

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LUANA EVANGELISTA MACHADO

AVALIAÇÃO: UM ATO DE AMOR E DE PODER

Rio de Janeiro

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LUANA EVANGELISTA MACHADO

MATRÍCULA: 20072351122

AVALIAÇÃO: UM ATO DE AMOR E DE PODER

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profª Dr.ª Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2013

Dedico este trabalho à minha mãe e aos meus irmãos, Edna, Alexandre e Ruan, por todo apoio e compreensão que me foram dados, os quais contribuíram para que este sonho se tornasse real.

**Agradecimentos**

Agradeço a Deus por mais uma conquista em minha vida, por me permitir concretizar esse sonho e por me conduzir pelo caminho da Sua vontade. Por me fortalecer diante todas as dificuldades e empecilhos até aqui, e por renovar a minha fé a cada novo dia. Sou grata pelas promessas que se cumpriram e também pelas que se cumprirão. À Ele toda honra, toda glória e todo louvor.

Agradeço ao meu pai, Valdenir(*in memorian*), por me amar, por cada momento que esteve comigo e por ter me ensinado a sonhar. Por todas as histórias e brincadeiras que criamos, pois através delas aprendi a ver vida por um ângulo mais encantador. Por me ensinar amar ao próximo e por me fazer acreditar mim.

Agradeço à minha mãe, Edna, por estar ao meu lado, me levando e me buscando, sempre que precisei. Pela preocupação com minha volta para casa e por todas as horas perdidas me esperando na Praia Vermelha. Por todo amor e zelo dedicados a mim.

Agradeço aos meus irmãos, Alexandre e Ruan, por toda compreensão com minhas alterações de humor em véspera de prova e entrega de trabalho, mesmo com todos os meus gritos e crises sempre permanecerem ao meu lado. E por tornarem esses momentos motivos de grandes gargalhadas.

Agradeço a minha avó, Edelite (*in memorian*), por sempre ter sonhado com esse momento, pelo exemplo de vida e de fé durante minha caminhada. Por sempre me incentivar a crescer e progredir na vida.

Agradeço à liderança da minha igreja que sempre caminhou ao meu lado, me apoiando em todos os momentos, compreendendo minhas ausências nos dias de aula e torcendo pelo meu sucesso.

Agradeço à minha amiga e parceira de trabalho, Danielle, que mesmo com todos os meus atrasos e toda minha lerdeza sempre fez questão de me ter ao seu lado. Pela amizade, amor e compreensão dedicados a mim durante esses anos, esses foram fatores essenciais durante a conclusão do curso, sem eles tudo seria mais difícil. Por torcer e se preocupar comigo a cada momento, do engarrafamento na ponte Rio-Niterói até a entrega da monografia. Sou grata a Unirio por me presentear com essa amizade.

Agradeço às minhas amigas, Ananda, Júlia e Mariana, que me acompanharam durante toda a faculdade e foram inseparáveis em todas as disciplinas. Por cada brincadeira e cada gargalhada nos corredores da faculdade, sem elas nada teria graça. Por serem minhas companheiras na Unirio e na vida. Por todos esses anos de carinho e amizade.

Agradeço à minha professora e orientadora Claudia Fernandes, por aceitar me orientar, mesmo sobrecarregada de afazeres e com alguns contratempos. Por me apresentar a avaliação através de um novo olhar e por contribuir na minha formação como educanda e como educadora.

Agradeço a todos os participantes do PiBid, principalmente aos alunos que fizeram parte dessa trajetória, por me proporcionarem uma experiência ímpar, que contribui intensamente para meu crescimento.

**Resumo**

O texto apresenta as indagações e reflexões realizadas através do grupo de pesquisa Pibid visando ressaltar a influência que as práticas de avaliação, de amor ou de poder, exercem no processo de ensinoaprendizagem e na formação do educando. Apresenta os acertos e desacertos de tais práticas através das experiências realizadas no cotidiano escolar, onde o foco da avaliação passou a ser o desenvolvimento do educando e não a aquisição de conhecimentos. Aponta a avaliação para a aprendizagem como algo possível, como uma alternativa para os educadores que desejam romper com as práticas tradicionais que ainda resumem avaliação como sinônimo de aplicar provas ou exames. Relata experiências onde atitudes excludentes foram substituídas por atos de acolhimento a fim de traçar um novo caminho para o desenvolvimento dos educandos, onde o erro foi visto como propiciador de novas aprendizagens e não como um fator de exclusão.

**Palavras-chave:** Avaliação, Acolhimento, Educando.

**Sumário**

Apresentação.....................................................................................................................7

1. Introdução.....................................................................................................................7

2. Metodologia................................................................................................................10

3. Abordagem Teórica.....................................................................................................12

 3.1. Avaliação formativa (Mudanças na avaliação)...................................................13

 3.2. Avaliação como ato amoroso (Luckesi).............................................................17

 3.3. Razões para uma mudança na avaliação.............................................................21

4. A Pesquisa e o Pibid....................................................................................................27

5. Considerações Finais...................................................................................................35

Referências Bibliográficas...............................................................................................38

**Apresentação**

Avaliação e currículo foram os campos escolhidos para realizar as pesquisas na busca de um tema para a elaboração da minha monografia. Escolhi esses campos porque, durante o curso dessas disciplinas, o poder presente em um currículo e em uma avaliação me chamou atenção.

Durante as observações que realizo no grupo de pesquisa do PIBID Anos Iniciaisdo Ensino Fundamental- pudenotar como uma avaliação feita de maneira “inadequada”, uma avaliação excludente, causa traumas na vida de um aluno. São marcas que o aluno carrega para todos os campos de sua vida.

Ainda me recordo de algumas marcas que sofri durante o ensino Fundamental, gritos diante um erro ou causados pela demora de uma resposta, folhas de cadernos arrancadas e deboches da professora com a apresentação de uma dúvida. Marcas que ainda não foram completamente superadas. A reação das pessoas quando apresento alguma dúvidaainda me amedrontae ler em público para mim é um castigo.

Para mim, avaliação era sinônimo de prova e quando conheci a possibilidade de uma prática de avaliação distinta fiquei encantada, ficava relembrando do meu tempo na escola e imaginando as atitudes que minha professora deveria ter realizado.

Através dessa pesquisa tive a oportunidade de ser educanda e educadora, relembrar minhas experiências de aluna e poder fazer diferente.

1. **Introdução**

Avaliação foi o campo escolhido como tema para esta pesquisa porque, durante o curso dessa disciplina,ao ler e refletir,percebio poder que pode ser exercido através de um processo avaliativo por parte dos professores. A partir daí, passei a observar mais as questões relacionadas com o tema.

Durante as observações que realizo no grupo de pesquisa do PIBID- Anos Iniciais de Ensino Fundamental, posso notar como uma avaliação feita de maneira “inadequada”, uma avaliação excludente, causa traumas na vida de um aluno. São marcas que o aluno carrega para todos os campos de sua vida.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pelo Ministério da Educação com o intuito de aumentar o incentivo à formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade de ensino da escola pública. É um programa gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que realiza a concessão de bolsas aos estudantes do nível superior e aos seus coordenadores. Essa iniciativa visa antecipar o vínculo dos futuros mestres com as salas de aula da rede pública epossibilita a articulação entre o ensino superior (licenciaturas), a escola e as redes de ensino municipais e estaduais.

