



4. Estes critérios de correção da produção textual escrita são apresentados e discutidos no início da disciplina, antes da avaliação ao aluno?

Não ( )

Sim ( )

5. Após a correção, há algum *feedback* para o aluno em relação aos erros e acertos da sua produção textual escrita?

Não ( )

Por quê?

.....  
.....

Sim ( )

Como é apresentado o feedback ao aluno?

( ) Individualmente por escrito.

( ) Individualmente em uma conversa.

( ) Em exposição oral para a turma, indicando de forma geral seu ponto de vista em relação a correção.

( ) Outro. Especifique:

.....  
.....

Obrigada pela participação!

## APÊNDICE C

Tabela 1 – Critérios de avaliação do professor

Critério	Respostas dos professores (n=11)
adequação a proposta de atividade (gênero)	72% (oito)
gramática	36% (quatro)
ortografia	54% (seis)
escolha lexical	27% (três)
organização estrutural (coesão e coerência)	90% (nove)
interferência da LM na LE	9,1% (um)
planejamento (atividade pré-textual)	9,1% (um)



## A CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônia Bruna da Silva

Nicolino Trompieri Filho

### Introdução

O processo educativo é marcado pela relação estreita entre o ensino e a avaliação, para tanto, além das habilidades e competências necessárias para ensinar, o professor deve avaliar. Hoffmann (1991, p.17) destaca a importância da avaliação quando diz que ela “é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” No entanto, percebemos que nos cursos de formação de professores, públicos ou particulares, a abordagem do ensino exerce supremacia sobre a da avaliação, tanto é que a disciplina de avaliação, em muitos dos referidos cursos, não tem sequer caráter obrigatório. A ausência de disciplinas sobre avaliação na formação inicial se reflete na forma que esse profissional vai, posteriormente, avaliar seu aluno, a formação é mínima para entender essa prática, é o que observa Gatti apud Okada (2010). Nessa linha, Pavão (1998) menciona que o destaque dado ao ensino, em detrimento da avaliação na formação de professores é um dos obstáculos ao estabelecimento de um sistema avaliativo de base científica. Falta, portanto, essa base teórico-científica ao educador no momento de avaliar a aprendizagem do educando. Daí é que ele:

ao chegar à escola já encontra um cenário preparado para que desempenhe determinado papel que o impeça de ver a distorção da avaliação pela valorização da nota (...). E a sala de aula passa a girar não em torno da preocupação com a formação do



cidadão e a construção do conhecimento, mas em torno da prova (PAVÃO, 1998, p.36).

A prática avaliativa do professor em sala de aula é inevitável; contudo Gatti (2009) observa que apesar de a avaliação da aprendizagem a ser desenvolvida pelos professores em sala de aula ser alvo de alguns estudos, nos cursos de formação de professores, geralmente, a orientação é mínima ou inexistente. Daí nos vem a seguinte pergunta: Qual o uso da avaliação a ser efetuado por esses futuros profissionais; atribuir uma determinada nota ou contribuir para a aprendizagem do aluno?

Assim, o estudo pretende; destacar a importância da avaliação da aprendizagem para a formação de professores das séries iniciais no Ensino Fundamental e verificar se os estudantes do curso de pedagogia da UFC consideram importante ter noções de como avaliar a aprendizagem. Além disso, quer saber qual a concepção que os participantes têm sobre a temática.

### A Avaliação do Processo de Aprendizagem

Sabemos que a escola, etimologicamente, entendida como “lugar do ócio” (SAVIANI, 2007, p.155), é o local destinado ao trabalho intelectual, à assimilação e a produção do saber. No entanto, segundo Souza (2003) essa instituição passou, sobretudo a partir do século XX, a enfatizar somente a aquisição de conteúdos em prejuízo da produção de conhecimentos. É nessa linha que “a avaliação da aprendizagem perdeu-se em si mesma, e acabou se constituindo numa simples verificação de resultados” (SOUZA, 2003, p.131). A valorização da nota no ambiente escolar, segundo Demo (1996), distorce a razão de ser do processo avaliativo, que se refere à garantia da aprendizagem qualitativa do aluno.

Concordamos que o processo de aprendizagem, situado em um ambiente construtivista, que enfatiza a interação do aluno com o conhecimento não pode se dar “a partir da justa-



posição dos conteúdos, mas sim, na relação dialético-reflexiva que o aluno estabelece com o saber” (SOUZA, 2003, p.143). Souza (2003, p.131) reconhece que a avaliação, gradativamente, perdeu-se de seu intuito maior que é estabelecer a mediação e a tomada decisão “no processo da divulgação, aquisição e produção do conhecimento.”

É interessante saber que quando tomamos a concepção construtivista de ensino e consideramos o aprendizado como o elemento norteador da avaliação, o objeto da avaliação deixa de ser apenas os resultados e passa a ser, também, o processo de ensino e de aprendizagem (ZABALA, 1998). É preciso, portanto, entender e tomar a avaliação da aprendizagem como um processo, mais do que um produto. Entender que ela traz em seu bojo mais do que aspectos quantitativos, facilmente detectados e classificados a partir de determinados resultados. Zabala (1998, p.220) acrescenta que ela “é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a todo o processo.” Assim é interessante considerar que:

A avaliação há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. Esta marca já descarta a prova como critério e suspeito (memorização), mas sobretudo porque não é parte componente natural do processo educativo (DEMO, 1996, p.41).

