



## **AValiação DA APRENDIZAGEM: A CONTRIBUIÇÃO DO FEEDBACK PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE<sup>1</sup>**

Lais Rodrigues Pereira<sup>2</sup>  
Edileuza Fernandes Silva<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este artigo é resultante de uma pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (ProIC) financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). Parte-se do pressuposto de que termo *feedback*, muito usado na educação, é uma prática que possibilita o professor reorganizar o seu trabalho pedagógico e os estudantes terem ciência de como estão em relação aos objetivos de aprendizagens propostos para o seu ano escolar. Com isso, o objetivo desse artigo é analisar a relação entre o *feedback* do processo avaliativo e a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. A pesquisa, do tipo estudo de caso, tem abordagem qualitativa e utilizou para levantamento de dados: a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, observações em sala de aula, questionário, entrevista semiestruturada com o professor e técnica de desenho projetivo e grupo focal com estudantes. O referencial teórico se sustenta em Fernandes (2009) e Villas Boas (2006, 2019). Os resultados revelam uma contradição entre os documentos da rede de ensino e o PPP da escola com as práticas do docente. Além disso, observou-se que as concepções do professor influenciavam o entendimento dos alunos acerca da avaliação, *feedback* e sua contribuição para as aprendizagens, o que os levou a aderir, aceitar e reagir de forma positiva às práticas avaliativas tradicionais e meritocráticas do professor.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, Ensino Fundamental, *Feedback*.

### **INTRODUÇÃO**

O artigo analisa dados levantados em pesquisa realizada no período de agosto de 2019 a julho de 2020, no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (ProIC), Edital 2019/2020 e se insere no conjunto de produções científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico – PRODOCÊNCIA, cadastrado no CNPq.

Parte-se do pressuposto de que há relação entre o *feedback* do processo avaliativo e a aprendizagem dos estudantes. O termo muito utilizado na educação é proveniente da língua inglesa e pressupõe um processo de dar respostas e de realimentar determinadas situações. Sendo assim, o *feedback* é central na avaliação formativa e expressa as informações sobre o

<sup>1</sup> Trabalho realizado no Programa de Iniciação Científica, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB, [laislaldf@gmail.com](mailto:laislaldf@gmail.com);

<sup>3</sup> Professora orientadora: doutora em educação pela Universidade de Brasília - UnB, [edileuzafeunb@gmail.com](mailto:edileuzafeunb@gmail.com).



desempenho do aluno (SADLER, 1989), possibilitando que ele acompanhe seu desenvolvimento, reconheça suas fragilidades e potencialidades e identifique aspectos que necessita melhorar para alcançar os objetivos de aprendizagem. O *feedback* também oferece informações ao docente para reorganizar o seu trabalho pedagógico, inclusive no que concerne à avaliação. (VILLAS BOAS, 2006)

Apesar de muito se falar da importância do *feedback* dentro do contexto educacional, poucos conhecem de fato a grandiosidade desse termo e acabam por reduzi-lo apenas a um simples retorno, que nem sempre é significativo ao ponto de gerar mudanças e intervenções. Por isso é necessário pesquisar como essa prática está sendo realizada dentro de sala de aula, para que se possa pensar uma avaliação para aprendizagem.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a contribuição do *feedback* do processo avaliativo desenvolvido em sala de aula para a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) compreender as percepções do professor acerca do *feedback* na avaliação da aprendizagem; b) discutir como os estudantes percebem o *feedback* e sua relação com a aprendizagem; e, c) perceber como os estudantes reagem ao *feedback* do professor.

Os resultados demonstraram uma contradição entre os documentos da rede de ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola - que traziam uma avaliação formativa - com as práticas do docente - que realizava uma avaliação tradicional, classificatória e meritocrática. Ainda, foi possível perceber que as concepções do professor influenciavam a visão dos alunos acerca da avaliação, *feedback* e sua contribuição para as aprendizagens, o que os levou a aderir, aceitar e reagir de forma positiva às práticas avaliativas do professor.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os procedimentos e instrumentos usados para levantar os dados foram: a) análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola; b) observações de aula; c) questionários para caracterização dos participantes; d) entrevista semiestruturada com o professor; e) contação de história; f) desenho projetivo; e g) grupo focal com estudantes.

