




AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

EVALUATION OF TRANSFORMING LEARNING IN HIGHER EDUCATION: SUCCESSFUL EXPERIENCES IN POST GRADUATION

 Simone Cabral Marinho dos Santos
Dra. em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN) e Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES/UERN). Rio Grande do Norte - Brasil.
simone.cms@hotmail.com

 Sheyla Maria Fontenele Macedo
Dra. em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UL) Professora Adjunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN). Rio Grande do Norte - Brasil.
sheylafontenele@uern.br

 Taysa Kelly da Silva
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Professora Colaboradora na Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar. Rio Grande do Norte - Brasil.
taysakped@gmail.com

Resumo: A avaliação assume um poder transformador quando movida por procedimentos metodológicos participativos e diversificados, colocando em xeque o tratamento uniforme da avaliação. Para atender aos anseios por um registro de práticas exitosas de avaliação no ensino superior, buscamos responder ao seguinte questionamento: Qual o potencial da avaliação para produzir mudanças positivas em favor da aprendizagem na pós-graduação? O objetivo é difundir experiências formativas, vividas na sala de aula universitária que contribuíssem com uma melhor aprendizagem discente no ensino das ciências sociais. A base metodológica utilizada foi a pesquisa interpretativa, pela qual nos utilizamos do registro diário das atividades e do relato escrito de dez discentes. Contatamos uma experiência exitosa de avaliação, orientada por uma proposta de reconfiguração da ação pedagógica balizada pela mediação entre teoria e prática na sua metodologia. Concluímos que no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação define o caminho, as estratégias e as características dessa relação.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino de Ciências Sociais.

Abstract : The evaluation assumes transformative power when driven by more participatory and diversified methodological procedures, putting in check the uniform treatment of evaluation. In order to meet our expectations for a record of successful evaluation practices in higher education, we seek to answer the following question: What is the potential of evaluation to produce positive changes in favor of learning in post graduation? To answer this question, our goal is to disseminate formative experiences lived in the university classroom environment that have contributed to a better student learning in the field of social science teaching. The methodological basis used for the construction of this work was the interpretive research, by which we used the daily record of activities and the written report of ten students. We contacted a successful evaluation experiment, guided by a proposal of reconfiguration of pedagogical action based on the mediation between theory and practice in its methodology. We conclude that in the teaching and learning process, the evaluation defines the path, strategies and characteristics of this relationship.

Key words: Evaluation. Learning. Social Science Education.

1 Na sala de aula, o lugar de onde partimos

A motivação que nos mobilizou em direção ao registro e produção de conhecimento sobre práticas avaliativas e aprendizagem significativa surgiu de uma necessidade prática e teórica, sentida em sala de aula, quando nos deparamos com o ensino das ciências sociais na pós-graduação *stricto sensu*. Desde 2014, quando foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ofertado em parceria com o Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), temos inserido na disciplina “Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica” mudanças na avaliação e alargamento de possibilidades metodológicas de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa. Essas mudanças se transformaram em objeto de discussão, tanto de docentes quanto de discentes.

Dessa forma, a ementa dessa disciplina é calcada nos estudos que tratam da sistematização teórica e prática do processo social e a ação concreta dos sujeitos, enquanto campo de ensino das ciências sociais, na prática de ensino, na construção de identidade profissional e em temas básicos das ciências sociais. Assim, com forte centralidade na teoria, introduzimos diversificações no processo avaliativo da disciplina, que propiciassem articulação com a prática por meio da ação pedagógica vivenciada coletiva e, individualmente, pela turma.

Para atender aos nossos anseios por um registro de práticas exitosas de avaliação no Ensino Superior, buscamos responder, neste artigo, o seguinte questionamento: Qual o potencial da avaliação para produzir mudanças positivas em favor da aprendizagem significativa na pós-graduação? Para responder a essa questão, nosso objetivo é difundir experiências formativas, vividas no ambiente de sala de aula do Ensino Superior que contribuíram com uma melhor aprendizagem do (a) discente no campo do ensino das ciências sociais. Nossa discussão antecede a compreensão acerca das ligações intrínsecas entre a avaliação e a aprendizagem significativa, bem como alguns pontos epistêmicos de interseção que podem intervir nessa reflexão para, em seguida, dar conta das possibilidades de interação entre avaliação e metodologia.

1.1 O caminho percorrido

Nosso trabalho se configura como um estudo interpretativo, elaborado no contexto da disciplina “Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica”, ministrada no PPGE, no ano de 2017. Depois do trabalho com essa disciplina em 2014, considerando sua literatura centrada nos aspectos teóricos, sentimos a necessidade de mudanças na proposta do plano de ensino. Essa mudança foi concretizada em 2017, no sentido de operacionalizar o ensino das ciências sociais na Educação Básica, a partir da sistematização teórica e prática do processo social e da ação concreta dos sujeitos, concretizamos essa mudança. Sensíveis a esse reconhecimento, partimos da ideia de que essa realidade nos possibilitou ampliar e aprofundar conhecimentos necessários ao discente em momentos subsequentes, como também, de ampliar as possibilidades de uma reflexão sobre a prática docente, durante e após o desenrolar do trabalho.

