

“MARCAS DO QUE SE FOI”: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS(AS) EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

■ ELZANIR DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

Universidade Federal da Paraíba

■ IDELSUITE DE SOUSA LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-0418-1561>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas, tematizando uma questão intrínseca à formação docente nos cursos de licenciatura, relacionada com a avaliação da aprendizagem. Longe de ser um tema restrito à Educação Básica, as problemáticas ligadas à avaliação são potencializadas no Ensino Superior, expressando diferentes aspectos do ensinar e aprender e das relações que se estabelecem nos modos de pensar e agir, com consequências muito marcantes para os(as) envolvidos(as). Objetivando analisar, através das narrativas (auto)biográficas, implicações das experiências em avaliação da aprendizagem na formação de futuros(as) professores(as), o estudo buscou responder à seguinte questão: como experiências em avaliação da aprendizagem influenciam a formação de licenciandos(as), seja na condição de estudantes, seja como futuros(as) docentes? Os resultados indicam, de um lado, que na trajetória formativa há reminiscências do ensino tradicional, com pautas autoritárias e classificatórias. Por outro lado, as práticas e atitudes dos(as) professores(as) dos cursos de licenciatura exercem potência sobre as construções identitárias dos(as) licenciandos(as), indicando a relevância de que a avaliação da aprendizagem deva se consubstanciar em autoavaliação de discentes, mas igualmente, dos(as) avaliadores(as). Revelam ainda que as narrativas proporcionam a autoformação, contribuindo para o processo formativo e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Licenciandos(as).

ABSTRACT “MARKS OF THE PAST”: EXPERIENCES OF LICENTIATE STUDENTS IN LEARNING ASSESSMENT

This text is the result of a research with (auto)biographical narratives, focusing on an intrinsic issue of teacher training in higher education institutions, related to the learning assessment. Far from being a topic restricted to Basic Education, the issues that refer to assessment are enhanced in Higher Education, expressing different aspects of teaching and learning and the relationships that are established in ways of thinking and acting, with very striking consequences for those involved. Aiming to analyze, by means of (auto)biographical narratives, implications of experiences in learning assessment in the training of future teachers, the study sought to answer the following question: how do experiences in learning assessment influence the training of licentiate students, either as students or as future teachers? The results indicate, on the one hand, that in the training trajectory there are reminiscences of traditional teaching, with authoritarian and classificatory guidelines. On the other hand, the practices and attitudes of the Licentiate courses' professors carry out power over the identity constructions of the licentiate students, pointing out the importance that the learning assessment should be based on students' self-assessment, but also on the evaluators. They also reveal that the narratives provide self-training, contributing to the training process and professional development.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Learning assessment. Higher education. Licentiate students.

RESUMEN “MARCAS DE LO IDO”: EXPERIENCIAS DE LICENCIATARIOS EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este texto es resultado de una investigación con narrativas (auto)biográficas, tematizando una cuestión intrínseca de la formación docente en instituciones de educación superior, relacionada con la evaluación de los aprendizajes. Lejos de ser un tema restringido a la Educación Básica, los problemas vinculados a la evaluación se potencian en la Educación Superior, expresando diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y las relaciones que se establecen en las formas de pensar y actuar, con consecuencias muy llamativas para los involucrados/en. Con el objetivo de analizar, a través de narrativas (auto)biográficas, las implicaciones de las experiencias de

evaluación del aprendizaje en la formación de futuros docentes, el estudio buscó responder a la siguiente pregunta: ¿cómo las experiencias de evaluación del aprendizaje influyen en la formación de los estudiantes de grado, ya sea como estudiantes o como futuros docentes? maestros? Los resultados indican, por un lado, que en la trayectoria formativa hay reminiscencias de la enseñanza tradicional, con pautas autoritarias y clasificatorias. Por otra parte, las prácticas y actitudes de los docentes de los cursos de Licenciatura ejercen poder sobre las construcciones identitarias del licenciado, indicando la importancia de que la evaluación de los aprendizajes se base en la autoevaluación de los estudiantes, pero también de los evaluadores. También revelan que las narrativas brindan autoformación, contribuyendo al proceso de formación y desarrollo profesional.

Palabras clave: narrativas (auto)biográficas. Evaluación del aprendizaje. Enseñanza superior. Licenciarios.

Introdução

A pesquisa que dá origem às reflexões aqui apresentadas tematiza uma questão intrínseca à formação docente, relacionada com a avaliação da aprendizagem. Trata-se de uma investigação que elegeu a abordagem da pesquisa (auto)biográfica, na sua dimensão formativa e investigativa, utilizando narrativas de licenciandos(as) como mediação para captar aspectos de suas experiências estudantis relacionadas com a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

A Avaliação da Aprendizagem se constitui em uma área de conhecimento, em torno da qual se expressam diferentes aspectos acerca do ensinar e aprender em todos os níveis de ensino. Situa-se nas relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem, em que se evidenciam diversos modos de pensar e agir, com consequências muito marcantes para os(as) envolvidos(as), principalmente para os(as) estudantes.

O interesse pelo estudo tem como origem a nossa experiência como ministrantes da disciplina Avaliação da Aprendizagem e outros componentes curriculares que compõem os

cursos de licenciatura em uma universidade pública, quando constatamos que, de modo geral, os aspectos avaliativos assumem um lugar de destaque e de preocupação na vida da quase totalidade dos(as) estudantes, ocupando espaço na vivência cotidiana das práticas pedagógicas, tanto na sua dimensão material quanto simbólica.

Particularmente, na disciplina Avaliação da Aprendizagem, o elenco de queixas, por parte dos(as) estudantes, é extenso: criticam o autoritarismo de seus professores; os instrumentos padronizados e circunscritos a provas; a rigidez; a avaliação com fins classificatórios; entre outros. Sob tais argumentos fica evidenciado que posturas e concepções de avaliação balizadas na verificação, por parte de docentes, não acontecem somente na Educação Básica, mas se presentificam igualmente na universidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa se pautou, ainda, pelos seguintes questionamentos: como as experiências em avaliação da aprendizagem influenciam a formação de licenciandos(as), seja na condição de estudantes, seja como futuros(as) docentes? Que concepções

de avaliação ancoram as práticas de professores(as) dos cursos de licenciatura? Que base teórico-metodológica acerca da avaliação da aprendizagem respalda a formação de licenciandos(as) em seus cursos de graduação? Quais as contribuições da disciplina Avaliação da Aprendizagem para ressignificar as experiências teórico-práticas de estudantes futuros(as) professores(as)?

