

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Processos entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação: Uma Experiência em Curso no Turismo

Teaching, Learning and Assessment Processes: An experience in a Tourism Course

REBECCA CISNE¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/21789061.v8i4p555>

RESUMO

Este relato tem como objetivo apresentar experiência de ensino-aprendizagem-avaliação no Curso de Guia de Turismo, do Pronatec, realizado em instituição de ensino superior da Região Metropolitana de Recife. A partir disso, são apresentadas as dificuldades, inseguranças e práticas de uma Avaliação Formativa Alternativa [AFA], tendo como base pressupostos de Fernandes (2005a). A natureza qualitativa descritiva do estudo valeu-se de pesquisas bibliográficas. A narrativa da experiência, por sua vez, segue uma abordagem monográfica, que utilizou como instrumento um portfólio contendo as tarefas realizadas em sala e um memorial descritivo de aprendizagens de autoria dos alunos. São utilizados trechos do memorial e portfólio entregues, para ilustrar a construção do conhecimento por meio de processos cognitivos e metacognitivos. Como resultados, indica-se o acolhimento dos discentes, à proposta.

PALAVRAS-CHAVE

Turismo. Curso Guia de Turismo. Pronatec. Avaliação Formativa Alternativa. Recife, Pernambuco, Brasil.

ABSTRACT

The paper aims to present an experience report of a teaching-learning-evaluating processes developed in a tourism guide course by Pronatec, in a college located in Recife, Pernambuco, Brazil. The objective was to integrate teaching, learning and evaluating processes. This report presents the hardships, insecurity and the practices of an Alternative Formative Evaluation based on Domingues Fernandes theory. The qualitative approach of this study classifies it into a descriptive research that used literature review and content analysis as procedures to data analysis; the writing of the report follows a monographic approach. The results emerge from the narrative experience of the evaluation process itself that used a portfolio with the tasks

¹ **Rebecca Cisne** – Mestra. Professora na Faculdade de Comunicação Tecnologia e Turismo [Facottur], Olinda, Pernambuco e na Faculdade Joaquim Nabuco, Paulista, Pernambuco. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3817626566726111>. E-mail: rebeccacisne@gmail.com

done by the students as well as learning descriptive memorial, from where the data for analysis has been collected. On this hand, it was used memorial passages to illustrate the knowledge building activity that happened through cognitive and metacognitive process.

KEY-WORDS

Tourism. Tourism Guide Course. Pronatec. Formative Alternative Evaluation. Recife, Pernambuco, Brazil.

INTRODUÇÃO

Quando penso em ‘educação para o futuro’, muito me intriga o fato de que, mesmo em presença de um discurso teleológico, as práticas cotidianas nas salas de aula ainda remetem a séculos passados, em especial em termos de avaliação. Importante ratificar que uma educação para o futuro requer processos igualmente voltados para tal, que superem as práticas avaliativas tradicionais, entre outros momentos didático-pedagógicos. Enquanto docente do ensino profissionalizante e superior, tenho buscado práticas avaliativas que minimizem o uso do instrumento Prova ou que busquem ressignificá-las, com o objetivo de aproximar tais instrumentos do que a literatura [Moreto, 2005 entre outros] e mesmo o senso comum têm convencionalizado tratar como ‘educação para o futuro’.

Tendo em vista tais inquietações e a preocupação com a aprendizagem dos meus alunos, propus a eles, no âmbito da disciplina ‘Programas e Roteiros Turísticos’, ministrada no Curso de Guia de Turismo, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [Pronatec]², em uma instituição de ensino superior da Região Metropolitana de Recife, um processo de avaliação que não incluísse provas. Este relato tem como objetivo, então, relatar tal experiência de ensino e aprendizagem. A pergunta problema então proposta e que aqui se procura responder, questiona: É possível aplicar um modelo alternativo de avaliação que permita ao aluno refletir sobre seus processos de aprendizagem no contexto educacional brasileiro? A ênfase no contexto educacional brasileiro se deve ao fato de que os processos de meta-cognição ainda estariam pouco presentes no cenário educativo nacional, pois historicamente não estimulamos nossos alunos a conhecer o próprio ato de conhecer. Não trabalhamos, ou trabalhamos pouco, o processo de consciencialização, análise e avaliação deste ‘eu’ cognoscente.

O relato aqui proposto desenha-se a partir de uma abordagem qualitativa. Classifica-se como um estudo descritivo ao buscar descrever as relações existentes entre os exercícios de cognição e meta-cognição na construção do conhecimento, tendo como ênfase a Avaliação Formativa Alternativa [AFA]. Como toda produção acadêmica, o estudo iniciou com revisão bibliográfica no campo da Pedagogia, sobre os temas <Avaliação> e <Aprendizagem>, a partir

²O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [Pronatec] foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, no país. O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas (BRASIL, 2016).

de Hoffman (2014), Moreira (1999), e mais Moreto (2005) e Fernandes (2005a, 2005b), sendo este último o autor da teoria fundadora deste relato. Os dados empíricos foram coletados a partir do portfólio [um dos instrumentos de avaliação da AFA, conforme será exposto a seguir], montado pelos alunos, que continha, além de documentos sobre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, um memorial descritivo de aprendizagens. Os aspectos relativos à meta-cognição foram avaliados a partir do texto desse memorial.

Ao longo do relato a seguir, exponho dificuldades e sucesso durante a experiência, no intuito de abrir um espaço para discutir lacunas e desafios a serem enfrentados, para que a avaliação possa ser integrada aos momentos de aprendizagem como um instrumento de reflexão sobre os processos de construção do conhecimento.

INQUIETAÇÕES PRELIMINARES

Opto por iniciar este relato expondo algumas das inquietações que trago acerca do processo ensino-aprendizagem no ensino superior e no técnico, que culmine na avaliação. A inquietação mais profunda considera que muitos dos profissionais que estão na condição de professores do ensino profissionalizante e superior, não tiveram formação pedagógica. Assim, apresentam poucos conhecimentos sobre didática e metodologia de ensino, o que os leva a reproduzir suas experiências pregressas como alunos. Dentro desse contexto, por exemplo, não raro seminários são utilizados para ‘queimar conteúdo’ e, conseqüentemente, como ‘novo método’ de avaliação, uma vez que, em grande parte anula-se ou diminui o peso do instrumento prova.

Perde-se de vista que, mesmo mudando o instrumento, continua-se concebendo “a avaliação como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca de um ou mais objetos, no sentido de se poder formular um juízo acerca do seu mérito e/ou do valor que permitisse a tomada de decisões” (Fernandes, 2005a, p. 60) sobre a competência ou não do aluno, para seguir em frente. Esse modelo de avaliação, porém, não pode ser considerado como não tradicional, uma vez que se limita a refletir pontos de vista dos professores, colocando-os como os únicos juízes nos processos de avaliação. Além disso, calcam-se numa vertente positivista, em que há pouca ou nenhuma contextualização, pois a avaliação assume a postura de medida, em que se espera medir “com rigor e objetivamente o que os alunos sabem” (Idem, p. 61). É dentro desse contexto que emergiram algumas das minhas dificuldades.

[Primeira Dificuldade]. O apelo à memorização e à repetição do que é dito não indica apreensão de conhecimento. Mais importante é ser capaz de aplicar os conceitos vistos em sala de aula e poder refletir criticamente sobre eles. No entanto, ter tal postura em sala de aula não é tarefa fácil, afinal, os alunos foram condicionados a esse comportamento, ao longo de sua formação escolar. A mudança de comportamento de aprendizagem nunca é fácil para o aluno e aqui surge minha *primeira dificuldade*: como tornar essa mudança no ato de aprender e de conceber a própria aprendizagem, fácil para os meus alunos? Confesso que, no momento, não tenho resposta para esta pergunta. Tenho utilizado de várias estratégias, mas não consigo mensurar a validade das mesmas; mas, procuro sempre deixar clara a necessidade da construção de competências e que a memorização, por si só, não significa que haja conhecimento e aprendizagem.