Esse artigo surge da experiência vivida em sala de aula, em que docente e discente compartilham uma atividade planejada de avaliação, quando estimulamos a capacidade de refletir, debater e dar novos sentidos à prática, da qual discentes e docentes aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade do processo ensino-aprendizagem no ato de avaliar.

Nesse sentido, a base metodológica utilizada para a construção desse trabalho foi a pesquisa interpretativa que registra, analisa e interpreta um problema, um fenômeno, uma experiência, identificando ca-

racterísticas e variáveis, estabelecendo relações entre eles. A descrição da experiência observada se caracteriza como a etapa de conhecimento aproximado da realidade, em constante mudança e, por isso, continuamente revisitada. Como instrumento de captação de informações, nos utilizamos do registro diário das atividades e do relato escrito dos discentes sobre a experiência do processo de avaliação da disciplina, após sua conclusão, em 2018. Dos 23 discentes que concluíram a disciplina, dez retornaram com os relatos, dos quais apresentamos uma breve discussão no terceiro bloco deste artigo.

2 Avaliação para a aprendizagem significativa: interseções, pontos e contrapontos

Há muito viemos discutindo acerca da temática da avaliação, especialmente, no que diz respeito a um dos elementos mais reverberados; a avaliação da aprendizagem ou na aprendizagem. Em nosso entendimento, a avaliação só faz sentido se for para a aprendizagem, e desta não deve se desviar, um só milímetro, dos enlaces que compõem esse espaço epistêmico. No sentido de contribuir com esse pensamento, acrescentamos a essa pauta, mais uma interseção, a perspectiva da aprendizagem significativa:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p.1).

Esse fragmento nos faz pensar que aprender está para a vida e que nenhum objeto cognoscível faz o menor sentido ou se liga à nossa existência, se estiver à margem dessa. Dessa forma, identificamos haver uma congruência entre as três esferas: a avaliação, a aprendizagem e a vida. Para reforçar nosso pensamento, corroboramos nesse bloco temático, com as reflexões acerca dessa indissociabilidade, através dos diálogos com Luckesi (2008), Ausubel; Novak; Hanesian (1980), Pecotche (2007) e a partir de nossas próprias reflexões.

Nesse diálogo, Luckesi (2008) reflete sobre a avaliação fundamentada na aprendizagem há alguns anos. Para ele, a avaliação consiste na tomada do conhecimento do que se aprendeu ou não se aprendeu, em direção à reorientação do educando para a superação de seus obstáculos e dificuldades. Em suma, o que importa será sempre o aprender, porém, se questiona sobre que contexto de aprendizagem estaríamos a nos referir? O que é aprender?

De pronto, aprender não é memorizar informações e, sobre isso, muito já se tem inferenciado, porém, compreendemos que ainda há um universo de questões para ser discutida. O fato é que, toda a avaliação que tenha como foco a base mnemônica, precisa ser revisitada. Sobre esse ponto, entendemos ainda que a avaliação vinculada ao acúmulo de informações denota a ideia de que o saber é enciclopédico, acumulativo. Nessa rota, a avaliação seria tomada como um fetiche e, portanto, dirigida para fins de “[...] processos de seletividade social”. (LUCKESI, 2008, p.26). Assim, das interseções mantidas entre a avaliação e a aprendizagem, é preciso questionar sobre as concepções de aprendizagem sob a qual nos pautamos,

pensando sobre o que aprendemos, porque aprendemos, para que aprendemos e como aprendemos. Dentro dessa lógica de ideias, ainda acrescentamos a interrogativa: Todos aprendem?

Nos ramos das ciências da educação, inúmeras são as teorias que fundamentam a aprendizagem, tais como o inatismo, o empirismo, o construtivismo e o sócio construtivismo. Cada corrente teórica apresenta contributos significativos para que se possa desenredar a trama acerca da percepção e dos fatores que envolvem a narrativa da aprendizagem. Por outro lado, tratar sobre a aprendizagem significativa nos parece, à primeira vista, um discurso retórico. Afinal, quando nos remetemos ao processo de aprender, toda aprendizagem não teria de ser significativa? Algumas teorias nos remetem a visitar esse olhar, tais como, as pesquisas de Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Para esse pensamento teórico, a escola deve perceber que diferentes educandos aprendem de formas diferentes. Assim, cabe ao professor se transformar para poder recriar espaços que sejam campos vivenciais e experimentais em prol da aprendizagem efetiva. E nas palavras dos autores:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p.132).

Para esses pesquisadores, existem duas formas de aprendizagem; a mecânica, desenvolvida a partir de automatismos, e outra denominada de significativa. Para que esta última aconteça, o (a) discente precisaria querer aprender e, ao mesmo tempo, dispor de estruturas cognitivas prévias (conhecimentos) para que, a partir desses, outras estruturas mentais em direção à aprendizagem se formassem. Em alinhamento com essas reflexões, realizamos alguns inferenciamentos sobre o ato de aprender.