A pesquisa buscou responder a tais questões e proporcionar o exercício de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem através de narrativas formativas, em que os(as) alunos(as) expressam suas lembranças e significados construídos em seus percursos de formação, subjetivando o desfecho através do ato de narrar, muitas vezes como resistência. Para isso, a pesquisa elegeu como objetivo analisar, através das narrativas (auto)biográficas, as implicações das experiências em avaliação da aprendizagem na formação de licenciandos(as), na condição de alunos(as) e de futuros(as) docentes.

A validade da discussão sobre essa temática tem por base a centralidade que é dada às questões que permeiam o processo educativo nas Instituições de Ensino Superior (IES), revelando por vezes, uma dualidade entre aprovação e reprovação, como se este fora o objetivo a partir do qual a universidade realiza a atividade educativa.

Este texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, consta a problemática e os objetivos da pesquisa. Em seguida, são apresentadas premissas epistemológicas da avaliação da aprendizagem, da autoformação e da pesquisa (auto)biográfica, configurando a ancoragem teórico-metodológica da pesquisa. Composto o terceiro tópico, estão as análises empreendidas a partir das narrativas de formação elaboradas pelos(as) licenciandos(as). Por último, as considerações finais destacando os principais achados da pesquisa.

Caracterizando o objeto de estudo no âmbito da pesquisa (auto)biográfica

O estudo focaliza narrativas (auto)biográficas de licenciandos(as) que privilegiam o cotidiano acadêmico, ações didáticas e formação docente, destacando saberes que abordam a epistemologia do conhecimento e sua potencialidade na realização da prática pedagógica, colocando em relevo a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

A temática da avaliação da aprendizagem, dada a sua amplitude, supõe compreendê-la em sua complexidade e, portanto, entende que ela não está relacionada exclusivamente aos instrumentos de avaliação, mas, igualmente, aos conteúdos, às metodologias de ensino e às práticas pedagógicas na sua totalidade.

De acordo com Sordi (2000, p. 239):

A avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que neles interferem. Se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer.

A avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, reflete o pensar e o agir dos(as) educadores(as), com conseqüências acentuadas para os(as) alunos(as). Portanto, as experiências favorecidas nos cursos de licenciatura acompanharão os(as) formandos(as) em suas trajetórias como professores(as) e influenciarão suas práticas profissionais. Nessa ótica, Sordi (2000) destaca a potencialidade da avaliação quando realizada numa perspectiva participativa e humanizadora, uma vez que ela possibilita o conhecimento de si, a autorreflexão que, por sua vez, conduz

à autoformação, tanto para estudantes, quanto para professores(as).

Por sua vez, o conceito de avaliação mediadora ou formativa (HOFFMAN, 2011), embora não seja recente, tem protagonizado o debate em torno do que seria uma avaliação promotora da democratização do ensino. Essa abordagem se caracteriza pela defesa do papel mediador do(a) professor(a), do acompanhamento contínuo aos(às) estudantes e do uso de diferentes instrumentos de avaliação, os quais devem propor desafios àqueles(as) que aprendem. Seu objetivo é promover a aprendizagem, favorecendo o acesso de todos(as) ao conhecimento sistematizado. A avaliação mediadora é, nessa ótica, um modo de fazer que se baseia no diálogo entre professor(a) e aluno(a), no apoio, na confiança e no respeito às diferenças individuais.

Nessa perspectiva, a finalidade básica da avaliação é a tomada de decisões, tendo em vista desenvolver intervenções nos processos educativos. A avaliação deve estar a serviço, portanto, da valorização daquilo que foi realizado, por docentes e estudantes, verificando se é preciso, ou não, incluir mudanças nas ações de ensinar e aprender. Em síntese, seu objetivo primordial deve ser desenvolver melhorias na prática pedagógica.

Com efeito, as problematizações acerca de práticas avaliativas no Ensino Superior, seus modos de pensar e agir afetam os(as) estudantes e exercem influências na construção dos saberes da docência, que se expressam nas narrativas. Assim, a particularidade do ato de narrar proporciona aos sujeitos a problematização, a compreensão e a reflexão sobre o processo educativo, contribuindo para a formação docente. As escritas de si constituem-se, nesta ótica, em modos de dar sentido à própria existência formativa, permitindo que os(as) estudantes assumam a “[...]” responsabilidade pela continuidade de sua história e de seu agir com

o outro no mundo da escola” (PASSEGI, 2016, p. 82).

Nesta pesquisa, as narrativas se circunscrevem como mediação para a reflexão a partir da qual são reveladas as experiências estudantis relacionadas com a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Ao narrar suas histórias acadêmicas, os(as) estudantes constroem relações de resignificação das ações pedagógicas, passando a organizar seus saberes, atribuindo diferentes sentidos ao fazer pedagógico universitário, numa dinâmica de autoformação, em que entra “[...] em cena um sujeito que se torna autor ao pensar a sua existencialidade” (JOSSO, 2004, p. 60).

Assim, optamos pela pesquisa (auto)biográfica, como meio de produção de dados e como processo formativo. Essa perspectiva tem por base os estudos de Pineau (2010), Nóvoa (2010), Josso (2004, 2006, 2007), Souza (2006), Souza e Meireles (2018), Passeggi (2010, 2016), dentre outros, que a tomam como fundamento de um campo epistemológico/formativo. Nessa ótica, as narrativas de si possibilitam aos sujeitos um repensar sobre si, uma revisão sobre o vivido, uma incursão em seu eu para compreender a interioridade da sua formação e se formar continuamente.

Nas palavras de Souza (2006, p. 26),

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais de sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

A perspectiva do trabalho com narrativas (auto)biográficas, histórias de vida ou (auto) biografias, configura-se como uma “outra” epistemologia da formação, que se diferencia das perspectivas tradicionais de elaborar o conhecimento sobre os sujeitos adultos. Isso

porque, além de compreender que a formação se dá ao longo da vida e em diversos espaços, instaura um paradigma de formação em que o sujeito ocupa o centro desse processo. Nessa ótica, segundo Souza e Meireles (2018, p. 285),

[...] as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens -experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo.

Ao narrar suas experiências e refletir sobre elas, aquele que narra estará realizando um processo de autoformação, favorecendo uma tomada de responsabilidade sobre seus processos formativos. Dessa forma, a subjetividade e a preocupação com o desenvolvimento da autoconsciência e autonomia são colocadas em primeiro plano e a perspectiva (auto)biográfica em educação configura

“[...] uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro” (JOSSO, 2020, p. 45).