O projeto foi acolhido pela Escola Municipal Francisco Alves, localizada no bairro de Botafogo, onde cada turma recebeu uma dupla de estagiárias para realizar a pesquisa com um determinado grupo de alunos, sendo coordenadas e orientadas por um docente da UNIRIO e supervisionadas por duas responsáveis da escola. A pesquisa ocorre em duas etapas, no contra-turno e em sala de aula. Dentro de sala observamos os alunos e os professores em suas rotinas e no contra-turnoocorrem as oficinas, onde realizamos atividades que possuem um percurso diferenciado das que ocorrem em sala; assim buscamos um novo caminho para alcançar a construção de novos conhecimentos.

Nessa pesquisa, também observamos o currículo da escola e a todo tempo temos que criar situações e metodologias distintas das presentes no currículo para o processo de “ensinaraprender” com os alunos. Percebemos que o currículo da escola não é elaborado visando o contexto de sala de aula, nem o cotidiano do aluno. O que é valorizado é o simples depósito de informações. Se o currículo valoriza o depósito de informações, então o papel da avaliação se resume em verificar a quantidade de informação retida pelo aluno, se o aluno compreendeu ou não, tanto faz. O importante é que ele tenha retido a quantidade de informações suficientes para ficar acima da média e ser aprovado no fim do ano. Acredito que esses campos, da avaliação e do currículo, devem ser trabalhados em conjunto, dentro das escolas, sempre visando a construção do sujeito e o desenvolvimento de suas capacidades. Optei por voltar minhas pesquisas para o campo da avaliaçãoporquea maneira como os alunos são avaliados e rotulados, por alguns professores, é o fruto de minhas reflexões e indagações durante as observações que realizo através do PIBID.

A avaliação deve estar voltada para o desenvolvimento do aluno ea metodologia predominante nas escolas deve ser aquela que auxilia no crescimento do educando e do educador, em que os caminhos realizados pelo aluno são valorizados, onde o professor se coloca no lugar do aluno para entender os caminhos que o aluno percorreu e valoriza a realidade em que essa criança está inserida.O foco da avaliação deve ser o aluno e não apenas os conhecimentos.

Acredito que seja necessário um aprofundamento, que os profissionais da educação realizem um mergulho nos estudos do campo da avaliação para que se conheça o real poder presente em todo processo avaliativo, afim de que os educadores saibam a melhor maneira de utilizar tamanho poderio a favor do educando e dele mesmo; que as marcas causadas por determinados métodos de avaliação façam parte de um passado educacional bem distante das realidades escolares; que todo poder gerado pela avaliação seja voltado para o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e do professor e deixe de ser utilizado apenas como forma de controle e intimidação.

Os professores precisam desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento dos alunos, onde o caminho realizado por cada um e sua individualidade sejam respeitados. Valorizar um raciocínio padronizado e rotular um aluno em insuficiente, regular ou bom a partir da aplicação de exames não é sinônimo de aprendizagem.

Com base nas observações e oficinas realizadas na escola municipalFrancisco Alves, busco analisar alguns pontos das práticas de avaliação que ocorrem na sala de aula do 4ºano. Pretendo identificar os acertos e desacertos de tais práticas a fim de desvelar o que é mais prazeroso para o educando e para o educador. Justifico esse objetivo, uma vez que compreendo avaliação não como um instrumento de poder que afeta a autoestima das pessoas, mas como um ato acolhedor (LUCKESI, 2000, p.176).

A pesquisa visa colocar em evidência todo poder presente no processo de avaliação e apresentar outra opção aos profissionais de educaçãocom exemplos concretos,através das práticas de avaliação realizadas nas oficinas e comparando-as com os resultados alcançados através do desenvolvimento dos alunos. Acredito que alguns professores quisessem inserir, em suas atividades, as propostas e o processo de avaliação realizado nas oficinas, se as conhecessem.

A avaliação não deve ser caracterizada como um mecanismo de intimidação e seu poder deve ser identificado como algo que beneficia todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem. Esse poder deve ser claro para todos envolvidos e esclarecer o tamanho desse poder é essencial para o processo de avaliação. O processo de pesquisa tornou-se um processo de aprendizagem para todos os participantes, já que “colamos” teoria em prática e os alunos construíram conhecimentos por meio dela, e através desse processo, busco encontrar um método adequado para os alunos do 4º ano da Francisco Alves. Foi uma pesquisa baseada na realidade em que os alunos estavam inseridos, uma solução específica para a situação vivida na escola selecionada, onde a separação entre sujeito e objeto de pesquisa foi superada, e todos se beneficiaram durante e após a pesquisa.

De acordo com o que foi apresentado, é possível notar a necessidade de ampliar e incentivar as pesquisas no campo da avaliação, buscar teorias que estejam adequadas ao cenário educacional que a escola brasileira está inserida e trazê-las para a prática. É necessário que o poder gerado pela avaliação deixe de ser usado de maneira manipuladora e passe a ser utilizado em prol das defasagens presentes nos sistemas educacionais. Assim, aos poucos, se pode alcançar uma realidade educacional que realmente respeite as diferenças de cada aluno, que leve em conta suas aprendizagens e que valorize o trabalho de todos.

**2- Metodologia**

O método escolhido para a realização da pesquisa foi o da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa que surgiu da necessidade de superar o vazio entre a teoria e a prática, e através desse método procura-se intervir na prática de modo inovador, durante o processo de pesquisa, visando possíveis mudanças de rumo.

Esse método de pesquisa pode ser aplicado quando há um "ator homogêneo", que pode ser entendido como um grupo social ou comunidade, que estabelecem objetivos práticos a serem atendidos. Nesse caso, os pesquisadores engajados nessa investigação tomam para si estes objetivos, que são do grupo, e conduzem a pesquisa. O importante para que haja uma pesquisa que possa ser classificada como pesquisa-ação é que essa pesquisa possua uma situação problema concreta, cuja solução é procurada tanto pelos pesquisadores quanto por aqueles que "são pesquisados".

Segundo Michel Thiollent (*apud* FERNANDES, C.; 2005, p. 2) para que exista pesquisa-ação deve haver "*uma pesquisa baseada em situações ou observações concretas, planejada e idealizada em estreita associação com uma ação e com vistas a resolução de um problema coletivo*". Tanto pesquisadores quanto atores sociais da situação estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A partir do fragmento citado, entendo que a metodologia da pesquisa-ação deve ser utilizada quando se possui um processo de pesquisa visando uma ação, ou seja, quando uma pesquisa é realizada a partir da observação do problema de uma comunidade e o objetivo final dessa pesquisa gerará uma ação, logo, consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada. Trata-se então de uma pesquisa onde a situação-problema observada visa gerar uma solução para o problema inserido na comunidade e através dessas pesquisas todos os agentes envolvidos, pesquisador e observado, trocam conhecimento. Os pesquisadores aprofundam seus conhecimentos através da busca de uma solução para o problema gerador da pergunta e durante todo o processo de pesquisa, e os agentes da comunidade, em questão, aprofundarão os seus na medida em que o problema for se resolvendo.

Minha pesquisa ocorreu baseada nas observações da turma do 4° da Escola Municipal Francisco Alves que recebe, em sua instituição, o grupo de pesquisa PIBID, no qual sou integrante. Nesse grupo de pesquisa, trabalhamos com um grupo estudantes selecionados pelo professor da turma e esses participam das oficinas realizadas no contra-turno, durante a parte da manhã, e no horário da tarde os observamos em sala de aula.

A coleta de informações foi realizada através das observações que ocorreram na parte da tarde, quando os alunos estão inseridos em seu cotidiano escolar, onde observamos toda rotina da turma, o ambiente de aprendizagem, o comportamento dos alunos diante das atividades apresentadas e a atuação do professor. O foco das observações são os alunos selecionados pela professora, o comportamento deles diante das atividades e conteúdos apresentados em sala e a relação com colegas e professor.