Parafraseando Rodrigues (2008) além de classificar e medir aprendizagens, a avaliação deve estar a fim de contribuir para a formação do aluno, com o intuito de melhorar a aprendizagem e ajustar os processos em prol de uma avaliação formativa. Vale mencionar a observação de Gatti (2009, p.61) quando diz que:

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo,



o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer, ou um técnico especializado. Isto implica em que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço.

Para Duarte e Haiashida (2003) apesar de a avaliação ser um tema discutido no meio educacional, não há um consenso em torno de seu conceito. Devido a isso, ela é utilizada com diversos fins, sendo aplicada com uma quantidade de instrumentos limitada, norteadas por determinadas normas e critérios de qualidade.

Determinados autores como Ghiraldelli Júnior (2007) tecem uma crítica ao curso de Pedagogia, afirmando que o curso forma um profissional com competência para falar sobre a educação sem, no entanto, exercer domínio sobre os conteúdos de ensino. Considerando essa crítica, podemos acrescentar que além de não dominar os conteúdos, esses profissionais também se tornam deficientes no momento de avaliar a aprendizagem do educando. Se para o ensino se coloca a problemática de “o que ensinar”, já que há a ênfase no “como ensinar”, para a avaliação surgem problemáticas diversas como: O que avaliar; como avaliar; quando avaliar; a quem avaliar; porque avaliar.

## Metodologia

O estudo descritivo foi realizado na Universidade Federal do Ceará, envolvendo os estudantes do curso de Pedagogia do 1º ao 10º semestre.

A técnica utilizada para a coleta das informações foi um questionário, compostos por doze perguntas fechadas de múltipla escolha e fechadas dicotômicas, com o intuito de; verificar



se os estudantes consideram importante ter noções de como avaliar a aprendizagem do aluno no curso de formação de professores das séries iniciais, além disso, o estudo quer saber qual a concepção que os participantes têm sobre a temática. Para tanto, foram aplicados 344 questionários, capazes de fornecer uma boa representatividade do curso, que possui 748 alunos regularmente matriculados.

Em relação à apresentação e à análise dos dados foi utilizado o programa SPSS, versão 15.0 disponível no Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFC. Os dados das perguntas objetivas foram apresentados em tabelas simples, com frequências absolutas.

## Resultados e Discussão

A amostra possui 175 (51%) alunos do turno diurno e 168 (49%) alunos do noturno do curso de Pedagogia da UFC. Cerca de 62% da amostra está nos semestres iniciais (1º ao 5º), enquanto que 37,1% está nos semestres finais (6º ao 10º). A quarta questão solicitava o gênero dos respondentes. Dos 344 questionários aplicados 83,1% foram respondidos por mulheres e 16,9% por homens. De modo geral, apenas 37,6% dos estudantes, atuam na profissão. Diga-se de passagem que, esse percentual é mais expressivo entre os alunos do noturno (45,2%) do que do diurno (29,9%).

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre a existência da disciplina de avaliação no referido curso, podendo os respondentes optar entre sim, não ou não sei. Os participantes responderam que: sim (44,2%); não (10,8%); não sei (45,1%). A maioria (70,3%) dos que responderam que o curso possui a disciplina de avaliação concorda que a disciplina é optativa. Boa parte (50,3%) dos estudantes da manhã acertou ao dizer que o curso possui a referida disciplina, demonstrando, além disso, o desconhecimento de sua existência (44,6%). Apenas 5,1 % do



curso diurno erraram ao dizer que o curso não possui a disciplina, esse percentual é maior entre os alunos do curso noturno (16,7%), os que responderam não saber representa 45,2% do total e 38,1% marcou a alternativa sim. Vale notar, ainda que o 8º, 6º, 2º e o 7º, são os semestres com maiores índices de acertos com as respectivas porcentagens; 73,1%, 60%, 57,1% e 51,4%.

Levando em consideração os dois turnos do curso, apenas 7,9% afirmam ter cursado e/ou estar cursando a referida disciplina. A porcentagem de alunos do turno da manhã que a cursaram é 13,5%, enquanto que a do turno noturno é quase inexpressiva, cerca de 1,9% do total. Em relação aos que não a cursaram: 3,2% afirmam que não cursou a disciplina porque ela não é obrigatória; 0,3% acreditam que avaliar não é interessante para a minha formação profissional e/ou acadêmica; 1,2% concordam que irão aprender a avaliar apenas na prática pedagógica; 0,3% consideram que não é importante avaliar e sim ensinar; e 48,5% ainda pretendem cursá-la. Além disso, os participantes apontam outros motivos para não tê-la cursado como o desconhecimento de sua existência (9%), o fato de ela não existir na grade curricular do curso (3,2%), a falta de interesse e/ou de tempo (0,6%), o fato de ela fazer parte do currículo antigo (0,3%) e o fato de ela nunca ter sido ofertada na matrícula (2%).