Portanto, os processos formativos ganham muito mais sentido ao implicar os(as) (futuros) docentes em reflexões acerca de suas trajetórias, de seus saberes, de suas experiências, e dos sentidos atribuídos a elas

Para este estudo, foram selecionadas 60 narrativas produzidas durante as atividades desenvolvidas em duas turmas da disciplina Avaliação da Aprendizagem, em que os(as) estudantes foram convidados(as) a exercitarem uma experiência, para a maioria, inusitada, de narrar o seu percurso de formação. A partir de um roteiro sobre itinerâncias formativas, os(as) licenciandos(as) construíram escritas de

si, ao longo do semestre letivo, enfocando sua trajetória na graduação e desenvolveram uma articulação entre as experiências relatadas e os conteúdos estudados ao longo do desenvolvimento do componente curricular, intencionando o exercício de teorização acerca dos feitos vividos.

Ao final da disciplina, em conformidade com a nossa defesa de que as práticas docentes e discentes são igualmente objeto de crítica e autocrítica e, portanto, de avaliação, os(as) estudantes analisaram, por escrito, o que foi marcante no desenvolvimento das atividades.

A interpretação e sistematização dos textos narrativos foram realizadas a partir da seleção de categorias de análise, no sentido de captar sentidos e significados atribuídos às experiências que imprimiram ressonâncias nos(as) licenciandos em seu processo formativo.

A seguir, são apresentadas as análises das narrativas formativas elaboradas pelos(as) graduandos(as), revelando aspectos que os(as) afetam e que se manifestam como “marcas do que se foi” em suas trajetórias acadêmicas.

Experiências de licenciandos(as) em avaliação da aprendizagem e suas implicações para a formação e prática docente

A avaliação da aprendizagem é um processo caracterizado por sua complexidade, uma vez que nele estão implicados variados fatores que se interconectam e se influenciam. Tais fatores apresentam naturezas distintas, isto é, são provenientes de razões epistemológicas, pedagógicas e da estrutura de poder que atravessam as relações sociais, como um todo e adentram, como não poderia deixar de ser, os construtos educacionais (CUNHA, 1999).

Dentre os elementos que marcam tal complexidade, é possível afirmar que o ato de ava-

liar requer orientações, escolhas e modos de organização do trabalho pedagógico amparados em concepções de conhecimento e, igualmente, em modos de conceber o mundo, a sociedade, a educação, a aprendizagem.

Além disso, os processos avaliativos não podem ser operados desvinculados dos elementos do ensinar-aprender, como um todo – objetivos educacionais e do ensino, aspectos metodológicos, conteúdos – e destes com o contexto. Esse vínculo, expressão da dimensão pedagógica, tem sido negligenciado de forma recorrente, particularmente na Educação Básica, em razão da fetichização da avaliação em nome do alcance de metas definidas pelas avaliações nacionais (VASCONCELOS, 2014), na medida em que estas têm adquirido o *status* de elemento regulador do ensino e aprendizagem.

A seguir, são abordadas as análises das experiências enunciadas pelos(as) estudantes, a partir das seguintes categorias empíricas: concepções e práticas avaliativas experimentadas pelos(as) estudantes no Ensino Superior; a influência de tais experiências, enquanto educandos(as) e futuros(as) professores(as), em sua formação e prática docente; a contribuição da disciplina Avaliação da Aprendizagem para sua formação.

Experiências marcantes no pensar/fazer avaliativo do Ensino Superior: exclusão ou inclusão?

Experiências são aqui tomadas como processos de reflexão, (re)interpretação e ressignificação do vivido e pensado, as quais são construídas numa dinâmica da “atividade biográfica” que possibilita a “[...] cada um de nós nos apropriarmos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em ‘experiência’” (Delory-Momberguer, 2016, p. 137).

Partindo desse pressuposto, solicitamos aos(às) estudantes que narrassem experiências marcantes em suas vivências nas práticas avaliativas no Ensino Superior. Intencionamos assim, provocar um olhar retrospectivo e um processo reflexivo, vislumbrando a atribuição, por parte deles(as), de novos significados para o ato pedagógico no acompanhamento da aprendizagem. Das narrativas emergiram, dentre outros aspectos, modos de agir, ser e pensar acerca do que é formação, o que é aprendizagem, como se deve acompanhar a aprendizagem dos(as) estudantes.

Os enunciados construídos pelos(as) estudantes indicaram, com predominância, práticas avaliativas atravessadas por marcas do paradigma escolar tradicional, dando visibilidade a concepções classificatórias, autoritárias e excludentes. Entretanto, como anúncio de possibilidades de alteração neste quadro, emergem nas narrativas dos(as) formandos(as) pensares e fazeres avaliativos respaldados em pressupostos inclusivos, democráticos e mediadores. A seguir, são apresentados tais eixos de análises.

Apesar de a universidade assumir como uma de suas finalidades a democratização do acesso ao conhecimento, foi possível constatar, através dos relatos dos(as) estudantes, que essa instituição ainda necessita empreender um vasto esforço para alcançar seu intento, em face de suas práticas formativas terem como viés predominante o autoritarismo. Essa constatação tem seus efeitos agravados quando se trata da formação de professores(as) para a Educação Básica, ensejada nos cursos de licenciatura. As marcas autoritárias e excludentes, experimentadas pelos(as) graduandos(as) em tais cursos, têm efeitos relevantes sobre suas aprendizagens para a docência.

Sob outra ótica, a avaliação concebida como processo supõe entendê-la numa perspectiva ampla de suas ações e consequências,

uma vez que se constitui em uma prática social. Não há, portanto, ingenuidade ou neutralidade nesse campo. Ela pode estar a serviço da aprendizagem ou contra ela. Dessa forma, é comum a associação entre medo, ansiedade e avaliação. O depoimento a seguir é ilustrativo: *“o medo que se causava ao redor dessa prova era gigantesco. Pois, nunca se sabia a forma de escrever que agradava ao professor, deixando-nos tensos e distantes do real tema que era aprender”*. (Lz)¹

O depoimento ainda conduz para uma questão recorrente: os(as) estudantes precisam “descobrir” qual a resposta que “agrada” ao(à) professor(a), desvelando a falta de transparência, junto aos(às) avaliados(as) quanto aos critérios utilizados para a correção de suas atividades, aspecto característico de muitas práticas. Evidencia, por sua vez, que o(a) aprendente, longe de ser visto na perspectiva de corresponsabilidade por sua aprendizagem, é alienado do processo. Portanto, considerando a relevância que a avaliação ocupa no campo das decisões pedagógicas e suas consequências na vida dos(as) aprendentes, faz-se necessário que ela ganhe maior transparência nas relações entre professores(as) e alunos(as) (SORDI, 2010, p. 24).

