III Congresso Internacional
das Licenciaturas
COINTER - PDVL2016

AValiação DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Apresentação: Comunicação Oral

Raimunda Maria Ribeiro Guida¹; Tarciana Bezerra Barreto da Silva²; Maria Priscila do Nascimento Fontes³ Elisângela Maria de Oliveira⁴ Eliemerson de Souza Sales⁵

Resumo

Nos últimos anos, os estudos que se referem as concepções de professores e estudantes têm se intensificado. Dito de outro modo, os estudos sobre o que os estudantes e professores pensam acerca de diversas questões referente ao processo de ensino e aprendizagem tem ganhado força nos espaços de discussão e produção de conhecimento. Considerando a relevância das discussões da avaliação da aprendizagem na formação de professores para as series iniciais, este estudo se propõe a compreender quais as concepções de avaliação apresentadas por estudantes do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Centro de Educação/Recife. A escolha dos sujeitos se justifica pelo fato dos mesmos já terem vivenciado no curso discussões referentes a avaliação da aprendizagem na disciplina de “Avaliação Educacional” e estarem vivenciando a disciplina intitulada “Avaliação da Aprendizagem”, além de já estarem em contato com o campo de atuação profissional através de disciplinas de Práticas Pedagógicas. Partindo de uma abordagem qualitativa, fizemos uso de questionário aberto para coleta de dados. Para fundamentar nossas discussões, utilizamos como referência os estudos de Guba e Lincoln (1989) com as gerações de avaliação, utilizando-as como categorias de análise. Ao final da pesquisa, percebemos que as discussões sobre avaliação precisam avançar, visto que, não foi possível identificar concepções que se relacionam com a quarta geração de avaliação, geração que apresenta uma concepção de avaliação inovadora. Além disso, percebemos que o fato de os estudantes apresentarem concepções de terceira geração, que por nós é visto com um dado positivo, a nível de hipótese, pode estar condicionada pelo fato de os estudantes terem vivenciados disciplinas que tem como foco a discussão sobre as questões da avaliação.

Palavras-Chave: Gerações de Avaliação, Concepções de Avaliação, Formação de Professores.

Introdução

A princípio, torna-se importante destacar que a Avaliação é uma atividade humana. Essa afirmação se justifica por estarmos permanentemente comparando, julgando, ou seja, avaliando. Já

¹ Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, raimunda_guida82@hotmail.com

² Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, tarcianalourenco@gmail.com

³ Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, priscila00do@gmail.com

⁴ Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, elisangelaooliveira.tpa@gmail.com

⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM/UFPE e Professor da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eliemersonsales@gmail.com

a avaliação realizada no ambiente escolar necessita ser compreendida como uma prática organizada e estruturada a partir de intenções/objetivos.

Nos últimos anos, os estudos acerca das concepções de professores e estudantes tem se intensificado. Dito de outro modo, os estudos sobre o que os estudantes e professores pensam acerca de diversas questões referente ao processo de ensino e aprendizagem tem ganhado força nos espaços de discussão e produção de conhecimento. Diversos estudos como os construídos por Chueiri (2008), Meneghel e Kreisch (2009), Caseiro e Gebran (2008), dentre outros, revelam que os professores em diversos níveis de ensino apresentam concepções de avaliação que se inserem numa perspectiva progressista que se caracteriza por uma visão tradicional de pensar o ensino e a aprendizagem.

Segundo Luckesi (2005, p. 166), aponta para o papel da avaliação da aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser usada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

Corroborando com este pensamento apresentado acima que toma a avaliação com um sentido de ajudar o sujeito avaliado a crescer e se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem, encontramos em Kellaghan (2001) que o termo “avaliação” relaciona-se com o termo em latim “assidere” que significa “sentar ao lado”.

A formação de professores é responsável pela reorganização e até mesmo (re)construção de diversas concepções acerca do fazer educativo. Concepções estas que refletirão na atuação profissional enquanto docente. De acordo com Monte e Viana (2015, p.12) existe “[...] a necessidade de uma melhor formação de professores em Avaliação para que, a cada dia, as práticas avaliativas possam contribuir significativamente para a formação moral, ética e intelectual do indivíduo”.

Fundamentação Teórica

As discussões que se seguem estão fundamentadas nos estudos de Guba e Lincoln (1989) dada a sua importância na compreensão do desenvolvimento histórico da avaliação, trazendo os principais aspectos na qual a avaliação esteve relacionada bem como suas limitações e avanços, até uma perspectiva mais atual de pensar o processo avaliativo. De antemão, é importante ressaltar que, muitos dos aspectos presentes nas primeiras gerações de avaliação ainda se fazem presente nos espaços de formação de professores.

