaliação apresenta duas funções, sendo elas a verificação do desempenho escolar para que, em seguida, ocorra a promoção escolar.

Apenas um participante (A11) ressaltou que é através da prova que a professora conhece as dificuldades dos alunos para, em seguida, intervir e auxiliar naqueles aspectos que necessitam maior atenção do docente para, conseqüentemente, ocorrer a promoção escolar. Isto é, por meio dessa resposta é notável que esse participante atribui para a avaliação a função diagnóstica juntamente com a função da promoção escolar. O aluno 12 da turma A (A12) foi o único a apresentar a resposta que a finalidade da avaliação é testar o aprendizado dos alunos, destacando o que foi aprendido ou não.

Houve, ainda, apenas um aluno (B10) que destacou que a finalidade da avaliação para aprendizagem é a correção dos deveres. Entretanto, ao ser questionado sobre como a correção dos deveres exerce a função da avaliação para aprendizagem, o participante afirmou que não sabe explicar.

Por fim, é importante destacar que apenas dois alunos (A3 e B3) não souberam responder qual era a função exercida pela avaliação para aprendizagem, mesmo após intervenções.

3.3. Aspectos positivos da avaliação destacados pelos alunos

Quadro 3 - Aspectos positivos da avaliação de acordo com os alunos

	Não tem nada	Aprender para passar de ano	Conteúdos estudados	Questões mais fáceis	Obtenção de notas boas	Novas aprendizagens	Promoção escolar
A1		X					
A2			X				
A3				X			
A4		X					
A5		X					
A6							X
A7		X					
A8					X		

A9						X	
A10	X						
A11				X			
A12						X	
A13		X					
A14							X
A15						X	
A16						X	
A17			X				
A18			X				
B1				X			
B2				X			
B3	X						
B4				X			
B5				X		X	
B6				X			
B7				X		X	
B8						X	
B9				X			
B10						X	
B11						X	
B12				X			
B13					X		X
B14						X	
B15						X	
B16				X			
B17							X
B18						X	
B19						X	
B20		X					
B21						X	

Fonte: MENDES, 2014

A terceira categoria a ser analisada visou conhecer quais aspectos positivos a avaliação para aprendizagem apresenta, segundo os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Ao serem questionados em relação aos aspectos positivos da prática avaliativa, os educandos apresentaram diversas respostas e por meio de tais respostas foi possível conhecer e destacar as experiências positivas vivenciadas por eles em relação à prática avaliativa. Vale destacar, também, que apesar de serem questionados sobre os aspectos positivos da prática avaliativa, os educandos apresentavam as suas respostas tendo como referência a prova aplicada pela professora. Ou seja, os elementos

favoráveis da prática avaliativa que foram destacados pelos alunos se reduzem apenas à prova e não abrange todo o processo avaliador.

Entretanto, torna-se necessário ressaltar que dois alunos (A10 e B3) responderam que a prática avaliativa não apresenta nenhum aspecto positivo ou não possui nada que a torne interessante. Após as respostas de tais participantes, houve algumas intervenções e questionamentos sobre a resposta dada, porém ambos confirmaram que não há nada favorável no processo avaliador.

Já para 6 alunos, o único aspecto positivo que a avaliação apresenta é a possibilidade de proporcionar o aprendizado dos conteúdos estudados e que, conseqüentemente, geram a aprovação escolar. Para 3 alunos (A6, A14 e B17) a prática avaliativa é positiva apenas por possibilitar a aprovação escolar dos alunos, ou seja, por ser um fator determinante para a promoção escolar dos educandos, a avaliação torna-se positiva. É evidente que para esses 9 alunos, a prática avaliativa só se torna um aspecto positivo quando é associado com a aprovação e o sucesso escolar, isto é, a avaliação para aprendizagem se torna positiva quando é associada à concepção de premiação. Dessa forma, é notável que a aprovação escolar passou a ser o objetivo final do processo avaliador e, conseqüentemente, dos educandos como foi destacado por Luckesi (2006a) anteriormente.

Alguns alunos afirmaram que a prova é favorável quando apresenta alguns aspectos que, de alguma forma, tornam tal instrumento de avaliação mais fácil. Sendo assim, para 3 alunos (A2, A17 e A18) o único aspecto conveniente do processo avaliador é quando os conteúdos estudados ao longo do ano se fazem presentes na prova. Uma outra resposta que se mostrou bastante frequente por parte dos alunos foi a facilidade das questões das provas, isto é, para 9 alunos a avaliação só apresenta aspectos positivos quando a prova possui questões com um nível de dificuldade menor.