Entendo que o aluno, ao iniciar o ensino superior ou técnico, está em busca de profissionalização para futura atuação de sucesso no mercado de trabalho. Daí surgem os *slogans* de muitas instituições, de que seu diferencial está em ‘formar para o mercado’. No

entanto, acredito que no Turismo [área de atuação dos meus alunos], o mercado é precário, visto que o setor, em muitos casos, limita-se a repetir práticas obsoletas, em um momento em que o sujeito turístico é outro, o mundo é outro. Portanto, preparar pessoas para um mercado assim constituído, seria antes do que uma formação, uma deformação.

[Segunda Dificuldade]. Mas, então, como subtrair da sala de aula esse binômio memorização-repetição e substituí-lo pela apreensão crítica do conhecimento capaz de gerar competências técnicas? Esse questionamento desencadeia a *segunda dificuldade*, consequência da primeira. As ideias que pretendia seguir em sala de aula vieram a partir do que fora proposto por Moreto (2005) que, com base em Philippe Perrenoud, define competência como “a capacidade do sujeito mobilizar recursos [cognitivos] visando abordar uma situação complexa” (p.16). O autor explica que esse conceito implica em três aspectos fundamentais: (a) entender a competência como uma capacidade do sujeito ‘ser capaz de’, que no meu caso foi delimitada à competência técnica de ser capaz de elaborar um roteiro turístico; (b) o verbo mobilizar, que significa movimentar com força interior, o que é diferente do apenas deslocar, refere ao transferir de um lado para o outro. A ideia de mobilização foi aplicada a partir da noção de meta-cognição [conceito aprofundado na seção a seguir]. E, por fim, (c) a ideia de recursos; o adendo ‘cognitivo’ utilizado por Moreto (2005) é justificado, pois para ele a competência transcende aos recursos da cognição, isto é, do conhecimento intelectual, e aos recursos do domínio emocional. Exposto isso, o autor conclui que “o conceito de competência está ligado à sua finalidade: abordar [e resolver] situações complexas” (Moreto, 2005, pp. 21-22).

[Terceira Dificuldade]. Considerando esses aspectos preliminares de início à elaboração do plano da disciplina e dos planos de aula, buscando dar conta de um ensino para competência que considerasse práticas de uma Avaliação Formativa Alternativa [AFA]. No entanto, uma *terceira dificuldade* emergiu: o sistema educacional brasileiro requer uma avaliação certificativa. E, então, como lidar com ambos os modelos? Recorri à Fernandes (2005a) na tentativa de sanar essa aparente contradição no meu plano de ensino. Segundo o autor, “a avaliação formativa alternativa deve prevalecer [...]. As informações recolhidas no processo de avaliação formativa podem e devem ser utilizadas nas avaliações certificativas [...]” (p. 74). O autor complementa explicando sobre as possibilidades de avaliação certificativas, que “não se reduza à avaliação de competências que exijam pouca elaboração cognitiva e meta-cognitiva. [...] a avaliação certificativa pode ser diversificada, inteligente, devidamente contextualizada e útil para professores e alunos” (p. 74).

BASES PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA

O foco deste relato é a Avaliação Formativa Alternativa [AFA]. Essa avaliação baseia-se em princípios do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Suas características gerais são apresentadas como: avaliação humanizada, situada nos contextos vividos por alunos e professores, tendo como centro do processo a regulação e a melhoria da aprendizagem, uma vez que ela se propõe a ser mais participativa, transparente e integrada aos procedimentos de ensino e aprendizagem. A capacidade de conduzir esse modelo avaliativo implica na epistemologia do professor, ou seja, a forma como o professor concebe o conhecimento. A perspectiva construtivista surge a partir de Piaget, que refuta a ideia de um universo de conhecimento dado, seja pela bagagem hereditária, seja pelo empirismo social ou físico. Piaget defende o conhecimento-construção, “expressando, nessa área específica, o movimento do pensamento humano em cada indivíduo particular, e apontou

como isto se daria na Humanidade como um todo” (Becker, 1994, p. 88). Nas palavras do autor, o construtivismo, na epistemologia genética de Piaget seria:

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (pp. 88-89).

Mas quando falamos em educação ou formação profissional, esse termo toma outra dimensão. Sob a égide do construtivismo, a educação é vista como “processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído” (Becker, 1994, p. 89). Sob essa perspectiva, deixa-se de ter apenas professor-aluno e se passa a ter um relacionamento aluno-professor-aluno, a partir do qual se busca construir conhecimento, por meio de situações-vivenciais [problemas]. Isso exige uma evolução da aprendizagem passiva para a aprendizagem ativa; para tanto, as aulas deveriam ser organizadas “de modo que os estudantes pudessem, efetivamente, fazer as perguntas: não discorrer sobre elas, ler sobre elas, ouvir o professor falar delas. Fazer perguntas é comportamento. Se não a fizermos, não aprendemos” (Postman & Weingartner, 1997, p.42).

O comportamento de perguntar fomenta uma aprendizagem dialética. Ou seja, quando o aluno se depara com um novo assunto, sua ideia a respeito [tese] é confusa, contudo, após o professor incentivar a análise deste conteúdo [antítese], o aluno refaz a ideia inicial que possuía em relação ao assunto [síntese]. Esta, porém, não é final. A análise constante do assunto promove uma modificação no conhecimento, dando lugar a sínteses cada vez mais elaboradas. Pode-se perceber, então, que a perspectiva construtivista da aprendizagem caminha na mesma direção do ensino dialético, já que este “considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que ela seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a reflexão como condição básica” (Anastasiou, 1997, p.96).

Para que se possa falar em cognitivismo é necessário, antes, entender o que é cognição. Esta “se realiza quando supera o isolamento em que se definem os conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, estas sim, explicativas da realidade” (Wachowicz *apud* Anastasiou, 1997, p. 96). Assim posto, Moreira (1999) explica que “a psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano da cognição” (p. 3). Piaget e Vigostky são importantes teóricos neste contexto. Aquele propôs uma abordagem construtivista do conhecimento, como já mencionado, e este, por sua vez, contribuiu com a abordagem sócio interacionista. Esta abordagem entende e apresenta o sujeito em relação ao conhecimento, como o indivíduo que se desenvolve socialmente a partir do meio físico. Para Vygotsky, os processos mentais não são inatos, mas se originam entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamentos e não de reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que ele afirma serem de origem biológica (Maciel, 2000).

Entendido isso, é possível dissertar sobre a ideia de meta-cognição. De forma ampla, é possível entendê-la como a transcendência da cognição, ou seja, “a faculdade de conhecer o próprio

ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (Ribeiro, 2003, p. 109). No entanto, a autora explica que esse termo tende a apresentar na literatura vigente dois entendimentos:

[...] [o] conhecimento sobre o conhecimento [tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa] e controle ou auto-regulação [capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas] (Ribeiro, 2003, p. 110).

Não é objetivo neste relato distinguir ambos os entendimentos e, ao se falar em meta-cognição, ter-se-á como compreensão, ambos os entendimentos. É necessário ratificar a importância dos processos meta cognitivos para a motivação da aprendizagem, pois sendo capazes de auto avaliar suas aprendizagens e refletir sobre as competências necessárias para a execução de tarefas, os alunos tornam-se mais responsáveis e conscientes sobre seus processos de construção de conhecimento.

Assim, é suposto que a prática da meta-cognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental, por um lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo pois, presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou conseqüentemente, para a melhoria do desempenho escolar (Ribeiro, 2003, p. 110).