Nesse sentido, o ato de aprender é *seletivo*, pois a atitude seletiva define o que aprendemos, porque e para que aprendemos. O fato é que aprendemos tudo aquilo que desejamos ou que nos é necessário. É justo nesse percurso que a aprendizagem significativa se desenha. Aprendemos pela necessidade ou pelo estímulo (PECOTCHE, 2007). Por essa ótica, as avaliações teriam de ser criadas em contextos que evidenciassem as duas circunstâncias. Realizar avaliações por estarmos condicionados à uma necessidade é parte da vida. Contudo, nem sempre as experiências nos colocam em situações desejadas, e esse ponto precisaria ser também vivenciado nas avaliações, criando, nessas situações, estímulos. Pensemos em um professor que solicita a realização de certo trabalho para a classe. Um dos alunos não se identifica com a temática ou não tem tempo disponível para cumpri-la satisfatoriamente. Mesmo assim, precisa realizá-la. É nesse ponto que precisa buscar inspiração para desempenhar satisfatoriamente a tarefa imposta.

Nesse sentido, nem sempre temos um *porque* ou um *para que* aprender. A aprendizagem é um processo que se desenvolve a todo momento, de modo intencional/formal ou aleatoriamente, em tempos e espaços diferenciados. Professores têm a necessidade de controlar os processos de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino. Em outras palavras, há a crença de que se pode realmente determinar o que o outro vai aprender e em qual *locus* e período. Por isso, realizamos avaliações e, em geral, ao final do trajeto de

aprendizagem que se considera percorrido. Mas as crianças surpreendem o tempo todo e revelam que aprendem em situações das mais inusitadas possíveis, pois são capazes de resolver situações matemáticas num mercadinho ou num jogo inocente com os coleguinhas. Por outro lado, essas mesmas crianças podem apresentar dificuldades de aprendizagem realizando as mesmas operações em seus cadernos. Onde reside a problemática? Identificamos que o *como* avaliar interfere para a aprendizagem significativa dos educandos. Em geral, nos diferentes espaços formais de educação, o *como* está vinculado à preocupação com o currículo a ser cumprido.

Nesse pensamento, compreendemos que a relação aprendizagem/avaliação está associada ao *empilhamento* de conteúdos, se configurando como um dos fatores provocadores de metodologias aligeiradas, aquelas centradas na exposição, mantendo-se distantes do conhecimento vivenciado também na prática.

Dessa forma, fica em segundo plano a preocupação com o papel mediador do professor na relação aprendiz-conhecimento, já que “[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma *série de mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”. (VÁZQUEZ, 1968, apud SAVIANI, 2003, p. 73, grifos nossos).

E quanto a avaliação no ambiente universitário? Diríamos que o dito se repete, já que os ritos avaliativos se consolidam nas sutilezas de suas práticas: ritos no final de períodos, semestres ou disciplinas que nos servem para controle e legitimação para uma *suposta aprendizagem*. De fato, isso é comum acontecer. Mas em que momento a avaliação técnica e formal ultrapassa o cumprimento de uma rotina do trabalho educativo na universidade? A resposta pode estar nos agentes envolvidos, no caso, aluno e professor, quando estão ativamente mobilizados nas diretrizes metodológicas do processo de ensino. Contudo, as condições em que se processam esse ensino impõem diferenciação e podem revestir-se de inúmeras formas de avaliar.

Pensando assim, o *como* estará mais voltado para a revisão do arquétipo do educador do que com a disposição dos currículos a serem *adotados*. A expressão em destaque nos remete ao foco conteudista, assente na pedagogia bancária, e já advertido por muitos teóricos (LUCKESI, 2008; Freire, 2011). Esse modelo empurrará a escola sempre para a *adoção* de métodos centrados numa *penca* de livros, apostilas, textos e uma série de materiais literários sem que o educando apreenda necessariamente, leia ou assimile boa parte do conteúdo, sendo acometido, na maior parte das vezes, de *indigestão epistêmica*. Isso sem falar no fator ético envolvido na questão, que criará o hábito da *hipocrisia*, em que o (a) discente dissimula que leu, o professor fantasia que o conteúdo foi apreendido e a avaliação acoberta esse processo. O fato também contribui para que as avaliações se assemelhem a um *check list* de *pseudos conhecimentos*, em que “[...] o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos são operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem”. (LUCKESI, 2008, p 18).

Todos os (as) discentes aprendem? De fato, todos aprendem. Todo o ser humano, por maior que seja a sua limitação, tem capacidade de aprender alguma coisa. Contudo, a escola nos apresenta uma *fotografia diferenciada* de discentes que não aprendem, que repetem os cursos, que desistem dos estudos, que evadem por razões diferenciadas. Quais processos então nos remetem essas *selfies* escamoteadas? Parece que há um descompasso entre o que somos enquanto humanos e o que as diferentes instituições educativas preceitua

enquanto exigência, diante do receituário de conhecimentos considerados relevantes a serem aprendidos. Isso nos leva a recordar da parábola da escola de animais, em que o professor dá como tarefa avaliativa o desafio de subir numa árvore de 7 (sete) metros. A cobra se enrosca e sobe por ela; o macaco sai aos pulos; o leão, rei da floresta, não consegue realizar a proposta, frustrando-se; o elefante a tenta derrubar; e no fim, quem alcança o melhor resultado é a águia, usando seus próprios métodos, naturalmente. A escola tem sido assim, e a avaliação tem validade esse modelo.