Os enunciados expostos nas narrativas apontam, igualmente, o uso exacerbado de provas com questões objetivas, as quais, segundo a visão de uma estudante, não promovem a consolidação dos conteúdos a serem aprendidos. O trecho, a seguir, confirma essa assertiva: *“[...] nas disciplinas teóricas, vejo que os métodos avaliativos tradicionais ainda permanecem, onde temos que fazer provas objetivas, que o conhecimento acaba ficando raso e não é internalizado para além daquele momento”* (Is).

¹ Objetivando assegurar o anonimato dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, utilizamos como identificação letras iniciais e finais dos seus nomes.

No que se refere à relação entre avaliação e aprendizagem, pesquisas da área revelam que “[...] a aprendizagem profunda se refere a certas práticas de ensino que priorizam a autonomia dos estudantes, os processos interpretativos e a elaboração conceitual” (GARCIA, 2009, p. 208). Assim, diante da compreensão de que a avaliação deve se constituir em um tempo/espço de aprendizagem, instrumentos avaliativos que propõem questões fechadas, padronizadas e que, portanto, não estimulam a reflexão e a produção de conhecimento e se afastam da perspectiva de contribuir na apropriação do conhecimento.

A perspectiva classificatória de avaliação pode ainda se manifestar disfarçada de uma prática mais preocupada com o desenvolvimento das capacidades interpretativas, reflexivas e (re)constituintes de novos conhecimentos, por parte dos(as) estudantes. É, pois, no momento da análise dos dados da realidade da aprendizagem, como defende Luckesi (2011), e tomando por base as respostas emitidas nos instrumentos de avaliação, que o(a) avaliador(a) explicita o que estava implícito, ou seja, sua intencionalidade de que o conhecimento seja apenas reproduzido e não (re)construído e que o(a) aprendente continue em seu lugar de memorizador(a) de conteúdo. O enunciado confirma esse argumento: *“as questões, na maioria das vezes, pediam que puséssemos nossa opinião. Porém, ele [o professor] não considerava se não estivesse igual à opinião que ele expressava nas suas aulas expositivas”* (Pa).

Tais evidências demandam que continuemos reiteradamente a argumentar sobre a necessidade de que o ensino universitário se renove e adote uma perspectiva epistemológica em que “[...] as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas que a sua capacidade de armazená-lo” (CUNHA, 1999, p. 8).

Outra prática denunciada nas narrativas desvela que os critérios adotados para análise das tarefas são, muitas vezes, arbitrários e, portanto, sem relação com objetivos essenciais do ensino. O relato a seguir é emblemático: *“o professor elaborava questões que queria saber, por exemplo, o nome do lugar onde foi gravado o vídeo que ele passou para nós assistirmos. Essa é uma prática excludente, pois se buscou somente avaliar a memória daqueles que assistiram aos vídeos”* (Ms). Ora, apesar de na percepção do(a) licenciando(a) essa prática avaliativa ser excludente porque foca apenas na memória, podemos afirmar que não é somente essa a problemática. Mas, igualmente, o fato de que o aspecto analisado na atividade não está relacionado aos conteúdos fundamentais a serem aprendidos. Agindo dessa forma, o(a) docente materializa sua prática avaliativa desvirtualizada de sua função pedagógica, uma vez que, para o cumprimento dessa função é necessário que o instrumento de avaliação esteja orientado pelo planejamento de ensino e bem construído nas dimensões técnica, ética e formativa. Sob esses aspectos, a avaliação permitirá o diagnóstico da realidade da aprendizagem, favorecendo a intervenção/mediação adequada no processo de aprender (Luckesi, 2011).

A avaliação para estar a serviço do êxito do(a) estudante requer uma postura ética do(a) educador(a). Isso implica em que este(a) permaneça atento e mais próximo daqueles(as) que mais precisam de mediação, acolhendo-os(as) e auxiliando nas dificuldades que surgem durante o processo (Hoffmann, 2011). Entretanto, são comuns as queixas dos(as) formandos(as) relativas ao distanciamento, à ausência desta mediação necessária em qualquer nível de ensino. Os depoimentos a seguir são reveladores: *“a avaliação se tornou injusta, pois nem todos estavam aptos a se defrontarem com os textos base do tema e com*

a falta de auxílio do docente, o método avaliativo acabou por excluir o esforço empreendido no trabalho” (Vs);

[O professor] classificava o bom aluno pelo interesse e deixava bem claro que lavava as mãos com relação aos que agiam em contrário, e não procura aproximação para auxiliar esses alunos, entender por que não se dedicavam e incentivar que este viesse a ter interesse pelo aprendizado e gosto pela arte [...]. (Mn)

“Lavar as mãos” é uma postura que nega o papel do(a) professor(a) na relação pedagógica. Ainda que se trate de aprendentes adultos(as) e universitários(as) e se espere deles(as) maior independência e autonomia, muitos desses sujeitos chegam aos cursos de graduação trazendo lacunas de uma escolarização, predominantemente, embasada na reprodução de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento das capacidades criativas e reflexivas. Aí está depositada uma das maiores dificuldades dos(as) estudantes, isto é, compreender a cultura universitária, em face da sua distância em relação à dinâmica constituinte da escola básica.

Apesar da ênfase em vivências negativas, as práticas avaliativas consideradas positivas emergem nas narrativas, figurando como possibilidades de mudança nos fazeres e pensamentos dos(as) docentes universitários(as). De um modo geral, denotam ações e modos de pensar que se aproximam de uma perspectiva democrática, inclusiva e mediadora.

A diversidade faz parte do contexto avaliativo, seja no que diz respeito aos sujeitos que o compõem – em suas realidades, valores, expectativas, repertórios culturais e relação com o conhecimento –, seja porque os procedimentos de acompanhamento dos(as) estudantes necessitam ser diversificados para se adaptarem a tais diferenças. Isso exige que o(a) professor(a) assuma uma postura flexível. Nessa direção, um estudante relata que comu-

nicou ao professor sua necessidade de viajar a trabalho, durante o período de aulas. O professor assim reagiu: *“adaptou a forma de me avaliar, pediu que eu redigisse um relatório do trabalho que eu estava realizando, enquanto ator, em minha turnê, correlacionando com os assuntos da disciplina”* (Jn).

Portanto, ao se consubstanciar dessa forma, pautada em uma postura aberta, sensível e acolhedora, a prática docente materializa seu papel humanizador, ao respeitar as diferenças e se adaptar a elas. Nessa ótica, Hoffmann (2011, p. 15) assevera:

“a relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos”.