A partir do exposto é possível dar início ao entendimento da prática avaliativa que se sustenta em princípios construtivistas e cognitivistas. Segundo Fernandes (2005a), a avaliação de referência construtivista tem como base as seguintes ideias: (a) compartilhamento do poder da avaliação entre professor e aluno, valendo-se de diferentes estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, neste caso, o compartilhamento se deu com a utilização do portfólio e do memorial descritivo, onde os alunos também assumiram a posição de auto avaliadores; (b) integração entre ensino-aprendizagem-avaliação, o que pode ser observado através da figura 1; (c) avaliação formativa como modalidade privilegiada de avaliação, cuja função é melhorar e regular a aprendizagem; (d) o *feedback* como forma de integração entre o processo ensino-aprendizagem, conforme será exposto a seguir; (e) a avaliação como caminho ao desenvolvimento da aprendizagem.

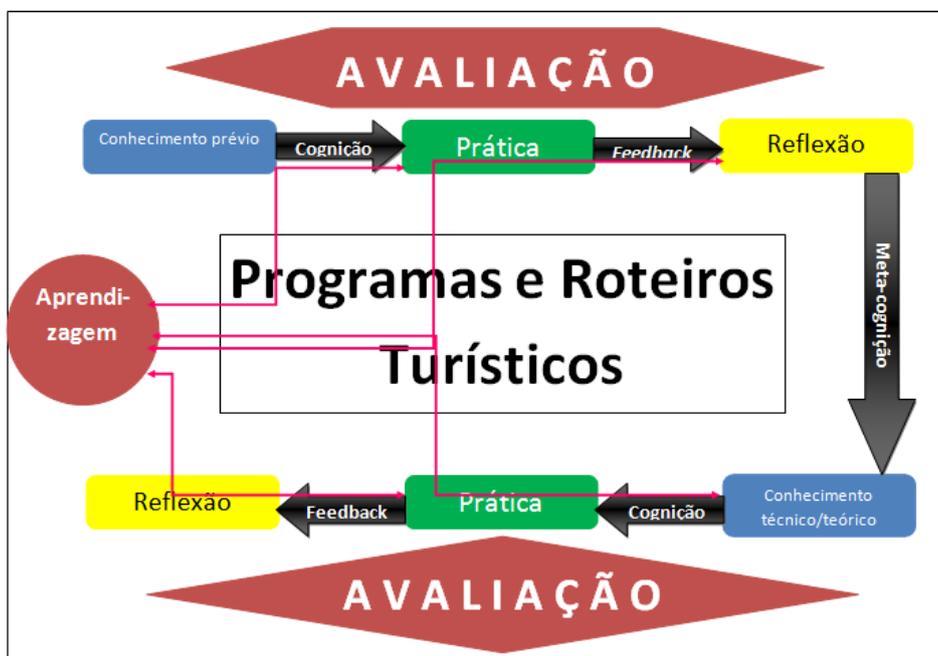
AValiação formativa alternativa

A AFA, independente do nome que lhe seja dado [avaliação alternativa, avaliação autêntica, avaliação formadora, avaliação reguladora, avaliação contextualizada, dentre outros], é uma avaliação pensada para melhorar as aprendizagens. Isso a distancia da noção de avaliação como medida; distancia-a também da avaliação como descrição, devido à contextualização das atividades, em que os alunos têm importante papel a desempenhar. As características práticas da avaliação autêntica / alternativa incluem: (a) tarefas contextualizadas; (b) utilização de problemas complexos; (c) possibilidade de os alunos desenvolverem mais suas competências (d) conhecimento prévio, por parte dos alunos, das tarefas e suas respectivas exigências; (e) a correção considera as estratégias cognitivas e meta-cognitivas utilizadas pelo aluno, entre outros (Wiggins *apud* Fernandes, 2005a).

Conforme visto anteriormente, neste modelo de avaliação há uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. Assim, cabe aos alunos participar ativamente e desenvolver as tarefas, valendo-se do *feedback* para regular sua aprendizagem, analisar seu próprio trabalho através da auto avaliação, compartilhar o seu trabalho, suas dificuldades e sucessos com professores e demais colegas, para assim ser capaz de organizar o seu próprio processo de aprendizagem. Aos professores é reservado a organização do processo de ensino, propondo tarefas apropriadas, definindo propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação, diferenciando suas estratégias, utilizando o sistema de *feedback*, ajustando o ensino as necessidades, assim como criar clima de comunicação interativa entre ele e o aluno (Fernandes, 2005a). Vê-se, então, que a AFA “é uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (Idem, p. 65). As estratégias e prática da AFA são apresentadas a seguir.

Integração ensino-aprendizagem-avaliação - Conforme já elucidado, a AFA requer a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, sendo mediada pelo *feedback*. De acordo com Fernandes (2005b), “uma adequada integração entre estes três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação” (p. 86). A figura 1 ilustra como se deu, na prática pedagógica, a articulação entre ensino, aprendizagem e a avaliação no contexto aqui descrito.

Figura 1: Cenário de ensino, aprendizagem e avaliação



Fonte: A autora (2015)

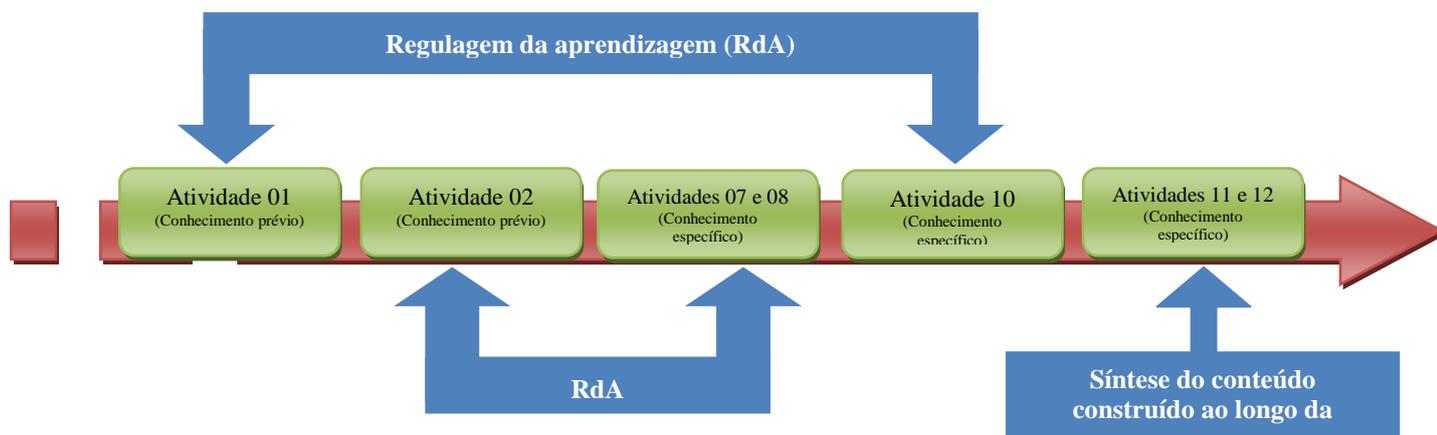
Seleção de tarefas - No contexto da AFA as tarefas são selecionadas tendo problemas ou situações vivenciais como contexto. Elas são parte do processo de ensino e aprendizagem acerca dos conteúdos específicos da disciplina. Moreto (2005) considera esses conteúdos específicos como um dos “recursos disponíveis para mobilização ao abordar uma situação

complexa” (p. 17). Segundo ele, a solução de uma situação-problema somente será possível com o devido à ciência dos conhecimentos necessários para tal. A ênfase dada aqui nos conteúdos, se dá pois parece haver um ranço à ideia de conteúdo quando se fala em educação para competências, da mesma forma que parece haver um ranço quando se fala em prova nesse contexto. Porém,

[...] julgamos falso afirmar que as orientações do ensino para competências não se preocupam com os conteúdos a serem trabalhados. O que se busca é que esses conteúdos sejam relevantes, isto é, que tenham sentido para o sujeito dentro de seu contexto. [...]. A orientação no ensino por competências busca primeiramente estabelecer uma situação complexa a ser abordada e escolhe os conteúdos que precisam ser conhecidos para abordá-la (Moreto, 2005, p. 22).