Apenas para um aluno (A8), a prática avaliativa se torna favorável quando os alunos conseguem obter notas boas nas provas realizadas. Já para outro aluno (B13), a obtenção de notas boas e, em decorrência, a promoção escolar são os aspectos positivos apresentados pela avaliação para aprendizagem. Os alunos que ressaltaram que a prova

se torna favorável quando apresenta um nível de dificuldade menor e ambos os alunos citados anteriormente, mostram-se preocupados com a obtenção de notas satisfatórias. Além disso, torna-se presente, também, a preocupação com a aprovação e o sucesso escolar.

De acordo com Paro (2000), o aprendizado dos alunos deveria ser o aspecto principal da prática avaliativa, entretanto, essa função é desenvolvida pela reprovação dos educandos. A maioria dos alunos ressaltou que a avaliação para aprendizagem torna-se positiva, pois é através de tal prática que é proporcionado para os educandos novas aprendizagens. Isto é, para 12 participantes da pesquisa o processo avaliador é favorável por consolidar o processo de aprendizagem que os alunos vivenciam. Outros dois alunos (B5 e B7), também, afirmaram que a prática avaliativa é positiva por proporcionar novas aprendizagens para os estudantes e quando apresenta questões mais fáceis. Para tais alunos, a avaliação para aprendizagem desenvolve a função primordial destacada pelo autor citado anteriormente e, em decorrência disso, torna-se uma prática conveniente no contexto escolar.

Durante a realização das entrevistas, alguns alunos destacaram aspectos que consideram positivo no processo avaliador. Para o aluno da primeira turma (A7), a avaliação ajuda os alunos a “gravarem” os conteúdos estudados para que eles possam ser aprovados para o 5º ano e, dessa forma, se torna positiva. Ainda na primeira turma, um aluno (A9) salientou que a avaliação é favorável para os alunos por existir a possibilidade de aprender novos conteúdos e por “conseguir fazer novas descobertas” dentro do seu processo de ensino. Já para o aluno 12 da primeira turma (A12), a avaliação torna-se positiva quando os alunos são testados e podem demonstrar o que aprenderam de fato. Esse participante destacou, ainda, que a avaliação é favorável para os educandos, pois eles estudam para prova e, em consequência, aprendem e obtêm um desempenho escolar satisfatório.

Já na segunda turma, para o participante ‘B6’ a avaliação é conveniente pois a avaliação proporciona o hábito de estudo nos alunos, gerando um processo de aprendizagem mais eficaz. O participante ‘B14’ resalta que a avaliação é positiva, pois ensina para os estudantes novos aprendizados e, conseqüentemente, os ajuda no

processo educacional em que estão submetidos. Por fim, para o 'B18' a avaliação é positiva porque é “bom estudar e aprender coisas novas” e essa prática proporciona isso para os alunos.

3.4. Aspectos negativos da avaliação de acordo com os educandos

Quadro 4 - Aspectos negativos da avaliação para aprendizagem

	Conteúdos estudados	Questões mais difíceis	Por ser uma atividade escolar	Não tem nada negativo	Reprovação escolar	Obtenção de notas baixas	Falta de compreensão da prova ou do conteúdo	Medo de errar
A1	X							
A2			X					
A3		X						
A4				X				
A5					X	X		
A6				X				
A7		X						
A8		X						
A9							X	
A10						X		
A11		X						
A12							X	
A13		X						
A14		X						
A15		X			X			
A16				X				
A17				X				
A18		X						
B1	X							
B2							X	
B3				X				
B4	X							
B5		X						
B6	X							
B7				X				
B8							X	
B9		X					X	
B10	X							
B11								X
B12		X						
B13								X
B14				X				
B15								X
B16							X	
B17							X	
B18						X	X	
B19							X	
B20		X					X	
B21				X				

Fonte: MENDES, 2014.

A quarta categoria para análise dos dados pretendeu conhecer os aspectos negativos em relação à avaliação para aprendizagem segundo os alunos. O levantamento desses dados se deu por meio dos relatos sobre a prática avaliativa que eles vivenciam e diversos aspectos foram ressaltados pelos participantes da pesquisa. Assim como na categoria anterior, é possível notar que os estudantes apresentaram os aspectos negativos da avaliação e, novamente, reduziram a prática avaliativa à prova. Dessa forma, nota-se que as respostas dadas se referem à prova e os seus aspectos negativos, segundo os alunos.