Desse modo, compreendemos que as avaliações, assim como as aprendizagens, *sejam significativas*. É imprescindível que se pautem numa antiga arte grega, a do *Thaumatsen* Aristóteles (2001), a qualificava como a arte da admiração (*thauma*), que seria o ato pelo qual o ser humano teria iniciado as primeiras reflexões em busca do saber. O conhecimento teria de perpassar por esse *sentir*, de forma que o educando se percebesse provocado à busca e ao desejo pelo conhecimento. A avaliação se torna, em si, um momento de aprendizado e não de quantificações e medições, retratando a instância para o reconhecimento das dificuldades superadas e para o auto avaliar-se na perspectiva do *thaumartizar-se*, ou seja, do encantamento. Todo esse pensamento nos leva a entender que a avaliação se constrói de forma expressiva, sem dar muita importância a números ou quantidade, mas, acima de tudo, a qualidade da aprendizagem. É preciso considerar a avaliação e a aprendizagem como fenômenos coesos, um se complementa no outro, se construindo num emaranhar-se, enredar-se, intricar-se, enovelar-se e, de forma significativa, humanizar-se.

3 Avaliação e metodologia: caminhos e possibilidades de interação

A diversificação das formas de avaliação exige uma ação pedagógica do professor guiada por diferentes instrumentos. Esses instrumentos permitem, por exemplo, a manifestação do domínio da língua oral e escrita, da comunicação, da expressão, da interpretação, em um contexto de desmistificação da ação bloqueadora que a avaliação exerce sobre a aprendizagem do aluno. A avaliação assume então, um poder transformador ao ser movida por procedimentos metodológicos mais participativos e diversificados, colocando em xeque o tratamento uniforme da avaliação. Professor e aluno podem ainda não saber claramente como proceder no palco das instituições de ensino. Enquanto as instituições lidam com o concebido e o determinado a ser cumprido, os professores são levados a sempre propor novas formas de agir.

Nesse sentido, a busca por inovações na forma de avaliar é uma tentativa de neutralizar mecanismos geradores de bloqueios perante a aprendizagem do (a) discente. Esses bloqueios tanto podem estar relacionados a desigual assimilação da proposta do programa da disciplina pelos diferentes discentes quanto pelo distanciamento entre professor e aluno, em razão do complexo jogo que envolve as regras da avaliação. De acordo com Perrenoud (1990), a complexidade da avaliação é fortemente marcada pelo mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares em referência a obtenção ou não de aprendizagem. Porém, isso não significa dizer que um novo processo *avaliatório* impõe excluir avaliador ou avaliado, ou mesmo reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Para Perrenoud (1978), a avaliação não é puramente reveladora da desigualdade de aprendizagem ou de êxito do

aluno, mas ela participa na sua gênese. Por isso, o estudioso propõe formas de ação pedagógica mais diferenciadas com base numa avaliação formativa centrada no aluno.

Essa exigência ainda é mais forte nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* com foco na formação de professores, quando há uma intrínseca necessidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, numa constante tentativa de superar a tensão teoria e prática na formação profissional. Igualmente, essa exigência também está posta em outra tensão: saber o que ensinar, ter o domínio dos conteúdos, e os procedimentos metodológicos de apropriação desses saberes e conteúdos. Essas tensões têm reproduzido, de forma equivocada, certos determinismos quando tratamos da formação de professores na educação básica, particularmente, na relação teoria e prática.

Quando falamos em teoria e prática, logo remetemos a sua dicotomia, seja para comprovar a teoria pela prática, seja para demonstrar a prática pela teoria. É preciso minimizar a distância entre o domínio dos conteúdos e o agir empírico, reconhecendo a reciprocidade entre teoria e prática no processo formativo. Por exemplo: devemos supor que os professores de educação infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, possuem conhecimento de *como* ensinar, mas pouca base para o *que* ensinar? Ou, os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ao contrário, sabem o *que* ensinar, mas possuem dificuldades de *como* ensinar? Esses mesmos questionamentos também poderíamos fazê-lo considerando a realidade dos cursos de licenciatura e bacharelado no Ensino Superior: o primeiro com foco em metodologia de ensino, o segundo no conhecimento especializado.

De fato, em qualquer nível da Educação Básica, o professor terá que lidar com o conhecimento escolar e suas inter-relações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. Essa triangulação possibilita que o conhecimento do senso comum apreendido na vida social (conhecimento do cotidiano) estabeleça uma estreita relação com a apropriação de conceitos mais elaborados (conhecimento científico), que a escola tem como função sistematizar e tornar acessíveis ao aluno (conhecimento escolar). É no domínio da cotidianidade que rompemos com a dicotomia teoria e prática, pois ambas estão dialeticamente relacionadas (FREIRE, 2005). Como isso seria possível? Buscando recursos e procedimentos metodológicos por meio da mediação pedagógica.

Desse modo, a mediação pedagógica se expressa na diversidade de estratégias de ensino e situações de aprendizagem, vivenciadas no cotidiano da sala de aula, possibilitando processos interativos mediadores da aprendizagem de conhecimentos necessários à formação do aluno (FONTANA, 2005). As escolhas metodológicas em sala de aula se dão processualmente, de modo que os instrumentos pedagógicos utilizados

considerem a relação de simultaneidade e reciprocidade entre teoria e prática. Ao procurarmos alternativas metodológicas que facilitem a aprendizagem, caminhamos junto com a avaliação.