Ao longo da disciplina foram realizadas doze atividades [ver Quadro 1], tendo sido cinco complementares e sete, que chamo aqui, de tarefas-chave [ver figura 2]. Com o objetivo de fazer com os alunos fossem conscientes em relação à construção do seu conhecimento, a maioria das tarefas-chave foram realizadas duas vezes, uma com base no conhecimento prévio e, novamente, com base nos conteúdos específicos trabalhados em sala [ver Figura 2 para compreender a interrelação entre as tarefas-chave]. Acredito que dessa forma os alunos puderam acompanhar seu crescimento, refletindo para regular suas aprendizagens e, também, facilitou a avaliação certificativa que eu era ‘obrigada’ a fazer.

Figura 2: Estruturação das tarefas de modo a facilitar a meta-cognição



Fonte: A autora

Dessa forma, para a seleção de tarefas foram considerados “aspectos de natureza mais transversal (e.g. socioafetivos, resolução de problemas, relação com os outros)” (Fernandes, 2005b, p. 87). Sobre essa transversalidade, Moreto (2005) fala em valores culturais e administração das emoções, aos quais o autor trata como recursos mobilizadores. Os primeiros referem-se aos “elementos que estabelecem o contexto cultural da situação” (p. 27).

[Quarta Dificuldade]. Nesse cenário emerge a *quarta dificuldade* encontrada: existe a cultura de que eu, na posição de avaliadora, seria má. Por ser muito exigente em relação aos bons resultados, os alunos costumam reclamar me apontando com uma ‘professora má’: “Eita, com a Rebecca vais ter que rebolar”. “Quero ver passar com ela”. De modo a tentar diluir esta possível barreira à aprendizagem, propus algumas atividades dinâmicas como sessão cinema

[com filme relacionado ao curso], gincanas, além de me juntar aos alunos em momentos extraclases para estreitar relações pessoais.

A administração das emoções refere-se à criação de um contexto de aprendizagem onde o aluno aprenda a administrar suas emoções, onde ele se motive para o aprender, onde ele sinta que junto com seu mundo intelectual, seu mundo emocional é envolvido e cresce continuamente” (Moreto, 2005, p. 29). Como não foi utilizado em momento algum o instrumento prova, as emoções foram melhor administradas. Alguns alunos se mostraram tensos e ansiosos para a execução do roteiro na segunda vez. Havia uma expectativa sobre o “*será que agora fiz tudo certo?*”, que considero natural e, até mesmo, positiva. Acredito que ter feito a tarefa anteriormente sem o conhecimento técnico/teórico específico ajudou a administrar algumas tensões e medos, uma vez que agora os alunos já estavam cientes sobre o que se deveria fazer e, apesar da ansiedade, sentiam-se mais seguros e mais confiantes.

Julgo necessário chamar a atenção para a importância a esse ir e vir no desenvolvimento das tarefas propostas: minha experiência anterior me permite afirmar que se fosse trabalhado o conteúdo específico em sala para que somente depois os alunos fossem convidados a campo, eles ainda assim cometeriam alguns deslizes na prática. As tarefas contextualizadas e ancoradas em dois momentos diferentes [antes e depois do conhecimento teórico] permitiram aos alunos desenvolver suas práticas mais conscientes. O ensino e a aprendizagem ocorreram de forma mais interativa e mais diretamente relacionada à avaliação. O Quadro 1 apresenta a lista de todas as tarefas realizadas durante o semestre³. As especificações quanto aos objetivos, mecânica, conteúdo, contextos, etc., virão mais adiante. Por ‘relacionado à[s] tarefa[s]’ quero dizer onde e quando os alunos deveriam retomar o *feedback* dado para a respectiva tarefa, dando vazão ao processo de meta-cognição.

Triangulação - Sabendo-se que as aprendizagens dos alunos estão condicionadas a complexos fatores interdependentes, como fatores intelectuais, seus sistemas de concepções, suas capacidades meta-cognitivas, suas atitudes, desejos, persistência, dentre outros fatores, Fernandes (2005a) propõe três tipos de triangulação no processo da AFA, dos quais dois foram considerados na experiência aqui relatada. A triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, prima basicamente pela diversificação de métodos de recolha de informação, permitindo “avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir erros inerentes à avaliação” (Fernandes, 2005a, p. 81). Essa triangulação também pode ser observada no Quadro 1, a partir dele pode-se perceber também que não foram foco da avaliação apenas os conteúdos técnicos da disciplina, mas também conteúdos transversais.

A triangulação de espaços e tempos é justificada por Fernandes (2005a) pela importância de avaliar em diferentes contextos e em diferentes períodos de tempo. No que se refere à primeira, triangulação de espaços, quer-se dizer que é “importante recolher informação dentro da sala de aula, onde se podem criar situações muito diversificadas [...] mas também fora dela” (p. 82). O Quadro 1 também revela a triangulação de espaço do processo avaliativo. Já em relação à segunda, a triangulação de tempo, o autor explica que “a informação, desejavelmente, deve ser recolhida em tempos diversificados; sempre que possível ao longo dos períodos escolares não em dois ou três momentos previamente anunciados” (p. 82). Os alunos não tiveram nenhum momento pontual de avaliação com data pré-determinada

³ O número relativo a cada uma das atividades (atividade 1, 2, etc) muda ao longo do artigo, quando se trata apenas das atividades-chave.

[prova], a avaliação se deu ao longo do processo de ensino e aprendizagem, tendo sido mediada pela regulação da aprendizagem observada por meio do melhoramento do desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Quadro 1: Tarefas realizadas na disciplina com as respectivas interconexões e sinalização de tarefa-chave ou complementar

Tarefa	Título	Relacionada à(s) Tarefa(s):	Domínios avaliados	Local de realização
1*	Venda de um destino turístico	11	Argumentatividade, persuasão, oralidade.	Sala de aula
2*	Elaboração e execução de um circuito turístico	7, 8, 9 e 11	Conhecimento prévio	Campo (Sítio Histórico)
3	Relatório-crítico dos roteiros realizados pelos colegas	--	Habilidade escrita, coerência e coesão na apresentação de ideias e argumentos	Campo (Sítio Histórico)
4	Seminário “Parceiros globais do Turismo”	--	Postura, argumentação, oralidade, poder de síntese, condução linear do discurso, Microsoft Office Power point	Sala de aula
5	Nomenclatura inerente aos roteiros turísticos	7 e 11	Termos técnicos, pesquisa online, cognição	Sala de aula/Laboratório
6	Filme “Falando Grego”	--	Aplicação da teoria em um caso observado	Sala de aula
7*	Elaboração de banco de dados; Escolha dos atrativos turísticos; Elaboração do itinerário (mapa).	2, 5, 8 e 9	Pesquisa <i>on line</i> , Microsoft Office excel, Word e Power Point, Google, Google maps	Laboratório
8*	Elaboração do roteiro descritivo e do roteiro operador	2, 7, 8 e 11	Redação, organização das ideias, aplicação do conhecimento técnico	Sala de aula. Laboratório Campo. Em casa
9*	Execução do roteiro turístico e guiamento	2, 7, 8 e 11	Técnicas de elaboração de roteiros; organização; trabalho em equipe	Campo (Sítio Histórico)
10	Relatório-crítico dos roteiros realizados pelos colegas	--	Habilidade escrita, coerência e coesão na apresentação de ideias e argumentos	Em casa
11*	Showroom	1, 2, 7, 8 e 9	Argumentatividade, persuasão, oralidade, organização, trabalho em equipe, apresentação de produto, marketing com foco no cliente	Sala de aula
12*	Portfólio	1, 2, 5, 7, 8, 9, 10 e 11	Cognição, meta-cognição, escrita, coerência e coesão na apresentação de ideias, argumentatividade	Em casa