Nessa direção, ao assumirmos que o ensino precisa ser significativo, desafiador e que a universidade tem como uma de suas finalidades a produção do conhecimento, entendemos que ela precisa orientar os processos formativos com base no estímulo à criatividade. Dimensão esta que apenas se desenvolve a partir de situações de aprendizagem em que haja liberdade para expressão e experimentação. O contexto de avaliação pode se constituir em uma dessas situações. O depoimento a seguir aponta nessa direção:

Uma professora deixou em aberto uma das notas para que os alunos fizessem uma apresentação acerca do tema definido. A do meu grupo foi um jogo de celular e os outros grupos fizeram, desde vídeos com músicas até jogo gramatical de dados. Foi bem divertido e nos mostrou que o conteúdo pode ser ensinado de várias formas, respeitando a nossa criatividade e capacidade (Ae).

O ato de avaliar supõe não apenas constatar, verificar ou explicar o que ocorre com as aprendizagens dos(as) educandos(as), mas implica compreender para agir, para intervir

e mudar a realidade. Um licenciando aponta uma experiência marcante, a qual denota o ato de avaliar nesta abrangência:

A professora fez um estudo dirigido em grupo, como sua primeira avaliação. Deu um prazo de dois dias para entrega. No dia da entrega, ela já fez a correção na sala e deu a oportunidade de reverem seus erros. Todos que eram de (Ciências) Exatas e estavam na sala se surpreenderam, pois a atitude da maioria dos professores do nosso curso só dá a nota e nem comenta os erros (Io).

Efetivamente, a ação da professora aludida pelo estudante insinua uma perspectiva de ação pedagógica amparada na compreensão de que avaliar tem, como ápice de seu processo, a ação com vistas a alterar a realidade do processo de conhecer. Nessa ótica, afirma Dias Sobrinho (2008, p. 196):

[...] a avaliação deve se pôr em busca não apenas de explicação, mas sobretudo de compreensão e transformação de uma dada realidade. Nisso reside o essencial da potencialidade formativa da avaliação: um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade.

Avaliação é acompanhamento, é estar junto acolhendo, incentivando, segurando na mão do(a) aprendiz que mais precisa de auxílio. Se o(a) docente, em sua prática avaliativa, exime-se desse papel deixa de ser mediador(a) e passa a ser um(a) mero(a) instrutor(a). Nessa ótica, as narrativas dão conta de como docentes assumem o compromisso ético de exercitar o acompanhamento de seus(as) estudantes, privilegiando a mediação, conforme trechos a seguir: *“[Ela] Sempre estava acessível para alguma dúvida, pessoalmente ou por telefone, e-mail ou Facebook. Era flexível na entrega dos trabalhos avaliativos”* (Ki)

[...] na disciplina de gravura I, a professora LV seguia a prática avaliativa contínua e formativa, onde a todo momento estava observando a

execução de cada aluno sempre atenta. Apresentava uma serenidade contagiante na fala e no comportamento, e isso me dava segurança e incentivo para fazer a atividade de impressão (Mn).

Nas situações relatadas, portanto, os(as) docentes parecem compreender que, enquanto instrumento de coleta de dados e numa concepção mediadora, a avaliação precisa cumprir seu papel de observação, análise e intervenção na realidade da aprendizagem dos(as) discentes.

O ato de avaliar não precisa e nem deve ser um momento estanque na prática pedagógica, nem se revestir de um ritual fúnebre. Ela é parte, é continuidade do processo de ensinar e aprender. Além disso, seu caráter complexo abrange uma variedade de procedimentos e, igualmente, uma multiplicidade de tempos e espaços (Hoffmann, 2011). Como auxílio à aprendizagem, ela pode e deve ser incorporada ao processo de modo natural, contínuo e sem sobressaltos, sem armadilhas. O depoimento a seguir é elucidativo:

A avaliação foi o que mais me encantou e surpreendeu, pois no dia que estávamos na Fazenda Almas no período da noite jantamos todos juntos e nos divertimos também, o professor nos deu um tempo para estudarmos sobre as categorias de 'unidades de conservação', porque logo após faríamos a nossa avaliação (Ma).

Depreende-se do exposto que, apesar de os enunciados dos(as) licenciandos(as) expressarem, de forma dominante, experiências em avaliação da aprendizagem pautadas pela ausência de diálogo, pelo autoritarismo, pelas avaliações padronizadas, as “marcas do que se foi” trazem anúncios de processos formativos balizados em práticas mais democráticas. Estas evidenciam pensares e fazeres que têm o acolhimento à diversidade, a flexibilidade e o acompanhamento como seus principais atributos.

A seguir, trazemos à análise implicações de tais experiências para a formação e futura atuação docente, perspectivadas pelos(as) licenciandos(as).

Ressonâncias das experiências avaliativas para a formação e prática docente

No transcurso da disciplina Avaliação da Aprendizagem, as reflexões, questionamentos, conhecimentos e aprendizados foram convergindo para que os(as) estudantes em formação pensassem sobre si a partir das práticas avaliativas vivenciadas e estabelecessem, na narrativa autobiográfica, influências para a sua futura prática pedagógica.

Depreende-se, como resultado, que o conhecimento é construído e que as práticas avaliativas geram consequências para a vida dos(as) estudantes, passando a influenciar em sua futura atuação docente. Por certo, a incorporação de princípios avaliativos pelos(as) futuros(as) professores(as) potencializa que estes passem a operar com a avaliação como mediadora do ato de ensinar e aprender, reelaborando a prática pedagógica em um movimento dialógico que envolve os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. O trecho transcrito a seguir inclui-se sob essa proposição:

E eu percebo que a minha professora de Biologia do ensino médio me moldou muito tanto como professor como também como pessoa. Apesar de nunca ter dado aula de fato, acredito sim que eu serei um professor democrático, que se preocupará com o contexto familiar/social dos alunos que apresentarem dificuldade e procurarei também aplicar instrumentos de avaliações mais variados, para tornar o ensino de química menos maçante (Ls).

Projetar a sua futura atuação e se mirar numa perspectiva democrática que auxilia o avanço, o crescimento e a aprendizagem

dos(as) alunos(as) constitui um posicionamento que redimensiona novos sentidos para a atuação em sala de aula. De acordo com Luckesi (2011, p. 100), “[...] a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverão criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível”.