Quase que a totalidade da amostra (98,2%) considera **ser importante ter noções de como avaliar a aprendizagem no curso de formação de professores.**

Na décima primeira questão o sujeito deveria apontar em qual (ais) da(s) afirmação (ões) ele concordava no diz respeito à avaliação. São elas: a **avaliação busca obter informações para tomar decisões** (sim 50,7%, não 49,3%); **por ser contínua, a avaliação está integrada a todo o processo educativo** (sim 66,2%, não 33,8%); **a avaliação busca verificar os resultados do ensino** (sim 58,2%, não 41,8%); a avaliação serve para verificar se houve a obtenção dos conteúdos (sim 49,1%, não 50,9%);



a avaliação é desvinculada do ensino, se relaciona apenas com a aprendizagem (sim 3,5%, não 96,5%) a avaliação é melhor representada pela prova (sim 2,3%, não 97,7%). Assim, pode-se destacar que, de modo geral, os sujeitos possuem noções básicas sobre a avaliação da aprendizagem, adquiridas interdisciplinarmente, já que apenas 7,9% da amostra cursaram a disciplina de “avaliação do ensino e da aprendizagem” presente na grade curricular do curso de Pedagogia da UFC. Na maioria das afirmações não foram constatadas grandes discrepâncias entre os alunos do turno diurno e do noturno, com exceção da alternativa que associa avaliação com a obtenção dos conteúdos com os seguintes percentuais 60,7% (sim) e 37,5% (sim), respectivamente.

A questão posterior (12), fechada de múltipla de escolha, solicitava que o estudante respondesse a seguinte pergunta; “**para que avaliar?**”, o respondente poderia optar por mais de uma alternativa. Em face das respostas obtidas, pode-se afirmar que a maioria dos estudantes possui uma concepção diagnóstica e formativa da avaliação, sem considerar a sua configuração classificatória e punitiva. Eis os maiores percentuais; **avaliar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem** (79,2%), **para ressignificar o erro, diagnosticá-lo e ajudar o aluno a superá-lo** (62,9%), **avaliar para diagnosticar o ensino ministrado pelo professor e o desempenho do aluno** (64,2%). Enquanto que apenas 6,4% pontuam que avaliar serve para obter resultados para aprovar e/ou reprovar, estabelecer classificação, 5,8% concordam que serve para verificar a aprendizagem do aluno com o intuito maior de atribuir nota, e 0,9% assinalam avaliar com o intuito de punir os alunos, quando necessário.

## Considerações Finais

Sabemos que o curso de Pedagogia estudado possui uma disciplina optativa relativa à avaliação, intitulada de “avaliação



do ensino e aprendizagem”, no entanto, a maioria dos estudantes não a cursou, vale notar que 48,5% ainda pretendem cursá-la. O esperado seria que uma maior porcentagem de estudantes tivesse cursado a disciplina, já que apenas 7,9% cursou e/ou a está cursando. A disciplina é optativa, o que pressupõe que ao longo do curso, várias outras disciplinas (obrigatórias), de uma maneira ou de outra, irão fazer esse tratamento. Apesar disso, os estudantes revelam uma boa compreensão a respeito do tema, o que pressupõe que o tema é tratado interdisciplinarmente. Os estudantes possuem uma concepção diagnóstica e formativa da avaliação, não a relacionando com um instrumento de classificação e/ou de punição necessário, apenas para atribuir uma determinada nota, com o intuito maior de aprovar e/ou reprovar o estudante.

É, portanto, um bom sinal que em um curso de formação de professores, as informações e/ou os resultados obtidos por meio da avaliação sejam entendidos como um mecanismo em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Dada a relevância do tema para a formação do professor e para o processo educativo, fica registrada a necessidade de a avaliação da aprendizagem ser discutida nos cursos de formação de professores com o intuito de fornecer uma base teórico-científica ao pedagogo. Dessa forma, pode-se dizer que a avaliação deve ser interpretada como o ponto de chegada e o ponto de partida, concomitantemente. Como bem pontua Milton Nascimento “O trem que chega é o mesmo trem da partida”.

## Referências

- DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- DUARTE, Débora C.; HAIASHIDA, Keila Andrade. Avaliação da aprendizagem: problemas e perspectivas. In: Mc Donald, Brendan Coleman (Org.). Fortaleza: Editora UFC, 2003.



- GATTI, Bernardete. A avaliação em sala de aula. In: Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em turismo. Vol. 1, n. 1, p. 61-77, Maio/2009
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é Pedagogia. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto alegre: Educação e Realidade, 1991.
- OKADA, Ana. Professor não aprende a avaliar aluno. São Paulo, 2010. Último acesso: 10/09/2010. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/05/05/professor-nao-aprende-a-avaliar-aluno-diz-especialista.jhtm>
- PAVÃO, Zélia Milleo. **Avaliação da aprendizagem: concepções e teoria da prática**. Curitiba: Champagnat, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>
- SOUZA, Samia Helena de. Avaliação da aprendizagem como prática cotidiana: percursos e perspectivas. In: Mc Donald, Brendan Coleman (Org.). Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- <http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/47425/>