Fonte: A autora. *Tarefas-chave

Transparência - Fernandes (2005a) considera que a avaliação, não só a formativa alternativa, mas em qualquer modelo de avaliação, deve ser transparente. Sendo assim, falar em transparência significa dizer que os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e “todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos” (p. 82). A cada tarefa solicitada aos alunos, os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios de avaliação, eram todos descritos: escritos no quadro para que copiassem e também deixados no início [objetivos de aprendizagem] e no fim [tarefa e critérios de avaliação] de cada uma das apresentações dos *Power Points* que continham os conteúdos específicos trabalhados na aula e que ficaram disponíveis aos alunos por meio do sistema *online* do curso.

Feedback - Assim como as abordagens de ensino, me intrigava também a noção de *feedback*. Minha experiência empírica sempre me revelou que os professores entendem por *feedback* apontar [nem sempre de forma criteriosa, até porque estes não são previamente estabelecidos] os erros dos alunos, o que nem sempre os ajuda de forma construtiva. Ainda, *feedback* parece ser apenas devolver as atividades corrigidas de forma diagnóstica e formativa, sem apontamentos sobre **como** melhorar.

[**Quinta Dificuldade**]. Apesar de sempre definir objetivos de aprendizagens e critérios de avaliação, o *feedback* constituía-se minha *quinta dificuldade*, pois não sabia como “garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação” (Fernandes, 2005b, p.90). Emitir *feedbacks* escritos, fazendo anotações nas tarefas entregues sempre me dava a sensação de que eles não dariam a devida atenção, que olhariam a nota [condicionadas por uma avaliação classificatória e certificativa] e pouca ou nenhuma importância seria dada ao que ‘de fato importa’.

Questões como “como ajudar os alunos a conduzir ações que lhes permitam melhorar suas aprendizagens?”; “como fazer com que os alunos aprendam a interpretar o *feedback* de forma construtiva, relacionando-o às qualidades da tarefa realizada, mas também identificando que há pontos a serem melhorados?”, estiveram presentes não apenas durante a construção dos planos de ensino e de aula, como também no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Acredito que aqui entre, também, outro valor cultural: em dias de *feedback* era comum ouvir “Eita, lá vem ela, vai meter pau no nosso trabalho”; ou ainda, no dia de entrega de relatórios: “Está aqui pra senhora canetar”. Ouvir isso era sempre uma frustração no sentido de que eu me perguntava se estava conduzindo o processo de *feedback* de forma correta. Afinal de contas, meu *feedback* realmente ajudava os alunos de forma construtiva?

Na busca por uma Avaliação Alternativa Formativa, era consciente de que “ela só ocorre quando, num contexto mais ou menos interativo de aprendizagem, está associada a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocamente os alunos e que os ajude a ultrapassar as suas eventuais dificuldades, através da ativação dos seus processos cognitivos e metacognitivos” (Fernandes, 2005b, p. 90) e não estava muito certa se eu estava cumprindo com esse papel ou se minha avaliação e *feedback* eram capazes de conduzi-los a esse caminho. A forma de condução do meu *feedback* foi mudando [e acredito que até mesmo evoluindo] ao longo da disciplina. Os próprios alunos me ajudaram a identificar como melhor conduzi-lo ao longo de cada uma das atividades. Inicialmente, meu *feedback* seguia uma perspectiva mais *behaviorista*, no sentido de dar estímulos, esperando respostas para atribuição de recompensas que atuavam como reforços positivos ou negativos. Costumava usar o termo

“estrelinhas”, dizendo “*Massa, Fulano! Isso mesmo! Ganhou uma estrelinha*”, como uma forma de reforço positivo, o que funcionava, pois percebi que com o tempo os alunos passaram a se empenhar mais nas atividades e ao fim perguntavam “*ganhei estrelinha?*” ou “*quantas estrelas eu ganhei?*”.

No entanto, passei a me questionar se esse tipo de *feedback* sustenta aquilo que havia sido proposto no plano de ensino da disciplina: uma Avaliação Formativa Alternativa. Pois os alunos passaram a perguntar “*quantos pontos valem cada estrelinha?*”, o que me revelava que eles estavam ainda preocupados com a sua ‘classificação’. Além dos *feedbacks* por escrito, sentava com cada aluno ou equipe [dependendo da natureza da tarefa] e comentava sobre os pontos fortes e fracos de cada um e da atividade como um todo, emitindo também *feedbacks* orais. Sempre deixava claro que em outro momento eles iriam repetir a mesma atividade e precisavam melhorar, sempre, tornando os acertos melhores e retificando os pontos cujos objetivos de aprendizagem não tinham sido alcançado. Minha intenção com essa conversa era trazer a atenção dos alunos para a necessidade de repensar sobre o seu próprio fazer, de modo a desencadear uma meta-cognição. Tentei, portanto, direcionar meu *feedback* para um processo capaz de ajudar os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é um trabalho de elevada qualidade, o que é um roteiro turístico bem elaborado e quais os princípios técnicos que conduzem para tal. Para tanto, tentei utilizar estratégias cognitivas e meta-cognitivas, conhecimentos, atitudes e capacidades que necessitam ser desenvolvidas para que eles pudessem aprender compreendendo a necessidade de cumprir com cada uma das etapas dos procedimentos técnicos de elaboração de roteiros.

No entanto, apesar das tentativas, das inúmeras conversas, não estava bem certa se o meu objetivo estava sendo alcançado e sabia que essa resposta viria apenas com o desenvolvimento das atividades 9, 11 e 12 citadas no Quadro 1, para que, a partir desses resultados, pudesse auto avaliar minha prática pedagógica de modo a saber se pude contribuir“ para que os alunos se tornem mais autônomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de avaliarem e regularem o seu trabalho, o seu desempenho e as suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências meta-cognitivas” (Fernandes, 2005b, p.91). Outro ponto importante a ressaltar foi o cuidado em relação à distribuição do *feedback*, de modo que todas as equipes/alunos recebessem *feedbacks* equitativos e de diferentes formas, tanto orais como por escrito, de forma pública ou privada, dependendo dos pontos a serem abordados. Por vezes os *feedbacks* tinham componentes eminentemente contedísticas ou técnicos, por outras comportamentais, dependendo da necessidade apresentada de acordo com o desempenho dos alunos.

Os *feedbacks* avaliativos tiveram menor peso se comparados aos *feedbacks* descritivos, uma vez que o objetivo da avaliação não era a classificação ou a certificação, mas a construção de conhecimentos e competências alinhadas à ementa da disciplina. Em um primeiro momento [primeira avaliação, já que ainda estamos presos a esse modelo], o *feedback* descritivo dado me manteve no controle da atividade pedagógica, ou seja, manteve o poder na avaliação buscando reconhecer “as aprendizagens conseguidas pelos alunos, [a partir do que] se produzem diagnósticos com base em critérios específicos ou se corrigem procedimentos” (Fernandes, 2005a, p. 85). Já no segundo momento, partilhei o poder de avaliador com os alunos, “responsabilizando-os igualmente pelas suas aprendizagens, analisando em conjunto a utilização de estratégias para auto regulação e autocontrole do processo de aprendizagem” (Idem), o que foi formalizado por meio de um memorial descritivo, componente do portfólio.