Para 5 alunos, a avaliação se caracteriza como negativa devido aos conteúdos estudados por apresentarem um grau de dificuldade mais elevado. É importante ressaltar que para 4 desses 5 alunos a avaliação se torna negativa devido aos conteúdos matemáticos, principalmente, por apresentarem dificuldade em tal disciplina escolar.

Outro aspecto tornou evidente que os alunos atribuem um caráter negativo para avaliação quando esta prática apresenta um maior nível de dificuldade. Dos 39 entrevistados, 9 afirmaram que o processo avaliador se torna desfavorável quando apresentam questões mais difíceis nas provas. Houve, também, 2 alunos (B9 e B20) que responderam que a avaliação se torna um fator negativo quando apresentam questões difíceis e, por consequência, não compreendem as questões das provas ou o conteúdo estudado. Ainda em relação às questões difíceis, um aluno (A15) afirmou que tal fator juntamente com a possibilidade da reprovação escolar tornam a prática avaliativa desfavorável.

Para um aluno da primeira turma (A5) respondeu que o fator que caracteriza o processo avaliador como desfavorável é a obtenção de notas baixas e, conseqüentemente, a reprovação escolar. Ou seja, para esse aluno o baixo desempenho escolar somado com a probabilidade do fracasso escolar faz com que o processo avaliador se torne uma experiência negativa. Houve, também, apenas um aluno (A10) que afirmou que a prática avaliativa torna-se negativa somente quando os alunos apresentam um desempenho escolar insatisfatório, isto é, quando apresentam notas baixas nas provas realizadas.

Em relação às repostas apresentadas anteriormente pelos alunos, é possível notar que existe a preocupação e o medo em fracassar na escola, portanto, a prática avaliativa torna-se um elemento negativo da prática pedagógica, visto que é um instrumento e um fator determinante que gera a reprovação. De acordo com Paro (2000), o fracasso escolar é socialmente reprovado e a responsabilidade da reprovação recai para os alunos, pois a sociedade julga que o fracasso escolar ocorre quando não há o esforço pessoal dos alunos. Em decorrência de tais aspectos, ocorre por parte dos alunos a preocupação e o medo que se mostrou existente na presente pesquisa.

Apenas um aluno (A2) citou que a avaliação apresenta um caráter obrigatório por ser “um dever da escola” e, portanto, torna-se uma prática negativa. Através dessa resposta, é possível observar que o aluno atribuiu o caráter negativo para o processo avaliador apenas por ser uma atividade relacionada à escola e pela realização da prova ser obrigatória.

Para 7 alunos, o processo avaliador torna-se desfavorável quando não ocorre a compreensão dos conteúdos estudados ou sobre as questões que a prova contém. Dessa forma, Luckesi (2006b) realça que a prática avaliativa torna-se ineficaz quando não apresenta questões claras, uma vez que a incompreensão das questões não possibilita ao educador verificar se o processo de ensino e de aprendizagem ocorreu conforme o esperado. Consequentemente, as provas devem apresentar questões claras para que não ocorra dúvidas por parte dos alunos. A maioria desses alunos relataram, ainda, que as professoras não costumam esclarecer as dúvidas durante a realização da prova, portanto, gera nos alunos um receio sobre questionar e, em decorrência, acabam tirando notas baixas na prova. Sendo assim, é notável que a prática existente em tal contexto escolar pode se tornar falha devido à falta de compreensão das questões por parte dos estudantes e aos aspectos citados anteriormente.

Um aluno da segunda turma (B18) respondeu que a falta de compreensão dos conteúdos estudados e das questões da prova que geram uma obtenção de notas baixas são dois fatores que configuram a prática avaliativa como um elemento negativo.

Já para três participantes da pesquisa (B11, B13, B15) a prática avaliativa é caracterizada como um elemento negativo da prática pedagógica, pois faz-se presente o medo de errar as questões da prova. Dessa forma, é visível que os três alunos apresentam medo em relação à avaliação para aprendizagem, principalmente, pela possibilidade de apresentar baixo desempenho escolar e uma possível reprovação escolar.