Após a aplicação do questionário, contou-se a história “Como avaliar?”, a qual foi criada buscando apresentar similaridades com o contexto real dos estudantes de forma que eles se sentissem parte da narrativa. Ficou estabelecido que as crianças deveriam finalizar a história por meio de um desenho que respondesse a pergunta “Como eu gostaria de ser avaliado?”. O



intuito era que elas se expressarem subjetivamente acerca da avaliação vivenciada em sala de aula. Isso porque o desenho é a expressão de sentimentos, pensamentos e representações que o sujeito tem sobre o mundo (DERDYK, 2015). Após essa técnica, foi realizado o grupo focal, proporcionando espaço para os estudantes exporem oralmente suas percepções acerca do *feedback* e a sua relação com a forma como eles se percebem aprendendo.

A turma do 5º ano observada é de uma Escola Classe vinculada à rede pública de ensino da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) situada na cidade do Cruzeiro Novo/DF. Por ter um aluno com deficiência intelectual, contava com apenas com 16 crianças (5 meninos e 11 meninas), com idades entre dez e onze anos. A maioria dos discentes estudava na instituição há mais de três anos e eram residentes do Cruzeiro. O professor identificado por Cição (nome fictício), com 59 anos de idade era formado no magistério de 2º grau e licenciado em Pedagogia, lecionava para o ensino fundamental há 24 anos, dos quais 14 eram na escola pesquisada.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação presente no cotidiano escolar, influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, realizando-se “segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais” (CHUEIRI, 2008, p. 51). Posto isso, é possível afirmar que a prática avaliativa do professor está associada às concepções pedagógicas que ele adota. Portanto, avaliar “não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade” (Idem, p. 52).

Perrenoud (1999, *apud* CHUEIRI, 2008, p. 57) declara que as práticas avaliativas são permeadas por duas lógicas, a somativa e a formativa, as quais não são necessariamente excludentes, sendo que a avaliação somativa está “mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, enquanto a formativa mais relacionada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (SCRIVEN 1967, *apud* FERNANDES, 2009, p. 49).

Quando a avaliação promove a aprendizagem dos alunos ela é denominada formativa, diferenciando-se da avaliação tradicional e classificatória focada exclusivamente na atribuição de notas, conceitos ou menções (VILLAS BOAS, 2006). O papel da avaliação é auxiliar o professor no planejamento do seu trabalho e o aluno “a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar e não para desestimular o aluno” (Idem, p. 83). Logo, ela deve ser planejada em benefício das



particularidades da aprendizagem dos educandos.

Black e Dylan (1998, p. 7 *apud* VILLAS BOAS, 2006, p. 81) alegam que a avaliação formativa “é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico”. Segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional do Distrito Federal (2018), a avaliação formativa compromete-se com as aprendizagens de todos, sendo a ideal para a formação integral do educando. Para que ela ocorra é necessário:

c) garantir a devolutiva, o retorno ou o *feedback* constantemente para os sujeitos envolvidos, afinal eles devem realizar o automonitoramento das aprendizagens; d) possibilitar e fortalecer os momentos do *feedback* com a oportunidade de o estudante ou o profissional realizar sua autoavaliação, sempre refletindo sobre as próprias aprendizagens diante dos objetivos e critérios anteriormente discutidos e negociados; (Idem, p. 12-13)

Sendo assim, o *feedback* é um “elemento essencial à avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2006, p. 81). Isso porque, segundo Fernandes (2009, p. 98) a avaliação formativa só ocorre quando, “num contexto mais ou menos interativo de aprendizagem, está associada a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocamente os alunos e os ajude a ultrapassar suas eventuais dificuldades”. Dessa forma, o diálogo entre professor-aluno é indispensável, uma vez que auxilia os estudantes a tomarem “consciência de seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver” (Idem, p. 96).