De modo efetivo, a avaliação é parte do desenvolvimento curricular, exercida com todos(as) que ingressam no ambiente escolar, com o compromisso de colaborar para a permanência dos(as) alunos(as) e, sobretudo, para uma promoção qualitativa. Segundo Luckesi (2011, p. 101, grifos do autor): “A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de *possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando*”.

Independentemente do nível ou etapa da escolarização, a tríade ensino, aprendizagem e avaliação é entrelaçada e imprescindível para o sucesso de estudantes. Porém, não são raras situações de exclusão, obstáculos ou retrocessos, inclusive na universidade, concorrendo para um descompasso na trajetória acadêmica. Os(as) estudantes expressam lembranças nem sempre positivas de seus(as) professores(as), conforme o exemplo citado a seguir:

[...] me deparei com uma professora que não tinha a mínima vontade de fazer com que seus alunos aprendessem ou não, ela era simplesmente omissa [...]. Foi um processo cansativo, pois é muito ruim estudar quando você não consegue compreender completamente o que está sendo proposto. Mas podemos ver um lado bom na coisa ruim. Já que me senti assim enquanto aluna, fica um alerta para quando estiver do outro lado, como professora, para não reproduzir com meus alunos algo que foi negativo para mim enquanto tal [...] (Me).

Em vez de se prender às adversidades de uma prática de ensino essencialmente baseada na transmissão de conhecimento, contrária,

portanto, a um fazer educativo norteado por decisões que favoreçam maneiras de progredir com o ensino e o aprendizado, a graduanda opta por não reproduzir práticas danosas. A estudante, ao escrever a narrativa, analisa o acontecimento e edifica um sentido para sua futura prática, construindo, assim, elementos para sua formação.

É interessante notar que os(as) estudantes produzem sentidos ao processo avaliativo e antecipam projeções com foco na profissão docente. Miram-se nos exemplos de seus(as) docentes para selecionar aquelas manifestações mais significativas. Nesse sentido,

[...] a avaliação exerce importante influência sobre a aprendizagem dos estudantes. De um lado, as expectativas em relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos professores determinam o modo como eles lidam com as tarefas acadêmicas e se preparam para as atividades de avaliação. Em complemento, as experiências de avaliação proporcionadas aos estudantes influenciam suas atitudes futuras em relação à aprendizagem. (GARCIA, 2009, p. 206).

Convém sublinhar dois aspectos que se sobressaem em processos de aprendizagem, ainda que seja no Ensino Superior: a representatividade que possuem os processos de interação entre alunos(as) e docentes e o impacto exercido pelas práticas pedagógicas com estudantes de graduação, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem.

São processos indissociáveis e de relevância nas atividades acadêmicas que contribuem para a formação. Os trechos a seguir são representativos: “*Com os meus professores, aprendo a ser professor, evitando o que considero erro e fazendo o que considero acertos*” (Ki).

A metodologia usada pela professora X me incentivou a mencionar a gravura em meu TCC e seguir na formação, aplicando essa prática avaliativa para idosos e crianças, contribuindo na melhora da coordenação motora e trabalhar a criatividade em uma ação inclusiva (Mn).

Sob a égide de uma analogia ou de uma referência modelar, os exemplos advindos de docentes encontram acolhida e, principalmente, transformam-se em incentivo para os(as) estudantes. De acordo com Garcia (2009, p. 209): “isso parece sugerir a necessidade de os professores, na educação superior, estarem atentos ao modo como os alunos percebem suas práticas avaliativas”.

A vinculação entre o que estudam, o que vivenciam na universidade e como projetam suas futuras práticas congrega a necessidade de compreender como organizar o ensino, as atividades selecionadas e os papéis que docentes e estudantes assumem no processo formativo no Ensino Superior.

A seguir, são apresentadas análise das narrativas dos(as) estudantes que legitimam compreensões e aprendizagem advindas da disciplina Avaliação da Aprendizagem e o seu potencial formador.

Contribuições da disciplina para o aprender a ser/fazer docente: implicações identitárias

A formação inicial constitui uma dimensão fundamental na construção da identidade docente. Nela se aprende aspectos teóricos e práticos ligados tanto aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e que serão mediados pela escola quanto os conhecimentos pedagógicos, os quais abarcam o ensino, suas relações e seu contexto, bem como aspectos ligados ao saber ensinar. Nessa ótica, segundo Pimenta, é papel dos cursos de licenciatura, em face de seu compromisso com a formação docente, favorecer aos(às) formandos(as) experimentar situações em que sejam evidenciadas a indissociação entre teoria e prática que se consubstancia numa práxis, isto é, na articulação “ação-conhecimento-transformação” da realidade (PIMENTA, 2013).

Assim, dada a relevância que ocupa a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica, os estudos, reflexões e saberes-fazer, desenvolvidos no componente curricular que assume essa denominação, institui-se em um potente espaço-tempo de formação para a docência. Os conhecimentos adquiridos sobre dimensões teórico-práticas concernentes ao ato de avaliar, enunciados pelos(as) licenciandos(as), indicam importantes contribuições desse componente à construção dos seus processos identitários. As análises a seguir confirmam tal assertiva.

Para narrar as contribuições da disciplina em sua trajetória formativa, os(as) estudantes se desafiaram a olhar para si, fazendo emergir sentimentos e subjetividades, desenvolvendo uma reflexão sobre a formação em processo. Isso implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, compromete-se com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação (JOSSO, 2004). Mais do que efetivar um balanço das ações realizadas na disciplina para delinear o que foi estudado e discutido, o desafio opera no sentido de escutar a si mesmo e projetar sua futura prática docente.

Assim, antever a atuação profissional demarca uma posição de preparação para o exercício da docência, predispondo o(a) estudante a se colocar no lugar do(a) outro(a), como forma de efetivar os ensinamentos conquistados na universidade, no curso, na disciplina. Faz ressurgir experiências de um tempo vivido e põe em relevo o que foi marcante nessa formação.

Os trechos a seguir destacam essa compreensão: “a disciplina me fez refletir sobre a prática que terei, sobre ensinar a alunos e alunas, sobre conviver com as diversidades e diferenças” (La); “inicieei a disciplina em conjunto com o Estágio supervisionado e, à medida que

eu ministrava as aulas para o Ensino Médio, fui assimilando a importância de compreender como a avaliação é fundamental no processo educacional” (Ms).