As atividades realizadas nas oficinas são baseadas a partir dessas observações e das dificuldades que eles apresentam. Elaboramos atividades lúdicas e diferentes das que eles realizam em sala. Com as atividades realizadas durante as oficinas, nós podemos identificar o caminho realizado pelos alunos e assim identificar onde eles estão “errando”, para apresentarmos um novo caminho a eles. Buscamos desenvolver, no aluno, um caminho diferente do que eles estão realizando determinada tarefa. Apresentamos o conteúdo trabalhado de uma nova forma, através de outro olhar.

Através dessas observações e oficinas, é possível identificar uma enorme falta de respeito no diálogo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, causada pela rotulação que ocorre em sala de aula. Esses alunos já são rotulados e pré-avaliados no momento em que são indicados para frequentarem as oficinas e muitos desses alunos já chegam com um diagnóstico de que “não possuem mais jeito”, quando, na verdade, o que eles precisam é serem avaliados de maneira mais cautelosa.

Assim, depois de coletar e analisar todas as informações e com todas as experiências vividas poderemos alcançar e desenvolver um método de avaliação mais adequado ao cenário educacional em que estão inseridos, onde todos os agentes envolvidos possam ser indivíduos transformadores e transformados através do processode avaliação.

**3- Abordagem Teórica**

Mesmo com a evolução das teorias que envolvem os métodos de avaliação, algumas escolas ainda a utilizam de maneira rotuladora e excludente. Até quando esses professores causarão marcas em seus alunos? Será que eles possuem a noção de que suas atitudes podem estar traumatizando e gerando bloqueios em seus alunos? Prefiro acreditar que muitos desses professores não fazem ideia do dano que podem estar causando na vida de cada uma dessas crianças, mas até quando eles ficarão sem a conscientização do mal que podem estar fazendo? E os professores que conhecem os métodos de avaliação que valorizam os saberes dos alunos, que utilizam os seus erros para a construção dos novos conhecimentos, mas optam por manter o modelo tradicional de avaliação por ser um caminho mais fácil e menos trabalhoso? Até quando o método tradicional de avaliação vai dominar a base da educação brasileira? Será que eles possuem conhecimento do poder que a avaliação possui?

A avaliação deve estar voltada para o desenvolvimento do aluno. O método predominante nas escolas deve ser aquele que auxilia no crescimento do educando e do educador, onde os caminhos realizados pelo aluno são valorizados, onde o professor se coloca no lugar do aluno para entender os caminhos que o aluno percorreu e valoriza a realidade em que essa criança está inserida.

Avaliar não é medir. Avaliar é um processo no qual realizar provas, testes, atribuir notas ou conceitos são apenas parte de um processo. Portanto, avaliar as questões relativas à formação dos alunos é fundamental para que não percamos de vista a função social da escola, para que nossos alunos se tornem cidadãos conscientes, responsáveis.(FERNANDES, 2008, p.95)

 Partindo desse fragmento, podemos entender que a avaliação vai além da correção de um exame e está ultrapassada a atitude de atribuir um valor ao desempenho de um aluno a partir da realização de uma prova. O foco da avaliação deve ser o aluno e não apenas os conhecimentos. Então, é preciso que os professores compreendam que os exames, testes ou provas, são ferramentas que fazem parte de um processo de avaliação e tenham claro, em suas mentes, que o empenho de um aluno durante a realização de uma prova não deve ser o único meio de avaliar seu aluno.

**3.1 Avaliação formativa**

3.1.1 Mudanças na avaliação

O tema avaliação não é um assunto fácil de ser conversado, pois é um tema gerador de muitas polêmicas. Para que ocorra a compreensão do tema, vários fatores precisam ser relacionados e todas as possibilidades devem ser consideradas, já que para uma ampla compreensão, é preciso que o todo seja analisado, desde o ponto de vista macro, das políticas educacionais, passando pelo meso, o institucional, até o micro, o espaço de sala de aula.

A origem dessa pesquisa ocorreu a partir de indagações recorrentes do espaço micro, onde se desencadeiam todas as operações concretas do processo de ensino e aprendizagem. O presente texto está focado no desafio e no lugar do professor, procurando realizar uma aproximação maior com o oficio do professor, trazendo algumas das principais preocupações apresentadas por eles, sem a pretensão de concluir as considerações realizadas, apenas com a intenção de destacar e expressar tais indagações realizando alguns recortes referentes a esse tema tão complexo.

Algumas inovações têm ampliado o cenário educacional contemporâneo. Os PCNs passam a circular com mais frequência entre as escolas e serem conhecidos e praticados pelos professores, as tecnologias avançam e se a escola não se modificar ficará distante da vida concreta dos estudantes. A inclusão passa a ser incorporada na educação escolar, a cultura escolar passa ser objeto de estudo e aumentam as pesquisas em relação à profissionalização como um princípio a ser investigado; com isso surgem também novos estudos que vêm auxiliando as discussões em torno da avaliação no espaço escolar, na forma de organização da escolaridade fundamental, no tempo escolar, na função do educador e no papel do educando. Mudar a avaliação, no sentido de se alcançar uma avaliação formativa no sistema educacional, significa uma completa transformação na escola.

Uma perspectiva sistêmica nos permite perceber que estabelecer novas práticas avaliativas não deve vir desacompanhado de outros aspectos, tais como: a autonomia da unidade escolar, um currículo dinâmico, flexível e contextualizado, formação continuada dos professores, valorização do trabalho coletivo na escola, a continuidade das propostas pedagógicas, respeitando-se o tempo escolar como um tempo distinto do tempo das políticas administrativas.” (FERNANDES, 2008, p. 96)

Assim, de acordo com o fragmento destacado, pode-se concluir que tais mudanças devem ocorrer em conjunto, para que as práticas avaliativas tradicionais, arraigadas nas redes escolares, sofram uma modificação substantiva ao ponto de serem substituídas pela avaliação formativa. E partindo de uma perspectiva sistêmica, uma transformação parcial ou fragmentada não seria o suficiente para alcançar uma mudança capaz de gerar os benefícios que a avaliação formativa pode alcançar. Colocar em prática tais mudanças, visando transformar as práticas avaliativas, requer modificações em todos os sentidos. É necessário que todo o espaço escolar receba as inovações necessárias para que tal transformação seja alcançada.

É óbvio que para sair de um estágio e chegar a outro, mudanças devem ocorrer, mas que mudanças seriam essas? Onde as práticas avaliativas estão falhando? Quais são as lacunas presentes nessas práticas? Quais são os papéis que não estão sendo exercidos ou se estão, estão sendo de maneira equivocada? Como adaptar as mudanças das propostas pedagógicas ao tempo escolar a ao administrativo? É necessário que se retome o papel social das instituições escolares para que, a partir daí, seja estabelecido o papel de cada agente envolvido no processo educacional e assim identificar onde e como tais mudanças devam ocorrer.

E, focando no processo de avaliação e na função que o mesmo deve exercer, é preciso seguir um caminho de descobertas. Primeiro é necessário identificar a função social da escola, qual o objetivo da instituição com relação ao processo de “ensinoaprendizagem” para que o objetivo a ser alcançado com o processo de avaliação seja traçado. Pensar no objetivo a ser alcançado por uma instituição escolar nos remete a pensar também na função da avaliação quanto ao processo de “ensinoaprendizagem” e na sua função nos níveis curricular e institucional.

Se entendermos que a tarefa da escola consiste em propagar o conhecimento já construído pela humanidade ao lado do seu papel socializador e, que essas funções devem buscar a inclusão social, o crescimento e enriquecimento dos sujeitos, nos deparamos com grande estranhamento caso a avaliação esteja perpetuando a exclusão e a segregação. Então, podemos notar que o discurso, o desejo e as práticas exercidas nas instituições estão percorrendo caminhos distintos.