Assim, o *feedback* é a informação que o estudante recebe sobre seu desenvolvimento na escola, o nível em que se encontra e qual ele precisa alcançar para atingir os objetivos educacionais propostos para a etapa de ensino que está cursando, de forma que “não tem o objetivo de ‘melhorar’ a nota ou a menção” (VILLAS BOAS, 2006, p. 81), mas sim indicar os meios mais adequados para que o discente aprenda.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise se dá a partir da triangulação dos dados: do PPP da escola; das observações realizadas, da entrevista semiestruturada com o professor; da contação de história; do desenho projetivo e grupo focal com os estudantes, procurando articular a teoria à empiria.

### **A avaliação no Projeto Político-Pedagógico da escola**

A escola anuncia em seu PPP (2019, p. 5) que a avaliação deve ser vista como “um ato de amor” que respeite as particularidades de cada educando e os auxilie, ao invés de punir ou



expor. Para a instituição uma “avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação” (Idem, p. 26), portanto, foca em procedimentos, instrumentos e concepções que identifiquem como o estudante se desenvolveu, o que assimilou e o que precisa ser feito para que ele adquira os conhecimentos necessários para o ano em curso (Idem). No entanto, as palavras ‘*feedback*’ e ‘retorno’ não foram encontradas no PPP da escola. O mais próximo delas foi a afirmação de que a avaliação “é um instrumento quantitativo e qualitativo *retro alimentador* do fazer pedagógico” (Idem, p. 31, grifos nosso), sugerindo que a avaliação gera informações sobre a aprendizagem dos educandos, suas necessidades e potencialidades.

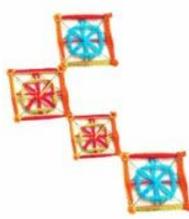
### **A avaliação na perspectiva do professor**

Partindo do princípio de que os pressupostos teóricos-metodológicos adotados pelo professor influenciam sua prática pedagógica (LIBÂNEO, 1986) foi perguntado a Cição sobre seu entendimento acerca do que é ‘ensinar’ e ‘aprender’, tendo como resposta: “*ensinar é transmitir conhecimento e aprender é assimilar o que está sendo passado*”. Essa visão de ensino transmissivo e receptivo pertence à tendência liberal tradicional (Idem).

O docente destacou que um bom relacionamento entre professor-aluno influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente no resultado das avaliações: “*quando os alunos se sentem bem com o professor, tem empatia, a aula e o resultado flui mais fácil*”. Sabendo que “avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas” (VILLAS BOAS, 2019, p. 15) questionou-se Cição sobre o que era ‘avaliar’: “*Para mim é um conjunto. Não é só uma prova, mas é acompanhar o desenvolvimento da criança no dia a dia até o final do ano*”. Apreende-se da sua fala características de prática avaliativa formativa, pois ele acredita que é um processo e não se restringe a um único instrumento avaliativo.

Quando perguntado sobre quais os procedimentos e instrumentos utilizava em sua avaliação, o professor mencionou: “*caderno, atividades, comportamento, frequência e prova*”, acrescentando que atribuía um ponto para cada um dos quatro primeiros quesitos e seis para o último, revelando critérios avaliativos quantitativos. Para ele a razão da prova valer mais se deve ao fato de que, ao utilizá-la, ele podia “*comprovar a aprendizagem dos alunos e, por ser uma exigência burocrática, não poderia suprimi-la da prática avaliativa*”.