4 Experiências exitosas no ensino das ciências sociais no Ensino Superior

Para apontar os aspectos importantes de inovação pedagógica no processo avaliativo, nos pareceu bastante desafiador o campo do ensino das ciências sociais na escola, ora limitado ao isolamento teórico das disciplinas, ora centrado na discussão simplista de temas e assuntos contemporâneos.

Assim, um primeiro desafio estaria em como operacionalizar o ensino das ciências sociais na Educação Básica a partir da sistematização teórica e prática do processo social e da ação concreta dos sujeitos, dentre as várias possibilidades de atuação dessa área de conhecimento. Aqui, repousa a necessária compreensão da importância dos conceitos, pelos seguintes motivos:

- a) Os conceitos são fundamentais para o entendimento da realidade social;
- b) Os conceitos como ferramenta analítica permitem detectar características, aspectos e elementos para pensar, olhar e compreender a realidade de forma diferente, permitindo estabelecer relações entre um fenômeno social e outro;
- c) Os conceitos, na medida que são compreendidos, são capazes de promover a alfabetização científica.

Desse modo, a medida que a compreensão dos conceitos nas ciências sociais é apresentada como ferramenta de análise e compreensão da realidade social, repousa-se outro desafio: o empirismo, notadamente baseado no que é conhecido previamente. No sentido mais clássico da abordagem empirista, oriunda de John Locke, nossas ideias são um reflexo daquilo que nossos sentidos perceberam do mundo. No contexto educativo, a aprendizagem pela experiência e pelos sentidos conferem a prática docente o viés de um ensino para a realização dos objetivos, imanentemente, surgidos na vida dos sujeitos; em outras palavras, considerar o conhecimento prévio do aluno.

Embora teoria e empiria sejam constituídas de modo distintos, não podem ser vistas como dois tipos totalmente separados de saber. Na constituição de um estatuto científico das ciências sociais na escola, saber científico, saber do cotidiano e saber escolar estão articulados e interagem mutuamente. A saída para garantir essa relação e articulação, segundo Meucci (2015), é o método. Para a autora, o método é o caminho a ser percorrido, e no caso do ensino das ciências sociais, há dois caminhos predominantes: a) Caminho do parque. O caminho da fruição. O professor deixa a cargo dos alunos as ferramentas necessárias conceituais para construção do saber. Exemplo: centrar as aulas na discussão de temas polêmicos. O que se tem é uma feira de opiniões; b) Caminho da floresta. O caminho mais denso, escuro, complexo. O professor aparece em sala de aula como portador de um conhecimento inalcançável. Os alunos decoram o texto. Para Meucci (2015), há o caminho alternativo. Os temas das ciências sociais são compreendidos pelos alunos com repertório de conceitos científicos, apresentados como ferramentas de análise e compreensão da realidade

social. Nesse caso, a mera opinião do aluno e o conhecimento notável do professor, tomados de forma isolada, não são suficientes no ensino das ciências sociais na escola (MEUCCI, 2015).

Como observamos em nossa sala de aula, havia claramente uma dificuldade de equacionamento entre teoria e empiria, o que poderia repercutir positivamente ou negativamente na validade dos argumentos e julgamentos realizados pelos alunos quando inseridos no ensino de ciências sociais: seja por não demonstrar uma compreensão abstrata dos conceitos, seja pelas fragilidades em testar as capacidades de sua aplicação. O equacionamento entre teoria e empiria no ensino de ciências sociais, como observado, teve seu limite demarcado em uma zona de tensão em que o formador de formadores espera resolver: equacionar os objetivos de ensino com as necessidades expressas pelos futuros professores sobre seu aprendizado. Nossa experiência exitosa se baseou na crença de que, nós docentes, precisamos saber mais acerca de nós mesmos como docentes, para assim entender mais acerca da forma como ensinamos e avaliamos nossos alunos.

Nossa experiência foi orientada, logo no planejamento, por uma proposta de reconfiguração da ação pedagógica balizada pela mediação entre teoria e prática na sua metodologia. No conjunto do processo metodológico pautamos aspectos da individualização, da coletividade, da oralidade, da escrita, da produção de imagem fílmica e fotográfica por meio de atividades que promovessem autonomia intelectual, trabalho coletivo, envolvimento, tomada de decisão, experiência e realidade. Como forma de transformar a proposta de ensino da disciplina em uma ação pedagógica de integração avaliação-metodologia, propomos logo no início das aulas:

- Discussão conjunta com os alunos, das questões relativas ao trabalho pedagógico que articulariam avaliação e metodologia;
- Construção, de forma contínua, de uma metodologia de estudos dos textos, orientação prévia, organização e sistematização de atividades propostas referenciadas na discussão coletiva e socialização dos resultados;
- Desmistificação da avaliação, de modo que os critérios, as regras e os resultados fossem amplamente abertos, partilhados e conhecidos e debatidos entre todos.
- Definição de objetivo claro, planejamento sistematizado e desenvolvimento detalhado da atividade proposta com a *avaliação* e auto-avaliação na execução.