O modelo de uma pedagogia tradicional baseada no acerto e no erro ainda está muito presente nas práticas utilizadas pelos profissionais em sala de aula e a questão da aprovação e reprovação ainda é algo muito forte nas práticas utilizadas por eles; desse modo, a avaliação valoriza o que ainda não se aprendeu ao invés de valorizar o que os alunos já aprenderam.

Para Moreira (1995) é preciso desnaturalizar o currículo. Isto é, aquilo que é ensinado, da forma como é ensinado, no tempo que é ensinado, precisa ser constantemente repensado, problematizado pelos professores. Mas, o que isso tem a ver com avaliação? Por que tais perguntas são fundamentais para se mudar a prática avaliativa? A forma como o ensino é concebido, o entendimento do que é aprender, do que é ensinar, do papel da escola está intimamente relacionado com a forma de avaliar. Pois, deve haver uma coerência entre ensinar, aprender, avaliar. (FERNANDES, 2008, p 98)

Sair do senso comum, na maioria das vezes, pode gerar um sentimento de desconforto. Éfundamental que algumas questões sejam desnaturalizadas e o que nos parece resolvido, porque já o conhecemos e encontramos dessa maneira, precisa ser repensado. A importância e o papel da avaliação nos processos de aprendizagem precisam ser repensados. É fundamental que os professores saibam: para que estão avaliando? Por que estão ensinando tal conteúdo? O que é importante meus alunos conhecerem? É essencial que ocorra uma coerência entre avaliar, ensinar e aprender.

A visão da avaliação como algo fora do processo de ensinoaprendizagem precisa serreconstruída de maneira que ela passe a ser vista como propiciadora de aprendizagens e como parte integrante do currículo escolar e do planejamento em todas as suas etapas. Para que essa visão seja transformada, uma mudança da avaliação dos processos de aprendizagem exige uma nova concepção de aluno, visando um ser crítico, criativo, participativo, com autonomia e capacidade para tomar decisões. Visa também um ensino que privilegia a participação, o diálogo, a autonomia e a reflexão tanto por parte do educador quanto do educando. Nessa perspectiva, o erro passa a ser visto como propiciador de aprendizagens e as dúvidas dos alunos reveladoras e norteadoras de caminhos a serem alcançados.

Segundo Fernandes (2008, p.99), esse tipo de avaliação, a avaliação formativa, visa o aprendizado do aluno e é um processo de avaliação que servepara o aluno aprender e para o professor ensinar. A avaliação formativa acontece todo tempo, faz parte das aprendizagens cotidianas dos alunos, envolvendo as questões relativas aos conhecimentos e ao aprendizado de valores e atitudes. Sendo a escola um lugar de formação de hábitos, de socialização, de intervenção e compreensão do mundo que nos cerca, os conteúdos relativos a atitudes e valores também devem ser avaliados e trabalhados de forma planejada.

Podemos atribuir valores aos conceitos e valores construídos? A construção de um educando como cidadão pode ser medida? Ainda podemos encontrar a palavra avaliar como sinônimo de medida e em alguns discursos e conversas com docentes e responsáveis pelos alunos, que ainda simplificam a avaliação a uma mera atribuição de valor. *Avaliar, não é medir. É um processo no qual realizar provas, testes, atribuir notas ou conceitos, é apenas uma parte do processo.* (FERNANDES, 2008, p. 100)*.*

É fundamental que as questões relativas à formação dos alunos sejam avaliadas para que não se perca de vista o papel social da escola, para que a escola possa formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Como atribuir um valor a esse tipo de aprendizado, a formação de um indivíduo? Fica claro que avaliar não pode ser reduzido a uma simples atribuição de valores, pois assim não alcançaria as mudanças apresentadas, estaria cumprindo apenas uma parte do processo. O conceito de avaliação deve ser modificado e novos instrumentos coerentes com a concepção de avaliação apresentada devem ser construídos.

Algumas mudanças importantes ainda precisam ser inseridas em nossa prática cotidiana. Se quisermos sujeitos autônomos e críticos é importante que ocorra essa incorporação da auto-avaliação nas salas de aula, de maneira que essa prática torne-se um hábito e que ela faça parte do processo de avaliação e não apareça de forma assistemática, quase que de maneira isolada dele.

O conselho de classe também está diretamente relacionado à avaliação. Esse espaço precisa ser redirecionado e sua função precisa ser resgatada. O conselho de classe, em boa parte das escolas, reduziu-se a exposição de notas, conceitos e reclamações, quando esse é um espaço que deve ser utilizado para resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente.

Fernandes (2008, p.102) afirma que a avaliação formativa ainda é uma prática pouco conhecida entre as escolas e os docentes e é necessário que as práticas e pesquisas educacionaissejam investigadas, a fim de auxiliar asmudanças necessárias e desejadas pelos docentes.

É natural nos agarrarmos ao conhecido, ao que nos parece seguro e eficaz, ao que socialmente já está legitimado e que é o modelo esperado pela sociedade. O medo do desconhecido faz com que nos agarremos ainda mais nas práticas que estão arraigadas no sistema de avaliação quantitativa. Existe um descompasso entre os discursos e as práticas avaliativas dos educadores, pois a prática do professor reproduz e revela suas vivências como estudante e como professor. Essas práticas já estão incorporadas em nossos hábitos e cultura escolar, mas é fundamental que ocorra uma profunda reflexão sobre esses aspectos já incorporados para que os temores referentes ao desconhecido sejam superados.

Por fim, Fernandes(2008, p.102)propõe que repensar a avaliação escolar se configura em transformar as práticas rotineiras e automatizadas perpetuadas ao longo dos anos em uma avaliação concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender. Essas mudanças devem vir acompanhadas de mudanças na estrutura organizacional da instituição escolar e do trabalho pedagógico.

**3.2 Avaliação como ato amoroso (Luckesi)**

Durante muitos anos de trabalhocom avaliação, o autor Luckesi dedicou-se a desvendar uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva exercida em grande parte das escolas. Dedicou-se a denunciar o processo de exclusão que a prática da avaliação tem exercido sobre oseducandos, no passado e no presente. Por um bom tempo, o autor dedicou-se ao aspecto negativo da aprendizagem escolar, mas sentiu a necessidade de dedicar-se também aos aspectos positivos, com a intenção de abordar a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso.

A preocupação em denunciar a prática que vem sendo exercitada em algumas escolas fundamenta-se na ideia de que a prática escolar, denominada como prática da avaliação, pouco tem a ver com avaliação. Constitui-se muito mais de provas e exames do que de avaliação. Segundo Luckesi (2000, p.169), provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação. Desse modo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra, desenvolvendo-se, assim, como uma prática seletiva.

A característica das práticas classificatórias, norteadas por provas/exames, está comprometida com o modelo de prática educativa referente ao modelo de sociedade ao qual serve. Essa prática originou-se na escola moderna com a cristalização da sociedade burguesa. Uma prática herdeira do momento histórico da consolidação da burguesia, uma época marcada pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. A sociedade burguesa é uma sociedade marcada pela exclusão e não se constitui em um modelo de sociedade amoroso. Nesse contexto, o ato pedagógico e o ato das provas e exames não poderiam ser um ato amoroso, se o fossem estariam se opondo ao modelo de sociedade do qual emergiram e que ainda se sustentam.