A partir dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos, Cição calculava uma nota para, em seguida, transpor em menções/notações. Para ele, isso facilitava o *feedback* que precisa ser feito aos pais/mães sobre o desempenho das crianças, pois, baseado em sua experiência docente, eles sempre exigiam uma resposta quantitativa. O reconhecimento de



que a notação mede o conhecimento adquirido, leva a entender que os pais/mães associam a pontuação obtida a um possível êxito no futuro acadêmico-profissional dos filhos. Isso porque, no DF, onde a pesquisa foi realizada, há uma forte presença de provas classificatórias, principalmente no que converge a ingressos em concursos públicos e vestibulares.

Em geral, o resultado de avaliações classificatórias - como as mencionadas - é divulgado através de um *ranking*, no qual são selecionados apenas os melhores colocados, segundo o escore obtido. Seguindo esse modelo social, o professor Cição realiza um ranqueamento de sua turma utilizando a tabela de notas para classificar as 10 melhores. Ressalta-se que os três primeiros alunos ganham uma medalha - de ouro, prata ou bronze, dependendo da posição - e, assim como os demais estudantes, recebem um certificado diferenciado pela cor do papel, o qual reflete a menção obtida no bimestre. Essas práticas reforçam a meritocracia e a competitividade em sala de aula e se distanciam da avaliação formativa proposta nas Diretrizes da SEEDF (2018) e no PPP da escola (2019) indicando a incompreensão por parte do professor quando afirma que sua prática advém de uma exigência burocrática.

Diante disso, ao ser questionado sobre a classificação que ele fazia de sua turma, Cição alegou que assim como “*o vestibular nivela pelo topo ele tentava fazer o mesmo com seus alunos*”. Depreende-se que a prática pedagógica do docente está baseada na preparação dos discentes para o mundo do trabalho, pois, mesmo sendo professor dos anos iniciais do ensino fundamental, já apresenta preocupações com o futuro profissional das crianças. Essa prática sugere que a classificação feita por ele em sala de aula pode ser uma tentativa de familiarizar, desde cedo, as crianças com a realidade que encontrarão no mundo do trabalho, ou seja, em um contexto social marcado pela exclusão, tendo a escola como reforço dessa lógica.

O professor deixa claro que para ele a competição não era entre os estudantes, mas do aluno com ele mesmo, ou seja, era apenas um incentivo para estudarem mais. Sua preocupação não era o “lugar ocupado no ranking, mas se a criança estava demonstrando progresso, estagnação ou retrocesso - considerando a nota obtida durante os bimestres”. Dessa maneira, na visão do docente, o *ranking* é apenas uma maneira de ‘parabenizar’ e ‘reconhecer’ o mérito ou empenho daqueles que apresentam melhor desempenho.

Da mesma forma, as recompensas - medalha e certificado - são motivações para os alunos, já que, para Cição, recompensar os estudantes, assim como classificá-los, “*é uma forma de retornar a eles informações sobre seus desempenhos*”. Fernandes (2009, p. 98) descreve essa como uma das formas que o *feedback* pode assumir, isto é, a de “estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a autoestima dos alunos que, por sua vez,



conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem”. Entretanto, questiona-se sua efetividade para a aprendizagem dos alunos.

Instigada por essas práticas, buscou-se conhecer a opinião do docente acerca do termo ‘feedback’: *“em uma palavra é retorno e acredito que ele é importante para o processo de ensino-aprendizagem”*. Cição ainda complementa que *“as conversas com os alunos podem ser apontadas como um exemplo claro de sua aplicação, pois elas possibilitam ouvir, mesmo que informalmente, a opinião dos discentes sobre a minha prática pedagógica”*. Sua fala mostra o uso da avaliação feita pelos estudantes sobre o seu trabalho, se os educandos estão conseguindo acompanhar suas explicações ou se ele necessita mudar suas metodologias.

