

## ENCONTROS DE ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Olenir Maria Mendes<sup>15</sup>

**Resumo:** Neste artigo, pretende-se partilhar algumas experiências de práticas avaliativas desenvolvidas no I Curso de Especialização em Geografia para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Esse projeto se concretizou por meio da disciplina Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem, a qual procurou compreender e acompanhar o estágio de aprendizagem em que se encontravam as(os) professoras(es) cursistas, para orientar e intervir no desenvolvimento educacional de cada um/a, construindo e aplicando propostas de atividades pedagógicas resultantes dos estudos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do Curso. O resultado de todo esse processo permitiu-nos uma ampliação do conceito e das concepções de avaliação que se encontram em transformação. O propósito principal da avaliação foi alcançar as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens profundas, reflexivas, com compreensão, ou seja, aprendizagens construídas ativamente pelos/as professores/as cursistas e autorreguladas. Isto se concretizou por meio dos encontros dos pequenos grupos para discutir e compreender o estágio de aprendizagem em que os/as participantes se encontravam, a partir do conhecimento que foi sendo construído sobre avaliação formativa. Mesmo que alguns grupos tenham apresentado dificuldade em compreendê-la, a experiência representou mais uma possibilidade no campo da avaliação transformadora da realidade.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa. Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem. Ensino de Geografia

**Abstract:** We aim to share some experiences on evaluation practices carried out during the I Course of Specialization in Geography for teachers in the early grades of elementary school offered by the Geography Institute in Federal University of Uberlândia. This project was achieved through the discipline Learning Monitoring Meetings, which sought to understand and monitor the learning stage in which were the participant teachers in order to guide and to intervene in the educational development of each one of them, building and applying proposals of pedagogic activities applying proposed educational activities resulting

---

<sup>15</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/MG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional - GEPAE e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Culturas Populares - GPECPOP

from the theoretical and practical studies developed during the course. The results of this process allowed us to enlarge the concept and the conceptions of evaluation which suffer a transformation. The main purpose of the evaluation was to achieve meaningful learning, called the deeper, reflective and comprehensive one, in other words, learning processes built actively and self-regulated by the participant teachers. This was carried out through meetings of small groups to discuss and understand the learning stage in which participants were based on the knowledge that has been built on formative assessment. Although it was not possible complete understanding, in some groups, the experience represented another possibility in the field of transforming evaluation.

**Keywords:** Formative Evaluation. Learning Monitoring Meetings. Geography teaching.

### **Introdução**

Este artigo pretende partilhar algumas experiências de práticas avaliativas desenvolvidas no I Curso de Especialização em Geografia para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. O projeto do Curso foi construído coletivamente por professores e professoras que trabalham com formação docente e daí surgiu a possibilidade de implementação de práticas também coletivas, cuja intenção é a garantia da aprendizagem dos/as professores/as cursistas.

O curso aconteceu totalmente de forma presencial e privilegiou as aulas dialogadas, tendo como ponto de partida a discussão das práticas dos/as professores/as cursistas sobre os conteúdos das disciplinas. Foram realizados trabalhos práticos como organização e construção de materiais didáticos e realização de Trabalhos de Campo Integrados. A coordenação do curso, juntamente com os/as docentes e as/os professoras/es cursistas tiveram como pretensão desenvolver uma proposta coerente de avaliação, que levasse em consideração todo o processo de ensino e de aprendizagem, e que tivessem por base os estudos teóricos como subsídio para as ações a serem realizadas. Tal ideia representou um desafio para a coordenação, para os/as docentes e para os/as professores/as cursistas.

Para tanto, adotamos uma concepção de avaliação formativa e privilegamos uma análise atenta do que as/os professoras/es cursistas sabiam e faziam em suas salas de aula cotidianamente, para compreender as suas eventuais dificuldades, a fim de ajudá-las/os a superá-las. Fizemos da avaliação um momento de investigação e conscientização acerca das potencialidades, progressos, limites, características e ritmos específicos dos/as cursistas. Através desse processo, formulamos apreciações por parte dos diferentes atores acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, desencadeou ações que regularam os processos de aprendizagem e de ensino. Essas ações desenvolveram processos de autoavaliação e de autorregulação

relativos ao que esperávamos que os/as professores/as cursistas aprendessem. Assim, a avaliação foi encarada como processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada.