Guba e Lincoln (1989) observando em seus estudos o desenvolvimento histórico da avaliação, dividiram esse percurso de desenvolvimento em Geração, chamada pelos autores de “Gerações de Avaliação”. Cada geração apresenta uma característica específica, ou melhor, aspectos que se relacionam com uma concepção de avaliação específica, bem como a uma concepção de ensino e de aprendizagem, dito de outro modo, a uma abordagem de ensino.

A primeira geração de avaliação, intitulada de “Geração de Medida” recebe esse nome por apresentar aspectos de uma avaliação que é vista como um instrumento que classifica, seleciona e certifica, não muito distante do que ainda hoje conseguimos observar. Segundo Viana (2014, p.32) “é importante ressaltar que muitas dessas práticas que, inclusive, estão presentes até os dias atuais, nasceram ainda na Antiguidade”.

Resgatando apenas alguns fatos históricos, podemos mencionar os chineses que realizavam testes para seleção de funcionários para cargos de confiança, os chamados cargos de alto funcionariado. Esses procedimentos são muitos comuns ainda na atualidade. Também se voltarmos aos fatos relacionados a Idade Média, período em que surgiram as primeiras universidades, os exames eram realizados através de provas orais e em público, onde os candidatos não poderiam errar em quesito algum, caso contrário, estaria fora da competição. No Renascimento se usava da observação como instrumento avaliativo, tendo como ponto de partida as habilidades de cada um.

Ainda nesse contexto de desenvolvimento histórico, Lima (2008, p.22) destaca que,

Com a Revolução Francesa, que promoveu o direito de todos os cidadãos à Educação, condicionou-se o acesso a níveis de ensino mais especializados à comprovação de méritos individuais, chegando, no século XIX, à concessão de diplomas garantidos pelo Estado, que buscavam satisfazer as necessidades de uma sociedade hierárquica e burocratizada, muito comum ainda nos dias atuais.

Ao passar dos tempos, foram surgindo testes onde se utilizavam lápis e papel, assim como também testes psicológicos foram ganhando espaços. Tais testes, eram realizados de forma rápida e primavam pela objetividade. Um dado histórico acerca do desenvolvimento histórico da avaliação é que a primeira avaliação formal de um programa relacionado a questão educativa aconteceu em 1887 tendo a participação de 30 mil estudantes que em suma objetivava avaliar os conhecimentos de ortografia através de um exame objetivo (LIMA, 2008).

No século XX, o psicólogo francês Albert Binet, instituiu testes para medir a inteligência, o chamado quociente de inteligência - QI. Estes testes foram utilizados em larga escala nas escolas americanas, que tinha como finalidade transmitir conhecimentos através da memorização. Os testes de QI serviram também para selecionar componentes do exército americano para atuarem na Primeira Guerra Mundial. De acordo com Guba e Lincoln (1989, p.26) “todas essas influências culminaram em uma proliferação extraordinária de testes nas escolas durante 1920 a 1930”.

Diante do exposto, observa-se que, medição e avaliação tinham a mesma função: classificar e selecionar. Sendo assim, essa geração pode ser caracterizada como a *Pré-História* da avaliação de acordo com Vianna (2000).

Ainda, é importante ressaltar que essa geração mantém uma forte relação com a abordagem tradicional de ensino, onde o professor é o agente da ação educativa, é o detentor e transmissor do conhecimento. O aluno é visto como objeto da ação educativa e ao receber o conhecimento deveria reproduzi-lo com exatidão. Temos nessa geração uma avaliação descontextualizada e padronizada, alicerçada numa prática de memorização para o aluno adquirir o conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

A segunda geração de avaliação, denominada como “Geração da descrição” esteve vigente entre 1930 a 1945. Ela surgiu após a Primeira Guerra Mundial, diante de críticas ao caráter quantitativo da primeira geração, com o propósito de melhorar o entendimento do objeto da avaliação.

Uma vez que, segundo estudiosos da área (LIMA, 2008; VIANA, 2014; VIANNA, 2000), essa geração veio para preencher as falhas da geração anterior, porém, os pontos positivos permaneciam. Assim sendo, era necessário obter dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos, e neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios (VIANA, 2014).