4.1 O trajeto da experiência exitosa: novas abordagens avaliativas e metodológicas

As aulas ministradas seguiram uma metodologia diversificada, contando com dinâmicas de grupo, ilustrações dos temas com imagens fotográficas, vídeo-aula, filmes, músicas, poemas, além de aulas expositivas e dialogadas. Ressaltamos que todas essas atividades ocorreram pautadas em textos indicados e, previamente, lidos. Para cada leitura era apresentado um objetivo e uma estratégia de exercício acerca da interpretação e compreensão dos textos. Dentre as estratégias mais utilizadas de leitura do texto, a escrita de resumo, síntese e resposta para estudo dirigido foram os maiores destaques. A leitura realizada com

objetivo de escrever contribuía para que o aluno sistematizasse as informações, ou mesmo levantasse questionamentos e dúvidas durante o debate em sala de aula.

Aliás, é bom reforçar que a escrita se caracteriza como uma das tarefas mais recorrentes e necessárias no ambiente da academia, pois se trata do momento em que elaboramos um texto, nos tornamos autores dentro do processo de amadurecimento intelectual (DEMO, 2015). Embora seja a mais recorrente, principalmente, com a produção de artigos científicos, outras formas de avaliação, conforme serão descritas abaixo, produziram um significado especial: constituíram novas aprendizagens e reelaboração de saberes.

Para isso, a primeira proposta de atividade consistiu em uma elaboração de vídeo. Com o tema “Conhecimento científico e conhecimento do cotidiano”, objetivamos identificar elementos, aspectos e conceitos das ciências sociais que se popularizou por meio da mídia e/ou de outras ciências. Neste ponto, o discente assumia o papel de entrevistador (a), cujas perguntas construíam um roteiro de interrogações sobre o problema ou fenômeno social, através do planejamento prévio e com objetivo a ser alcançado. Assim, os (as) discentes foram motivados (as) a formarem grupos de até três pessoas, de modo que foram orientados (as) a selecionar tema, conceito, assunto do cotidiano, pauta do debate sistematizado nas ciências sociais. Nessa atividade, foram produzidos oito vídeos, envolvendo, aproximadamente, 30 entrevistados (as). Dos temas tratados pelos (as) alunos (as) nas entrevistas, podemos destacar: Gênero, Trabalho, Misoginia, Feminismo e Machismo; Política, Partidos, eleições e governo; Criança, Juventude, Trabalho e exploração; Vulnerabilidade social; Meio ambiente; Acesso à educação e meritocracia. Para o desenvolvimento dessa atividade, cada grupo realizou entrevistas com, no mínimo, cinco pessoas em espaços como a rua, a escola, o hospital, secretarias de assistência social, saúde e educação, gabinetes de advogados, instituições sociais, Organizações Não-governamentais, nas casas dos entrevistados, dentre outros lugares, de acordo com cada tema escolhido e disponibilidade do respondente. Ainda nessa atividade os (as) discentes foram orientados quanto às normas éticas para a divulgação de imagens dos participantes, de forma que os que concordaram com a divulgação dos vídeos, assinaram um termo de autorização. Após as filmagens, foi realizada a edição dos vídeos com informações dos créditos da atividade, equipe envolvida, data de realização, entre outros aspectos. Assim, numa data definida previamente, os alunos socializaram a atividade em sala, seguindo a exposição, de forma que cada grupo destacava os conceitos/temas das ciências sociais nas falas dos entrevistados, assim como elementos do conhecimento do cotidiano e do conhecimento científico, fazendo articulações e generalizações.

Nas diferentes entrevistas realizadas, foram observados alguns elementos, tais como: possibilidade de comparação (regularidade, divergência e contradição) com o mesmo conjunto de perguntas entre os respondentes, conforme idade, gênero, cor, escolaridade e origem social; estímulo para os respondentes discutir sobre um assunto e/ou debater abertamente sobre um tema; reflexão da dimensão coletiva, a partir da visão individual do respondente; discussão sobre formulação de perguntas arbitrarias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas pelo entrevistador. Essa estratégia possibilitou um debate sobre o que foi produzido pelos (as) alunos (as), dinamizando a estratégia de avaliação. Corroborando com Massetoo (2003),

entendemos que a avaliação não tem por fim apenas medir e controlar os resultados de um processo de aprendizagem e sim, a capacidade de refletir sobre esse mesmo processo.

A segunda estratégia também estava relacionada ao uso de tecnologia, dessa vez, os alunos foram motivados a realizar uma exposição fotográfica, com o tema “Conhecimento científico e conhecimento escolar”. Nosso objetivo com essa atividade era conduzir os (as) alunos (as) a identificarem elementos, aspectos e conceitos das ciências sociais tratados em sala de aula, bem como sensibilizá-los a percepção de questões cotidianas por meio da fotografia. Para tanto, a metodologia usada nesta atividade consistia em, inicialmente, formarem grupos de até três pessoas, para então, definirem o tema de estudo (os temas sugeridos poderiam ser os mesmos da atividade do vídeo). Os (as) discentes foram a campo e, por meio da fotografia, captaram a realidade social passível de discussão no ensino de ciências sociais na Educação Básica. Assim como o vídeo, foram orientados quanto às normas éticas para a divulgação de imagens dos participantes, quando fosse o caso. Depois de fotografar a realidade social, os mesmos selecionaram três fotos que melhor retratava a temática abordada para a exposição. Em casos excepcionais, poderiam usar imagens de terceiros. Os temas abordados foram Gênero e Trabalho, Machismo, Sexualidade e Orientação Sexual, Meio Ambiente, Seca, Moradia e Desigualdade Social, Juventude, Infância e Trabalho. Assim, a exposição fotográfica ocorreu conforme padrões pré-estabelecidos para montagem e organização: tema e rotulagem (legenda, data, credenciais), quantidade, tamanho, forma e formato de posicionamento das fotos. Com essa atividade, os (as) discentes estabeleceram diferenças, aproximações, formas de abordagem, características e natureza entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