Esta possibilidade de intervenção se concretizou, especialmente, por meio de duas disciplinas do Curso de Especialização: Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem e Avaliação Formativa. A primeira pretendia compreender e acompanhar o estágio de aprendizagem em que se encontravam as(os) professoras(es) cursistas, para orientar e intervir no desenvolvimento educacional de cada um/a e construir e aplicar propostas de atividades pedagógicas resultantes dos estudos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do curso. A segunda disciplina pretendia discutir a prática pedagógica no que se refere à avaliação educacional, a partir dos fundamentos sociológicos e de perspectivas da avaliação diagnóstica e formativa e discutir a categoria da avaliação e sua centralidade na escola capitalista, além de propiciar reflexões e práticas de avaliação formativa. Essa segunda disciplina pretendia, então, oferecer os fundamentos teórico-metodológicos acerca da avaliação que se pretendia vivenciar ao longo do Curso. Neste artigo nos deteremos nas experiências desenvolvidas apenas na primeira disciplina.

A concepção de avaliação adotada pelo Curso, discutida e estudada pelas/os cursistas, incluiu a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. Afinal, o propósito principal da avaliação é alcançar as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens profundas, reflexivas, com compreensão, aprendizagens construídas ativamente pelas(os) professoras(es) cursistas e autorreguladas, como já dissemos anteriormente.

Como acontece no modelo clássico de avaliação, também no Curso as/os professoras/es cursistas tiveram que se submeter à avaliação quantitativa e classificatória também por exigência do sistema de notas da Universidade e esse fator sempre foi dificultador do entendimento qualitativo e abrangente da avaliação formativa. Assim, para efeito de apuração dos resultados, e em função das exigências legais, observou-se o cumprimento de frequência mínima de 75% e aproveitamento de 70% em cada disciplina, o que foi traduzido em notas. Esses procedimentos foram geradores de contradições, que tiveram como consequência um certo estresse e uma ansiedade por parte dos/as professores/as cursistas, em momentos formais de avaliação. Desse modo, a experiência aqui apresentada não se isenta dos problemas próprios da cultura avaliativa fortemente presente no contexto atual.

### **A cultura avaliativa no contexto social capitalista**

Através da avaliação praticada historicamente pela proposta capitalista de escola, acontece a reprodução das relações entre as pessoas e o modelo de sociedade é que serve de referência para tal reprodução. Assim, se a sociedade está organizada de forma centralizadora, caberá a poucos o direito de decidir sobre um grupo de pessoas. Será também esta lógica da avaliação.

O que se vê, notadamente na avaliação, é a distorção da relação entre professor e aluno, que, pretendendo ser educativa, tem, de fato, ensinado e contribuído, não para a formação da cidadania, mas para o adestramento dos alunos, sua sujeição às normas estabelecidas, a aceitação tácita e dócil das regras de convivência, definidas no sistema escolar e que, de alguma forma, refletem a prática social. (SORDI, 1993, p. 207)

Assim, as práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, ao enfatizarem instrumentos que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos/as estudantes reforçam uma ideologia sutil e complexa, de controle e de reprodução social. Ou seja, com aparência de avaliar igualmente a todos e todas, o sistema educacional oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para a manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Além disso, é um mecanismo de ajuste e de subordinação, pois, ao serem submetidos a esse tipo de avaliação, os/as estudantes são treinados/as a aceitarem o controle, os julgamentos, as recompensas e punições como naturais, e como naturais as divisões da sociedade em que se encontram inseridos/as.

O sistema educacional está organizado historicamente a partir de uma prática que consiste na mera transmissão de saberes. Quando trabalha no sentido de adequar e reforçar nos/as estudantes expectativas e valores definidos socialmente, não considera as características dos diferentes grupos sociais e se faz desigual, seletivo e produtor do fracasso das camadas menos favorecidas material e culturalmente (BOURDIEU, 2010). O professor se constitui como o transmissor desse saber escolar, que é totalmente desvinculado da cultura da grande maioria dos/as estudantes. Nessa ação pedagógica, acaba-se excluindo e rejeitando o conhecimento desses grupos em detrimento do dominante e, em seguida, avalia-se, verifica-se o quanto cada um foi capaz de reter do conhecimento dominante.

Discutir esses elementos com os/as professores/as cursistas permitiu compreender a avaliação para além dos instrumentos técnicos, afinal, mais importante do que mudar as práticas avaliativas é mudar os objetivos da educação escolar, os quais precisam deixar de garantir a manutenção da organização social, para provocar a mobilização em busca da reestruturação da sociedade e, conseqüentemente, da escola e das relações presentes em seu interior. Esse contexto explica porque é preciso questionar a concepção de avaliação que vigora socialmente. É preciso perguntar: para quê se avalia? Para incluir ou para excluir? Para emancipar ou para controlar? Para transformar ou para manter? (SORDI, 2005). Essas perguntas serviram como ponto de partida

para o processo reflexivo propiciado aos/as professores/as cursistas e contribuíram para uma compreensão mais sistemática da realidade vivida pelos/as mesmos/as.