Luckesi(2000) conta que a denominação avaliação da aprendizagem é recente, Ralph Tyler, um educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente, inventou essa denominação em 1930 e o período de 1930 a 1945 ficou conhecido como período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. Tyler inventou essa denominação e militou por ela na prática educativa, defendendo a ideia de que a *avaliação poderia e deveria subsidiar um modo diferente de fazer o ensino.* Outros também militaram na mesma perspectiva. A denominação mudou, porém a prática continuou sendo a mesma, onde o acompanhamento do processo de crescimento do educando continuou sendo de provas e exames.(LUCKESI, 2000, p.170)

Essa é uma prática difícil de ser mudada, uma vez que temos a avaliação como um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, diante desse quadro, a força que prevalece é a da sociedade. O que vimos hoje, em grande parte das escolas, é a utilização da denominação avaliação para a prática de provas e exames, uma vez que essa é mais compatível com sociedade burguesa que estamos inseridos.

As finalidades e funções da avalição da aprendizagem são distintas das finalidades e funções das provas e exames. Avaliação pressupõe acolhimento, visando a transformação, e provas e exames implicam julgamento, com consequente exclusão; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito.

O ato amoroso é aquele que acolhe uma situação como ela é. Acolhe atos, ações, sentimentos e pessoas como são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, em certo momento. Por acolher a situação como é, o ato amoroso caracteriza-se por não julgar. Julgamentos aparecerão, mas para dar curso à situação e não para excluí-la.

O acolhimento é uma condição de cura e só quando somos acolhidos nos curamos. Quando não nos acolhemos e/ou não somos acolhidos, gastamos parte do nosso tempo nos defendendo e nos acostumamos às nossas defesas, assumindo-as como um modo permanente de viver. Quando vivemos desse modo, assumindo uma posição de defesa e nem nós mesmosseremos capazes de nos acolhermos. Esse mecanismo de defesa nos prende ao passado e, algumas vezes, nos leva a assumirmos atitudes regressivas, trazendo-as como um hábito para nosso modo de viver. O primeiro passo para a cura é o reconhecimento acolhedor da situação como ela é e é importante que se admita e se acolha determinada situação para que a cura seja alcançada.

Segundo a definição de Luckesi(2000, p.120), a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso, um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Para que essa definição seja compreendida é importante distinguir avaliação de julgamento. *O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação , para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.*  O julgamento define uma situação do ponto de vista do sim e do não e a avaliação acolhe uma situação e reconhece-a como é, sob uma perspectiva de melhoria de qualidade (diagnóstico). Na avaliação não há uma separação entre certo e errado, o que existe é uma situação, que precisa ser acolhida como ela é, para então ser modificada.

A avaliação, como um ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a seleção. O diagnóstico tem por objetivo aperfeiçoar coisas, atos, situações, visando a tomada de decisões no sentido de criar condições e oportunidades para a obtenção de uma melhoria daquilo que se esteja buscando ou construindo. O diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que necessita de ajuda. Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, quando a avaliação tem por objetivo diagnosticar e criar bases para incluí-lo dentro do círculo de aprendizagem.

 Os dois objetivos que a aprendizagem escolar possui com a escola são: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal a partir do processo de ensinoaprendizagem e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo.

A avaliação da aprendizagem, por um lado, tem por objetivo auxiliar o educando em seu crescimento e na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação de conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções. Assim, a mesma oferece suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e na sua constituição como sujeito existencial e como cidadão.

Diagnosticando, a avaliação permite uma tomada de decisão mais adequada, visando o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento. Educador e educando possuem a necessidade de se aliarem e caminharem juntos no processo de construção da aprendizagem.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e responde por esse mandato, obtendo dos educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. Com o histórico escolar de cada educando, a escola possui o testemunho social, como forma de resposta ao coletivo, sobre a qualidade de desenvolvimento do educando. Esses dois objetivos só possuem sentido se caminharem juntos.

 A avaliação da aprendizagem auxilia educador e educando na sua trajetória comum de crescimento e a escola, na sua responsabilidade social, juntas, constroem a aprendizagem. Nesse contexto, avaliação da aprendizagem torna-se um ato amoroso na medida em que inclui o educando em seu curso de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem permite o julgamento e sua consequente classificação, mas não é esse o seu objetivo. A função ontológica, a base filosófica, da avaliação da aprendizagem é o diagnóstico e é importante que não se perca essa essência, por isso, a avaliação cria uma base para a tomada de decisão que é a trajetória para se encaminhar os atos seguintes, na busca de maior satisfatoriedade na qualidade dos resultados.

Articuladas com essa função estão a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador e a função de motivar o crescimento. A avaliação motiva na medida em que diagnostica e cria o desejo de resultados mais satisfatórios e o aluno tem a capacidade de reconhecer onde está e visualizar as possibilidades que pode alcançar. Na função de aprofundamento da aprendizagem, o exercício da avaliação apresenta-se como uma das múltiplas oportunidades de aprender. E na função de auxiliar a aprendizagem, como educadores, devemos estar de coração aberto para praticarmos esse princípio de auxílio à aprendizagem, sempre atentos às necessidades dos educandos, visando o seu crescimento e fazendo o melhor para que eles aprendam e se desenvolvam.

Para que todas essas funções sejam cumpridas, os instrumentos utilizados devem ser escolhidos, cautelosamente, pois por meio desses instrumentos, o educando é solicitado a manifestar sua intimidade (seu modo de viver, de aprender, de entender, sua capacidade de raciocinar).

Luckesi (2000) ressalta que a construção dos instrumentos para coleta de dados merece uma atenção especial em certos pontos: articulação do instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos; cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato; compatibilizar os níveis de dificuldade do que é avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado; utilizar uma linguagem clara e compreensível para solicitar o que deseja; construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem através da demonstração da essencialidade dos conteúdos, pelos exercícios inteligentes ou através de aprofundamentos cognitivos propostos.

Durante o processo de correção e devolução dos instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar alguns cuidados são essenciais. Quanto à correção, não é necessário realizar um exagero com cores berrantes, não há a necessidade de borrar o trabalho do aluno, desqualificando-o. Quanto à devolução dos resultados, é de bom tom que o educador o realize pessoalmente, comentando-os e auxiliando o educando a se autocompreender no seu processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento.

**3.3 Razões para uma mudança na avaliação**

Há anos vem se reconhecendo a necessidade de transformações nas práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, defasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos estão confrontados. Ainda assim, continuam a predominar as práticas de avaliação que visam à classificação e à certificação.

Os sistemas educacionais estão organizados e baseados em culturas de avaliação distintas. Uns desenvolveram uma cultura fundamentada na concepção de que o propósito fundamental da avaliação é melhorar as aprendizagens, desenvolver habilidades para que os alunos superem suas dificuldades, uma cultura que possui o princípio de que todos os jovens e crianças podem aprender. Essa concepção é conhecida como avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros se baseiam mais na concepção que atribui à classificação, o principal propósito da avaliação, aceitando que existem alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura de resultados, em geral, associados à desmotivação, à repetência e ao abandono escolar. Trata-se então de uma prática de avaliação somativa que limita-se a apreciação dos resultados classificatórios evidenciados pelos alunos.Existem sistemas que procuram compatibilizar as duas culturas na tentativa de realizar uma fusão e assim articular as funções da avaliação formativa com as da avaliação somativa.Independentemente dos sistemas, existe um descontentamento generalizado referente às práticas de avaliação que não atribuem às aprendizagens dos alunos o papel primordial da avaliação.

As questões acima servem de justificativa para Domingos Fernandes (2009) apontar três razões que justificam a necessidade de mudanças das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e a democratização das escolas públicas. A primeira razão,expressa pelo autor,envolve o desenvolvimento das teorias das aprendizagens, o contexto em que algumas teorias se desenvolveram e suas consequências.