Um dos principais representantes dessa geração foi o teórico estadunidense Ralph W. Tyler (1902 – 1994), doutor em psicologia educacional. Tyler, baseado nos estudos da época, defendeu a utilização de uma série de instrumentos para aumentar a precisão da avaliação, desenvolveu exames padronizados, instituindo uma nova concepção de avaliação, onde a mesma baseava-se na comparação dos objetivos pretendidos com os objetivos alcançados visando a eficiência do sistema educacional (escola, currículo). Sobre isso, Viana (2014) afirma que:

Com essa nova concepção de Avaliação, que superava o modelo utilizado até então e diferenciava o conceito de Avaliação do conceito de Medida, Tyler pode ser considerado como o Pai da Avaliação (VIANNA, 2000). Sua maior contribuição foi conceber a Avaliação como um instrumento para verificar o desenvolvimento ou modificação dos padrões de comportamento dos estudantes. Segundo ele, a Avaliação não poderia se restringir aos testes escritos, pois havia múltiplos comportamentos a serem alcançados como atitude, interesse, conhecimento e habilidade. (LIMA, 2014, p. 34)

Essa geração também é conhecida como geração objetiva, pois segundo Guba e Lincoln (1989), buscava compreender melhor o objeto a ser avaliado, dando ênfase na descrição detalhada dos pontos fortes e fracos do objeto da avaliação. Buscava-se também comparar, selecionar e classificar os estudantes entre si, por esse motivo os instrumentos avaliativos eram padronizados.

Esta geração dialoga com os aspectos de uma abordagem comportamentalista (MIZUKAMI, 1986). De acordo com Viana (2014, p.34), para Tyler “[...] a avaliação não poderia se restringir aos testes escritos, pois havia múltiplos comportamentos a serem alcançados como atitude, interesse, conhecimento e habilidades”.

Ainda, é importante destacar que, o caráter quantitativo da geração anterior ainda se fazia presente, pois os aspectos quantitativos e individuais da geração anterior não foram descartadas. Portanto, era papel do avaliador, a descrição de como os objetivos eram ou não atingidos. Este já se considerava como ponto positivo como ressalta Guba e Lincoln (1989), a mensuração estava, nessa geração, a serviço da avaliação.

A terceira geração, chamada por Guba e Lincoln (1989) de “Geração de Juízo de valor”, nasce no final da década de 50 a partir da necessidade de superar falhas ou pontos fracos observados na avaliação das gerações precedentes. Observou-se que deveriam haver esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos da avaliação. Os avaliadores, mantendo funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de juízes. Porém, além de estabelecer o valor e o mérito, a avaliação traria um veredicto para a tomada de decisão.

Guba e Lincoln (1989, p. 39) destacam que: “não obstante, parece justo afirmar que durante essa década, e mais intensamente depois de 1967, o juízo de valor tornou-se uma marca distintiva dos avaliadores da terceira geração”.

Essa perspectiva de Avaliação associa-se predominantemente com as abordagens de ensino cognitivistas (MIZUKAMI, 1986), em que se confere ao professor, através da tomada de decisão, com base em princípios qualitativos, o papel de mediar e orientar a interação do aluno com o ambiente, preocupando-se em compreender como se dá a construção do conhecimento.

Ainda, segundo Guba e Lincoln (1989), nessa geração não adiantava descrever os pontos fortes e fracos, deveria fazer recomendações do que precisava ser melhorado.

Scriven (1967), a partir de seus estudos, torna-se referência nessa geração. De acordo com ele, a avaliação tem como função determinar o valor e o mérito do que está sendo avaliado para tomar decisões. A principal característica dessa geração como já ressaltado, é o juízo de valor. O professor passa a ser um juiz, ele não é mais neutro no processo. A tomada de decisão é feita a partir dos resultados do que foi avaliado. O mais importante seria determinar os resultados não

previstos para melhorar o processo avaliativo, é preciso avaliar todo o processo, desde o início para que se tenha uma visão mais geral e qualitativa.

Scriven (1967), ainda distinguiu dois tipos de Avaliação, a *formativa*, que se preocupava em acompanhar, ajustar e conduzir o processo, e a *somativa* que exigia atenção para os resultados alcançados a partir do processo vivenciado, permitindo o julgamento do valor ou mérito do que estava sendo avaliado.