A cultura avaliativa está ainda fundamentada numa epistemologia positivista, e, deste modo, dúvidas e questionamentos não têm espaço garantido; conseqüentemente, não sobra tempo para reflexão coletiva sobre as situações que podem e devem ser mudadas. Da forma como as práticas e relações estão organizadas, e aí se inclui a escola, não há interesse e nem espaço para indagação sobre as lógicas que estão em jogo, também por isso as mudanças são lentas. No curso tentamos criar as condições para que tais reflexões acontecessem, superando essa lacuna.

Na prática atual, ser professor implica em: dar um conteúdo, fazer exercícios de fixação, marcar o dia da prova, aplicar a prova, corrigir e divulgar os resultados. Ser estudante implica em: frequentar as aulas, estudar às vésperas para as provas, responder às questões já esperadas, e acatar a “ordem estabelecida e os resultados divulgados”.

Vivemos uma cultura de avaliação positivista onde não há espaço para a dúvida; nem tempo para a reflexão e participação. Tudo está orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações. Não há interesse em que se interroguem as lógicas que estão em jogo. (SORDI, 2005, p. 126-127)

Além disso, não podemos desconsiderar as dificuldades enfrentadas durante o exercício docente, por exemplo: nem sempre os planejamentos são elaborados de maneira eficaz, de tal forma que ajude o trabalho e que funcione como diretriz, especialmente que tenham como ponto de partida o/a estudante real e não o/a ideal. As avaliações não fogem ao padrão tradicional [provas e testes] e as estratégias didáticas utilizadas não propiciam condições para que os/as estudantes obtenham êxito na aprendizagem. Os/as professores/as, nem sempre conseguem a atenção e o envolvimento da maioria dos/as estudantes por problemas de indisciplina e falta de interesse pelo estudo. Esse fato, em especial, apresenta como consequência problemas de aprendizagem, e, nos casos de indisciplina, a avaliação continua desempenhando o seu papel de controle, o que confirma a distorção da função da avaliação denunciada por alguns estudiosos dessa temática (VASCONCELLOS, 1995), dentre outras dificuldades.

Outro elemento importante, dentro da discussão sobre avaliação, refere-se à concepção que se tem sobre o erro. Infelizmente o erro como parte do processo de aprendizagem, ainda não é a conotação encontrada nas escolas. Prevalece uma prática que reforça a reprodução social, ou seja, não é permitido errar, quem erra geralmente é punido. Desse modo, o/a professor/a atribui o fracasso ao/a estudante e não considera sua própria atuação profissional nesse processo. Geralmente os/as professores/as justificam os erros dos/as estudantes como sendo decorrentes da ausência de estudo, ou de bases necessárias para cursar a etapa em que

se encontram, ou porque não “levam jeito para a coisa”. Além disso, justificam que os/as estudantes são desinteressados/as pelo estudo e que suas próprias deficiências lhes trazem prejuízos. Desse modo, é mais comum encontrar professores/as que “lavam as mãos” do que professores/as que se comprometem e se corresponsabilizam pelo processo de ensinar e aprender, e justamente por isso, tais profissionais tratam, de maneira superficial, uma situação própria da relação ensino/aprendizagem. Afinal, por meio do erro do aluno é possível investigar e compreender a lógica que perpassa seu pensamento, possibilitando, assim, uma compreensão da situação em que o/a estudante se encontra.

Não se pode esquecer que o erro também pode oferecer informações sobre o desempenho do/a próprio/a professor/a, sobre seus métodos de trabalho, sobre os procedimentos didáticos e sobre as condições propícias ou não à aprendizagem, por isso mesmo encarar o erro como auxiliar desse processo por si só já representa uma postura transformadora das práticas meramente verificativas.

Além disso, os últimos estudos sobre avaliação indicam que a prática pedagógica, quase exclusivamente centrada no/a professor/a, e, principalmente, a acomodação e a resistência às novas experiências, aspectos estes que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, têm sido marcas de algumas situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, que muito inquietam professores/as e estudiosos/as da prática pedagógica. Essa realidade revela-se de maneira complexa e passível de vasta problematização para o campo da pesquisa, especialmente no campo da avaliação.

O professor pode, por meio de sua forma de mediação, construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas ele próprio terá de romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que se orienta pelo eficientismo e valorização do produto em detrimento do processo. O medo de não saber fazer diferente e o receio de perder o controle sobre a situação podem conspirar para a manutenção de práticas de avaliação concentradoras de poder no professor e, portanto, pouco eficazes para produzir mudanças naquilo que se definiu como qualidade no ensino de graduação. (SORDI, 2005, p. 123)

Nesse sentido, uma outra forma de compreender a avaliação torna-se condição necessária para se pensar novas práticas, na medida em que ela é um dos componentes essenciais do trabalho docente. Desse modo, a avaliação precisa ser compreendida e realizada com capacidade crítica, momento este em que se pensa sobre sua eficácia ou não e sobre sua concretização. Em outras palavras, é preciso avaliar a avaliação.

