



Correspondência ao Autor
 1 Aparecida Carneiro Pires
 E-mail: cidaufcg2017@gmail.com
 Universidade Federal de Campina Grande
 Campina Grande, PB, Brasil
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/5613969088897311>

Submetido: 26 mai. 2020
 Aceito: 05 dez. 2021
 Publicado: 29 jan. 2022

doi 10.20396/riesup.v8i0.8659790
 e-location: e0221034
 ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Avaliação: Experiência no Curso de Pedagogia da UFCG do Campus de Cajazeiras-PB

Aparecida Carneiro Pires¹ <https://orcid.org/0000-0001-6219-585X>

Adriana Moreira de Souza Corrêa² <https://orcid.org/0000-0002-2060-4739>

Valéria Maria de Lima Borba³ <https://orcid.org/0000-0002-4964-5913>

^{1,2,3} Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a experiência de uma docente na disciplina Avaliação da Aprendizagem, oferecida nos turnos diurno e noturno, aos estudantes do curso de Pedagogia do 5º período, do Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* de Cajazeiras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no semestre 2017-1. Em face do exposto, suscitou-nos as seguintes inquietações: quais são as experiências docentes que influenciam na construção do conceito de avaliação da aprendizagem? Como esses saberes da experiência interferem nas atividades voltadas para a formação do licenciando para a realização da avaliação da aprendizagem considerando as variáveis (concepções, estratégias e instrumentos)? Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com dados documentais, coletados a partir dos diários de classe, de campo e fotografias, os quais foram analisados em uma abordagem qualitativa. Para isso, apoiamos-nos em teóricos como Hoffmann, Luckesi, Vasconcellos, entre outros. Como resultados identificamos que a percepção do educador sobre a temática e as suas experiências com o tema influenciam na seleção da base teórica e na abordagem dos conteúdos referentes à avaliação da aprendizagem. Outrossim, com as intervenções propostas pela docente (estudo de textos, de recursos audiovisuais, debates, produção científica e atividades de extensão), os discentes refletiram sobre as suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem que eram, inicialmente, voltadas para o exame/classificação e, progressivamente, construíram visões/percepções acerca da avaliação formativa e diagnóstica na perspectiva de promoção social em prol do aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação da aprendizagem. Relato de experiência. Formação de professores. Concepções. Práticas docentes.

Evaluation: Experience in the Pedagogy Course at UFCG's Cajazeiras-PB Campus

ABSTRACT

This article aims to analyze the experience of a teacher in the subject Assessment of Learning, offered in day and night classes, to students of the Pedagogy course of the 5th period, from the Teacher Training Center (CFP), Cajazeiras campus, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), in the semester 2017-1. In view of the above, the following questions arose: what are the teaching experiences that influence the construction of the concept of learning evaluation? How does this knowledge of experience interfere in the activities related to the formation of the undergraduate student to carry out the evaluation of learning, considering the variables (conceptions, strategies and instruments)? Methodologically, we conducted a bibliographic research, with documentary data, collected from class diaries, field diaries and photographs, which were analyzed in a qualitative approach. For this, we based ourselves on theoreticians such as Hoffmann, Luckesi, Vasconcellos, among others. As results we identified that the educator's perception of the theme and his/her experiences with the subject, influence the selection of the theoretical basis and the approach of the contents referring to learning evaluation. Moreover, with the interventions proposed by the teacher (study of texts, audiovisual resources, debates, scientific production, and extension activities), the students reflected on their conceptions about the educational approach, which were initially focused on the examination/classification, and progressively built visions/perceptions about formative and diagnostic evaluation from the perspective of social promotion in favor of learning.

KEYWORDS

Learning evaluation. Experience report. Teacher education. Conceptions. Teaching practices.

Evaluación: Experiencia en el Curso de Pedagogía en el Campus de Cajazeiras-PB de la UFCG

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la experiencia de un profesor en la disciplina Evaluación del Aprendizaje, ofrecida en los turnos diurno y nocturno, a los estudiantes del curso de Pedagogía del 5º período, del Centro de Formación Docente (CFP), campus Cajazeiras, Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), en el semestre 2017-1. Teniendo en cuenta lo anterior, planteó las siguientes preguntas: ¿cuáles son las experiencias docentes que influyen en la construcción del concepto de evaluación del aprendizaje? ¿Cómo interfiere este conocimiento de la experiencia en las actividades dirigidas a la formación del estudiante de pregrado para realizar la evaluación del aprendizaje considerando las variables (concepciones, estrategias e instrumentos)? Metodológicamente, realizamos una investigación bibliográfica, con datos documentales, recogidos de los diarios de clase, de campo y fotografías, que fueron analizados en un enfoque cualitativo. Para ello, nos apoyamos en teóricos como Hoffmann, Luckesi, Vasconcellos, entre otros. Como resultados identificamos que la percepción del educador sobre el tema y sus experiencias con el mismo influyen en la selección de la base teórica y el enfoque de los contenidos relacionados con la evaluación del aprendizaje. Además, con las intervenciones propuestas por el profesor (estudio de textos, recursos audiovisuales, debates, producción científica y actividades de extensión), los alumnos reflexionaron sobre sus concepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes, que inicialmente estaban centradas en el examen/clasificación y progresivamente fueron construyendo visiones/percepciones sobre la evaluación formativa y diagnóstica desde la perspectiva de la promoción social a favor del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Evaluación del aprendizaje. Informe sobre la experiencia. Formación de profesores. Conceptos. Prácticas de enseñanza.

Introdução

Conceituar avaliação da aprendizagem é uma tarefa difícil, pois envolve as concepções do educador, as orientações e os instrumentos disponibilizados pelos pesquisadores da área para analisar o percurso de internalização do conhecimento pelo estudante sobre determinada habilidade ou conteúdo. Nessa perspectiva, é relevante mencionar que o planejamento do processo avaliativo precisa, acima de tudo, levar em conta especificidades e/ou limitações evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, assim como, considerar as intercorrências encontradas no próprio contexto sócio-histórico e educacional do país. Diante disso, discutir experiências de formação do licenciando para a avaliação é relevante no sentido de identificarmos as fragilidades e as atividades que obtiveram êxito, ou seja, aquelas que permitiram o alcance dos objetivos elencados pelo educador.

Em face do exposto, surge-nos as seguintes inquietações: quais são as experiências docentes que interferem na construção do conceito de avaliação da aprendizagem? Como esses saberes da experiência interferem nas atividades voltadas para a formação do licenciando para a realização da avaliação da aprendizagem considerando as variáveis (concepções, estratégias e instrumentos)? Assim, objetivamos com esse relato analisar a experiência vivenciada na disciplina Avaliação da Aprendizagem, oferecida nos turnos diurno e noturno, aos estudantes do curso de Pedagogia do 5º período, do Centro de Formação de Professores (CFP) *campus* de Cajazeiras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A disciplina se baseia nos pressupostos teóricos de Cipriano Carlos Luckesi (2011, 2018), Maria Teresa Esteban (2000), Celso dos Santos Vasconcellos (1995) e Jussara Hoffmann (2018). Como objetivos específicos elencamos: analisar a relação da formação da educadora com a escolha criteriosa de práticas e de teóricos para organizar a disciplina; discutir as experiências vivenciadas pela educadora com os educandos no decorrer das atividades propostas no componente curricular, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e aqueles que foram construídos a partir das atividades desenvolvidas à luz dos teóricos supracitados.