Dando continuidade, a terceira atividade consistiu na escrita de um “Memorial escolar e acadêmico”, com o objetivo de resgatar lembranças, valores e conceitos de aprendizagem vivenciados na escola, particularmente, no ensino de ciências sociais na Educação Básica. Com esse memorial, suscitamos pensar sobre si no conjunto de relações estabelecidas no processo de formação acadêmica. Reforçamos que o memorial é um registro individual, escrito na primeira pessoa do singular. Nessa atividade, foi acordado entre os alunos que seria registrado a história escolar e acadêmica, anotando suas emoções, descobertas, sucessos e insucessos que marcaram as trajetórias da escola à academia. É preciso lembrar que escrever memórias é um momento em que o autor registra suas reflexões sobre os vários momentos do ensino e da aprendizagem ao longo da vida.

Dessa forma, através dos memoriais, os (a) discentes relataram suas experiências escolares e acadêmicas, relacionando-as o ensino de ciências sociais na Educação Básica, sobre os espaços que iniciaram a vida escolar. Assim, destacaram as lembranças de momentos importantes da vida escolar, as expressões da criatividade, sentimentos, intuições e percepções sobre seu processo de ensino-aprendizagem, a descrição de como era a escola na época em que estudaram, o entrelaçamento dos acontecimentos da história com as práticas educativas na época da escola, reflexões sobre como era o processo avaliativo, as influências da família, grupos de amigos, clubes, igrejas, entre outras coisas. Além disso, refletiram ainda sobre as metodologias utilizadas no período de escolaridade, as dificuldades pessoais e externas, o relacionamento entre professores e alunos. Ainda através do memorial, foi possível rememorar as atividades, relacionar fatos, acontecimentos e práticas educativas no campo das ciências sociais no período da escola com ideias

e autores estudados na disciplina na Pós-Graduação. É válido também ressaltar que a escrita do memorial, embora à margem da escrita convencional do gênero artigo no âmbito acadêmico, também estimula a formação de autor (a), pois quando os alunos escrevem utilizam conhecimentos acerca da realidade brasileira para entender o contexto da educação no passado e atualmente, relacionando situações de sala de aula com as teorias estudadas, de forma híbrida e simultânea.

4.2. A experiência exitosa: o trajeto avaliativo sob o olhar dos (as) discentes

A avaliação para a aprendizagem é algo complexa na atividade docente, chegando muitas vezes a ser algo bastante temido por alunos de diferentes graus e níveis de ensino. No Ensino Superior, especificamente na pós-graduação, essa realidade não é diferente e, diante disso, é preciso uma busca por metodologias inovadoras na prática de avaliação, o que contribui positivamente no processo de ensino/aprendizagem. O Ensino Superior, especialmente, no que concerne ao processo de avaliação, não pode se restringir a modelos ultrapassados, que se baseiam só em números ou um tipo de avaliação que considere apenas o sujeito aluno.

Em se tratando da experiência observada, nas duas primeiras atividades, houve uma relação forte com o uso de tecnologias, através da produção do vídeo e o uso da fotografia, cuja ferramenta principal para registro foi o dispositivo móvel, celular. Na terceira atividade, a escrita do memorial, inicialmente, visto com critérios bem delineados de avaliação, acabou sendo algo também prazeroso, uma vez que tiveram a oportunidade de resgatar momentos adormecidos na memória, percebendo o quão cresceram pessoal e academicamente. O gênero memorial não resgata apenas as memórias escolares, mas juntos a essas, as memórias pessoais, familiares, acontecimentos que marcaram, não só a vida na escola, ou seja, tudo aquilo que se relaciona a esse momento da formação inicial. Assim, ao realizar a leitura dos textos, observamos descrições emocionantes, relatos surpreendentes, histórias de vidas de superação, muitas vezes no anonimato. Após a leitura, os textos foram devolvidos aos(as) autores (as), o que possibilitou a reescrita, e aprimoramento da aprendizagem.

Essa atividade ainda nos proporcionou tomar nota entre os (as) discentes da perspectiva negativa da avaliação. Observamos a dificuldade quanto a produção do vídeo, tendo em vista as limitações quanto ao tempo máximo (aproximadamente 5 minutos), como também técnica, para edição das imagens. Outra dificuldade foi a não publicização, por parte dos alunos, dos vídeos na página do facebook do PPGÉ, cujo arquivamento poderia render uma análise mais consistente futuramente.

Por outro lado, esse modelo de atividade nos levou a constatar, de forma positiva, uma intensa aposta na criação, na criatividade, na melhoria da habilidade de se expressar, na capacidade de síntese, desenvolvimento de uma postura de professor-pesquisador e na disseminação das informações de maneira acessível e didática. Essas repercussões são apontadas pelos (as) discentes para as situações positivas de avaliação e, conseqüentemente, da ação pedagógica, como podemos constatar com o fragmento abaixo:

[...] Ocorreu para nós discentes de maneira bastante proveitosa em relação a sua diversificação de atividades a serem desenvolvidas, o que corroborou para o nosso

crescimento enquanto pesquisadores, pois se utilizou de entrevistas gravadas em vídeo, o que desencadeia uma dimensão maior das problemáticas que a sociedade enfrenta [...] (Relato aluno/a 1, 2018).