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve em sala de aula varia de acordo com a concepção de aprendizagem que sustenta as bases de uma escola ou sistema educacional. Há uma relação de causa-efeito direta entre o que os educadores pensam com relação à aprendizagem e a forma como avaliam as aprendizagens dos educandos.

Segundo Shepard (*apud*FERNANDES, D., 2000, p.31), há cerca de quase cem anos, a maioria dos testes ou exames possuíam características como: perguntas centradas na memorização de rotinas, perguntas para que os alunos estabelecessem correspondências entre afirmações dadas, perguntas de múltipla escolha, entre outras. As perguntas correspondiam ao que se pensava ser importante aprender e ao que se pensava ser a forma como os alunos aprendiam. Centravam-se em um assunto de cada vez, que constituiria um dos elementos de um conceito mais complexo. A ideia era a de que as aprendizagens complexas eram a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens simples. Desse modo, era preciso decompor um conceito em quantas partes fossem necessárias, ensiná-las aos alunos e avaliá-los em conformidade. Uma das consequências dessa concepção é que se fazia necessário “treinar” os alunos nessas pequenas partes e a prática se fazia fundamental para que eles dominassem cada parte em que os elementos se decompunham.

Tratava-se de uma concepção da aprendizagem como a acumulação de associações estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas, e, em boa medida, que ainda hoje influencia de modo significativo o currículo e as práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educacionais. (FERNANDES,D.,2009, p.31)

De acordo com o trecho acima, as práticas de aprendizagem influenciadas pelo behaviorismo tendiam a ser superficiais, pois as práticas de ensino eram orientadas para o domínio de cada elemento que compunha um conceito, ideia ou teoria e, assim, perdiam a ideia do conjunto e das relações existentes entre diferentes conceitos. Ou seja, as aprendizagens ocorrem pela acumulação de pequenas partes que um dado elemento se decompõe. As aprendizagens são desenvolvidas de forma sequencial e hierárquica, os testes são utilizados com frequência para garantir o domínio desses elementos e só então, prosseguir para outro assunto. Desse modo, os testes confundiam-se com a aprendizagem.

A concepção behaviorista, com relação à aprendizagem, conduz a uma visão limitada e redutora do currículo, com um ensino condicionado por listas de objetivos, muitas vezes pouco relacionados entre si. Ou seja, essa concepção influenciava a criação de um currículo que não focava no desenvolvimento do educando, não buscava a formação de um ser crítico e reflexivo. Baseia-se na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos e fatos descontextualizados.

O behaviorismo tem influenciado o ensino e a avaliação nas últimas décadas, apesar de nos anos 80 começarem a emergir novas concepções inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo e a concepção descrita acima ainda é a realidade de muitos sistemas educacionais. Possui um currículo que padroniza os educandos, transformando-os em meros receptores de informações, sem o estímulo para interpretar ou relacionar as informações já adquiridas com novos conhecimentos. E assim, os testes confundem-se com as aprendizagens, pois espera-se que o educando tenha “memorizado” a resposta *correta*, caso ocorra o contrário e o educando responda *errado*, ele estará fora do padrão e não conseguiu aprender o assunto.

A segunda razão envolve o desenvolvimento das teorias do currículo, as transformações pela sociedade e suas influências na aprendizagem.

Segundo Fernandes, D.(2009, p.35), nos últimos 30 anos, os currículos de muitos países no mundo sofreram intensa alteração. A expansão da democracia, a facilidade no fluxo de pessoas e mercadorias e as novas tecnologias de informação e de comunicação transformaram as sociedades modernas. As sociedades tornaram-se mais multiculturais, mais competitivas, mais exigentes e com uma visão mais ampla do ponto de vista econômico. Mas, também se tornaram mais inseguras, mais instáveis e menos previsíveis.

Pode-se dizer que as rápidas e intensas mudanças, a imprevisibilidade e a interdependência econômica, política e social são características marcantes das sociedades atuais. E os jovens precisam estar habilitados, munidos de um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permita viver nesse tipo de sociedade e ter o necessário espírito crítico em face das realidades e dos fenômenos decorrentes do meio social que estão inseridos.

Na tentativa de adaptar os sistemas educativos a essas circunstâncias, os governos de muitos países têm procurado imprimir um ritmo reformista nas medidas de politica educacional que, segundo Domingos Fernandes (2009, p.36), tem se caracterizado pela introdução de alterações curriculares, pela diversificação e flexibilização dos percursos educativos e formativos, pela aposta na educação e na formação ao longo da vida, pela maior autonomia das escolas e pelo estabelecimento de mecanismos que reforcem o controle do currículo e da avaliação por parte do estado.

O objetivo parece ser o de procurar garantir que os sistemas educacionais preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados, de se comunicar facilmente, de saber utilizar as novas tecnologias de comunicação, de selecionar informações, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática da sociedade.

O interessante é que os currículos de hoje lançam desafios que vão muito além da memorização e de procedimentos rotineiros, buscam desenvolver o educando como cidadão, como indivíduo crítico e reflexivo. São mais exigentes com relação aos conhecimentos, com a complexidade de tarefas propostas e com as aprendizagens, que tanto quanto possível, devem ser desenvolvidas com real significado para os alunos.

É nesse cenário que os países realizam estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos. Nesses estudos, os países participantes agregaram certos padrões curriculares em seus sistemas educacionais para que, supostamente, essas mudanças ajudem a melhorar a qualidade do serviço educacional e formativo que é prestado ao cidadão.

Só há pouco tempo, no fim da década de 80, apenas um número reduzido de países começou a perceber movimentos tendentes a alinhar a avaliação com as novas exigências curriculares e tal alinhamento ainda está longe de ser concretizado. Porém, uma coisa é concreta, ninguém parece estar satisfeito com o tipo de avaliação das aprendizagens dominantes nos sistemas educacionais; alguns até acreditam que tais reformas têm falhado porque a avaliação permanece a mesma.

Pode-se dizer que o *Currículo da Eficiência Social* (FERNANDES, D., 2009, p.38.)predominou nos sistemas educacionais durante todo o século XX, começando a perder sua influência a partir dos anos 70 e 80, apenas em alguns países. Porém, é evidente que ainda podemos encontrar vestígios dessa visão curricular nas práticas de muitos sistemas educacionais. As ideias que sustentam essa base curricular são hoje claramente questionadas e até repudiadas, como é o caso dos que defendiam que nem todos os alunos podiam apender. E também colocavam em dúvida a eficiência de algumas práticas como a definição exaustiva de objetivos comportamentais, ou o uso sistemático de testes objetivos para medir as aprendizagens. Como resposta a esse e outros princípios, surgiram currículos mais ou menos diversificados, destinados a grupos diferenciados de alunos, com conteúdo de natureza mais utilitária e com a ideia de que as aprendizagens dos alunos podiam ser medidas, objetivamente, e com exatidão por instrumentos apropriados.

A chamada *Visão Reformada do Currículo*, na perspectiva de Shepard (*apud* FERNANDES, D., 2009, p.38), sofreu influências e cooperações das teorias construtivistas, cognitivistas e socioculturais das aprendizagens. Os princípios que orientem tal visão curricular, segundo Shepard, são: todos os alunos podem aprender; os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento; independente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos; todos os alunos são socializados nos “discursos” e nas práticas das chamadas disciplinas acadêmicas; os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens; e os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada.

Um currículo com tais princípios exige uma avaliação de natureza distinta, onde as tarefas sejam desafiadoras para os alunos, onde a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem e os alunos participem ativamente no processo de avaliação.

A terceira razão para mudar a avaliação envolve a democratização dos sistemas educativos, seus objetivos e deveres com a formação do educando e com suas aprendizagens.