A pesquisa configura-se em um relato de experiência e, tomando como base a classificação de Silveira e Córdova (2009), o texto ora apresentado é fruto de um estudo que de objetivo descritivo e os dados são oriundos dos estudos bibliográficos, das observações e dos registros no diário de classe, diário de campo e fotografias reunidas pela docente. Os dados foram organizados em dois eixos, sendo esses, experiências da docente e vivências com os discentes. Esses dados foram analisados em uma abordagem qualitativa.

Esse texto está dividido nos seguintes eixos: Avaliação e formação do educador, relação entre as concepções e práticas dos educadores; Metodologia; Avaliação no curso de Pedagogia da UFCG/ *campus* Cajazeiras – PB, que se subdivide em análise dos conhecimentos prévios do corpo discente: variáveis entre concepção e avaliação diagnóstica; Interloquções com outros educadores; Desdobramentos da disciplina: atividades de pesquisa e extensão, seguido das Considerações Finais.

2 Avaliação e Formação do Educador

A avaliação da aprendizagem tem um papel preponderante no processo educativo, tendo em vista que se configura como uma ferramenta indispensável para identificar o percurso do estudante no processo de construção do conhecimento e, com isso, possibilitar ao docente redimensionar o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é que as pesquisadoras deste artigo, defendem estudos contínuos de docentes que ministram a disciplina Avaliação Educacional/da Aprendizagem, dentre outras nomenclaturas, numa perspectiva formativa, a fim de ampliar as reflexões acerca da complexidade da temática junto aos discentes. Em outras palavras, as pesquisadoras defendem uma avaliação contínua, diagnóstica e formativa tanto no curso de Pedagogia, quanto nas licenciaturas em geral, pois esta modalidade permite que (as) docentes e discentes constatem os desafios e possam pedagogicamente respeitar o ritmo e processos de aprendizagem diferenciada de cada um estudante.

Vasconcellos (2004, p. 73) diz que: “a avaliação enquanto processo pedagógico deveria ser um instrumento de produção de aprendizagem, de qualificação do trabalho educativo.”. Sendo assim, entendemos que as diferentes concepções envolvidas na compreensão do significado do conceito de avaliar, sejam para classificar, para diagnosticar, para premiar ou para saber como melhorar o ensino e a aprendizagem como superação do fracasso escolar, interferem diretamente na qualidade dos resultados e objetivos pedagógicos.

Destarte, esta sessão buscamos tecer as bases teóricas que orientam as nossas análises à medida que é discutida a relevância da avaliação em uma concepção diagnóstica, processual, formativa e que questiona experiências avaliativas pautadas na memorização, reprodução e classificação dos estudantes a partir da reprodução dos conteúdos trabalhados pelos docentes, uma experiência que pode ser vivenciada, por discentes e/ou docentes, em escolas e em universidades.

No ensino superior, notamos que os estudantes de licenciatura, mesmo antes de ingressarem na universidade constroem concepções sobre o ensino e as práticas a ele associadas nas suas relações com as experiências anteriores em ambientes educacionais. Isso também ocorre com a avaliação, um momento da aprendizagem que pode ser desenvolvido, conforme nos explica Luckesi (2011), na perspectiva do exame ou de reorganização do percurso educativo. Para o autor, a avaliação como exame tem o intuito de classificar o estudante atribuindo-lhe notas ao desempenho apresentado e, para isso, utiliza-se somente da resposta a dado instrumento de aferição do conhecimento. Tal ação inspira uma avaliação que prioriza a seleção, a classificação, a competição e, por fim, a exclusão daqueles alunos que não obtiveram nota mínima que garanta a aprovação. Essa prática avaliativa, na compreensão de Charlot (2000), a avaliação estimula os estudantes a elaborarem estratégias de sobrevivência à escola que pode levá-los a um desempenho medíocre, tendo em vista que se restringem à memorização para obter as notas para a aprovação em detrimento de dar sentido à aprendizagem.

Na abordagem da avaliação diagnóstica, discutida por Luckesi (1996), esse momento da aprendizagem visa identificar o que o aluno aprendeu, como aprendeu, como também o que precisa aprender e esses dados servem para que o educador reflita sobre as situações didático-pedagógicas (planejadas por ele e aplicadas em sala de aula com o grupo) bem como a efetividade dos instrumentos avaliativos e estratégias de ensino, a fim de que haja a aprendizagem para todos os estudantes. A partir dessa concepção de avaliação, é possível colocar em prática uma avaliação da aprendizagem pautada na cooperação, em que o estudante e sua aprendizagem tornam-se o centro do processo de ensino, favorecendo assim a todos os educandos.

Essas percepções sobre a avaliação, que parte dos professores e se refletem nas suas práticas geram nos estudantes, crenças sobre a avaliação e direcionam seus olhares sobre a aprendizagem, em especial, aqueles alunos que buscam a formação para a docência. Hoffmann (2018) explica que essas crenças dos professores sobre as capacidades dos alunos e sobre a função da avaliação interferem no modelo avaliativo empregado com determinada turma. No mesmo sentido, Luckesi (2011, p. 25) adverte que:

As crenças que, de modo consciente ou inconsciente, dirigem a nossa ação educativa, constituem critérios político-pedagógicos que orientam os nossos atos do cotidiano. Infelizmente, na maior parte das vezes, nossas crenças atuam de modo inconsciente, sob a forma de senso comum, decorrente de crenças e hábitos adquiridos e sedimentados, ao longo da história pessoal.

Diante disso, Luckesi (2011) destaca que o indivíduo e o profissional funcionam como um todo, indissociável, à medida que as experiências obtidas ao longo da vida podem influenciar na visão sobre a educação e os processos inerentes à prática docente, na escolha das concepções que o licenciando utilizará quando finalizar a formação inicial para a docência e quando exercer a função de educador.

Hoffmann (2018) explica que predomina na área da educação uma crença da avaliação da aprendizagem como uma prática sentenciosa e que esse entendimento não se limita à percepção do educador, mas se estende a outros membros da comunidade escolar, por isso, trata-se de uma visão tecida e reproduzida socialmente. Assim, quando o estudante ingressa na universidade em cursos de licenciatura, como o de Pedagogia, essa compreensão da avaliação está internalizada pelas suas vivências e precisam ser reconstruídas pelo educador. Diante disso, surge, como desafio ao docente do ensino superior, ressignificar esse saber cunhado na experiência com a mediação de outros saberes construídos pelos licenciandos seja nos momentos de discussão teórica como também nas vivências em atividades de pesquisa e extensão ofertadas pela universidade.

Sobre a internalização das crenças e das práticas construídas pelos licenciandos, Tardif (2002) elenca cinco fontes de saberes que precisam ser reconhecidas, pois, por meio delas é possível reforçar ou questionar a legitimidade de determinadas práticas docentes. A primeira fonte é denominada de saberes pessoais dos professores; a segunda provém dos saberes oriundos da formação escolar anterior e compreende os entendimentos forjados na vivência e na internalização de crenças construídas no contato com a prática de outros educadores; a terceira corresponde aos saberes obtidos na formação profissional para o magistério – foco desse artigo – que envolvem as reflexões propiciadas pelas atividades didáticas propostas nas licenciaturas, nos estágios, nos cursos livres etc.; a quarta envolve a interação com as ferramentas educacionais e as análises dos docentes diante das concepções, da organização didática e das finalidades educativas presentes em diferentes instrumentos, tais como livros, fichas de avaliação entre outros recursos; a quinta fonte de saber é a experiência do docente diante das situações didático-pedagógicas vivenciadas na sua trajetória profissional e os conhecimentos oriundos dessas reflexões.