O professor destacou ainda, o retorno que os discentes dão através de seus resultados nos instrumentos avaliativos realizados. Ele acredita que: *“o baixo desempenho dos alunos pode ser resultado de minhas próprias ações, portanto, faço uma avaliação da minha prática, para repensar o meu ato de ensinar, em prol de uma melhoria da aprendizagem dos estudantes”*. Todavia, ele avalia sua prática pedagógica se baseando nas notas das provas dos educandos, o que dificulta a consideração de aspectos qualitativos nesse processo e acaba repercutindo na organização do seu trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

### **As práticas avaliativas observadas em aula**

As observações realizadas em sala de aula foram importantes para compreender a relação entre o *feedback* do processo avaliativo e a aprendizagem dos estudantes e identificar semelhanças e divergências existentes entre as informações da entrevista com o professor e as do grupo focal com os discentes.

Diariamente, no início da aula e após o recreio, Cição destinava um tempo para os alunos descontraírem e conversarem entre si ou com ele. Foi observado que eles tinham total liberdade para tirar dúvidas, tecer comentários e compartilhar experiências pessoais, caso quisessem. O professor estava sempre disposto a escutá-los, os auxiliando na construção do conhecimento, dando mostras de que tem uma relação amigável com a turma. Segundo Villas Boas (2006, p. 83) esses momentos de interação são considerados uma prática avaliativa, visto que, *“quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, [...] o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu.”*

Uma das observações ocorreu durante a reunião de pais do 3º bimestre. O fato de muitas crianças terem acompanhado seus responsáveis foi um fator decisivo para que esse dia entrasse nos registros como dados complementares e enriquecedores. Ficou evidente que os



estudantes queriam ver suas colocações no *ranking* e, quiçá, receberem pessoalmente suas medalhas. Do mesmo modo, as expectativas e as expressões de felicidade ou tristeza ao verem os resultados demonstraram o grande envolvimento que eles tinham com essa prática.

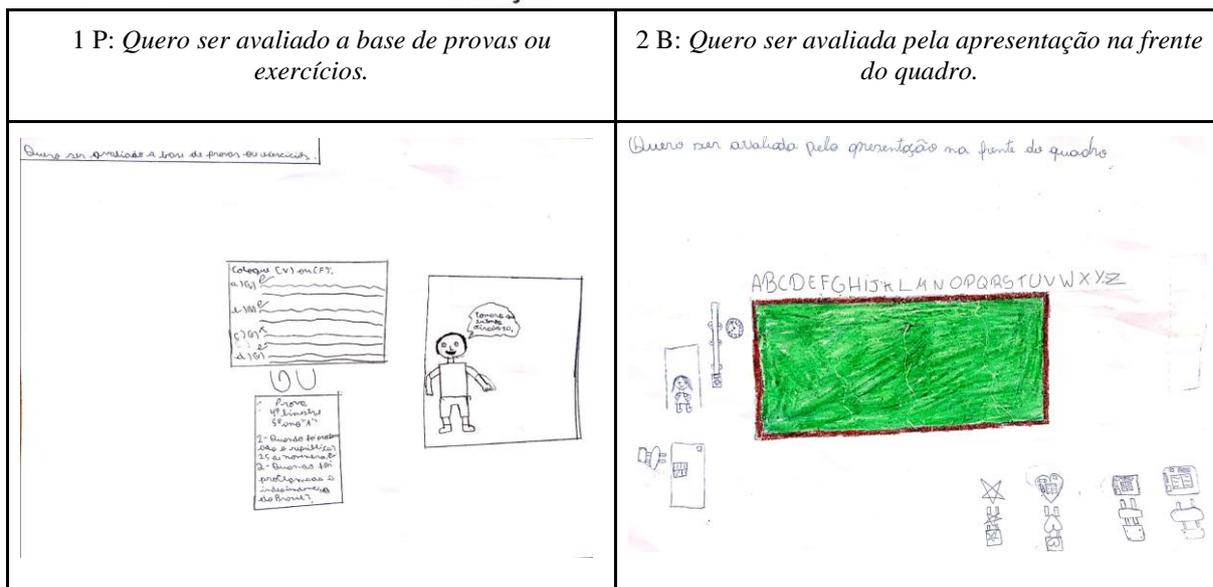
A título de exemplo, pode-se citar o caso de So que ficou surpresa ao chegar na sala de aula e ver que estava em 3º lugar. Alegria maior foi quando ela recebeu os parabéns de Cição junto com uma medalha de ouro. Isso porque o professor havia considerado um ‘empate técnico’ entre os três primeiros, pois a diferença da nota final era mínima. A criança, sem acreditar no que estava ouvindo, apenas sorria olhando sua medalha. Antes de ir embora, a pedido de sua mãe, tirou uma foto com o docente segurando sua premiação. Essa mesma reação de surpresa e felicidade, ao receber as medalhas, aconteceu com D, P, R e AB.