O acesso de todas as crianças e jovens à educação é uma conquista das sociedades democráticas, porém não é essa a realidade em que vive grande parte da sociedade. Ter todos ou praticamente todos na escola não é tarefa fácil, exige atenção às adequações necessárias aos serviços prestados.

Algumas questões norteiam os sistemas educacionais, são questionamentos que são, ou deveriam ser, preocupações de todos os sistemas educacionais :

Será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender? Será que todos recebem *feedback* adequado relativamente a seus progressos e dificuldades? Será que todos podem ir tão longe quanto suas motivações, interesses e saberes lhes permitirem? Será que todos, em suas diferenças, sejam quais forem, se sentem plenamente integrados e veem satisfeitas suas legitimas aspirações? Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade. (FERNANDES, D.,2009, p.40)

 Essas questões deveriam impulsionar as reformas nos sistemas educacionais, pois como sabemos, diante da atual situação do sistema educacional brasileiro, essas respostas estão longe de serem positivas.

A democratização dos sistemas educacionais tem a ver com a necessidade de mudança e melhoria na avaliação das aprendizagens dos alunos, uma vez que, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem construir importantes alavancas para superar obstáculos, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou podem simplesmente, desinteressá-las.

A avaliação deve ter um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens complexas, no desenvolvimento do educando como indivíduo e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos.

 A avaliação quando devidamente planejada, tem um impacto muito intenso nos sistemas educacionais, pois orienta os estudantes acerca dos saberes, das capacidades e das atitudes a serem desenvolvidas; influencia na motivação e percepção do que é importante aprender; melhora e consolida as aprendizagens; e promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e reflexão crítica.*Quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educacionais, tendo em vista sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens*. (FERNANDES, D., 2009, p.41,)

Apenas desse modo, pode-se esperar que as escolas respondam aos legítimos interesses e direitos da criança, aos interesses e as aspirações da sociedade quanto à educação e formação do indivíduo para o desenvolvimento de sistemas educativos democráticos.

O estudo das ideias e teorizações dos três autores apresentados acima ajudaram-me a subsidiar as análises que passarei a apresentar agora.

**4- A Pesquisa e o Pibid-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

Como mencionado anteriormente, esse trabalho ocorreu através do grupo de pesquisa Pibid, realizada em uma turma de 4º ano da Escola Municipal Francisco Alves no bairro de Botafogo no Rio de Janeiro nos anos de 2010, 2011e 2012.

O processo de pesquisa inicia-se com as observações que ocorrem em sala de aula. Eu e minha dupla de trabalho passamos o período da tarde observando o cotidiano dos alunos, as práticas do professor e o entrosamento entre todos eles.

O próximo passo é a escolha dos alunos que participarão das oficinas oferecidas pelo Pibid. É nesse ponto, no processo de seleção que as rotulações se iniciam por parte dos professores da escola e muitos colegas de sala. O grupo de alunos selecionados, escolhido pela professora e pela direção, são aqueles considerados com “dificuldade de aprendizagem”, são diagnosticados pelos professores e diretores e uma minoria de alunos possui um laudo especializado com relação a sua dificuldade. Alguns professores, a responsável pela turma do 4º ano em especial, expõe para os alunos as oficinas como mais um reforço oferecido pela escola e como uma espécie de “castigo”.

*“ Quem não se comportar, ficar conversando, faltando aula ou trazendo a tarefa de casa sem fazer será convocado para o Pibid!” (Professora do 4º ano)*

Esse tipo de discurso acaba prejudicando a primeira impressão e o primeiro contato dos pesquisadores com os alunos, pois os alunos já chegam às oficinas na defensiva, retraídos e achando que encontrarão atividades chatas, repetitivas e que eles não conseguirão fazer.

Essa visão do Pibid, como mais um reforço oferecido pela escola foi muito forte no primeiro ano em que a escola recebeu o projeto e somente com o desenrolar do projeto e com o desenvolvimento dos alunos durantes as atividades em sala de aula, essa ideia foi quebrada. Para a maioria dos professores e para a direção da escola, o nosso projeto só começou a ser visto como outra possibilidade de aprendizagem, como uma parceria que pudesse dar certo, no final do primeiro ano na escola, quando os resultados começaram a influenciar no conceito/nota que a professora utilizava em sala de aula e no desempenho dos alunos nos Exames Municipais.

Enquanto os frutos do nosso trabalho estavam sendo colhidos no desenvolvimento do aluno, no seu entrosamento com a turma, no compromisso com as atividades, que antes não fazia nenhuma tarefa e passou a fazer metade dos exercícios, nada disso tinha valor. Ainda não éramos respeitadas e nosso projeto não tinha muita credibilidade. Bastou sair o índice de aprovação para fazer com que os docentes da escolaficassem se perguntando: como elas fizeram isso se na oficina elas só fazem joguinhos e atividades alternativas? Essa foi a pergunta que uma mãe nos fez, extraoficialmente, na primeira reunião do ano seguinte.

O mesmo ocorre com os alunos que frequentam as oficinas. Esses já iniciam o projeto desacreditados e se achando inferiores por acreditarem que frequentarão mais um “reforço”. Algumas vezes, sendo motivo de ”zoação” entre os colegas, diminuindo ainda mais a autoestima dos participantes. Em média de um mês de oficina, com a grande maioria dos participantes, esse quadro é invertido e surge uma enorme motivação com a frequência nas oficinas. Com alguns alunos, esse processo é um pouco mais lento, mas pode-se notar a mesma reação em todos os participantes, no fim do ano todos reagem da mesma maneira: dizendo que amam o projeto, pedindo para fazer parte no ano seguinte e dizendo para os colegas que caçoavam deles que o projeto é ótimo.

Essa mudança de visão por parte dos alunos ocorre devido à proposta oferecida pelo Pibid, que trabalha sob a perspectiva de melhorar a autoestima da criança, ajudar a criança a superar algum trauma que possa ter sofrido e o mesmo esteja interferindo em sua aprendizagem e, principalmente, melhorar a autoestima, a autoconfiança da criança e desenvolver as habilidades como leitor crítico.

Aqui cada dupla tem liberdade para escolher as atividades que serão realizadas em suas oficinas, desde que possuam motivo pela escolha da atividade ou do tema e a mesma possua objetivo. Evitamos as atividades improvisadas, aquelas sem planejamento e apenas para preencher o horário que ficamos com os alunos, para que possamos aproveitar ao máximo o tempo da oficina com atividades que ajudem os participantes em seu desenvolvimento como aluno e como indivíduo.

Eu e minha dupla utilizamos como tema para a elaboração das atividades os conteúdos que observamos que a maioria dos participantes possui dificuldade; ou um assunto que prenda a atenção deles, algo que desperte prazer durante a realização das atividades; ou assuntos que façam parte da realidade deles e que estão na mídia, como noveles, moda, músicas. E as escolhas das atividades ocorrem baseadas nos erros dos participantes, pois utilizamos o erro deles como ponto de partida para desenvolvermos habilidades que eles ainda não dominam, para que através do erro eles possam construir um novo caminho e o desenvolvimento de novas aprendizagens.

No primeiro ano de Pibid elaboramos as oficinas baseadas em projetos, escolhemos o tema e criamos as atividades. Alguns projetos interdisciplinares e outros apenas de uma disciplina. Antes da elaboração de um projeto conversamos com todos os alunos, debatemos com eles como as atividades serão realizadas e dependendo da empolgação deles realizamos ou não alguma atividade.

Em cada ano de Pibid há sempre um caso me chama mais atenção, um aluno que me desafia mais ou aquele me ignora mais, ou seja, sempre existe um aluno que nos leva a pesquisar mais recursos e instrumentos de aprendizagem. Estou no Pibid há três anos, porém estou com essa dupla há dois, assim relatarei as experiências apenas desses últimos dois anos.