É relevante ressaltar que o termo experiência traz em si muitos sentidos uma vez que pode ser abordada por várias áreas de conhecimento. A acepção comum atribuída ao termo é encontrada nos dicionários, a exemplo do Dicionário Online de Português (2021, s. p.):

Conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida; experiência de trabalho. Teste feito de modo experimental; prova, tentativa: Modo de aprendizado obtido sistematicamente, sendo aprimorado com o passar do tempo. Todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos.

Diante do exposto, notamos que se trata da análise de experiências particulares, vivenciadas a partir da interação entre os indivíduos e desses com o ambiente, que geram impressões singulares sobre determinado contexto ou fenômeno, pois se relacionam com seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Contudo, o nosso foco é discorrer sobre o saber de experiência vivenciada por uma professora e a análise dessas experiências na ótica das teorias que versam sobre a avaliação da aprendizagem, portanto, utilizamos aqui a ideia de experiência ligada a compreensão de saberes de experiência defendida por Pimenta (2012, p. 22) ao salientar que:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros autores. É aí que ganham a importância na formação de professores nos processos de reflexão sobre a própria prática.

Ao considerar as fontes de saberes supracitadas, identificamos que a formação para a licenciatura se situa no meio de uma experiência pessoal para a prática profissional, dessa forma, permite ao educador, que atua como formador de professores promover, a partir do conhecimento prévio, discussões e reflexões que favoreçam uma percepção e a prática de uma avaliação democrática.

Como destaca Pimenta (2012, p. 21). “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Diante disso, defendemos que essas ações devem ser pensadas nas disciplinas das licenciaturas, sejam aquelas que tratam da avaliação da aprendizagem ou outras que abordem conteúdos relativos ao ensino, porque entendemos que o ensino e a avaliação da aprendizagem são indissociáveis.

Ao relacionar as fontes de saberes elencadas por Tardif (2002) e a afirmação de Pimenta (2012) sobre a formação inicial, identificamos que a licenciatura se situa no meio de uma experiência pessoal para a prática profissional. Neste percurso, cabe ao educador, que atua como formador de professores promover, a partir dos conhecimentos prévios do estudante, discussões e reflexões que favoreçam uma percepção e a prática de uma avaliação democrática. Diante disso, defendemos que essas ações devem ser pensadas nas disciplinas das licenciaturas, bem como em outros momentos educativos propostos pela universidade, a exemplo dos eventos, minicursos e oficinas, de maneira que os estudantes, no contato com materiais didáticos e ao serem solicitados a realizar práticas de avaliação, selecionem instrumentos e estratégias que construam uma avaliação democrática e inclusiva.

Hoffmann (2018) diz que uma escola de qualidade precisa identificar as condições socioculturais dos alunos e, a partir daí, traçar objetivos e planejar estratégias que possibilitem a aprendizagem de maneira a construir uma prática democrática e inclusiva. Para a pesquisadora, a efetivação dessa abordagem avaliativa não se baseia na ausência de objetivos, mas na flexibilidade e na despadronização desses objetivos de maneira que os avanços dos alunos segundo as suas possibilidades sejam valorizados e incentivados. Nesse sentido, a autora referenda que a aprendizagem precisa ser concebida como “[...] a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhes oferece, assumindo o compromisso pedagógico diante das diferenças individuais” (HOFFMANN, 2018, p. 55). Diante disso, para que a escola mude, a formação do docente precisa evidenciar a prática da avaliação como exame e desenvolver atividades que estimulem o educando a repensar os saberes construídos nas experiências anteriores com a avaliação da aprendizagem e ressignificá-los para que desenvolvam atividades que visem o desenvolvimento e a aprendizagem em lugar de servirem à classificação e exclusão.

Nessa perspectiva, ser democrático não implica em somente oferecer a mesma condição a todos os estudantes, mas também promover oportunidades equânimes de acesso aos mecanismos que viabilizem a construção do conhecimento, seja pela variedade de instrumentos e linguagens utilizadas na avaliação ou pela implementação de adaptações curriculares de grande ou de pequeno porte (BRASIL, 2000a).

Ferreira (2009) afirma que o professor é o agente que pode implementar a mudança da educação, mas que, para isso, precisa ter uma base consistente, fundamentar-se em uma teoria da aprendizagem e, conseqüentemente, em propostas de avaliação que considerem a

diversidade humana, além disso, deve utilizar os dados oriundos desse momento pedagógico para promover outras aprendizagens. Ainda para a autora, essa mudança é urgente e necessária com vistas a superar a classificação do estudante baseando-se somente no saber sistematizado e, assim, favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

A partir do que foi discutido, no próximo tópico descreveremos o desenho metodológico com o qual realizamos esse estudo.

3 Metodologia

A pesquisa se constitui em um relato de experiência de uma docente do ensino superior na ministração da disciplina Avaliação da Aprendizagem para licenciandos de Pedagogia, na qual entrelaçam-se as experiências formativas dessa educadora e a prática docente. Daltro e Faria (2019, p. 231) explicam que o relato de experiência é uma metodologia que permite a construção do conhecimento científico e “[...] que circunscreve o posicionamento do pesquisador político, epistemológico e temporal, mas envolve também seu mundo interno exposto, e em troca com seu meio”. Logo, a relação com os autores e as experiências que constituíram o aprendizado da docente sobre a temática têm influência nas escolhas das concepções, no planejamento de estratégias e seleção de instrumentos utilizados para a construção do conhecimento dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem. Segundo a classificação de pesquisa de Silveira e Córdova (2009), esse relato, se caracteriza como uma pesquisa descritiva no que se refere aos objetivos e os dados são analisados em uma perspectiva qualitativa.

Daltro e Faria (2019) afirmam que essa metodologia, pela sua constituição discursiva, não se propõe a construir um conhecimento universal ou replicável, tendo em vista que revela variantes únicas construídas na relação do objeto com o pesquisador, por isso, a análise dos dados é realizada em uma abordagem qualitativa. Para Silveira e Córdova (2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Conforme destacam as autoras, nessas pesquisas, os investigadores mantêm um nível de proximidade muito grande com o objeto e o objetivo da investigação é discutir a dinâmica das relações sociais. Na pesquisa em tela, essa característica se expressa ao elaborarmos o relato a partir dos dados dispostos no diário de classe, diário de campo e registro fotográfico das atividades desenvolvidas pela docente da disciplina. No diário de campo além dos registros sobre a avaliação da docente acerca das atividades propostas, foram relatadas as considerações expressas nas falas dos estudantes sobre as percepções anteriores sobre a avaliação e aquelas que foram construídas no percurso formativo.

Em face do exposto, buscamos, na sequência, apresentar o percurso que aproximou a professora da disciplina do objeto ora discutido e as influências da sua formação na prática educativa.

4 Avaliação no Curso de Pedagogia da UFCG/campus Cajazeiras -PB

Ao considerar a perspectiva de Tardif (2002) que aborda a relação das experiências anteriores como fonte de conhecimento para a formação do educador, tecemos um relato perpassado pelo depoimento de uma das autoras em que é destacado o contato inicial com a discussão acadêmica sobre a avaliação da aprendizagem. Esse momento reflexivo ocorreu durante a graduação no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), *campus* de Catalão – GO até a sua práxis como professora universitária. Sobre o papel do pesquisador no relato de experiência, Daltro e Faria (2019, p. 231, grifo das autoras) dizem que:

(...) Do seu lugar de fala e, na fala narrada, demonstra também seus encontros com as unidades que lhe são anteriores, como por exemplo, a economia e a geopolítica que o circundam. Essas unidades serão tomadas como elementos críticos, essa troca aciona sua forma de narrar seu *ethos* com as suas respectivas possibilidades e responsabilidades analíticas.