A decisão de avaliar a avaliação é questão que não pode ser subestimada pelos educadores em geral. Um instrumento de avaliação é produzido por homens a partir de opções quase sempre políticas, mas que ao serem retratadas tecnicamente, parecem ser destituídas de todas suas intenções. Logo, pouco tempo se detém analisando as forças que concorrem para que uma avaliação tomasse uma direção ou outra, intenção dificilmente perceptível na arquitetura de um instrumento. Igualmente pouca atenção merecem os efeitos dos exames quando as notas obtidas sinalizam aprovação meritosa. Isso distorce a importância da interpretação dos significados dos dados. E os efeitos dos mesmos na retroalimentação do sistema formativo. (SORDI, 2005, p. 127).

A compreensão clara desse aspecto direciona o processo reflexivo e meta-avaliativo e impulsiona o/a professor/a a buscar a melhoria dos processos em que a avaliação se dá, sem deixar de dar conta da complexidade dos processos de ensinar e aprender.

Segundo Sousa (1991, p. 45), “repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam na perspectiva de sua superação”. Ter clareza sobre quais concepções e práticas de avaliação têm sido dominantes nas práticas dos/as professoras/es cursistas, tornou-se então uma necessidade para a compreensão da avaliação formativa, crítica e processual.

### **A avaliação formativa como eixo definidor dos caminhos construídos pelo grupo de professoras/es**

Nos últimos vinte anos, as produções teóricas têm sido unânimes em condenar práticas avaliativas quantitativas e excludentes. As práticas que estão ainda muito fortes e resistentes no cotidiano da sala de aula são condenadas insistentemente. Um olhar ingênuo sobre a questão poderia justificar superficialmente essa realidade por meio de um simples entendimento de que uma coisa é a prática e outra é a teoria. No entanto, segundo Freitas (1995, p.59), “é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação”. Essa afirmação explica porque tem sido tão difícil transformar práticas avaliativas classificatórias, excludentes, seletivas em práticas inclusivas, ou seja, que contribuam com a aprendizagem do/a estudante, já que a sociedade atual garante sua manutenção por meio da exclusão.

Se, por um lado, muito já se tem produzido sobre avaliação, por outro lado, muito se tem denunciado sobre sua perversidade, no sentido de provocar mais estragos do que acertos. Apesar de haver um discurso pedagógico que busca trazer mudanças qualitativas na forma de organização do trabalho docente com a intenção de produzir uma ressignificação do processo de ensinar, aprender e avaliar, essas mudanças não têm sido nada fáceis.

O mercado tem sido chamado para regular os saberes necessários por meio de avaliações formais e oficiais que exercem força indutora considerável sobre os eixos norteadores dos cursos, sobrepondo-se, inclusive, aos pressupostos do projeto pedagógico. Esta dependência unilateral do mercado esvazia o sentido do ensino universitário, cerceia sua autonomia no que se refere ao critério da relevância social. (SORDI, 2005, p. 123).

Imaginemos outro mundo, outra sociedade, outra escola, outra universidade. Imaginemos uma sociedade em que haja completa convicção de que todas as pessoas são capazes de aprender. Com certeza, a lógica que

regula o funcionamento das instituições acima seria também outra e talvez fosse mais fácil entender o papel da avaliação como mediação de aprendizagem. Tem razão Hadji (2001) quando afirma sobre o caráter utópico da avaliação formativa, afinal, esta perspectiva de avaliação está para uma nova realidade não como uma condição de impossibilidade, ao contrário, mas como uma esperança de transformação.

Avaliar para incluir significa romper com a lógica excludente também de uma sociedade competitiva e individualista. Sem esta premissa fica difícil compreender o papel da avaliação formativa e processual. Já “avancamos” espetacularmente quanto a alguns aspectos. No entanto, em outros, ainda resistimos e insistimos em manter velhas práticas. O jeito de se avaliar é um dos aspectos que não se “consegue” avançar muito, não por incapacidade, mas por conveniência e estratégia de manutenção do *status quo* (Hadji, 2001). Mudar significa mexer com o “velho” comportamento e imaginário construído historicamente do ser professor, do ser estudante e, conseqüentemente, o modo de se avaliar e ser avaliado. A nossa tentativa é de mudar as lógicas quando se pensa em avaliação formativa.