Portfólio - Com vistas à ideia de que o objetivo da AFA “é de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e meta-cognitivo” (Fernandes, 2005a, p. 65), propus como parte integrante da segunda avaliação a entrega do portfólio. O autor explica que “um portfólio é uma coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante certo período de tempo. A sua organização deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos” (p. 91-92)

O Quadro 2 aponta para a articulação entre as características e as vantagens do portfólio, conforme mencionados por Fernandes (2005a) e a sua utilização na disciplina de Programas e Roteiros Turísticos. Conforme pode ser observado no Quadro, acredita-se que o uso do portfólio proporcionou uma avaliação mais contextualizada, participativa e reflexiva. Melhor contextualizada, pois os alunos puderam ir “resolvendo ou trabalhando as tarefas que [lhes foram] propostas no contexto *normal* de sala de aula, sem tantos constrangimentos de tempo e de administração que têm que ser utilizados nos testes estandardizados” (p. 87, grifo do autor). O fazer e refazer das atividades deu aos alunos “a oportunidade para analisar seu trabalho [fazendo com que] a auto avaliação e a auto regulação [se tornassem] práticas habituais”, a partir das múltiplas atividades práticas, deu-se aos alunos “mais oportunidades para mostrar o que sabem e são capazes de fazer” e, a mim, enquanto professora, foi-me oportunizado “mais oportunidades para conhecer as suas [dos alunos] dificuldades e ajudá-los a superá-las” (p. 87).

A avaliação também foi mais participativa, pois pude partilhar com os alunos a responsabilidade sobre a avaliação. Acredito que “a participação dos alunos na avaliação pode ser um processo de grande valor educativo e formativo, pois contribui para que desenvolvam um importante conjunto de aprendizagens de natureza cognitiva e metacognitiva” (Fernandes, 2005a, p. 87). Quanto a ser mais reflexiva, isso se deu pelo fato de ter sido oportunizado aos alunos habituarem-se “a rever os seus trabalhos de forma crítica, consciente e sistemática. Consequentemente, [eles puderam] analisar o que fizeram, identificar o que de mais característico existe no seu trabalho” (Fernandes, 2005a, p. 87). Isso ficou bastante claro no memorial descritivo entregue no portfólio de atividades, que me deixou perceber que foram desenvolvidas competências de rever e reformular seus trabalhos. O Quadro 3 revela as tarefas-chave que compuseram o portfólio [de forma direta ou indireta].

Quadro 2: Articulação entre as características e vantagens do uso do portfólio e suas formas de utilização ao longo da disciplina

Características	→	Forma de utilização na disciplina	Vantagens	→	Forma de utilização na disciplina
Contemplar os domínios mais essenciais e estruturantes do currículo	→	Conceitos e definições, Tipologia; Sistemas Informatizados; Qualidade no Atendimento; Elaboração de Programas e Roteiros Turísticos.	Conciliação entre as tarefas de avaliação e de aprendizagem e Contextualização da avaliação	→	A avaliação foi feita considerando o processo e não apenas os resultados apresentados. O envolvimento e a melhoria do desempenho do aluno ante ao que foi realizado com o conhecimento prévio e o com o conhecimento específico (técnico/teórico) Sempre vinculada à resolução de situações-vivenciais que eram propostas em conjunto à explanação dos conteúdos

Diversidade em relação à forma (escrito, visual, audiovisual, multimídia)	→	Lacuna no planejamento. Não se considerou este item.	Abranger mais processos e objetos de avaliação	→	Deixou a desejar, embora tenha sido possível ter uma visão mais ampla do desempenho dos alunos do que por meio da utilização do instrumento prova.
Evidenciação dos processos e produtos de aprendizagem	→	a) Atividades práticas b) Memorial descritivo	Conhecimento mais detalhado e profundo das aprendizagens dos alunos	→	A partir das atividades práticas foi possível perceber o quanto os objetivos de aprendizagem estavam sendo alcançados, tanto em relação ao conhecimento e competências técnicas, quanto em relação às competências comportamentais.
Exemplificação da variedade de modos e processos de trabalho	→	Lacuna no planejamento. Não se considerou este item.	Melhoria da autoestima, pois se pode mostrar mais acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer	→	Espaço aberto para a criatividade dos alunos, não havia limites ou imposições. A única delimitação era o lugar onde o roteiro deveria ser feito: Sítio Histórico de Olinda. Os próprios alunos puderam perceber suas melhorias ao compararem seu desempenho na primeira execução da tarefa e na última
Envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e seleção de trabalhos	→	Os alunos deviam apresentar comparações descritivas entre as duas versões feitas do trabalho de modo a revelar suas aprendizagens	Incentivo à participação ativa dos alunos no processo de avaliação e à reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho	→	Os alunos deviam apresentar comparações descritivas entre as duas versões feitas do trabalho de modo a revelar suas aprendizagens

Fonte: A autora, 2015

AVALIAÇÃO CERTIFICATIVA

Embora tenhamos a consciência da necessidade de mudar nossa postura pedagógica para que possamos alcançar uma educação que seja de fato para o futuro, isso ainda é muito difícil de conseguir enquanto estivermos em contextos educacionais que reproduzem práticas seculares. Ministrando uma aula e, conseqüentemente, avaliando, é uma situação complexa a ser enfrentada pelo professor. Moreto (2005) aponta que professor competente precisa, em primeiro lugar, conhecer bem os conteúdos pertinentes à sua disciplina. Em seguida, ele precisa ter as habilidades necessárias para organizar o contexto de aprendizagem, escolhendo estratégias de ensino adequadas. Na escolha dessas estratégias ele precisa considerar os valores culturais de um grupo de alunos e dirigir-se a eles com uma linguagem clara, precisa e contextualizada. Isso implica em uma mudança no ato pedagógico de ensinar, que não deve ser isolado e, portanto, deve também refletir na didática da avaliação.

[Sexta Dificuldade]. Aqui emerge a *sexta dificuldade*: como dar conta de toda essa mudança e, ainda conseguir articulá-la com uma avaliação que ainda é do tipo certificativa? Afinal de contas, a avaliação certificativa [AC], na prática, implica em posturas opostas à AFA, como por exemplo: classificar, selecionar e certificar alunos. É uma avaliação pontual, sem integração ao processo de ensino e aprendizagem, não se faz com interação. De modo a sanar essa dificuldade, recorri à Fernandes (2005a) quando o autor explica como articular as modalidades AFA e AC. O autor aponta para a necessidade de redimensionar o sentido de avaliação

certificativa entendendo-a como uma “análise e uma interpretação de informação e evidências de aprendizagens que permitam a elaboração de uma apreciação global e integrada do que o aluno sabe e é capaz de fazer, tendo em conta qualquer tipo de estado a atingir” (p. 76), o que pode ser possibilitado por atividades da modalidade AFA. Ou seja, a AC não se reduz “à avaliação de competências que exijam pouca elaboração cognitiva e meta-cognitiva” (Fernandes, 2005a, p. 74)

Julgo importante dizer que essa compreensão não veio quando do planejamento da disciplina, mas ao longo do processo, quando foi possível perceber que “as informações recolhidas no processo de avaliação formativa podem e devem ser utilizadas nas avaliações certificativas” (Idem), uma vez que “uma recolha de informação, um envolvimento e um desenvolvimento dos alunos [permite que a avaliação certificativa coincida] numa ponderada e profunda análise das evidências de aprendizagem que se obtiveram e que permitem a formulação de um juízo global sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Idem).