Essa fala narrada inicia na graduação em Pedagogia, no período compreendido entre 1999 e 2002, com a aprovação como bolsista do Programa Bolsas de Licenciaturas (PROLICEN¹), oportunidade na qual desenvolveu uma pesquisa sobre avaliação da aprendizagem. Em conformidade com as informações disponibilizadas no sítio deste programa de bolsas, o PROLICEN vem sendo implementado desde 1980, como um Programa de Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu-MEC), visando a valorização das licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino (PROLICEN, 2002).

No trabalho de pesquisa desenvolvido, em 2001 pelo PROLICEN, durante a primeira etapa da investigação ocorreu a aproximação dos alunos dos cursos de Educação Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Letras da UFG para, através de conversas informais, identificar como os docentes dessas licenciaturas eram percebidos pelos estudantes. Esses alunos classificaram os professores em duas categorias: “ferradores” e “mais humanos” a partir das metodologias e perspectivas de avaliação que ofereciam em suas práticas educativas, corroborando assim para suscitar percepções de conceitos de avaliação aos

¹ O PROLICEN vem sendo desenvolvido desde 1980, como um Programa SESu-MEC, visando a valorização de Licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino. O Programa de Bolsas de Licenciatura, conforme a resolução CCEP nº 400, tem por objetivos incentivar a participação de discentes, através de concessão de bolsas, em projetos de natureza institucional, que invistam tanto na qualidade dos cursos, quanto na necessidade de garantir o ingresso, a permanência e a conclusão do curso pelos alunos das diversas licenciaturas e/ou propiciar uma efetiva articulação dos cursos de Licenciatura com os ensinamentos fundamental e médio. Disponível em: [Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN/PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás.](#)

estudantes. Nesse contexto, a expressão “ferradores” foi atribuída pelos estudantes aos professores que ofereciam somente aulas expositivas e, assim, procediam em suas avaliações no modelo de provas, exames e testes padronizados, em que a nota e ameaças de aprovação e reprovação eram práticas recorrentes desses docentes. Já os educadores referenciados pelos estudantes como “mais humanos” eram aqueles que ofereciam aulas dinâmicas, proporcionavam um acompanhamento contínuo dos estudantes, dirimindo as suas dúvidas no decorrer das atividades desenvolvidas e as suas avaliações se caracterizavam por apresentar os critérios de forma transparente.

Após a realização das entrevistas e a transcrição dos dados, houve a análise das falas dos participantes. Para essa análise foi necessário realizar uma busca avançada por textos e leituras de autores que versavam sobre a temática com o objetivo de subsidiar a compreensão dos dados coletados, a exemplo de Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi². Desse modo, esse foi o primeiro contato com estudos específicos sobre a avaliação educacional e instigou a educadora a continuar se debruçando sobre a referida temática e, a partir destas leituras, buscar outras que ampliassem o entendimento do assunto.

O segundo momento de contato com estudos sobre a avaliação educacional ocorreu através da participação no Grupo de Pesquisa Avaliação Educacional (GEPAE), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2003. Conforme a página do grupo na rede social *Instagram* - @gepaeufu (2020) – o GEPAE³ é composto por professores universitários, docentes da Educação Básica e pesquisadores em avaliação.

A participação ativa neste grupo propiciou a educadora refletir sobre a temática com as diferentes leituras e interpretações dos membros do grupo, amadurecê-las e elaborar um projeto de mestrado, no qual se buscou, ao ser aprovada, problematizar a mercantilização da educação superior e os impactos na formação do cidadão em Uberlândia – MG. A problemática da pesquisa consistiu em compreender quais eram os critérios e como ocorria a avaliação realizada pelos funcionários do Ministério da Educação (MEC) para aprovar o credenciamento de cursos de faculdades privadas.

Em 2017, com o ingresso no Grupo de Pesquisa em Avaliação (GA)⁴, vinculado à linha em Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi possível aprofundar os aspectos conceituais sobre o tema e ampliar a discussão para a avaliação educacional acompanhando os avanços teóricos e metodológicos relacionados à sua implementação.

² A pesquisa resultou em um relatório: PIRES; MOURA, 2002. “Um olhar para as práticas avaliativas dos professores do Campus de Catalão-UFU”.

³ Grupo de Pesquisa Avaliação Educacional – GEPAE. @gepaeufu. Disponível em: <https://www.instagram.com/gepaeufu/> Acesso em: 23 mar. 2020.

⁴ Grupo de Avaliação – GA. Disponível em: <http://www.portaldaavaliacao.faced.ufba.br/> Acesso em: 23 mar. 2020.

As reflexões compartilhadas com esse grupo foram importantes para a elaboração da pesquisa realizada pela docente da disciplina no sentido de compreender como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) promovia a formação dos pesquisadores ao manter, concomitantemente, uma avaliação externa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na qual prevalece o controle da produção/publicação de artigos em revistas e periódicos com *Qualis* A1 e A2 e estratificações decrescentes (de B em diante) e a premiação com bolsas de pesquisas àqueles programas que alcançassem melhores notas na avaliação trienal oferecida pela referida agência. O amadurecimento teórico proporcionado pelos encontros favoreceu a elaboração do projeto de doutorado em educação com a temática voltada para a análise da avaliação do sistema educacional, em especial na educação superior, com a proposta de pesquisa em que se problematizava a diversificação de critérios entre as áreas de formação e regiões brasileiras.

Destarte, as ponderações, reflexões e análises gestadas na vida acadêmica acompanharam e ainda acompanham a pesquisadora em sua formação docente continuada, assim como na sua práxis enquanto professora adjunta no curso de Pedagogia, do *campus* de Cajazeiras - PB, da UFCG. Ao assumir a vaga de docente na Unidade Acadêmica de Educação (UAE), foi-lhe atribuída a disciplina de Avaliação da Aprendizagem, no semestre 2017.1, momento no qual discutiu com os licenciandos conteúdos relacionados à avaliação da aprendizagem, englobando questões históricas e práticas.

A disciplina de avaliação na UFCG – *campus* Cajazeiras - apresenta como ementa:

Avaliação da aprendizagem: implicações históricas, sociopolítico e pedagógicas. Concepções e práticas avaliativas. A avaliação e as diferentes abordagens do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação e o projeto educativo da escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 53).

Para cumprir a ementa, elaboramos os seguintes objetivos: compreender o significado e o processo de avaliação no contexto do sistema e da escola; discutir a categoria avaliação e sua centralidade na escola capitalista; distinguir e entender as funções da avaliação formal e informal; e investigar práticas de avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola de educação básica.

Inúmeras atividades foram realizadas para trabalhar esses objetivos de maneira conectada, ou seja, na perspectiva de observar as nuances do objeto de estudo sob múltiplas perspectivas e, nesse escrito, discutimos algumas delas.