Nessa lógica, o ato de avaliar não implica apenas em investigação, diagnóstico, conhecimento sobre a realidade, mas implica, necessariamente, em ações posteriores à verificação para que realmente a avaliação aconteça. A avaliação possibilita tanto ao/a professor/a quanto ao/a estudante tomar conhecimento da situação e tomar decisões a respeito do que fazer para melhorar as condições detectadas. Esse processo de decisão e as ações propriamente ditas não têm ocorrido e, por isso, o processo avaliativo tem sido incompleto. Cabe ao/a professor/a coordenar todo o percurso e não interrompê-lo antes de sua conclusão.

O procedimento mais comum tem sido a interrupção do processo avaliativo, assim que é feito o registro dos resultados. Isso significa que não há ações para mudar a realidade avaliada e, aos/as estudantes, resta a submissão ao modelo que está posto, qual seja: o/a professor/a ensina o conteúdo, o/a estudante aprende, às vezes, apenas memoriza e é avaliado. Depois, retoma-se com um novo conteúdo, independentemente de ter havido resultados positivos ou não. A prática mais comum é de apenas a verificação da aprendizagem e não de avaliação propriamente dita (LUCKESI, 1999).

Na perspectiva da avaliação formativa, o fazer docente e os problemas de aprendizagem se tornam objeto de reflexão. Segundo Sordi (1993), o tripé da avaliação é formado por professor/a, estudante e conhecimento. Quando se avalia o rendimento do/a estudante, não se pode separar nenhum dos três componentes desse tripé. Isso quer dizer que é preciso avaliar o papel do/a professor/a na condução do processo, como o conteúdo foi selecionado e abordado e qual o papel atribuído ao/a estudante. Afinal,

Como penalizar o aluno através da reprovação, culpabilizando-o, isoladamente, pela ausência de resultados positivos? E a responsabilidade do docente na abordagem e no resgate do aluno, no processo? Como esperar que o aluno apresente habilidades de crítica e síntese, se, na organização de nosso trabalho em sala de aula, a abordagem está centrada no docente, na sua capacidade de discorrer e comandar e ao aluno cabe representar o papel de receptáculo passivo

dos conteúdos? Como exercitar a capacidade do aluno de investir na sua autonomia intelectual, subsídio importante para exercer a cidadania, se condicionamos sua forma de pensar e de expressar, penalizando-o, quando rompe com o padrão rigidamente pré-estipulado e por nós definido como critérios de avaliação, revestido do peso de verdade absoluta? (SORDI, 1993, p. 226-227).

Nessa concepção, os resultados da avaliação relativizam a responsabilidade que, geralmente, recai sobre o/a estudante. Agindo assim, o papel do/a professor/a como aquele/a que conduz o processo de ensino, se destaca (SORDI, 1993). Desse modo, há continuidade do ato de avaliar, ou seja, usam-se os resultados da avaliação para refletir sobre as causas, as consequências e o que fazer para mudar a situação, daí acontece o processo avaliativo e os resultados transformam-se em informações que servirão para direcionar o trabalho pedagógico do/a professor/a na sala de aula. Implementar esse entendimento sobre o processo avaliatório é um desafio que está posto.

Apresentamos, então, uma concepção de avaliação entendida como momento de negociação coletiva e de construção. Esta concepção se constitui como uma verdadeira ruptura com outras concepções de avaliação centrada no produto, na quantidade e na classificação. Assim, pensar a avaliação formativa é pensar uma nova organização do trabalho pedagógico e isso leva educadores/as a se sentirem incomodados, por exemplo: conseguimos conceber uma escola sem retenção dos/as estudantes? Conseguimos avaliar sem a necessidade de atribuir quaisquer classificações numéricas, que podem ser substituídas por apreciações escritas de índole qualitativa? Conseguimos cumprir uma avaliação, obrigatoriamente, de natureza formativa? Segundo Fernandes (2009), as concepções, as culturas, os saberes e os valores das pessoas têm papel muito importante nesse processo e, por isso, as resistências e medidas de outra natureza, especialmente baseada na cultura clássica de avaliação, e por muitos sustentada, poderiam ser insuportáveis. Afinal, é necessário pensar em rupturas e em princípios que transformem a escola, que mudem as lógicas postas e impostas no campo avaliativo.

Nessa concepção, os/as professores/as precisam partilhar o poder de avaliar com os/as estudantes e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, empregando métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso dos métodos quantitativos. A avaliação precisa estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem e precisa ser compreendida a partir de sua função principal, qual seja, melhorar e regular as aprendizagens. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala.