[Sétima Dificuldade]. A sétima dificuldade emergiu após a conclusão da certificação. Uma aluna não conseguiu atingir a média necessária para seguir para o próximo semestre, precisando de meio ponto. E, então, o que fazer? Pois bem, analisei o quadro de avaliação da aluna. Percebi que ela havia desenvolvido muitas das competências cognitivas e meta-cognitivas necessárias, no entanto não revelou seriedade e compromisso com as atividades 9 e 11 [expressas no Quadro 1], deixando a desejar quanto às competências comportamentais, pois quando da execução de seu roteiro a aluna chegou 20 minutos atrasada e não havia planejado sua agência para a venda do produto no *showroom*, revelando assim uma lacuna referente a performance.

Moreto (2005), ao apresentar o conceito de *performance* como “um indicador de possível competência do sujeito” (p. 30) explica que o que os professores podem avaliar são performances para obter indicativos da competência dos alunos. O autor também afirma que “não parece admissível um professor reprovar um aluno por alguns décimos nas notas. Cabe, sim, ao professor competente, utilizar diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem para poder julgar sobre a possível competência do aluno numa situação específica” (p. 31). Com base nisso, pedi à aluna que ela escrevesse um texto avaliando criticamente seu comportamento não apenas como aluna, mas como uma guia de turismo profissional. No texto, ele classificou a si mesma como “excelente profissional técnica, mas com dificuldades de cumprimento de horários e de outras responsabilidades”; além disso, a aluna também expôs a necessidade de “trabalhar no âmbito pessoal para suprir essas lacunas que podem atrapalhar o meu desempenho profissional”. Tendo em vista as noções auto avaliação e de crítica pessoal, elaboradas pela aluna, a nota foi retificada.

Quadro 3: A atividades que compuseram o portfólio, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação.

Atividade	Descrição	Objetivos de aprendizagem	Crítérios de avaliação
Planejamento do roteiro	Os alunos deveriam entregar relatório detalhado da análise e adequação ao mercado, inventariação, análise das ações necessárias para a implementação do produto, mapa do circuito, banco de dados e classificação hierárquica dos atrativos existentes.	Aplicar os procedimentos técnicos para o planejamento de um roteiro turístico; Usar as ferramentas MS Excel, Word e Google Maps	Execução das etapas de análise de mercado; Adequação do mapa à viabilidade técnica de aplicação; Correta utilização da ferramenta Google Maps; Dados relevantes e completos acerca dos equipamentos e atrativos importantes para a atividade turística.
Elaboração do Roteiro Operador e do Roteiro Descritivo	Os alunos deveriam elaborar o roteiro operador e descritivo referente ao seu circuito	Aplicar os procedimentos técnicos para a elaboração e redação dos dois tipos de roteiro; Distinguir o roteiro operador do roteiro descritivo no que se refere ao uso, à função, à linguagem e ao público a quem se destina.	Adequação técnica ao padrão de roteiro (operador e descritivo); Adequação da linguagem, uso formal da língua, coerência e coesão textual.
Execução do roteiro e guiamo	Tendo elaborado pela segunda vez, agora com o conhecimento técnico de planejamento de programas e roteiros turísticos, os alunos retornaram a campo pela segunda vez.	Aplicar procedimentos práticos necessários à execução do roteiro. Executar um roteiro seguro, coerente e interessante para o turista	Uniformidade, coerência e coesão do grupo de guia; Coerência e coesão na narrativa acerca dos pontos turísticos visitados; Apresentação da equipe e dos instrumentos de apoio ao turismo em caso de necessidade.
Relatório crítico roteiro outras equipes	Os alunos deveriam avaliar de forma crítica o roteiro executado pelas outras equipes	Analisar criticamente a atividade prática realizada pelos colegas de turma, tendo em vistas a correlação entre teoria e prática.	Criticidade à luz da teoria aprendida; Uso formal da língua, coerência e coesão textual.
Memorial Descritivo	Os alunos deveriam narrar, de forma reflexiva, as experiências pessoais vividas ao longo da disciplina que mais marcaram sua trajetória	Articular suas experiências com as suas percepções interiores, refletindo sobre a sua vivência de aprendizagem Ser capaz de auto-avaliar suas aprendizagens e refletir sobre as competências necessárias para a execução de tarefas	Reflexão crítica acerca das aprendizagens adquiridas ao longo do processo; Uso formal da língua, coerência e coesão textual.

Fonte: A autora, 2015

NOTAS CONCLUSIVAS:

O DISCURSO DOS ALUNOS NA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tudo o que foi relatado até aqui foram apenas as minhas percepções acerca da avaliação da aprendizagem dos meus alunos do curso de Guia de Turismo, da disciplina de Programas e Roteiros Turísticos. No entanto, a validação do que foi exposto até então somente é possível

através da voz dos próprios alunos que experienciaram o que foi aqui narrado. Para que isso possa ser mais bem ilustrado, optei por dividir os trechos dos relatos por categorias evidenciadas no referencial teórico. Entre parênteses estão as iniciais dos nomes dos alunos.

Meta-cognição - Como apresentei no referencial teórico, a metacognição pode ser entendida de duas maneiras, sendo assim esta categoria divide-se em duas outras subcategorias:

a) Conhecimento sobre o conhecimento

- ✓ *Não tinha nenhuma noção de como um guia de turismo opera em sua função, o que deve fazer, como fazer e o que fazer [...]. Hoje minha visão [...] é bastante diferente, informações adquiridas em sala de aula e em pesquisas que realizei ao longo da disciplina me levaram a um conceito oposto, bem diferente do que eu tinha antes [...] sabendo que o guia deve atuar de maneira objetiva e coerente naquilo que faz, montando um roteiro bem estruturado de maneira que dê ao turista uma experiência satisfatória [...] [sic] (W.M.)*
- ✓ *“Mas se isso [erros] acontece, aprendi quais caminhos traçar para a solução de um problema. [...] com o passar das aulas obtive muitas informações. Fui treinado a como elaborar um bom roteiro e como devo executá-lo da melhor maneira possível” (G.G)*
- ✓ *“Planejamos nosso roteiro novamente e aproveitamos tudo o que nos foi [ensinado].” (F.G)*

b) Controle ou autorregulação

- ✓ *“Ela [a professora] marcou um trabalho que era pros alunos apresentarem um roteiro turístico em Olinda, porém ninguém sabia para onde ir, mesmo assim os alunos apresentaram seus trabalhos, não foi muito bom [...]. ela informou aos alunos que tinham que apresentar novamente aquele circuito do início das aulas [...]. então todos fizeram o mesmo trabalho, porém bem melhor do que aquele anterior cheio de erros. Depois do circuito observei que meu roteiro tinha melhorado 100%. Onde tínhamos errado mudamos com as dicas dadas pela professora [...]” [sic] (J.P)*
- ✓ *“A segunda experiência em campo não se compara com a primeira, já habilitados e orientados, creio que colocamos em prática o que nos foi ensinado na sala de aula. Confesso que não superei minhas expectativas por causa do nervosismo.”[sic] (W.M.)*
- ✓ *[o feedback possibilitou] corrigir os erros que cometemos na primeira experiência e, comparando nossa prática com a teoria que nos foi apresentada confesso que fiquei bastante surpreso com os erros que cometemos e não percebemos [...]”[sic] (W.M.)*
- ✓ *“Algo muito interessante e que, como certeza, me chamou atenção foi a minha primeira apresentação em grupo de um roteiro turístico, n bairro do Carmo, Sítio Histórico de Olinda-PE. Neste dia tive a ideia e compreensão que devemos aprender com nossos erros, pois foi o que mais aconteceu nesta apresentação” (G.G).*
- ✓ *“Na segunda apresentação foi bem melhor. Tínhamos aprendido melhor como funcionavam roteiros e como executá-los. [...] os erros cometidos antes não mais aconteceram, pois desta vez fomos profissionais e praticamos o que aprendemos” [sic] (G.G).*