4.1 Conhecimentos Prévios do Corpo Discente: Nuances Entre Concepção e Avaliação Diagnóstica

Ao introduzir a disciplina, apresentamos as propostas de atividades pensadas para o semestre e buscamos, na sequência, indagar aos estudantes acerca das suas concepções de avaliação de maneira que, a partir desses dados, pudéssemos realizar as modificações no planejamento que fossem pertinentes para atender as necessidades formativas do grupo. Desse modo, pensando em uma perspectiva de avaliação dos resultados de uma ação em momentos sucessivos (LUCKESI, 2018) entendemos que essas mudanças devem ocorrer desde o primeiro encontro com os estudantes, pois a formação inicial é um momento singular que estimula a reflexão sobre o caminho a ser percorrido para favorecer à aprendizagem dos licenciandos.

Ao considerar o momento da avaliação, segundo (Luckesi, 2018), podemos afirmar que realizamos uma avaliação diagnóstica, a qual o autor se utiliza de um conceito cunhado por Bloom (s/n) para defini-la da seguinte forma: “[...] a avaliação diagnóstica é aquela que deve ocorrer antes de uma ação, produzindo uma leitura das qualidades da realidade a partir da qual se tomariam decisões a respeito da sua implementação” (LUCKESI, 2018, p. 173).

Diante disso, foi proposta pela docente uma roda de conversa sobre avaliação e, a partir das falas dos alunos foram realizados registros no seu diário de campo. Ao analisar os registros notamos que a ideia predominante de avaliação é de uma experiência negativa, incompreendida, ou seja, como alguns estudantes relatam: “o bicho de sete cabeças”. Percepção semelhante é relatada por Ferreira (2009), ao apresentar desenhos de estudantes do primeiro, sétimo e oitavo anos do ensino fundamental que associaram a avaliação às representações de personagens folclóricos que realizam ações que fogem ao padrão social como, por exemplo, o vampiro, o demônio, fantasma, o próprio bicho de sete cabeças, entre outros. Dados semelhantes são relatados por Hoffmann (2018), ao realizar formação com professores e solicitar a mesma tarefa. Dessa forma, a associação da avaliação ao medo está presente em diferentes grupos, com idades e papéis sociais diferentes.

Associado a isso, foi levantado pela turma, percepções como a angústia ao ser avaliado e a incompreensão de que as melhores notas e, conseqüentemente, as concepções sociais sobre a inteligência se pautam na capacidade de memorização e reprodução literal, preferencialmente de maneira escrita, da fala dos autores que elaboraram os materiais didáticos disponibilizados pelo educador.

Outra indagação levantada pelos estudantes é a concepção de avaliação associada à nota e à prova escrita, tendo em vista ser essa a estratégia predominante de aferição do conhecimento vivenciada por eles desde a Educação Básica. Esses alunos relataram que, mesmo não obtendo aprendizado dos conteúdos presentes na avaliação, em especial ao se tratar das disciplinas do eixo da Matemática e suas Tecnologias, bem como das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, eles eram aprovados. Isso porque utilizavam a memorização como estratégia de

obter a aprovação nesses exames. Os educandos explicaram ainda que, na perspectiva de avaliação utilizada pelos seus professores, o erro nas atividades/exercícios ou na prova geralmente era concebido como uma evidência da incapacidade do estudante e não como uma oportunidade de compreender a sua trajetória de aprendizagem e reformulá-la. No mesmo sentido, Luckesi (2011, p. 25) diz que:

As crenças que, de modo consciente ou inconsciente, dirigem a nossa ação educativa constituem os critérios político-pedagógicos que orientam os nossos atos do cotidiano. [...] nossas crenças atuam de modo inconsciente. Sob a forma de senso comum, decorrente de crenças e hábitos adquiridos e sedimentados ao longo da história pessoal.

Nessa percepção, o relato dos licenciandos sobre as experiências de avaliação na Educação Básica, provenientes da formação escolar anteriores (TARDIF, 2002), indicam que esses educandos vivenciaram situações avaliativas que causaram medo, exclusão, paralisia, danos emocionais e muitas vezes a reprodução do modelo tradicional de avaliação, fruto da Pedagogia Tradicional que, segundo Luckesi (2011, p. 21) “[...] fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido”.

No que concerne a esta discussão, citamos Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, em que o autor nos apresenta uma análise sobre a educação bancária. Em seus escritos observamos que esta concepção de educação é semelhante à Pedagogia Tradicional, visto que somente o educador é considerado como detentor do saber e o educando seria o depósito, quer dizer, um receptor de conteúdo, que devem ser memorizados sem criticidade.

Retomando o conceito de saberes experienciais proposto por Tardif (2002), notamos que os estudantes de licenciatura consideram que a maneira como foram avaliados, principalmente, através da prova como único instrumento a ser utilizado na avaliação, limitou a possibilidade de aquisição de conhecimentos e a interação desses saberes com as realidades vivenciadas por eles. E, diante dessas percepções, refletimos que esses educandos precisam ser estimulados a desenvolver, especialmente na universidade, conhecimentos mais alinhados às suas expectativas sobre a avaliação. Para superar a prática relatada pelos licenciandos, é essencial que a avaliação seja reconectada à prática docente, em outras palavras, é fundamental que ela seja compreendida, como nos adverte Luckesi (2011), como componente da prática pedagógica.

Outra inquietação relacionada ao momento diagnóstico da avaliação da aprendizagem compreende a referência que os estudantes apresentavam sobre os professores em uma roda de conversa organizada pela docente da disciplina. Posteriormente, a síntese desses relatos foi registrado pela docente na forma de apontamos no diário de campo. Para fins de pesquisa, esses registros foram categorizados sobre as classificações realizadas pelos próprios estudantes ao dividirem os docentes em dois grupos: professor “bom” e “bonzinho”. Nesse momento, nos

recordamos das dicotomias apresentadas pelos discentes do *campus* de Catalão da UFG, por ocasião da pesquisa elaborada ao PROLICEN quando se referiam aos professores como aos docentes como “ferradores” e “mais humanos”. Nas palavras dos estudantes, o professor denominado de “bom”, corresponde ao “ferrador”, ou seja, àquele que apresenta o conteúdo através de aulas expositivas, raramente permite a participação dos estudantes ou promove o debate. Nesse sentido, as reflexões propostas por Luckesi (1996) permitem depreender que, o papel desempenhado por esse docente se restringe a impor a prova como avaliação e oferecer a nota como prêmio, ou seja, demonstra a sua preferência pela avaliação tradicional e declara que o estudante deve atingir a nota mínima exigida pela universidade (7,0) para aprovação sem ser submetido à prova final.

Nesse sentido entendemos que, com a prerrogativa de formar estudantes com habilidades de expressão na modalidade escrita da língua, as aulas desse professor são voltadas, predominantemente, para a memorização de conteúdos e o material disponibilizado pelo educador se baseia em autores previamente analisados e considerado válidos por ele. Dessa maneira, esse professor atua em uma perspectiva de detentor do saber, conforme descrito por Freire (2005), que deposita o conhecimento considerado indispensável para que o licenciando exerça a docência. Assim, os estudantes são expostos à situação de pressão para alcançar a nota mínima para aprovação, internalizando conhecimentos teóricos dissociados da prática, em detrimento de serem instigados a identificar a relação desses saberes com as situações que se apresentam no cotidiano.

A segunda categoria de professor, ainda na perspectiva dos licenciandos ouvidos na pesquisa do PROLICEN, é visto como aquele professor que é democrático, humano, à medida que garante a aprovação de todos os estudantes, sem exigir empenho nas atividades e esforço para se apropriar do conhecimento selecionado para ser trabalhado em determinada disciplina. Do mesmo modo que ocorre com o professor denominado “bom”, os licenciandos tecem críticas ao profissional “bonzinho”, por se configurar de maneira oposta ao autoritário e exigente, constituindo-se, na percepção dos educandos, como um educador relapso e descomprometido com a formação dos alunos.