E, finalmente, não é possível deixar de considerar que a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula. Trata-se de uma avaliação interativa, situada nos contextos vividos por professores/as e estudantes, centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, e por isso, participativa, transparente e integrada aos processos de ensino e aprendizagem. É uma avaliação orientada para melhorar as aprendizagens (FERNANDES, 2009). Ainda, segundo Fernandes (2009), a avaliação formativa apresenta as seguintes características:

A avaliação inclui apenas tarefas contextualizadas; A avaliação utiliza problemas complexos; A avaliação deve contribuir para que os alunos desenvolvam o máximo possível suas competências; A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares; A tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação; A avaliação exige certa forma de colaboração entre pares; A correção tem em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos; Os critérios de correção são determinados fazendo referência às exigências cognitivas das competências visadas; e a autoavaliação faz parte da avaliação. (FERNANDES, 2009, p. 59)

Com base nesse entendimento de avaliação é que a disciplina “Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem” foi pensada, criada e organizada junto aos/as professores/as cursistas.

### **Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem**

Desenvolver uma proposta coerente, que levasse em consideração todo o processo de ensino e de aprendizagem, ao longo do curso, configurou-se como um desafio para a coordenação, para os/as docentes e também para os/as professores/as cursistas. Tivemos como finalidade compreender e acompanhar o estágio de aprendizagem em que se encontravam os/as professores/as cursistas, orientar e intervir no desenvolvimento educacional de cada cursista ao longo do Curso de Especialização e construir, e aplicar, junto com os/as mesmos/as, propostas de atividades pedagógicas resultantes dos estudos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do Curso.

Essa disciplina representou as condições concretas de intervenções que possibilitassem as aprendizagens de fato. Cada docente do curso responsabilizou-se pelo acompanhamento de um grupo de três a quatro professores/as cursistas. Através de encontros mensais, pré-estabelecidos buscamos considerar a avaliação como uma análise atenta do que os/as professores/as cursistas sabiam e faziam, com o intuito de compreender as eventuais dificuldades a fim de ajudá-los/as a superá-las. Por meio desses encontros, pretendíamos formular apreciações por parte dos diferentes atores acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, deveria desencadear ações que regulassem os processos de aprendizagem e de ensino

dos mesmos. As ações deveriam ajudar a desenvolver processos de autoavaliação e de autorregulação relativo ao que se esperava que os/as professores/as cursistas aprendessem.

Esses sujeitos foram considerados/as orientandos/as e, com isso, tentamos implementar o processo qualitativo de escritas e reescritas, das idas e vindas, bastante próprias do processo de orientação dos trabalhos acadêmico-científicos. Assim, a avaliação foi encarada como processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações colhida no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada. A participação presencial nesses encontros se transformou em avaliação somativa, totalizando 50 pontos. Coube ainda aos/as cursistas desenvolverem uma proposta de aplicação prática de um tópico de estudo em suas salas de aula, que incorporasse práticas de avaliação formativa, a qual foi avaliada também em 50 pontos. Afinal, como já dito, não foi possível abolir o sistema de notas exigidos pela Universidade e isso acabou gerando um pouco de estresse entre os/as cursistas.

Por fim, as ações desenvolvidas nos Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem foram compartilhadas com todos/a os/as docentes do curso em três encontros gerais, que ocorreram ao longo do curso. Nesses encontros cada um/a poderia socializar os resultados parciais, o que possibilitou compartilhar avanços e dificuldades de maneira coletiva.

A partir do exposto, definimos como objetivos do primeiro encontro: a) formar os grupos de trabalho para o desenvolvimento da atividade de acompanhamento ao longo do Curso de Especialização; b) iniciar o processo de diagnóstico acerca da realidade para identificar o estágio de aprendizagens em que se encontravam os/as orientandos/as; e c) orientar os/as professores/as cursistas acerca do funcionamento geral do Curso e sobre metodologias de leituras e estudos. Para tanto, planejamos as atividades de leituras e orientamos os estudos acadêmicos pro meio de um levantamento das principais dificuldades relacionadas ao hábito de leitura. Em função disso, apontamos metodologias de leituras e estudos. Nesse sentido, procuramos construir juntos uma organização do tempo de estudos, como forma de motivação da aprendizagem e aproveitamento da aula.

O primeiro momento, então, cujo propósito também era realizar o diagnóstico da realidade para perceber o estágio de aprendizagens dos/as orientandos/as, escolhemos como atividade o desenvolvimento de um registro, a partir de uma pergunta central, “Como chego para fazer este curso?” com a seguinte motivação:

### **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Estamos aqui... Você pode estar se perguntando: acabei de chegar para um curso e já me pedem para fazer uma avaliação? Pois é!!!! Sabemos que um curso, para alcançar seus objetivos, precisa ser desenvolvido em uma via de mão dupla, ou seja, docentes e discentes devem tecer cotidianamente cada fio que comporá essa teia chamada conhecimento. Sendo assim, podemos afirmar que, de certa forma, somos sujeitos de nosso processo de formação.