De modo geral, após a observação desse dia, pôde-se constatar que a maioria dos pais cobravam mais dos filhos - em relação a notas altas e um bom comportamento - do que o próprio professor. Inclusive muitos responsáveis elogiaram e agradeceram ao docente pelo incentivo que ele fornecia aos alunos, estimulando-os a estudar cada vez mais. Essas manifestações revelam a concordância das famílias com práticas avaliativas classificatórias e de ranqueamento, ainda que elas favoreçam a poucos, tendo em vista que a premiação é para os que alcançam, por mérito e empenho, os primeiros lugares a partir de critérios definidos pelo docente, o que reafirma uma lógica capitalista e neoliberal de meritocracia que influencia em muita medida os princípios e fundamentos da educação pública e de sua função social e crítica. (ALGARTE, 1994).

### **A avaliação na perspectiva dos estudantes**

Com a realização da técnica do grupo focal foi possível levantar dados importantes para compreender a percepção dos estudantes sobre aprendizagem, avaliação e *feedback* ou, como foi abordado com eles, o ‘retorno dos resultados’. A partir dos desenhos dos educandos sobre como queriam ser avaliados, pôde-se dividir a turma em duas vertentes: uma que preferia prova e exercícios (grupo A) e outra que optava por avaliações orais (grupo B).

Os questionamentos que deram base aos grupos focais foram: o que é avaliar? Como é a avaliação do professor? O que vocês acham dessa forma de avaliar? O professor comenta os resultados das avaliações? Vocês gostariam de receber o retorno das provas que fazem e das notas que tiram? Por quê? A partir das respostas, outros tópicos surgiram, principalmente vinculados ao ranqueamento realizado pelo professor. Além disso, foi pedido a cada um dos estudantes que tecesse comentários acerca do desenho produzido. Os desenhos a seguir são elucidativos:



Desenho das crianças participantes da pesquisa, realizados no levantamento de dados - 2019.

O primeiro desenho, feito por P, expressa o desejo de ser avaliado por exercícios ou provas. O aluno justificou suas opções, durante o grupo focal, dizendo que assim conseguia interpretar o comando das questões e respondê-las corretamente e expressou expectativas elevadas em relação aos resultados finais do bimestre ao ilustrar-se na porta da sala dizendo “Tomara que eu tenha tirado 10.”

Já no segundo desenho, realizado por B, observa-se cor apenas no quadro, o qual também ocupa a maior parte da ilustração. No entanto, na sala de aula pesquisada, e nas demais salas de toda a escola, há apenas lousas brancas. Deste modo, apreende-se que o destaque ao quadro verde pode ser uma sugestão de que o seu desejo é ser avaliada por meio de atividades diárias de sala de aula, quase sempre registradas no quadro. Durante o grupo focal, a estudante revelou que assim ela aprendia mais, justamente por gostar de falar perante a turma.

Em relação ao que os alunos entendem por avaliação, tem-se pelo grupo A: “testar o conhecimento”; “julgar quem seria aprovado ou retido no final do ano letivo, tomando por base as verificações (provas e exercícios) realizadas pelo professor em sala de aula”. Já o grupo B afirmou: “servia apenas como um procedimento de verificação, seja ele relacionado à aprendizagem, desempenho, desenvolvimento, conteúdos ou aprovação no final do ano, atuando como uma referência de seus próprios progressos”.