Em ambos os perfis descritos pelos estudantes, observamos o desconhecimento desses alunos e dos educadores descritos por eles sobre os fundamentos de uma avaliação emancipadora, justa, democrática que, conforme conceituam autores como Luckesi (2011, 2018); Hoffmann (2018); Esteban (2000) e Vasconcellos (1995), difere das práticas que se baseiam, exclusivamente, nas provas, nos exames, nos testes, nas medidas e na classificação.

Diante do exposto pelos alunos, buscamos inserir conceituações de avaliação, diferenciadas, como a apresentada por Hoffmann (2018) que propõe, por exemplo, uma reflexão sobre os motivos que geram a reprovação evidenciada nas práticas da avaliação classificatória, com vistas a buscar alternativas para superar esse obstáculo à avaliação e à aprendizagem. A autora se posiciona contrária a abordagens que se pautam na realização de

provas com dias marcados e indica que, ao invés disso, sejam realizadas várias tarefas diversas e sucessivas, analisadas regularmente pelos professores, cuja finalidade não reside unicamente em atribuir notas ou conceitos, mas, principalmente, em identificar os avanços dos estudantes de maneira a refletir sobre as estratégias que obtiveram resultados positivos no que se trata de favorecer o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo.

Nessa perspectiva, a avaliação foi trabalhada como parte integrante do processo ensino-aprendizagem (conforme indica Luckesi nas obras publicadas em 2011 e 2018 citadas no decorrer desse trabalho), possibilitando o aprendizado dialógico e colaborativo integrando discentes e docentes, na perspectiva de Freire (2005). Assim, priorizamos o uso de atividades pautadas em metodologias que ofereciam um papel mais ativo ao aluno na sua própria aprendizagem, como apresentação de sínteses de leituras dos autores de referência (citados ao longo do trabalho) aos colegas de turma e problematizações dessas leituras a partir de ilustração de casos reais e/ou fictícios.

Nesses momentos, a docente da disciplina direcionava as atividades através de recursos como *datashow* que permitiram a análise de imagens, músicas e filmes que ensejavam ou complementavam as discussões. O uso desses recursos possibilitou a realização de uma aula dialógica, permitindo que os discentes utilizassem desse momento para compartilhar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto e ressignificar as experiências vivenciadas na educação básica, bem como projetar novas práticas a serem construídas. Sendo assim, a aula pautada em atividades constitutivas de uma avaliação formativa e diagnóstica, oferece possibilidades de diálogo entre docente/discentes e promove o aprendizado democrático, inclusivo e acolhedor.

Ao debatermos sobre estes casos surgiu o interesse em conhecer experiências que questionassem ao “modelo” tradicional de avaliar, em que prevalece o exame e a nota, em detrimento da reflexão e autonomia do estudante. A partir destas indagações, exibimos o filme baseado na obra *Uma professora muito maluquinha*, de Zivaldo Alves Pinto (2011), às referidas turmas.

A personagem central da história, Catharina Roque, é uma educadora utiliza estratégias diferenciadas de ensino e, com isso, torna-se uma professora inesquecível para eles. As atividades propostas, pela docente, à turma marcam o processo de ensino-aprendizagem baseado na proposta de Freire (2005) na mediação do conhecimento, na relação dialógica de construção do conhecimento, na postura de valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e na quebra da percepção do educador como detentor do conhecimento.

Com esta metodologia, Cate Roque, como era chamada, ensinava os estudantes a pensarem, comunicarem, produzirem textos: a desenvolverem o relacionamento interpessoal e a responsabilidade com suas ações tendo em vista que essas resultam em consequências individuais e para a vida em sociedade. A Professora Maluquinha não aplicava prova para os alunos porque acreditava que todos tinham condições de aprender e serem aprovados, em outras palavras, ela não realizava uma avaliação conteudista, na perspectiva do exame, porque a sua opção era pela concepção mediadora da avaliação, conforme nos apresenta Hoffmann (2018).

O filme da Professora Maluquinha suscita reflexões acerca do papel que a avaliação tem na vida do (a) estudante, desde desconstruções de padrões avaliativos propostos pela escola, bem como, de construir novas práticas educativas que permitam (re) pensar a ação-reflexão-ação, o prazer em estudar e serem avaliados continuamente.

Além dos textos teóricos e das análises de situações reais e fictícias que envolvem a avaliação, buscamos promover, na disciplina, interlocuções com outros educadores que trabalham com temas que dialogam com a avaliação, de maneira a ampliar a percepção dos estudantes sobre a temática.

Diante do exposto, acreditamos que a reflexão incitada pelo filme, favoreceu aos estudantes observarem as possibilidades de se desconstruir padrões avaliativos propostos pela escola e de construir novas práticas que tragam, nos estudantes que serão ensinados por eles, o prazer em estudar e serem avaliados continuamente.

4.2 Interlocuções com Outros Educadores

Diante disso, foi pensado o planejamento de atividades que contemplassem a ementa do curso, mas que, em simultâneo, trouxessem discussões oriundas de pesquisadores de áreas como: Educação Inclusiva e Educação Infantil. Assim, objetivando que os estudantes tivessem contato com múltiplos olhares acerca da Avaliação da Aprendizagem foram oferecidas duas atividades associadas à disciplina: uma mesa redonda e um minicurso.

A mesa redonda intitulada “Avaliação em questão: discutindo os modos e as formas de avaliação escolar” possibilitou uma reflexão teórico-prático através das falas de duas professoras formadas em Pedagogia: uma que ministrava o componente curricular denominado Teorias da Educação e Avaliação da Aprendizagem na UFCG e a outra, com uma longa experiência na Educação Infantil.

Destarte, a interlocução com outros educadores na exposição da temática e diálogo entre docentes e discentes favoreceram a participação e o aprendizado dos alunos que puderam compreender as práticas avaliativas das professoras universitárias e Educação Infantil, dado que ambas socializaram os desafios e conquistas com as turmas já trabalhadas. De acordo com suas falas, a práxis necessita ser contemplada, constantemente, na formação e atuação do educador, isto é, teoria e prática indissociáveis e substanciais aos pedagogos que realmente se preocupam em buscar estratégias que superem a visão da avaliação baseada exclusivamente em exames e resultados.

Durante as discussões realizadas na disciplina, os estudantes apontaram, como desafio, avaliar crianças com transtornos, síndromes e deficiências, ou seja, estudantes público-alvo da Educação Especial, que devem ser inseridos em classes inclusivas. Essa inquietação surgiu visto que documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) indicam a determinação legal de que o Sistema Educacional Brasileiro está organizado de maneira a promover a Educação Inclusiva (BRASIL, 1996), portanto, esses licenciandos, ao exercerem a função docente, precisarão avaliar crianças com deficiência, síndromes e transtornos.

O planejamento inicial da disciplina e a proposta presente na ementa desconsideraram essa vertente da avaliação e isso suscitou na docente da disciplina a motivação de convidar uma professora Especialista em Educação Especial que atua como docente de Libras na mesma universidade e *campus* que vivenciamos a experiência ora relatada, a realizar alguns esclarecimentos sobre a avaliação na perspectiva inclusiva. Antes de realizar o relato, consideramos pertinente diferenciar os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

A Educação Inclusiva, no que lhe concerne, é conceituada no documento supracitado (BRASIL, 2008) como um paradigma educacional, uma “concepção, uma visão de mundo” (MANTOAN, 2015, p. 21) que visa ressignificar o papel da escola (de maneira estrutural e cultural), com vistas a superar a lógica da exclusão (BRASIL, 2008). Desse modo, compreendemos que a Educação Especial se configura como uma forma de prover os meios para que a inclusão se efetive e a sua compreensão coaduna com o modelo de avaliação proposto na disciplina.