Então, seja bem-vinda, seja bem-vindo ao curso *Especialização em Ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental*.

Pra continuar a conversa, vamos ler uma poesia? A poetisa Roseana Murray em seu livro "*Classificados Poéticos*" tem um poema que diz assim,

*Atenção! Compro gavetas,  
compro armários,  
cômodas e baús.*

*Preciso guardar minha infância,  
os jogos de amarelinha,  
os segredos que me contaram  
lá no fundo do quintal.*

*Preciso guardar minhas lembranças,  
as viagens que não fiz,  
ciranda, cirandinha  
e o gosto de aventura  
que havia nas manhãs.*

*Preciso guardar meus talismãs  
o anel que tu me deste  
o amor que tu me tinhas  
e as histórias que eu vivi.*

E você? O que tem guardado em seus baús, maletas, armários e gavetas sobre sua experiência profissional? E sobre o ensino de geografia? O que deseja acumular/guardar/levar para seus armários, baús, gavetas ou mesmo maletas ao longo desse processo que passaremos juntos/as refletindo, avaliando e reconstruindo? Compartilhe conosco suas ideias e nos ajude a construir um saber novo.

Desse registro, conseguimos levantar perspectivas e trabalhar dificuldades conceituais importantes para o trabalho realizado, como é possível perceber abaixo:

Tenho guardado em meus baús e gavetas minhas experiências bem sucedidas e meus fracassos também. Guardo os alunos que me criticaram e um dia falaram "obrigado professora, hoje estamos na universidade", guardo também aquelas que são apenas mais um ponto no universo. Tenho ainda uma grande vontade de ensinar e uma vontade ainda maior de aprender e é essa vontade que me trouxe para a Geografia, pois estou cansada de brincar de ensinar Geografia, mas vontade de aprofundar meus conhecimentos/ensinamentos, guardar no meu armário uma bagagem cheia de encantamentos que possam contribuir para uma boa reflexão da minha prática pedagógica. É isso, que vim buscar neste baú da Geografia cheio de gavetas (professores) dispostas a contribuir para o preenchimento do meu armário. (Professora/cursista A).

Tenho guardado muita persistência, conhecimentos profissionais pré-adquiridos, experiências, e principalmente, apreciado apreendido muito; muito com a troca aluno X professor. A curiosidade instiga-me quanto ao ensino de Geografia; poder contribuir nas minhas aulas com

mais conhecimento e criatividade, elevando a auto-estima e o interesse do aluno enquanto pesquisador. Espero levar comigo a curto prazo, conceitos e metodologias apropriadas e condizentes para com o ensino de Geografia nos primeiros anos do ensino fundamental. (Professora/cursista B).

Os/as professores/as cursistas demonstraram, de modo geral, ânimo, interesse e vontade aprender, mas percebemos também dificuldades ligadas ao hábito de estudos e pouco tempo para se dedicarem. Essa constatação transformou-se em tema de discussão do primeiro Encontro de Acompanhamento de Aprendizagem já no formato de pequenos grupos formados para pensar os problemas próprios de cada um e do Curso como um todo. Uma das constatações vindas dos/as próprios/as foi a necessidade de tempo para estudar e infelizmente alguns não tiveram outra opção senão deixar o Curso.

O segundo momento foi fundamental para que os/as cursistas tirassem dúvidas coletivas e reafirmassem o desejo de continuar estudando e discutindo a realidade própria do ensino de Geografia nas séries iniciais como também foi possível trazer as experiências já desenvolvidas pelos/as cursistas tanto no ensino de Geografia como nos processos avaliativos.

Constituiu-se como um momento importante também da Disciplina o terceiro momento, porque foi dedicado ao processo de aplicação prática das aprendizagens teórico-metodológicas. Nos Encontros deixamos claro que o/a professor regente de sala precisaria ser compreendido como pesquisador/a e que, por isso, cada momento em sua sala de aula deveria servir como problematização para estudos, pesquisa e aplicação futura. Desse modo, a sala de aula do/a professor/a cursista transformou-se em laboratório de pesquisa e, conseqüentemente, de aprendizagem. Nesse contexto, incluímos o processo de avaliação da própria prática docente, ou seja, enquanto aprendiam teorias sobre avaliação, os/as professores/as deveriam também avaliar o seu trabalho e pensar novas possibilidades. As perguntas que fazíamos eram sempre: O que foi positivo? O que foi negativo? O que fazer para resolver possíveis problemas detectados tanto na disciplina quanto na experiência individual de cada um/a dos/as participantes?