Entretanto, é importante destacar que um número bastante considerável dos participantes da pesquisa não atribuiu aspectos negativos para a avaliação. Isto é, 8 dos 39 entrevistados afirmaram que consideram a prática avaliativa não apresenta aspectos desfavoráveis. Porém, cabe ressaltar que um aluno (B3) não citou aspectos positivos e nem negativos para o processo avaliador, mesmo após ser questionado novamente sobre ambas perguntas.

3.5. Sugestões de avaliação para aprendizagem segundo os alunos

Quadro 5 - Sugestão dos alunos para avaliação

	Deveres de casa e de sala	Trabalhos	Prova	Projetos	Não apresentou sugestões	Comportamento
A1	X	X				
A2			X			
A3					X	
A4	X		X			
A5					X	
A6				X		
A7			X			
A8					X	
A9					X	
A10			X			
A11			X			
A12			X			
A13			X			
A14			X			
A15			X			
A16			X			X
A17	X		X			
A18					X	
B1					X	
B2	X		X			
B3					X	

B4			X			
B5					X	
B6	X		X			X
B7			X			
B8					X	
B9	X		X			
B10			X			
B11	X					
B12	X		X			
B13					X	
B14						X
B15	X		X			
B16	X		X			
B17			X			
B18			X			
B19					X	
B20					X	
B21	X	X				

Fonte: MENDES, 2014.

Essa categoria buscava compreender sobre como se dá o processo avaliador que os entrevistados estão submetidos, ressaltando, sobretudo, sobre como os educandos gostariam de ser avaliados, caso pudessem escolher. Entretanto, é importante ressaltar que não houve muitas diferenças entre a prática avaliativa já existente e as sugeridas pelos alunos, principalmente, por não apresentarem conhecimento aprofundado diante da temática e não vivenciarem outros modelos de avaliação para aprendizagem no contexto escolar em que estão inseridos.

É necessário destacar que um número considerável de alunos não souberam responder ao serem questionados sobre qual forma gostariam de ser avaliados. Isto é, 12 alunos afirmaram que não apresentam sugestões de como a prática avaliativa deveria ocorrer. Cabe, ainda, salientar que para 9 desses 12 alunos a forma como ocorre o processo avaliador já é satisfatório e, portanto, gostariam de ser avaliados da mesma forma que já são avaliados.

As respostas dadas pelos alunos evidenciam a inexistência da cultura de avaliação que Luckesi (2005) aborda. Ainda de acordo com esse autor, no contexto escolar os alunos vivenciam e são submetidos à cultura dos exames e, conseqüentemente, não conseguem se desvencilhar de tal prática. O autor ressalta, ainda, que é recorrente que

os educandos aprovem a prática examinatória vivenciada, exigindo a existência de tal prática.

Para 13 dos 39 entrevistados, a prática avaliativa deveria ser baseada apenas na prova, sem contar com outros instrumentos de avaliação. Já para 7 alunos, a avaliação deveria ser realizada utilizando apenas duas ferramentas, sendo eles: a prova e os deveres de casa e de sala. Apenas um aluno (A16) sugeriu que o processo avaliador levasse em consideração a prova juntamente com o comportamento que o aluno apresenta na sala de aula.

Houve, ainda, 2 alunos (A1 e B21) que gostariam que a avaliação para aprendizagem fosse realizada apenas pelos trabalhos e deveres de casa e sala. Ambos alunos ressaltaram, também, que realizariam tal prática sem se utilizar da prova como um dos instrumentos de avaliação. Através da entrevista de ambos alunos, é notável que para esses alunos a prova se constitui num fator bastante negativo e, em decorrência disso, optariam por retirar a prova como um instrumento do processo avaliador.

Um aluno (B11) afirmou que gostaria de ser avaliado apenas pelos deveres realizados na sala de aula e em casa, porém destacou que seria necessário que houvesse um número maior dos deveres para que a função da avaliação fosse cumprida de forma mais eficaz.

Um dos entrevistados (B6) afirmou que escolheria ser avaliado através de diferentes e diversas ferramentas e, de acordo com o seu relato, a sua sugestão de avaliação seria semelhante à forma que a professora já realiza. Para esse aluno, a avaliação seria baseada na realização dos deveres de casa e de sala, na prova e pelo comportamento que os alunos apresentam dentro da sala de aula.