A colaboração da docente de Libras foi relevante no sentido de cumprir as orientações presentes no Art. 6º, parágrafo 3º, da Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica ao definir as especificidades do estudante público-alvo da Educação Especial, como um dos conhecimentos essenciais a serem trabalhados para a formação do educador. Já na Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao estabelecer a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, nos pontos 1 e 10, que trata das competências gerais dos docentes, são previstos:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de **uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva**. [...] 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em **princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários**, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019, p. 3, grifo nosso).

Nesse sentido, para favorecer a observância aos princípios citados anteriormente, a docente de Libras foi chamada a contribuir com o seu olhar, sobre algumas características que esses estudantes podem apresentar, associando-as as adaptações de pequeno e de grande porte que precisam ser realizadas para atendê-los, de maneira que os educandos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) tenham assegurados o direito de participar, em condições equânimes, das atividades de ensino e de avaliação da aprendizagem propostas pela escola.

As adaptações de pequeno porte são aquelas que podem ser realizadas pelo docente, diante das demandas observadas em classe, visando favorecer o aprendizado de toda a turma e se efetivam na flexibilização dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes; dos conteúdos selecionados pelo educador para a turma ou para o educando; na seleção do método de ensino e da organização didática de abordagem dos conteúdos; na ampliação ou diminuição do tempo para realizar determinada atividade de ensino-aprendizagem, e nos instrumentos e estratégias de avaliação (BRASIL, 2000a).

Já as adaptações curriculares de grande porte são “[...] ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (BRASIL, 2000b, p. 9).

Vemos que essas adaptações contribuem não só para os estudantes com NEE, mas também para a interação e a formação de todos os alunos, tendo em vista que ensinam formas de entender os estudantes nas suas singularidades e, com isso, podem ampliar a discussão para o uso de variados instrumentos e estratégias de avaliação, em uma perspectiva formativa e democrática.

Desse modo, a intervenção realizada com a oferta de um minicurso, foi pensada em função do tempo disponibilizado para a ação, quatro horas/aula, bem como considerando a estrutura do curso Pedagogia dessa instituição que conta com uma disciplina específica para trabalhar a Educação Especial. Assim, a intervenção serviria para realizar uma ponte entre a disciplina de Educação Especial e Avaliação, à medida que os conhecimentos desenvolvidos nesses componentes curriculares perpassam a ação educativa.

A atividade realizada pelas professoras teve como objetivo ressaltar o caráter interdisciplinar da avaliação, englobando especificidades que devem ser trabalhadas na disciplina de educação inclusiva, bem como incentivar os estudantes, quando exercerem a docência, a trabalharem colaborativamente com outros educadores, no sentido de buscar alternativas para as demandas que se apresentam na prática educativa na educação básica e superior.

4.3 Desdobramentos da Disciplina: Atividades de Pesquisa e Extensão

As atividades e estudos iniciados na disciplina tiveram desdobramentos em outros momentos e âmbitos da educação superior, como a pesquisa e a extensão. No âmbito da pesquisa, destacamos que houve estudantes interessados em ampliar as leituras de maneira a produzir artigos para eventos, bem como aprofundarem a temática nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Entre os trabalhos aprovados em eventos nacionais e internacionais, com a orientação da professora da disciplina citamos: Avaliação como mediadora da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental (MACIEL, TAVARES, REZ, PIRES, 2017); dos estudantes, como: Avaliação Educacional: modos de diagnosticar e emancipar no processo de ensino-aprendizagem (PACHECO, PIMENTA, SILVA-NETO, 2017); avaliação como prática crítico-reflexiva: o que diz um docente universitário em matemática (PACHECO, BARBOSA, PIRES, 2017); no que se refere ao TCC, citamos o texto de Silva (2019), intitulado a Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas de professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, as discussões realizadas na disciplina Avaliação da Aprendizagem propiciaram a participação/formação tanto da professora efetiva da disciplina em eventos, bem como, aos estudantes, proporcionando visibilidade tanto à temática quanto à universidade que os alunos estão vinculados. Dessa maneira, consideramos profícuas as atividades no sentido de despertar o interesse dos estudantes para a continuidade de estudos desses conteúdos nos semestres subsequentes.

Além desses desdobramentos, citamos que a estudante que defendeu o TCC sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil pleiteia uma vaga em Programas de Pós-graduação que apresentam eixos voltados para estudos nessa área, demonstrando interesse na continuidade de estudos na mesma temática abordada na disciplina.

Por fim, no rol das atividades direcionadas aos estudantes e ao público externo, oferecemos o minicurso intitulado O quê? Quando? Como avaliar? Pressupostos e práticas de avaliação na perspectiva da diversidade humana, na Semana de Pedagogia do CFP/UFCG, em 2018, com os seguintes objetivos: expor os pressupostos teóricos da avaliação nas perspectivas de verificação ou de reflexão sobre a prática pedagógica; discutir o sistema avaliativo presente nos documentos que norteiam a avaliação brasileira; apresentar abordagens de avaliação pautadas nas diferentes formas de ser e agir no mundo; socializar experiências alternativas de avaliação, sistematizando as contribuições e os relatos dos participantes. Ressaltamos que essa atividade foi desenvolvida com carga horária de 8h/a, distribuídas em dois dias, e foi o minicurso do evento que apresentou o maior número de inscrições.

Assim, acreditamos que os estudantes de licenciatura podem buscar aprimorar os conhecimentos relativos à temática da Avaliação da aprendizagem, dado que a vivenciaram na formação básica e continuarão a experimentá-la no seu cotidiano acadêmico, em especial aqueles discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Residência Pedagógica. O primeiro programa está voltado para estudantes matriculados na primeira metade do curso e o segundo, para alunos que cursam a licenciatura a partir do 5º semestre (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2019). Desse modo, consideramos que os alunos que participam desses programas têm a oportunidade de observar o processo de avaliação nas escolas que atuam percebendo os impactos das concepções, estratégias e instrumentos de avaliação no aprendizado e na motivação dos estudantes.

Para Nascimento, Façanha e Souza (2019) ambos os programas podem contribuir significativamente na formação inicial dos alunos, uma vez que ampliam os espaços de formação teórico-prática e a formação continuada dos professores atuantes na Educação Básica da rede pública, que poderão participar dos projetos como preceptores no RP ou como supervisores no Pibid.

Em face do exposto, a experiência com a disciplina Avaliação da Aprendizagem oportunizou aos estudantes interlocuções com o ensino e desdobramentos na pesquisa, viabilizando participações e publicações em eventos internacionais realizados na própria universidade e em estados diferentes.

Por fim, cabe a nós continuarmos refletindo e debatendo sobre as atividades ofertadas na disciplina de Avaliação da Aprendizagem e em outros espaços da nossa universidade, de maneira a ampliar os espaços de formação e discussão da temática tanto entre os alunos (como nas atividades de ensino e de pesquisa) como mesclando alunos e o público externo, a exemplo do minicurso ofertado no evento promovido pela instituição. Esse objetivo que nos move, gera os seguintes questionamentos: os docentes da Educação Básica tiveram contato ou ainda estudam obras que abordam sobre avaliação em educação? Os educadores da educação básica compreendem o papel relevante que detém nas decisões e rumos do processo ensino-aprendizagem e na avaliação da aprendizagem realizada pela escola e/ ou na avaliação externa? Como esses educadores podem conceber um fazer pedagógico diferenciado se a formação é insuficiente para instrumentalizá-los com teorias que orientem as suas práticas.