✓ *“Vimos as diferenças entre os dois circuitos que colocamos em prática[...]. Pude perceber que não tinha noção do que era programa e roteiro turístico, hoje tenho convicção que posso elaborar um roteiro para qualquer lugar” [sic] (F.G)*

✓ *“Antes do início do curso eu pensava que roteiro turístico seria meramente um guia com um grupo de pessoas a realizar visitas a lugares históricos. [...] eu imaginava que elaborar roteiro seria algo muito simples e fácil de realizar. [...]. A cada aula, tanto em sala quanto em campo, pude aos poucos começar a compreender como se daria a elaboração e execução de um bom roteiro” [sic] (G.G)*

c) Motivação em Aprender

✓ *“Aprendi também que nunca podemos desistir daquilo que está ao nosso alcance e que sou capaz de alcançar todo o conhecimento que esse mundo nos oferece” [sic] (J.P.)*

✓ *“Fiquei bastante satisfeito pelo fato de ver que tanto eu quanto meus colegas praticaram o que ouvimos [...], para mim foi uma experiência fantástica que possibilitou mudança tanto na disciplina quanto fora dela.” [sic] (W.M.)*

✓ *“Hoje posso dizer que obtive uma boa preparação para elaborar e executar roteiros, pois em cada aula meus conhecimentos só aumentavam com uma grande vontade de aprender mais e mais. Pude absorver e aprender a desempenhar tudo o que a mim fora ensinado” (G.G).*

Objetivos da Aprendizagem

a) Distinguir o roteiro operador do roteiro descritivo - Nenhum relato sobre este ponto ocorreu no memorial descritivo.

b) Aplicar os procedimentos técnicos para o planejamento de um roteiro turístico

✓ *“Antes de uma visita a um lugar é importante para o guia uma pesquisa sobre a localidade, clima, aspectos legais, políticos, socioculturais e ambientais, sobre o horário de funcionamento dos restaurantes, museus, exposições, datas comemorativas e festas regionais [...] (W.M)*

✓ *“Para fazer um roteiro tínhamos que planejar com detalhes e usar todos os recursos tecnológicos para fazê-lo. [como por] exemplo a planilha [do excel] que nela podemos descrever todo o Sítio Histórico de Olinda [...]. também foi explicado que [...] poderia ser feito o roteiro virtual pelo Google Maps, onde depois dos lugares selecionados podemos traçar a rota a pé e em quantas horas e minutos podemos executar o roteiro antes mesmo de por em prática” [sic] (F.G).*

c) Aplicar procedimentos práticos necessários à execução do roteiro.

✓ *“A prática do alongamento antes e depois do roteiro é de extrema importância [...] exercícios básicos de pequena duração e de fácil execução oferecem aos indivíduos [turistas] interação uns com os outros, além de preparação física para a caminhada, evitando dores desconfortáveis” (W.M).*

✓ *“Em sala aprendi como apresentar-me da melhor maneira possível ao público; como portar-me como um guia profissional e como expressar-me. Aprendi o que fazer ou não nesta área em que pretendo atuar” [sic] (G.G).*

d) Conhecer o que é roteiro turístico e suas nomenclaturas inerentes

✓ *“No início da matéria eu não sabia o que era roteiro turístico [...] hoje eu aprendi que roteiro é um documento com descrição pormenorizada de um plano de viagem onde o cliente (turista) tem noção dos locais a serem visitados [...]” [sic] (J.P.)*

Integração entre Ensino-Aprendizagem-Avaliação

a) Feedback

✓ *“Depois de toda bagunça [na execução do primeiro circuito], a professora mostrou como devemos fazer o nosso roteiro [...] deu várias dicas [...]” [sic] (J.P)*

✓ *“Ao fim das apresentações das equipes fomos apresentados a uma maneira correta de se fazer um roteiro” (W.M)*

✓ *“Passado o vexame [da primeira execução do roteiro], a professora veio grupo por grupo mostrando onde foi que erramos e o que faltou para melhorar o roteiro” (F.G.)*

✓ *[o feedback possibilitou] corrigir os erros que cometemos na primeira experiência e, comparando nossa prática com a teoria que nos foi apresentada confesso que fiquei bastante surpreso com os erros que cometemos e não percebemos [...]”[sic] (W.M.)*

Pode-se concluir, então, a partir do relato dos alunos e das experiências vivenciadas em sala de aula e em campo por mim, que, para o caso em estudo, tendo em vista o contexto educacional no qual os alunos e a disciplina estavam inseridos, a AFA proporcionou, sem comprometimentos negativos, tanto a possibilidade da avaliação certificava para a disciplina quanto à regulação da aprendizagem do aluno feita por ele mesmo. O *feedback* mostrou-se como importante aliado no conto de auto avaliação e autorregulação da aprendizagem, da mesma forma em que o ir e vir entre as tarefas, o portfólio e o memorial descritivo mostraram-se como ferramentas necessárias para o despertar da meta-cognição.

A experiência aqui relatada mostrou a possibilidade de avaliações que transcendem o conhecimento puramente teórico ao passo que possibilitou uma avaliação mais ampla que considerou aspectos técnicos, práticos e, também, comportamentais, no contexto da formação profissionalizante. Ratifico este contexto pois, ao que me parece, as avaliações tendem a ignorar a regulação destas últimas competências (comportamentais), igualmente necessárias para a formação profissional. Assim, vê-se a possibilidade real de aplicação desde modelo de avaliação no contexto atual de educação.

As relações entre os exercícios de cognição e meta-cognição para a construção do conhecimento podem ser descritas, a partir dos relatos apresentados, em termos de melhor percepção sobre as contribuições das aprendizagens em sala de aula para a construção de competências técnicas e operacionais; essa percepção somente foi possível pela dupla realização das atividades-chave, que lhes proporcionaram a possibilidade de reflexão sobre como estavam antes do início da disciplina e como estavam depois.

Outra importante relação a ser mencionada é a resignificação do ‘erro’, antes visto como algo negativo e até mesmo punitório dentro de uma avaliação certificativa, já que reflete em notas baixas e provas finais [de recuperação]. A AFA proporcionou aos alunos ver os erros como possibilidades de refletir sobre o fazer e, a partir disso, buscar melhorias e, assim, o erro passou

a ser visto como um caminho para a construção de competências, o que somente foi possível por meio da condição do processo avaliativo, que possibilitou aos discentes a regulação e a melhoria da aprendizagem por meio da participação ativa e integrada deles na avaliação.

Destaca-se também a possibilidade de reflexão sobre o agir e o pensar em relação à aprendizagem, gerado a partir do compartilhamento de responsabilidades referentes ao ensino e à construção de competências técnicas e comportamentais necessárias à prática profissional.

REFERÊNCIAS

Anastasiou, L. das G.C. (1997) [Metodologia de ensino: primeiras aproximações...](#) *Educ. rev.*,13, 93-100.

Becker, F. (1994) [O que é o construtivismo?](#) *Ideias*,20, 87-93.

Brasil. Ministério do Turismo. [Pronatec](#).

Fernandes, D. (2005a) *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, LDA.

Fernandes, D. (2005b). [Avaliação Alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio](#). p. 79-92. In: Futuro Congressos e Eventos (ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos.

Hoffman, J. (2014). *Avaliação, mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto alegre: Mediação.

Moreira, M. A. (1999) *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: E.P.U.

Moreto, P.V. (2005) *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DPA.

Postman, N. & Weingartner, C. (1972). *Contestação nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

Ribeiro, C.(2003) [Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem](#). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.

Recebido: 27 ABR 2016

Avaliado: MAI - JUN

Alterações pelo autor: NOV

Aceito: 20 NOV 2016