Apenas um participante da pesquisa (A6) apresentou uma sugestão de avaliação para aprendizagem diferenciada da prática que já é realizada. Para tal educando, o processo avaliador podia se utilizar de projetos assim como já se utiliza do projeto chamado “Mesadinha” em que os alunos estão aprendendo a utilizar o dinheiro. Entretanto, foi ressaltado pelo aluno que apesar de ser utilizada pela professora, essa ferramenta de avaliação poderia ser utilizada com uma frequência maior. Para apenas

um entrevistado (B14), a avaliação deveria ser baseada apenas no comportamento que os alunos apresentam na sala de aula.

Por fim, por meio das entrevistas realizadas com os participantes foi possível observar que as práticas avaliativas realizadas por ambas professoras se caracterizam como tradicionais. Entretanto, vale ressaltar que ocorre a tentativa de realizar um processo avaliador mais eficaz, visto que para realizar tal processo utiliza-se de diversos instrumentos de avaliação além das provas tradicionais. É importante destacar, também, que através dos relatos feitos pelos 39 alunos foi possível perceber que a avaliação realizada por ambas docentes leva em consideração os aspectos quantitativos e qualitativos do processo de ensino e de aprendizagem.

3.6. Sentimentos dos educandos em relação à avaliação para aprendizagem

Quadro 6 - Sentimentos dos alunos em relação à avaliação

	Nervoso (a)	Medo	Tranquilo (a)	Preocupado (a)	Contente
A1		X			
A2			X		
A3	X				
A4	X	X			
A5		X			
A6	X	X			
A7		X			
A8	X				
A9	X				
A10		X			
A11		X			
A12				X	
A13	X	X			
A14					X
A15	X	X			
A16	X	X			
A17			X		
A18	X				
B1	X	X			
B2		X			
B3	X				
B4	X				X
B5			X		
B6	X				
B7			X		
B8	X				

B9		X			
B10	X				X
B11	X				
B12		X			
B13	X				
B14			X		
B15	X	X			
B16	X				
B17			X		
B18		X			
B19			X		
B20	X	X			
B21			X		

Fonte: MENDES, 2014.

A análise dessa última categoria visou compreender quais sentimentos diante da avaliação escolar que os alunos apresentam. Dessa forma, buscou conhecer se a avaliação era enfrentada pelos alunos como um fator de ameaça e que, conseqüentemente, gerava medo nos alunos. Tornou-se possível conhecer tais experiências vivenciadas pelos estudantes diante dos relatos apresentados.

Luckesi (2000) destaca que os docentes passam a utilizar do medo dos alunos em relação à avaliação para aprendizagem como um recurso para que os alunos prestem atenção na realização das atividades escolares. Dessa forma, Paro (2000) enfatiza que a reprovação é vista pelos docentes como um recurso pedagógico e um estímulo para que os alunos possam se dedicar aos estudos e, conseqüentemente, obter desempenho escolar satisfatório. Portanto, Luckesi (2006a) salienta que é evidente a crença dos educadores que a ameaça da reprovação serve para educar os estudantes.

Ainda de acordo com Luckesi (2000) acentua que o professor detém o “poder” de aprovar ou reprovar os educandos e, conseqüentemente, se utiliza de tal recurso para ameaçar e gerar o medo nos estudantes. Por fim, o autor ressalta que tal prática não tem como objetivo a aprendizagem dos alunos, mas a sua função é de controlar e disciplinar os educandos através do medo em relação à prática avaliativa. Dessa forma, Paro (2000) enfatiza que é necessário reverter a forma que a prática avaliativa é realizada nas instituições escolares, uma vez que, atualmente, a promoção escolar é o principal objetivo de tal processo.

Através da pesquisa realizada, foi possível verificar que tal prática é existente em tal contexto escolar, visto que para 10 alunos, a avaliação gera neles um sentimento de nervosismo, sobretudo, ao realizar uma prova. Já para 9 dos 39 entrevistados, ao serem informados que estão sendo avaliados, ocorre a sensação de medo diante à prova. É importante ressaltar, ainda, que 8 alunos afirmaram que frente à avaliação escolar, ocorre um sentimento de medo juntamente com o nervosismo. Assim sendo, Moura e Silva (2007) evidenciam que a reprovação está associada à rejeição e condenação dos educandos e, conseqüentemente, torna o processo avaliador bastante angustiante para os estudantes. Além disso, os autores ressaltam que a angústia em relação à avaliação para aprendizagem também é uma consequência da sociedade responsabilizar os alunos pela sua reprovação, uma vez que alguns educandos conseguem obter o sucesso escolar e outros não.