Não existem respostas unânimes para essas questões, elas precisam ser construídas na prática, a partir da análise de realidades específicas, portanto, as discussões travadas com diferentes educadores, da academia e da educação básica.

Considerações Finais

A análise do relato de experiência apresentado, vivenciada na disciplina Avaliação da Aprendizagem, oferecida aos estudantes do curso de Pedagogia, do 5º período do Centro de Formação de Professores, *campus* de Cajazeiras, da UFCG, permitiu as pesquisadoras identificarem que as experiências dos educadores de ensino, aprendizagem e avaliação são tecidas e reconstruídas continuamente a partir do contato com a visão do outro (no encontro com alunos, discussão com outros educadores ou na leitura de teóricos que versaram sobre a temática) como também na análise das nossas práticas cotidianas.

A análise do relato de experiência apresentado, vivenciada na disciplina Avaliação da Aprendizagem, oferecida aos estudantes do curso de Pedagogia, do 5º período do Centro de Formação de Professores, *campus* de Cajazeiras, da UFCG, permitiu as pesquisadoras identificarem que os saberes de experiências dos educadores no âmbito do ensino, aprendizagem e avaliação são tecidas e reconstruídas continuamente a partir do contato com a visão do outro (no encontro com alunos, discussão com outros educadores ou na leitura de teóricos que versaram sobre a temática) como também na análise das nossas práticas cotidianas.

Dessa maneira, consideramos que os objetivos elencados no decorrer do texto foram alcançados, visto que analisamos a relação entre a formação na pós-graduação *stricto sensu* da educadora com a escolha criteriosa de teóricos que versam sobre a temática e as práticas pedagógicas para organizar a disciplina ministrada.

Notamos, no decorrer das análises, a relevância da promoção de atividades que ensejam o diálogo e a conexão entre o assunto abordado e as experiências anteriores dos estudantes de maneira a favorecer a articulação entre os conhecimentos prévios com a literatura. Diante do exposto, consideramos pertinente discutir os pressupostos teóricos de Cipriano Carlos Luckesi (2011, 2018), Maria Teresa Esteban (2000), Celso dos Santos Vasconcellos (1995), Jussara Hoffmann (2018) para embasar a nossa ação-reflexão-ação acerca deste difícil e necessário debate em prol de uma avaliação processual, mediadora e humanizadora. Isso porque, esses teóricos trazem em comum a indicação da avaliação como um momento da aprendizagem voltado para redirecionar os caminhos do ensino e, dessa forma, promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa percepção de avaliação foi trabalhada não só pela educadora que ministrou a disciplina, mas foi compartilhada nas atividades que se apresentaram como desdobramento desse componente curricular como o minicurso e a mesa redonda, que vislumbraram aprofundar o conhecimento dos licenciandos na referida área. No que se referem às demais atividades elencadas nesse escrito, destacamos que elas visaram socializar o conhecimento construído com as interações entre alunos e educandos com a comunidade acadêmica, seja através da participação dos estudantes em comunicações orais, publicação de artigos e apresentação de minicursos acerca da Avaliação da Aprendizagem.

Acreditamos que essas atividades e estratégias podem favorecer o aprendizado dos estudantes sobre as variáveis da avaliação (concepções, estratégias, instrumentos) de maneira a subsidiar a prática docente desses estudantes que se encontram em processo de formação inicial e incentivar que, ao término do curso, eles busquem a formação continuada. Contudo, os aprendizados dos educadores que participaram dessas experiências também devem ser destacados, pois, em uma atividade dialógica, outras formas de perceber a realidade são socializadas e internalizadas pelos educadores permitindo que outros conhecimentos sejam construídos.

Portanto, defendemos e frisamos que essa relevante temática e debate em torno da avaliação da aprendizagem continuem permeando os estudos e pesquisas dos educadores de todos os níveis de ensino e possam existir desdobramentos com os discentes também, na tentativa de desconstruir práticas que adotam exames e prezam apenas pelo resultado.

Nesse sentido, almejamos que este artigo oportunize a reflexão teórico-prática de educadores a ampliam as concepções de avaliação/exames/seleção e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem, ou seja, que contribuam para a discussão das especificidades

de construção de múltiplos instrumentos e selecionados pelos professores em suas práticas avaliativas, ressaltando as possibilidades de avanços no desenvolvimento do estudante e nos conhecimentos agregados de cada um.

O desafio e o convite estão postos a todos interessados e imbuídos de desejos em investigar a avaliação educacional.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. Brasília: MEC/SEESP, 2000a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf> Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais: Adaptações Curriculares de Grande Porte**. Brasília: MEC/SEESP, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. PROLICEN - Programa de Bolsas de Licenciatura. Brasília, DF. Ministério da Educação. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/7195-programa-bolsas-de-licenciatura-prolicen>. Acesso em: 23 mar. 2020

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONCEITO DE EXPERIÊNCIA *In.*: **Dicionário Online** de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/experiencia>, Acesso em: 8 dez. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos.; FARIA, Anna Amélia de. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015> Acesso em: 25 mar. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. 4a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

JORBA, Jaume.; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. *In.*: BALLESTER, Margarita. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACIEL, Daniela Alves; TAVARES, Cintia Baião.; REZ, Tereza Karine.; PIRES, Aparecida Carneiro. Avaliação como mediadora da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. *In.*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES, 3., 2017, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande PB: Realize, 2017.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; FAÇANHA, Maria Amália Vargas.; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Pibid e Residência Pedagógica: pensando a formação de professores de línguas por meio dos subprojetos de inglês. **Dossiê Especial FICLLA REVISTA X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 106 - 125, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/COMPUTER/Downloads/67772-277163-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

PACHECO, William Ramon. S.; BARBOSA, João Paulo dos Santos.; PIRES, Aparecida Carneiro. A. A avaliação como prática crítico-reflexiva: o que diz o docente universitário em matemática. *In.*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES, 3., 2017, Fortaleza, **Anais [...]**. Fortaleza: Editora Realize, 2017. p. 1 - 11.

PACHECO, Willian Ramon. S.; PIMENTA, H. F.; SILVA-NETO, J. E. Avaliação educacional: modos de diagnosticar e emancipar no processo de ensino-aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa, **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Realize, 2017. p. 1 – 10.

Programa de Licenciatura – PROLICEN. Disponível em: Programa Bolsas de Licenciatura - PROLICEN | PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Laiza Kamilla dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas de professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal de Campina Grande. Curso de Pedagogia. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda. Peixoto. A pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UMA PROFESSORA Muito Maluquinha. Produção de Diler Trindade. Brasil. 7 de outubro de 2011_ (1h 30min). Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202412/>. Acesso em 26 de mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cajazeiras: UFCG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução do Conselho Coordenador de ensino e pesquisa da Universidade Federal de Goiás - CCEP nº 400. Dispõe sobre a criação do Programa de Bolsas de Licenciatura. 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/388/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEPEC_1996_0400.pdf Acesso em: 07 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética- libertadora da avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A avaliação como processo pedagógico**: algumas implicações éticas, políticas e epistemológicas. Revista de Educação AEC, Brasília, n. 131, p. 73-84, abr./jun. 2004.