Em relação às práticas avaliativas do professor Cição, os dois grupos tiveram dificuldade em se manifestar, pois entendiam que avaliar restringia-se à aplicação de provas. Por isso, foi necessário perguntar sobre cada critério avaliativo separadamente e eles revelaram que: as correções das atividades eram feitas individualmente na mesa do professor; o docente carimbava ‘OK’ ou ‘INCOMPLETO’ em cada caderno e corrigia junto com o aluno



as questões erradas. Destaca-se que essas práticas são possíveis por ser turma reduzida e o professor contemplar a análise de apenas uma matéria por dia.

Ao propor que falassem sobre o *feedback*, novamente houve uma associação à prova. Os alunos afirmaram que o docente só fazia comentários àqueles que fossem falar com ele, assim como só corrigia no quadro as questões que tiveram muitos erros. De maneira geral, os estudantes alegaram gostar da prática avaliativa de Cição e da forma como ele retornava os seus resultados. Segue um trecho da conversa com o grupo A para ilustrar um dos *feedbacks* feito pelo docente, o ranqueamento:

**Pesquisadora:** E a classificação que o professor faz? Vocês gostam?

**Todos:** Siiiiim!

**Ab, P. e Ak:** Amo. Amo. Te amo, te amo. (Fazendo corações com a mão na direção do cartaz que estava na parede com a classificação).

**D:** Isso deixa mais competitivo. Deixa a pessoa mais focada em melhorar sua colocação. É mais pra incentivar.

[...]

**Pesquisadora:** Então vocês gostam de estar no ranking?

**D:** É claro, ganhar medalhinha poh.

**Ab:** Eu gosto... Eu ficaria muito abalado, muito triste, se eu ficasse do 10º pra baixo, porque eu me dedico pra ficar em primeiro. Se eu fico em 10º eu fico meio triste.

**D:** Eu também. É triste ficar em 10º mas incentiva a melhorar também.

**P:** Olha se eu ficasse em 10º com uma nota boa eu ia ficar tranquilo. Mas se eu ficasse em 10º com uma nota bem baixa eu ia ficar bem triste.

**D:** Pois é, o que importa não é a colocação. O professor já falou mil vezes que é a nota. Colocação não é nem muito importante não.

(Transcrição 1)

Na transcrição 1 percebe-se que a competição entre os estudantes é um fator que os impulsiona a estudarem mais, porém não é tão importante quanto as notas obtidas no final do bimestre. O grupo A ainda confessou gostar de receber a medalha como recompensa pelos bons resultados durante o bimestre, os quais eles julgam ser provenientes da dedicação aos estudos.

Ao conversar sobre a classificação realizada por Cição o grupo B também levantou pontos similares aos abordados no grupo A (transcrição 2). Na visão deles, a classificação e a medalha também são incentivos aos estudos e a posição no *ranking*, apesar de ser uma meta almejada, não é tão importante quanto a nota que eles tiram e o que aprendem. Afinal, é o boletim e o aprendizado que irá ‘contar’ no futuro deles. Segue um outro trecho para ilustrar:

**Me:** Ah, é legal a classificação, eu gosto, isso incentiva a gente a estudar cada vez mais pra ficar em 1º, 2º, 3º lugar.

**Ma:** É, e pra tirar uma nota boa né? Pra ganhar uma medalha.

**B:** É, mas o professor falou que não adianta só a gente subir, a gente tem que melhorar muito a nota.

**Mr:** Sim, o professor fala que não importa muito a sua posição, ele só quer que você tire uma nota ótima.

**Me:** É porque não interessa o lugar que você ficou, interessa a sua média.

**Mr:** Porque também lá na frente, não vai ajudar em alguma coisa, se você ficou em 3º ou 4º, vai ajudar é sua nota que você teve durante seu estudo.