De acordo com o que nos fala Viana (2014), a ideia de Scriven sobre a tomada de decisão é retomada pelo estadunidense Daniel L. Stufflebeam (1971) em que propõe um modelo de avaliação que ficou conhecido pela sigla CIPP (contexto, insumo, processo e produto), que prevê quatro momentos de decisão: planejamento das decisões, onde é definido de acordo com a necessidade do contexto; estruturação das decisões, que se relaciona com a questão da utilização dos recursos para alcançar os objetivos, e, finalmente, a implementação e reciclagem ou revisão das decisões

A avaliação de processo serve para implementar as decisões e investigar necessidades e deficiências do planejamento para os problemas identificados serem corrigidos. A avaliação de produto, tem como objetivo interpretar os resultados e tomar decisões. Há semelhanças entre a avaliação formativa de Scriven (1967) e a Avaliação de Processo de Stufflebeam (1971), assim como também a Avaliação Somativa com a Avaliação de Produto.

Nesse contexto, o avaliador poderia reorientar a construção de conhecimento baseado nos resultados obtidos. O ponto de partida dessa avaliação é o conhecimento prévio. Os erros e acertos passam a ter a mesma importância, pois agora se configuram como pistas sobre como o aluno está construindo o conhecimento. A responsabilidade passa a ser compartilhada.

Por fim, Guba e Lincoln (1989) a partir de suas análises observou que, havia um problema que os mesmos chamaram de “centro de decisões” nas três gerações, onde apenas o professor, ou seja, o “avaliador” decidia no processo avaliativo. A partir disso, os autores propõem uma quarta geração chamada de “Geração da Negociação”.

Antes de discutir os aspectos dessa geração, é importante ressaltar que a mesma conserva todos os aspectos positivos das gerações anteriores.

A Quarta Geração de avaliação visa superar as dificuldades identificadas nas gerações anteriores. Essa geração é marcada pela “negociação” que envolve professores e alunos e de acordo com Lima (2008, p. 19):

[...] apesar de ser também processual, incluindo vários instrumentos de Avaliação e de forte cunho qualitativo, destacar-se-ia pela ênfase na negociação, pela participação do sujeito no processo de Avaliação, que buscava a promoção de um sujeito emancipado e autônomo.

Nesse sentido, essa concepção de avaliação de quarta geração dialoga com as abordagens socioculturais de ensino (MIZUKAMI, 1986), possibilitando uma interação no processo de ensino e aprendizagem. “É, ainda, um processo de ensino e aprendizagem, contínuo, emergente e substancialmente imprevisível, que constrói uma realidade” (Lima, 2008, p.46). Dessa forma, permite aos professores desenvolverem uma avaliação que seja capaz de auxiliar no progresso da aprendizagem, oferecendo ao aluno informações que contribuam para o desenvolvimento ao longo de todo processo, de forma contínua.

Nesta perspectiva, a avaliação é significativa, permite o aluno ser um sujeito ativo e reflexivo no processo de aprendizagem. Contribui e possibilita o diagnóstico de todo processo educativo, detectando as dificuldades e os avanços, oferecendo assim, uma regulação e melhoria das aprendizagens, tendo o erro também um papel importante no processo de regulação, assim como autorregulação por parte do aluno. Desta forma, possibilita que o professor faça uma revisão das suas concepções, metodologias e planejamentos acerca da trajetória de construção do conhecimento.

Alguns estudos como os de Saul (2000), Hoffman (2001), Silva (2004), dentre outros, dialogam com essa quarta geração. Essa perspectiva de avaliação se insere numa perspectiva formativa. Segundo Fernandes (2005, p. 68):

(...) a avaliação formativa alternativa deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que fornece indicações claras do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos tenham ideias aproximadas da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, o passo seguinte é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual *distância* entre o que se conseguiu obter e o que se pretende obter.

Sendo assim, os educadores precisam ter uma formação adequada na busca de práticas avaliativas que realmente contribuam para o pleno desenvolvimento dos alunos e da educação. Para isso, faz-se necessário assumir um posicionamento pedagógico esclarecedor, com novas práticas pedagógicas, de modo a orientar, no planejamento, na execução e na avaliação. Nessa perspectiva Hoffmann (2001, p. 18) afirma:

[...] o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagens. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos.

É notória a relevância da discussão sobre os processos avaliativos e da formação docente no que diz respeito às novas concepções de ensino, aprendizagem. Desta forma, amplia-se a as

possibilidades da prática avaliativa em sala de aula com instrumentos diversificados numa perspectiva emancipatória.