A avaliação se deu durante os Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem mensais, em que os grupos de três ou quatro cursistas, mais o/a docente orientador/a se encontravam para juntos/as estabelecerem, previamente, os objetivos básicos, a fim de construir um padrão mínimo necessário ao desenvolvimento da Disciplina com vistas ao alcance dos objetivos. Essa proposta representou um exercício que foi intensamente praticado pelos/as docentes do curso, professores/as cursistas e coordenação, por meio da aplicação dos estudos feitos sobre avaliação formativa. Os encontros foram eficientes por dar condições de atendimentos

individualizados, por possibilitar reflexões mais participativas e, por fim, sanar dúvidas tanto dos/as cursistas como dos/as docentes acerca das evidências sobre problemas de aprendizagem.

Os objetivos do ensino foram os referenciais para decidirmos sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. Ao longo do curso, o momento propício para a avaliação acontecer foi aquele em que se processou o ensino, cotidianamente, por isso, a avaliação, nesses momentos, foi processual e contínua. O papel da avaliação como investigação foi levado a sério pela maioria dos cursistas, e com isso, conseguimos identificar a situação em que se encontravam as aprendizagens ou mesmo as não aprendizagens. Assim, ficou evidenciado que a avaliação deve ser sempre diagnóstica. Por fim, procuramos avaliar para promover e não para punir; abrimos mão do uso autoritário da avaliação, porque refletimos sobre esse uso e decidimos coletivamente sobre os processos avaliatórios.

Os encontros favoreceram ainda a compreensão de alguns princípios relevantes para alterar as práticas convencionais de avaliação, dentre eles o entendimento e a vivência de que avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento, e que quando o/a professor/a cursista se submete a uma avaliação, ele/ela está também aprendendo. Por isso, podemos considerar que a avaliação no curso foi formativa. Assim, a Disciplina tornou-se um instrumento alternativo e muito importante para o cumprimento dos objetivos do Curso de Especialização como um todo. Na verdade, confirmamos que o acompanhamento individualizado por meio dos encontros representou uma rica e sólida construção coletiva, mesmo que não tenhamos conseguido atingir todos/as os/as participantes.

## **Considerações Finais**

Trabalhar com os aspectos qualitativos da avaliação representa um grande desafio para a educação em todos os níveis do ensino. A busca por alternativas de avaliação cresce, assim como cresce a busca por metodologias que ajudam a ensinar estudantes a enfrentar a indefinição e a complexidade dos dias atuais. Com certeza, não haverá uma forma “ideal”, tampouco uma receita universal de como se avalia, mas haverá alguns métodos, procedimentos, caminhos mais favoráveis do que outros que poderão ser testados e avaliados. O processo de reflexão sobre o fazer docente ajuda a tomar decisões em favor desses caminhos. Como afirma Sordi (1993, p. 59-60),

“Podemos mudar, sem transformar! Mudar o que não é essencial! Mexer no esqueleto do curso, mas a transformação pede mais do que isso... supõe não uma mera identidade de discursos, como se um ‘clichê’ a mais fosse incorporado no dialeto do docente. Exige uma postura mais consistente que evidencie qual é a concepção de Homem-Mundo-Sociedade-Educação-Saúde que lhe dá sustentação; em síntese: qual é o projeto histórico, político que norteia a nova característica pedagógica que nasce”.

O resultado de todo esse processo permitiu-nos uma ampliação do conceito e de concepções de avaliação que se encontram em transformação. A avaliação das aprendizagens incluiu a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos e de processos mais ou menos complexos do pensamento. Afinal, o propósito principal da avaliação é o de alcançar as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens profundas, reflexivas, com compreensão, ou seja, aprendizagens construídas ativamente pelos/as professores/as cursistas e autorreguladas. Isto se concretizou por meio dos encontros dos pequenos grupos, mesmo que em alguns grupos não tenha sido possível total compreensão da avaliação formativa como concepção transformadora de uma cultura excludente, e da importância de se implementar novas práticas para o processo formativo de professores/as para a educação de modo geral. Nesse sentido, vale a pena compartilhar projetos e sonhos mesmo que pequenos e tímidos.

### **Referências Bibliográficas:**

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 11ed, 2010. (org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- HADJI, Charles. **A avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo e SILVA, Vicente de Paulo da. **Curso de especialização em geografia para séries iniciais do ensino fundamental**. Uberlândia: IG/UFU, 2009 (Projeto do Curso).
- SORDI, Mara Regina Lemes de. *Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?* In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 121-148.
- \_\_\_\_\_. **Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, 1993. 320 p. (Tese)
- SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 11. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1991, p. 27-49.

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