(Transcrição 2)



Para encerrar os grupos focais, a pesquisadora relembrou com os alunos a história ‘Como avaliar?’ que havia sido contada no início do dia. Os integrantes do grupo A justificaram que em seus desenhos escolheram ser avaliados através de prova e/ou exercícios, pois, segundo eles, esses instrumentos avaliativos eram a melhor forma para verificar suas aprendizagens. Já os componentes do grupo B explicaram que preferiram ser avaliados pela oralidade, porque assim conseguiam expressar mais facilmente seus pensamentos, por intermédio de atividades mais interativas como conversas, apresentações ou dinâmicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelaram contradições entre o prescrito na rede de ensino, o proposto no PPP da escola e as práticas do docente. Enquanto Cição adotava uma prática avaliativa, predominantemente, tradicional, classificatória e meritocrática, os documentos apontavam para uma avaliação formativa. Ainda, na concepção do professor e também na dos alunos, o conceito de *feedback* se reduzia a retorno e à premiação.

Recuperando Villas Boas (2006) a avaliação escolar pode cumprir duas funções: a de classificar o estudante por notas ou menções ou a de promover sua aprendizagem. No contexto pesquisado, pôde-se perceber que o professor acreditava na união dessas duas funções, visto que, por meio da primeira ele acreditava alcançar a segunda. Afinal, para ele o ranqueamento era um incentivo aos estudos, o qual tem influência direta na aprendizagem dos seus alunos.

As crianças tinham a mesma opinião sobre o *ranking*, acreditando que ele e as notas bimestrais eram um *feedback* de seus desempenhos, expressando, palpavelmente, o quanto tinham aprendido. Ainda, durante as observações e a realização dos grupos focais ficou perceptível que os discentes gostavam, apoiavam e reagiam de forma positiva às práticas avaliativas de Cição, assim como ao uso que o docente fazia do *feedback*.

Os resultados encontrados nesta investigação possibilitaram compreender a influência da concepção pedagógica do professor na percepção que os alunos têm sobre avaliação, *feedback* e sua contribuição para as aprendizagens. Portanto, é imprescindível que haja meios e espaços - como a formação continuada - para que o docente reflita e adquira consciência da influência que ele pode exercer sobre os estudantes, de modo que assuma seu compromisso social e político e se oponha a essa lógica excludente da avaliação. Lógica que é reforçada pelo sistema educacional brasileiro atual, o qual tenta (e muitas vezes consegue) controlar a educação, os professores e o seu trabalho pedagógico por meio das avaliações externas e políticas públicas, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



Sendo assim, depreende-se que ao seguir os ideais da sociedade vigente - capitalista - a avaliação acaba por assumir traços classificatórios, focados mais nos resultados e na atribuição de notas do que na aprendizagem dos estudantes em si, como se o conhecimento adquirido pudesse ser mensurado numericamente. Com isso, acabam por esquecer o verdadeiro objetivo da educação, que é o compromisso com a formação crítica, social e integral do indivíduo.

O ideal seria que a avaliação fosse realizada de maneira formativa, processual e contínua, a qual, por meio de estratégias diferentes, pudesse ser desenvolvida em prol da aprendizagem de todos, levando em consideração que os alunos possuem especificidades, isto é, aprendem de maneiras e em tempos distintos. Por isso a avaliação educacional deve ser pensada como um espaço-tempo de mudança e de resistência à lógica capitalista atual, visando sempre uma educação significativa para as aprendizagens e para a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALGARTE, R. **A Escola e o desenvolvimento humano** – da cooptação política à consciência crítica. Brasília, DF: Editora Livre, 1994.

CHUEIRI, M. S. F.. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: Desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília-DF, 2014.

FERNANDES, D. Avaliação externa: exames e estudos internacionais. In: \_\_\_\_\_. **Avaliar para aprender** - fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009, p. 43-101.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986 p. 19-44.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

SADLER, D. R. **Formative assessment and the design of instructional systems**, **Instructional Science**, 1989. p. 119-144.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.) **Conversas sobre avaliação**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2019. p. 13-22.