Por fim, destacamos a relevância da formação de professores no sentido de que as discussões que se fazem durante este processo formativo são de suma importância para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com aspectos mais inovadores de pensar o ensino e a aprendizagem, contemplando desta forma a avaliação da aprendizagem. Além disso, é importante ressaltar que, muitas concepções acerca da avaliação e do processo de ensino e aprendizagem em si, são construídos desde as experiências enquanto estudantes, e que ao longo da formação docente vão sendo (re)significadas, repensadas, ou até mesmo podem ser resistentes a mudanças. Sobre isso Vasconcellos (2000, p. 84) afirma que,

as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Ou seja, se a formação de professores não avançar no que se refere a discussão e proposição de práticas avaliativas inovadoras que dialoguem com os aspectos formativos bastante ressaltados em diversos estudos, continuar-se-á em um ciclo de reprodução de concepções e práticas avaliativas que fragmentam o processo de ensino e aprendizagem, tanto na formação de professores como a atuação destes professores no ambiente educativo.

Metodologia

Como metodologia, adotamos a abordagem qualitativa, por estar relacionada aos aspectos da nossa pesquisa, que teve como objetivo compreender quais as concepções de avaliação apresentadas por estudantes do curso de Pedagogia. Esse tipo de pesquisa de acordo com Ludke e André (1986), supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que se está sendo investigado.

O trabalho se desenvolveu através da pesquisa de campo, na qual a mesma é definida por Oliveira (2003, p.65) “como a técnica usada para a coleta que permite a obtenção de dados sobre um fenômeno de interesse da maneira como ele ocorre na realidade estudada”. A pesquisa de campo objetiva adentrar no contexto escolar e analisar um determinado fenômeno, ou seja, coloca o pesquisador dentro do universo a ser trabalhado.

Sendo assim, o campo de pesquisa foi a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Campus Recife, e os sujeitos foram estudantes do 5º período do curso de Pedagogia, totalizando 27 sujeitos (n=27). A escolha dos sujeitos se justifica pelo fato de os mesmos já terem vivenciado a disciplina de Avaliação Educacional e estarem vivenciando a disciplina de avaliação da aprendizagem e também por já estarem em contato com o campo de atuação docente através das disciplinas de Pesquisa e Práticas Pedagógica – PPP.

Utilizamos para coleta de dados um questionário com perguntas abertas a serem respondidas individualmente, que em suma buscou identificar as concepções dos estudantes acerca das questões da avaliação da aprendizagem, a saber: o que você entende por avaliação? Qual o objetivo da avaliação?

Segundo Gil (1999, p.128) o questionário possui algumas vantagens, sendo elas: “implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”.

É importante ainda ressaltar que os nomes atribuídos aos sujeitos são nomes fictícios no sentido de atender a todas as orientações éticas de pesquisa, respaldados sob a Resolução CNS 466/12 e suas complementares, assim como resolução 510/2016 de Ética em Pesquisa.

Resultados e Discussão

As análises, a partir dos dados coletados, nos mostram que aproximadamente 30 % dos estudantes apresentam concepções que se relacionam aos aspectos da primeira geração. Essa geração concebe a mesma como medida e está mais centrada em medir, classificar e selecionar (GUBA; LINCOLN, 1989). A seguir, apresentamos alguns dados que fazem referência aos aspectos dessa geração presentes nas concepções dos estudantes.

“Avaliação é o método utilizado para medir o conhecimento do aluno e através dos acertos é atribuído uma nota” (Flor)

“Avaliação é o processo no qual se mede ou observa se o educando adquiriu o conceito levado até ele. Objeto no qual verifica para saber se os conteúdos foram absorvidos, aprendidos” (João)

“ É uma forma que os professores usam para medir o conhecimento dos alunos, fazendo assim, questões onde testa a capacidade deles” (José)

É um dado preocupante, pois essa geração é ancorada em aspectos que não contribuem para uma aprendizagem significativa⁶, visto que, a concepção de avaliação tem uma forte relação com a concepção de ensino e de aprendizagem. Nesta primeira geração também se destacam aspectos

⁶ Sobre Aprendizagem Significativa, ver: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>

relacionados a avaliação de produto que objetiva verificar se o sistema educativo está produzindo bons produtos. De acordo com Fernandes (2005, p. 57) “os testes acabavam por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educativos produziam bons produtos a partir da matéria prima disponível – os alunos”.

Em contrapartida, foi possível observar que, aproximadamente 70% dos estudantes apresentaram concepções que dialogam com a terceira geração de avaliação que de acordo com Fernandes (2005, p.59) a avaliação,

[...] deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens.