O fato de se perceber como docente revela a potencialidade da disciplina em proporcionar essa reflexão e dar elementos para os(as) estudantes das licenciaturas pensarem sobre o ensino, sobre a sua futura prática com alunos(as) na escola, sobre a responsabilidade com o processo pedagógico em sala de aula. Para Josso (2007, p. 414):

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

O destaque dado à relação entre a experiência como estagiário e a vinculação com a disciplina Avaliação da Aprendizagem traz à tona a contribuição proporcionada pelos estudos, pelas reflexões desenvolvidas. Ao produzir a narrativa, o(a) estudante expressa um sentimento inusitado, em que afirma ter assimilado a importância de compreender a avaliação como fundamental no desenvolvimento escolar. Manifesta, assim, uma aprendizagem advinda da escrita de si.

Para Passegi (2010, p. 115, grifos da autora),

Admite-se como princípio que as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa experiência heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (*pesquisa*). O narrador, ao descobrir-se como ser aprendiz, reinventa-se (*formação*).

Efetivar processos de descoberta e de aprendizagem a partir de uma disciplina é uma premissa importante, principalmente quando se trata de formar professores(as) que atuarão

nas escolas. Possibilitar que os(as) futuros(as) docentes compreendam e incorporem a perspectiva processual, formativa e mediadora da avaliação significa que, em espaço-tempo futuro-tempo, quando das suas atuações em sala de aula, as práticas excludentes de verificação serão superadas, dando lugar à avaliação propriamente dita, que é, por natureza, inclusiva e comprometida com o processo de democratização do ensino, como bem defende Luckesi (2011).

Com efeito, esses saberes construídos no decurso da disciplina e rememorados na narrativa formativa potencializam a construção de significados com consequências positivas para a prática docente, porque oriundos de uma análise crítica de sua formação, favorecidas, dentre outros aspectos, pela reflexão ensejada no ato de se analisar e escrever.

Os depoimentos citados a seguir confirmam essa assertiva:

Eu não havia atentado para muitos detalhes. Porém, compreender o caminho que estou trilhando e entender quais ações, externas e internas, explícitas e implícitas estão me conduzindo, é algo que traz segurança para aquilo que quero alcançar, que me instiga a fazer um trabalho diferente (Je).

A disciplina Avaliação da Aprendizagem, apesar de ser optativa para o meu curso, me fez refletir ainda mais sobre qual posição como professora terei futuramente, reforçou algumas ideias já existentes e abriu caminho para novas reflexões sobre as possibilidades de métodos para avaliar os alunos e quais consequências de tais avaliações (Ak).

Emerge dessas falas a contribuição da disciplina Avaliação da Aprendizagem para a formação e para a prática docente. Sobressai, nos depoimentos, a ênfase na disciplina cursada no decorrer do semestre, dando suporte à formação que está sendo construída, no aprender constante sobre a docência, cujas características marcantes proporcionaram a compreen-

são da abrangência da profissão e do processo mútuo de aprendizagens.

Os relatos indicam que, ao tempo em que os conteúdos da disciplina esclarecem e questionam, permitem vislumbrar propósitos inerentes às demandas do exercício docente, repletos de inquietações, análise crítica e aprendizagens. A afirmação de que as atividades vivenciadas no componente curricular abriram caminhos para novas reflexões enseja a potencialidade dos estudos e das reflexões desenvolvidas que contribuem para a formação docente. Tais intentos (re)significam saberes dando segurança às pretensões e iluminando práticas.

Sob essa perspectiva impulsionadora da reflexão, as afirmações a seguir reforçam a importância da disciplina:

O contato com esta disciplina me trouxe muitas informações novas, principalmente a de como posso identificar que algumas ferramentas de avaliação tendem a excluir muito mais que incluir. E como posso incluir mais que excluir? Como posso fazer algo realmente significativa para um indivíduo e por consequência para grupos sociais? (Aa).

Provavelmente o que mais me marcou na disciplina foi o fato de que o professor individualmente pode exercer grande influência no processo de formação, já que, antes, o que eu tinha na cabeça é que o professor é apenas um subordinado, uma engrenagem no sistema que não tem muita liberdade no que toca sua metodologia (Dl).

Os trechos citados trazem à tona relatos que apontam descobertas acerca de processos de ensino que tanto podem incluir e desenvolver pessoas quanto podem servir para exclusão, quando se baseiam em momentos pontuais de verificação, numa visão distorcida do que seja avaliação da aprendizagem. De acordo com as declarações, a disciplina, além de apresentar novas informações, possibilitou uma outra compreensão da prática pedagógica,

da ação docente e, principalmente, do processo avaliativo, gerando uma mudança de postura, instigando o senso crítico.

Seguindo essa ótica, os relatos abaixo confirmam o mérito da disciplina:

Aprendi a compreender mais o contexto, a ser mais crítico e reflexivo, a ter empatia (Ea).

Outro grande aprendizado que levarei comigo é em questão ao autoritarismo, pois na sala de aula o professor deve ser a autoridade, mas não autoritário e nunca tomar todas as decisões, os alunos também devem ter espaço e voz. De maneira que o professor deve ser um mediador de conhecimento (Ja).

As falas retratam concepções, desafios, modos de ser e de se situar como aprendentes e futuros(as) docentes, revelando a dimensão educativa do processo pedagógico. A alusão feita às aprendizagens oriundas da disciplina demarca um crescimento intelectual e aponta para novas significações acerca da avaliação da aprendizagem, o que pode significar anúncios da construção de uma prática avaliativa crítica, reflexiva e referenciada socialmente.

Decorre daí a compreensão de que o processo de formação docente é construído pelos sujeitos, sublinhando suas histórias, suas vivências e impulsionando novos saberes e novos conhecimentos. Construção potencializada pela escrita narrativa dos(as) estudantes que mobilizarem sua subjetividade e registrarem suas trajetórias formativas acerca da avaliação da aprendizagem, ampliam suas perspectivas sobre a atuação docente. As contribuições da disciplina para a formação e para a prática docente ganham essa dimensão na produção da escrita de si. Nessa ótica, Sordi e Ludke (2009, p. 325) defendem:

Do processo de desenvolvimento profissional dos professores, a aprendizagem da avaliação constitui-se saber essencial para armá-lo dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados da realidade esco-

lar informados pela avaliação e que não podem ficar esquecidos nos relatórios simplesmente.

Importa destacar, ainda, a imprescindibilidade da aprendizagem sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores(as) para que assim se efetive o que Sordi (2010, p. 29) denomina “avaliação maiúscula”, a qual, segundo a autora, constitui-se

“[...] saber essencial do processo de desenvolvimento profissional dos professores para armá-los dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados informados pela avaliação [...]”.