[...]Trabalhar com produção de vídeos, exposição fotográfica e construção de um memorial sobre nossas experiências escolares e acadêmicas, enriqueceu nossos conhecimentos, quando aprendemos na prática a fazermos algo que não era costumeiro para nós [...]. (Relato Aluno/a 2, 2018)

[...] O bom da experiência também foi justamente a partir das atividades, atentar para outras habilidades como a criatividade [...] (Relato Aluno/a 3, 2018)

Esse trecho nos faz perceber a motivação dos alunos para estudar, pois entendemos que aprender não é decorar, mas produzir conhecimento. Dessa forma, atividade como essa, leva o aluno a compreender a condição que aprendeu ou que reconhecer a necessidade de aprender, porque rejeitou a decoreba e interagiu com os colegas, com os textos e com o professor. A aprendizagem se faz com muito mais qualidade, de modo que os alunos passam a refletir sobre suas próprias atitudes na realização da atividade.

Assim, no sentido de responder ao nosso questionamento inicial neste trabalho, observamos que a diversificação das formas de avaliação produziu um efeito positivo entre os discentes, focando em alternativas de avaliação que põem em discussão a hierarquização dos saberes e os métodos de ensino que indispõem o discente para o estudo, para a aprendizagem:

[...] A disciplina contribuiu de forma relevante para a formação dos discentes que cursaram a referida disciplina e ainda, nos possibilitou uma aprendizagem significativa com base nos teóricos, praticas educativas e produção científica dentro da academia [...] (Relato Aluno/a 5, 2018).

Em face das premissas levantadas, a ação pedagógica requer um reforço na diferenciação na sala de aula, de um pluralismo de objetivos em diferentes formas de avaliação, para além de uma mesma forma de avaliar notificadora e comparativa. Por isso, mesmo que procuremos modelos alternativos de avaliação, observamos o que se passa na metodologia de ensino. Como lidar, como operacionalizar, como dialogar com o aluno também devem ser considerados aspectos de inovação da prática de avaliação pelo professor em sala de aula. Esses diversos modelos de avaliação também fazem o aluno ficar à vontade na realização das atividades propostas, pois o aluno não fica preocupado em receber apenas uma nota, um número que qualifica sua capacidade de aprendizagem.

5 Considerações Finais

Aprender não é acumular conhecimentos, muitos estudiosos já o disseram, mas a repetição é nesse sentido didático, pois nos parece que ainda não aprendemos a lição. Muitas são as escolas que ainda apostam nesse modelo bancário, tão advertido por Freire (2011). Insistirmos no entendimento de que a avaliação e a aprendizagem precisam ser significativas, pois uma aprendizagem que não tenha uma causa motivadora ou uma avaliação que possua algum sentido para o educando, é desconectar à escola da vida. É impossível

uma aprendizagem de qualidade quando a escola se distancia da realidade da vida do aluno e, para isso, a avaliação tem papel fundamental.

No registro da experiência de avaliação, pudemos concluir que o papel da avaliação é mediar o processo de aprendizagem do (a) aluno (a), viabilizado pela ação pedagógica que estimule a sua capacidade de criação e uso das habilidades práticas e intelectuais complexas. De certo, no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação define o caminho, as estratégias e as características dessa relação. De um elemento bloqueador para um elemento facilitador da aprendizagem, as escolhas e as possibilidades positivas da avaliação ocorrem na interação entre professor (a) e aluno (a).

Enfim, a experiência analisada nos leva ainda entender que a avaliação é um processo complexo que demanda planejamento, estudo e metodologias diversificadas, mesmo dentro da realidade do Ensino Superior. Os (as) discentes formandos em cursos de licenciatura precisam vivenciar experiências positivas e bem desenvolvidas acerca da avaliação para, no âmbito da vida profissional, possam desenvolver um trabalho docente voltado para a qualidade da aprendizagem.

Referências

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2001.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução de Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRANDÃO, C. R. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2001 (Coleção Educação Popular, 01).
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. (org.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma Epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2003. P. 79-108
- MEUCCI, S. *O estatuto científico das ciências sociais na escola*. Curso de Metodologia do Ensino das Ciências Sociais I, 2015. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=Xaqc1ukdOXc>. Acesso em 10 de setembro de 2017].
- PECOTCHE, C. B. G. *Deficiências e propensões do ser humano*. Tradução José Dalmy Silva Gama. São Paulo: Logosófica, 2007.

PERRENOUD, P. *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paidéia, 1990.

PERRENOUD, P. Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado. *Análise Psicológica*, II (1), 1978, p. 133-156

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Recebido em 13 out. 2019 / Aprovado em 06 nov. 2019

Para referenciar este texto:

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; MACEDO Sheyla Maria Fontenele; SILVA Taysa Kelly da Avaliação da Aprendizagem Transformadora no Ensino Superior: Experiências Exitosas na Pós-Graduação Stricto Sensu *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 18, n.2, p. 205-219, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.15860>>.