Houve, também dois alunos (B4 e B10) que ressaltaram que, inicialmente, eles se sentem nervosos, porém ao final do processo avaliador eles se sentem contentes com os resultados apresentados. Apenas um aluno (A14) afirmou que se sente contente por realizar a prática avaliativa, principalmente, por demonstrar nesse momento da prática pedagógica todo o aprendizado que foi consolidado. Para apenas um participante da pesquisa (A12), o sentimento existente em relação à avaliação é de preocupação.

Por fim, é relevante ressaltar que alguns alunos responderam que se sentem tranquilos em relação à avaliação para aprendizagem. A tranquilidade é o sentimento que se faz presente em relação à avaliação para aprendizagem para 8 dos 39 alunos entrevistados. Apesar de ser uma resposta menos usual, é importante destacar que, ao contrário do que se esperava, uma pequena parcela dos alunos afirmou que se sentem tranquilos diante da avaliação para aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou identificar a percepção que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental têm da avaliação realizada pelos seus professores. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa que buscou conhecer qual concepção de avaliação que os educandos apresentam, como ocorre a prática avaliativa em sua escola, os aspectos positivos e negativos do processo avaliador segundo os alunos, como os participantes da pesquisa gostariam de serem avaliados e, por fim, quais sentimentos existentes nos estudantes em relação à avaliação para aprendizagem.

Através da realização da presente pesquisa, foi possível perceber que para a maioria dos alunos entrevistados a avaliação se resume à prova realizada pela professora. Apesar de apresentar outras respostas, é evidente que para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a prática avaliativa é reduzida aos instrumentos utilizados pelos educadores. Vale destacar, também, que foram citados apenas as ferramentas da avaliação formal, ou seja, a avaliação informal que é realizada através da observação do professor não é vista como uma forma de avaliação pelos estudantes.

Como já foi citado anteriormente, a concepção de avaliação apresentada pelos alunos se assemelha com a concepção que se faz presente no contexto educacional, sendo ambas equivocadas. Dessa forma, a prática avaliativa foi substituída pela prática examinatória, entretanto vale lembrar que o processo avaliador é mais complexo e abrangente que a prática examinatória e, portanto, a avaliação nas instituições de ensino se torna equivocada e insatisfatória. Realça-se que a prática examinatória encontra-se consolidada no meio educacional, sobretudo, porque ocorre a reprodução dessas práticas até os dias de hoje. É necessário que ocorra maior discussão, reflexão e participação de toda a comunidade escolar acerca da avaliação para aprendizagem, principalmente, para que ocorra a quebra dos paradigmas engessados e para que o processo avaliador seja realizado conforme seus objetivos e suas características próprias.

Em relação à finalidade exercida pela prática avaliativa, os educandos souberam responder satisfatoriamente e citaram as principais funções da avaliação para

aprendizagem. Vale destacar, ainda, que os alunos apresentaram diversas funções para o processo avaliador e, sendo assim, alguns alunos atribuíram mais de uma finalidade para a prática avaliativa. É importante ressaltar que foi bastante recorrente a resposta que a avaliação possibilita o acompanhamento do processo de aprendizagem, entretanto, os alunos não citaram que a avaliação proporciona o mesmo para o processo de ensino. Torna-se perceptível que para tais alunos a promoção escolar encontra-se bastante atrelada à avaliação para aprendizagem, isto é, ainda encontra-se bastante associada ao processo avaliador a finalidade de aprovar ou reprovar os estudantes.

Por ser um elemento marcante da avaliação para aprendizagem, a promoção escolar encontra-se bastante associada com a prática avaliativa. Dessa forma, alguns alunos destacaram que a questão da promoção escolar torna-se o aspecto positivo ou negativo em relação à prática avaliativa, isto é, para alguns alunos, o processo avaliador se torna favorável ou desfavorável quando associada à concepção de premiação ou castigo. Em relação aos aspectos positivos e negativos da avaliação para aprendizagem, os alunos apresentaram respostas em que reduziam a prática avaliativa à prova aplicada pelas professoras. Dessa forma, é possível perceber que para os alunos a avaliação se constitui apenas na prova, como já foi dito anteriormente. Conseqüentemente, foram levantados aspectos positivos e negativos das provas como, por exemplo, as questões fáceis e difíceis, os conteúdos da prova, obtenção de notas satisfatórias ou insatisfatórias e a promoção ou retenção dos estudantes.