Dessa forma, por um lado, os conhecimentos apreendidos no decurso da disciplina transformam percepções, conceitos e valores acerca das práticas avaliativas. Por outro lado, a escrita das autonarrativas possibilita uma metarreflexão, uma vez que institui um pensar sobre o pensar, uma reflexão sobre as aprendizagens e uma tomada de consciência acerca do que será feito com elas, da sua efetividade enquanto produção de conhecimento acerca da sua presente e/ou futura atuação docente. Configura-se, assim, um processo de consolidação da autoformação, a qual requer uma implicação do(a) formando(a) em seu percurso de aprender a ser professor(a). Nessa ótica, importa destacar:

A escrita narrativa é potencializadora da autoformação, uma vez que favorece um processo e reflexão sobre as experiências marcantes, podendo resultar em transformações nos modos de sentir, conceber e perceber a si mesmo, aos outros e ao mundo. Essa análise sobre o passado permite ressignificar o vivido, iluminando o processo formativo, atribuindo novos significados e construindo outras perspectivas sobre o futuro (LIMA; SANTOS, 2020, p. 09).

Reside aí uma das potências do trabalho de investigação com narrativas, uma vez que além de figurar como procedimento de pesquisa, contém uma potente qualidade como procedi-

mento formativo, ao contribuir nas trajetórias dos(as) licenciandos(as), através de ricos processos reflexivos sobre experiências, repertório de saberes, conceitos, valores, saber-fazer relativos às aprendizagens sobre a docência.

Algumas considerações

Objetivamos neste estudo analisar, a partir de narrativas autobiográficas, experiências marcantes de estudantes, no tocante às suas vivências em avaliação da aprendizagem, durante seu percurso formativo em cursos de licenciatura. Buscamos evidenciar as implicações desses eventos que deixaram marcas positivas e/ou negativas, para a construção da identidade docente desses(as) formandos(as). Além disso, intencionamos apreender os possíveis contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem para sua formação e futura prática profissional.

Assim, mediante a realização da pesquisa, ora apresentada, foi possível ratificar o potencial da escrita narrativa que faz emergir modos de pensar, de compreender e de interpretar acontecimentos, situações, tempo, espaços e pertencimentos, mediados pelas lembranças, a partir da realidade vivenciada. As experiências relatadas problematizam práticas e desafios dos cursos de licenciatura, exteriorizando situações intrínsecas à formação nesses cursos, no que se refere ao processo avaliativo.

Na trajetória formativa, há reminiscências do ensino tradicional, com pautas autoritárias e classificatórias, cujas marcas devastadoras em nada contribuem para o desenvolvimento da prática educativa. Constituem-se em situações excludentes, colocando à margem uma parcela significativa da população estudantil. Depreende-se, dessa forma, que a avaliação restrita à verificação, sem a devida tomada de decisão em prol da melhoria da aprendizagem,

não imprime lembranças positivas e não contribui para a formação do(a) futuro(a) educador(a).

As experiências representativas de uma concepção inclusiva de avaliação tomam impulso nas narrativas formativas, trazendo à luz contextos emblemáticos de ações mediadoras que expressam acolhimento das diferenças e dificuldades dos(as) estudantes, acompanhamento permanente e flexibilidade no ato de avaliar. Dessa forma, o vivido é referenciado como incentivo ao exercício docente, presente ou futuro, simbolizando que a aprendizagem acontece menos pelo ensino de conteúdos e mais pelo exemplo.

Expressa-se, assim, a importante influência, para o bem ou para mal, que as práticas e atitudes dos(as) docentes exercem sobre as construções identitárias dos(as) licenciandos/as, indicando-nos a relevância de que a avaliação da aprendizagem deva se consubstanciar em autoavaliação de discentes e, igualmente, dos avaliadores(as).

A efetivação da disciplina promove reflexões, inquietações e a avaliação é assumida como “redescoberta” pelos(as) estudantes que passam a entender a amplitude de suas possibilidades e desafios, suas virtudes e encaminhamentos com vistas à humanização do ensino, ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere os sujeitos da aprendizagem.

Interpõe-se nas escritas o desejo formativo, isto é, o interesse em se tornar professor(a), como premissa de um processo de resignificação do vivido, com vistas à atuação profissional. Estabelece-se, nos enunciados dos(as) licenciandos(as) uma busca de minúcias da formação para se contrapor aos exemplos negativos, vivenciados enquanto discentes, centrando-se nas experiências positivas sobre avaliação, vivenciadas nos processos formativos para a docência.

A partir do exposto, “as marcas do que se foi” denotam a urgência de que a universidade, particularmente, nos cursos de formação de professores(as), desenvolva processos de reflexão e crítica acerca dos modos de pensar e fazer a avaliação da aprendizagem. O intento não pode ser outro, senão a busca por ressignificar a sua função pedagógica e de prática social orientada, não só para a preparação para o mercado de trabalho, mas, igualmente, para humanização.

Referências

- CUNHA, Maria Isabel da. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Avaliação. **Revista da rede de avaliação institucional da educação superior – RAIS**, Campinas, ano 4, n. 4, v. 14, p. 7-14, dez. 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072>. Acesso: 12 ago. 2021.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso: 15 ago. 20201.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulos/EDUFERN, 2010. Primeira e última página do capítulo.
- FERNANDES, C. de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/2045>. Acesso em: 11 nov. 2021.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423> Acesso em: 22 mar. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 2 fev. 2022

LIMA, Idelsuite de Sousa; SANTOS, Elzanir dos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Idelsuite de Sousa; SANTOS, Elzanir dos. Narrativas de licenciandos/as em Pedagogia e aprendizagens sobre a docência. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 7, p. 1-14, set. 2020. Disponível em: <http://educonse.com.br/xivcoloquio/anais/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulos/EDUFRN, 2010. p. 157-187.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulos/EDUFRN, 2010. p. 99-128.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. et al. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

SORDI, Mara Regina Lemes de; Ludke, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7z-M7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de; Ludke, Menga. Por uma aprendizagem maiúscula da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 22-36. Disponível em: https://d1w-qtxts1xzle7.cloudfront.net/32162606/Colecao_didatica_e_pratica_de_ensino_-Livro_3.PDF?1382772708. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em questão**. v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; Meireles, Mariana

Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da fun-

ção social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

Recebido em: 23/03/2022

Aprovado em: 20/07/2022

Publicado em: 31/08/2022

Elzanir dos Santos É pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação de Professores(as) e Pesquisa (Auto)biográfica. Professora do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail:* elzaniridentidade@gmail.com

Idelsuite de Sousa Lima é doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É líder do Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação de Professores(as) e Pesquisa (Auto)biográfica. É professora do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail:* idel.lima@uol.com.br