Essa geração também se caracteriza por esta preocupada com a construção do conhecimento, por fazer uso de diversos instrumentos avaliativos, bem como se destaca a regulação da aprendizagem que foi bastante perceptível nas concepções dos estudantes. Essas concepções são apresentadas abaixo e que representa as concepções dos demais estudantes.

“São instrumentos que oferecem aos professores maneiras adequadas para se desenvolver as capacidades dos alunos. É a partir da avaliação que o professor vai saber como anda o processo de ensino e aprendizagem do seu aluno. Mas o mais importante é que o professor saiba o que fazer com essa avaliação. Não é avaliar por avaliar, avaliar para dar uma nota e encerrar o processo e nem avaliar para dar continuidade ao processo de ensino - aprendizagem que é contínuo” (Miguel).

“Avaliar a construção do conhecimento de forma progressiva, através de instrumentos avaliativos. Na minha concepção, deve-se observar quanto professor o que eu quero verificar o que meu aluno construiu” (Quitéria).

“É um ato de verificar como anda o processo de construção do conhecimento do aluno. Diagnosticar o que ele conseguiu ou não aprender no processo” (Gabriel).

Diante disso, observa-se que, as concepções de avaliação estão fortemente relacionadas as concepções de ensino e de aprendizagem, a maneira de conceber a avaliação reflete na forma que o processo de ensino e aprendizagem vai ser pensado, sendo isto bem visível nas concepções dos estudantes destacados acima. A tabela apresentada abaixo, busca sintetizar quantitativamente os dados obtidos nesse estudo.

Tabela 1: Concepções de Avaliação x Gerações de Avaliação. Fonte: Própria.

Gerações da Avaliação	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração	Total
Quantidade	8	0	19	0	27
Porcentagem	29,63%	0	70,37%	0	100%

Conclusões

As discussões sobre a avaliação na formação dos professores precisam avançar no sentido de favorecer e propiciar concepções mais sólidas, mais inovadoras acerca do processo avaliativo, visto

que, a concepção de avaliação que o aluno tem, reflete na sua forma de ensinar e na sua forma de compreender como se dar a construção do conhecimento por parte do aluno.

Neste estudo, buscamos identificar as concepções que os estudantes apresentam acerca da avaliação no sentido de compreender como andam as discussões acerca da avaliação da formação de professores para as series iniciais.

Ainda, observamos que, não foi possível identificar concepções de quarta geração, o que nos faz refletir que, embora esse campo de estudo seja um campo complexo que envolve a negociação de vários sentidos acerca da avaliação, a discussão na formação de professores precisa avançar na perspectiva de formar professores com práticas avaliativas mais inovadoras, com aspectos que dialoguem com a quarta geração e, por conseguinte, com os aspectos de uma avaliação formativa.

Foi importante constatar que grande parte dos estudantes possuem concepções que se relacionam com a terceira geração de avaliação, e isso pode ser justificado a nível de hipóteses, pelo fato do curso apresentar duas disciplinas que discutam as questões da avaliação, sendo elas: avaliação educacional e a disciplina avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que a vivência de discussões acerca da avaliação da aprendizagem nessas disciplinas tornam-se condicionantes das concepções dos estudantes.

Referências

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente, ano 14, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan/dez. 2008.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan/abr. 2008.

FERNANDES, D. Dos Fundamentos e das práticas. Da Avaliação como medida à Avaliação Alternativa (AFA). In: Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto – Editores, 2005.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

KELLAGHAN, T. The use assessment in educational reform. In: Conferência anual da associação internacional de avaliação educacional, nº 27, [s.l.]. (2001). **Avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro: [s.n.], p. 259-278.

LIMA, K. S. Compreendendo as Concepções de Avaliação de Professores de Física Através da Teoria dos Construtos Pessoais. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Mestrado de Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 9819-9831.

MIZUKAMI, MGN, Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTE, N. P. L.; VIANA, K. S. L. Concepções e prática avaliativa no ensino da língua inglesa: uma análise através da perspectiva da Avaliação da Experiência. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande – PB. Anais do II Congresso Nacional de Educação, 2015.

OLIVEIRA, A. B. S. Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2003.

SCRIVEN, Michel. The Methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation. Aera. Monograph 1, Rand McNally and Co, Chicago, 1967.

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

STUFFLEBEAM, Daniel Leroy. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. Journal of Research and Development in Education, 5 (1), p. 19-25. 1971.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANA, K. S. L. Avaliação da Experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da natureza. 202f. 2014. **Tese** (Ensino das Ciências e Matemática). Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.