Através da pesquisa realizada, foi possível conhecer como ocorre a prática avaliativa para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em uma instituição de ensino público. Ao serem questionados sobre como gostariam de serem avaliados, os alunos não apresentavam muitas sugestões e reproduziam as mesmas práticas utilizadas pelas professoras. Sendo assim, é possível afirmar que os estudantes não apresentam conhecimento aprofundado acerca do tema para sugerir modificações e, por isso, se limitam a repetir as práticas já vivenciadas na instituição de ensino. É importante enfatizar, ainda, que alguns alunos afirmavam que a forma que se dá o processo avaliador é satisfatória e por isso manteriam igual. É necessário ressaltar que através das respostas dadas pelos educandos, é evidente que não ocorre a discussão e reflexão

acerca da prática avaliativa, visto que os alunos aprovam a forma como ocorre o processo avaliador e realizaram apenas pequenas alterações em tal processo. Conseqüentemente, ocorre a consolidação e o engessamento das práticas avaliativas, pois não ocorre outras propostas de avaliação para aprendizagem e as práticas existentes são satisfatórias, segundo os estudantes.

Para compreender melhor a percepção dos alunos em relação à avaliação buscou-se conhecer, também, os sentimentos desses estudantes diante ao processo avaliador a que estão submetidos. Por meio das respostas apresentadas, é notável que os sentimentos predominantes dos alunos são negativos como, por exemplo, o medo e a preocupação. Portanto, percebe-se que a prática avaliativa realizada nas instituições de ensino, atualmente, é utilizada pelos docentes como um elemento de ameaça e punição. Como já foi dito anteriormente, Paro (2000) destaca que a prática avaliativa juntamente com a possibilidade da retenção dos alunos se configura como um recurso pedagógico, tornando evidente a existência dessa prática nas instituições de ensino. Dessa forma, ocorre a descaracterização e a prática equivocada da avaliação para aprendizagem, como já foi apresentado anteriormente.

Portanto, por meio da pesquisa realizada e da análise das respostas dos estudantes foi possível conhecer a prática avaliativa existente na instituição de ensino público da Candangolândia, conhecer a concepção de avaliação que se faz presente para os alunos, as experiências positivas e negativas vivenciadas pelos alunos e sobre os sentimentos existentes em relação à prática avaliativa. E foi possível também compreender a percepção que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental apresentam em relação à prática avaliativa realizada por ambas professoras.

Além disso, compreendeu-se a concepção de avaliação para aprendizagem, conhecer as contradições que se fazem presentes no âmbito educacional em relação ao processo avaliador e, conseqüentemente, questionar as práticas existentes no contexto educacional. E também tornou-se possível conhecer as diferenças entre a concepção de avaliação e as práticas de medir, classificar, examinar e testar que integram o processo avaliador. Ainda, foi possível perceber as funções exercidas pela avaliação para aprendizagem e as formas de avaliação existentes, sendo elas a avaliação diagnóstica,

formativa e somativa e foi destacado, também, a importância da utilização das três formas para obter-se um processo avaliador mais eficaz.

Assim, o presente trabalho proporcionou um conhecimento mais aprofundado em relação ao tema abordado, sobretudo, por possibilitar o desenvolvimento de uma maior reflexão sobre avaliação para aprendizagem através de questionamentos sobre as práticas existentes e como o processo avaliador deveria ocorrer. Dessa forma, o trabalho desenvolveu a tomada de uma consciência mais crítica em relação à tal prática, destacando que deve-se levar em consideração a percepção dos alunos. Ao realizar a prática avaliativa como, de fato, deve ser os protagonistas do processo educacional vão alcançar de forma satisfatória os objetivos previstos para o processo de ensino e de aprendizagem.

Por meio de todas as reflexões apresentadas e da pesquisa desenvolvida, o presente trabalho visou contribuir com a discussão existente em relação à avaliação para aprendizagem. Além disso, buscou-se questionar as práticas existentes no contexto educacional em relação ao processo avaliador, destacando a percepção dos estudantes acerca da temática. Sendo assim, foi possível perceber que o aluno, o protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, encontra-se com medo e preocupado diante da avaliação para aprendizagem que, geralmente, é mais examinadora do que avaliadora. Através da percepção dos alunos ao que diz a respeito do processo avaliador, é evidente que a avaliação para aprendizagem se tornou o ponto de chegada dos alunos e não se caracteriza mais como um instrumento a disposição dos docentes para acompanhar e intervir no processo de ensino e de aprendizagem. Isto é, a avaliação e a promoção escolar assumiram o centro do processo educacional, deixando em segundo plano o aprendizado dos alunos.

Por fim, é relevante enfatizar que torna-se necessário uma maior reflexão e discussão acerca da temática abordada, para que não se reproduza mais as práticas avaliativas equivocadas que existem no âmbito educacional. Dessa forma, ao romper com a reprodução de tais práticas poderá ocorrer um processo avaliador coerente com suas características e funções, tornando-o mais eficaz e fazendo com que o aprendizado dos alunos volte a ser o foco do processo educacional.

PARTE II

PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao ingressar no curso de Pedagogia, a carreira docente não se caracterizava como primeira opção e a área de maior interesse era a área da Pedagogia Hospitalar. Entretanto, ao longo do curso e, principalmente, durante a realização do estágio obrigatório a docência passou a interessar-me mais. Ao realizar estágio na Rede Sarah de Hospitais, também, fortaleceu o meu interesse pela área hospitalar e surgiu um interesse pela área da educação inclusiva, também.

A área da Psicologia juntamente com o meio educacional me despertou o interesse desde o início do curso, fazendo com que houvesse o desejo de trabalhar com ambas áreas, principalmente, por acreditar que são áreas que trabalham juntas e se complementam, pois podem contribuir bastante com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Além disso, o trabalho da Psicologia e da Pedagogia podem auxiliar as crianças e adolescentes em diversos espaços e não apenas na escola.

Assim, por sempre ser uma área de interesse pessoal durante a graduação foi possível conviver e conhecer melhor o trabalho de uma psicopedagoga e, assim sendo, também é uma área que me despertou o interesse, sobretudo, por poder trabalhar e ajudar diretamente os alunos que necessitam de uma maior atenção. Dessa forma, por sempre gostar de estudar e aprender mais, principalmente, sobre Psicologia juntamente com a área da educação alimento o desejo de poder fazer uma especialização para que possa atuar como psicopedagoga.

Ainda que exista uma incerteza sobre qual caminho seguir, pretendo trabalhar diretamente com a área da educação em alguma das possibilidades citadas, visto que são as áreas de interesse que possuo e que pretendo contribuir de alguma forma para que haja uma educação de qualidade. Por fim, gostaria de enfatizar que pretendo atuar na área educacional, pois a educação muito me encanta e é por meio dela que acredito que teremos um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação científica**. 5 ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 63-74.
- HADYT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Atica, 1997. 159 p.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 17. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995. 128 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. **Colégio Uirapuru**, Sorocaba, SP, 6 p., out. 2005.
- _____. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- _____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **Impressão Pedagógica**. Curitiba, n. 36, p. 4-6, 2004.
- _____. Entrevista à Revista Nova Escola sobre Avaliação da Aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 191. 7 p. nov. 2001
- _____. Entrevista publicada na Folha Dirigida. Caderno "Aprender". Rio de Janeiro, n. 1069, p. 9, out. 2006a.
- _____. Entrevista sobre Avaliação da Aprendizagem. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 p., 21 jul. 2000.
- _____. Estudar tudo para quê, se os professores não levam tudo em consideração?. **Revista ABC EDUCATIO**, n. 58, p. 26-29, ago. 2006b.
- MORALES, Pedro. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2003. 174 p. Título original: Evaluación y aprendizaje de calidad.
- MOURA, E.; DA SILVA, J. C. (2007, novembro). Reprovação escolar: Discutindo mitos e realidade. **XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO 35 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**. Cascável, Paraná.
- PARO, Vitor Henrique. Por que os Professores Reprovam: Resultados Preliminares de uma Pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, jul./set. 2000.

APÊNDICE A

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Aluna: Beatriz Vieira Mendes – 11/0025512

Roteiro de entrevista para pesquisa

- 1- Na sua opinião, o que é avaliação?
- 2- Para que serve a avaliação?
- 3- O que você sente em relação à prova?
- 4- O que você acha da prova?
- 5- O que a avaliação tem de bom?
- 6- O que a avaliação tem de ruim?
- 7- Como sua professora te avalia? Você acha bom dessa forma?
- 8- Como você gostaria de ser avaliado? Dê exemplos.