Nosso primeiro grande desafio foi um aluno que chegou a nossa oficina transferido do Ceará, e a professora da classe nos apresentou o menino da seguinte maneira: “*Meninas, eu tenho um presentinho para vocês.”* E todo turma riu diante de tal apresentação, até então tudo dentro do padrão de comportamento que está habituada a apresentar. Mas o que nos espantou foi o comentário que ela fez quando estávamos saindo de sala:

 “Meninas, esse menino veio do Ceará, está silabando e muito mal. É comportadinho, mas não consegue nem copiar do quadro e não consegue fazer nenhuma tarefa. Para mim o Manoel é um caso perdido, se vocês conseguirem fazer alguma coisa o filho é de vocês.”

Eu e minha dupla entramos em desespero, não parávamos de nos perguntar o que iríamos fazer com ele, ao mesmo tempo em que estávamos indignadas com a atitude da professora, achamos um absurdo ela fazer esse comentário a respeito de um educando no começo do ano, onde ela não havia tentado nenhum tipo de recurso para reverter esse quadro.

Ao mesmo tempo em que esse comentário me assustou, pois a maneira com que esse aluno foi julgado, um julgamento definitivo pela perspectiva da professora, ele nos desafiou. Eu e minha dupla conversamos com nossa orientadora e acolhemos o menino, sabíamos que não seria uma tarefa fácil, mas queríamos ajudá-lo.

Confesso que a primeira oficina que tivemos a participação do Manoel foi uma experiência muito difícil, pois o menino chegou muito tímido, devido ao seu sotaque, e muito travado. Era nítido o medo de tentar que o menino tinha, falava muito baixinho e a qualquer questionamento sobre algo o menino dizia que não sabia. A recepção dos outros participantes também não foi uma das melhores, pois estávamos realizando uma tarefa onde só poderíamos passar para outra etapa depois que todos os participantes concluíssem a anterior. Todos estavam ficando impacientes com a situação, pois acabavam e tinham que esperar o Manoel. A atividade que possuía o objetivo de integrar os participantes e estimular a produção de texto através de imagens gerou a reação oposta. Fomos infelizes na elaboração da atividade, pois ao invés de integrarmos o menino na atividade o deixamos mais nervoso com tal situação, pois os amigos ficavam querendo fazer por ele e pedindo para ele acabar logo.

Depois dessa oficina ficou mais difícil escolhermos uma atividade, pois não queríamos fazer uma atividade com ele e outra com os outros, não queríamos realizar jogos e produção de texto com a maioria e jogos de alfabetização com ele, pois o menino não ainda sabia diferenciar o “e” do “E”. Queríamos uma atividade onde todos pudessem desenvolver suas habilidades, onde a atividade fosse enriquecedora para todos, independente da bagagem de conhecimento de cada um.

Nas observações notava que o menino realizava tarefas diferentes dos outros, atividades de cartilha de alfabetização, e todas as outras crianças riam e comentavam a situação. Quando a tarefa era realizada no quadro a professora dizia que ele não precisava copiar tudo e circulava os itens que ele podia copiar. Era notável a tristeza e o constrangimento presente no semblante do aluno.

Na oficina seguinte realizamos um Jogo da Memória de letras e palavras no primeiro tempo da oficina. O jogo ocorria da seguinte maneira: o aluno virava uma Letra Maiúscula e tinha que tentar virar uma palavra com a inicial que virou. No segundo tempo da oficina eles elaboraram uma produção de texto com as palavras que cada um virou. Nessa oficina conseguimos alcançar as dificuldades do Manoel com a mesma atividade para todos, e alcançamos as dificuldades de todos com a produção de texto. Não precisamos de uma atividade individualizada para ele, onde ele pudesse se sentir excluído, ou que pudesse atrasar os outros, conseguimos integrá-lo na atividade sem grandes dificuldades.

No primeiro bimestre a ideia de trazer mais jogos para as oficinas foi uma ótima estratégia, pois os alunos ficaram mais integrados, a frequência nas oficinas aumentou muito e o desempenho de todos eles nas atividades em sala de aula evolui.

O Manoel que possuía dificuldade com letras maiúsculas e minúsculas, já elaborava longas frases durante as atividades. Então passamos para outra etapa, focar na leitura e produção de texto.

Em um momento em que todos da oficina assistiam e eram fãs da novela Avenida Brasil, levávamos revistas e jornais com os resumos da novela e eles criavam seus próprios resumos. Também trabalhávamos gêneros textuais em conjunto com filmes e músicas. Foi uma fase de grande evolução.

Estávamos orgulhosas com os resultados e apesar do desenvolvimento de todos, a professora ainda continuava tratando os alunos que participavam do Pibid com um certo descaso e alguns ainda faziam atividades diferenciadas, mesmo sem haver necessidade.

No terceiro bimestre os participantes elaboravam grandes textos, ainda existiam alguns erros de concordância e ortografia, dois participantes ainda não tinham o texto no nível desejado pela escola de um aluno de 4º, mas todo o texto fazia sentido e a mensagem podia ser entendida por qualquer leitor.

Entramos em sala para fazer nossa observação e a atividade proposta pela professora foi uma redação de quinze linhas, olhamos uma para outra e comentamos que os nossos alunos tirariam a atividade de letra. A professora nos disse que valeria nota e pediu que não interferíssemos na atividade, no final da atividade ficamos decepcionadas com a atitude da professora, pois a mesma jogou a redação do Manoel em nossas mesas e mandou que déssemos uma olhada naquela vergonha. O Manoel, que não escrevia mais de três linhas havia escrito oito linhas apenas. Enquanto nós ficamos orgulhosas com a evolução do Manoel que não escrevia mais de uma frase e elaborou um pequeno texto, com sentido e de oito linhas, ela estava muito irritada e continuou com o mesmo discurso de que ele não tinha jeito. O menino continuou com o conceito ruim e ela não reconheceu a evolução do aluno, continuou tratando o menino da mesma maneira, dizendo que o trabalho dele era insuficiente, que ele não tinha o nível de um aluno de 4º ano, e que se continuasse desse jeito seria retido na turma.

Continuamos com nossas oficinas, elaboramos mais um projeto lúdico, com o tema dos animais, com direito a filmes, artesanatos, campanha de cidadania e produção de texto. Acompanhado e parabenizando os alunos por cada evolução, por menor que fosse.

Conversamos com eles durante uma oficina, explicamos que estávamos na metade no último bimestre, que estávamos orgulhosos dele e que assim que terminássemos o nosso último projeto as oficinas encerrariam. E o Manoel perguntou se ele ia passar de série, pois agora ele sabia ler, ajudava os colegas e escrevia textos muito grandes. Quando pensei em responder algo fui interrompida por ele: *“ Não tia, não responde não. Vou passar e deixar as duas orgulhosas e no ano que vem vou ser o melhor da sua turma.”* O Manoel passou com conceito regular, mas o desenvolvimento dele vale mais que qualquer conceito.

Esse foi um dos alunos que me desafiou muito durante o Pibid, pois através dele tive a oportunidade de praticar a avaliação da aprendizagem como um ato de acolhimento, onde avaliamos o aluno e criamos uma base para que ele pudesse se desenvolver. Respeitamos o seu tempo e tratamos o aluno com um olhar mais cuidadoso, aceitávamos a situação que ele nos apresentava e o direcionávamos por um novo caminho, onde ele desenvolveria suas habilidades.

Meu último ano de Pibid e eu achei que seria um ano tranquilo, a maioria dos alunos da minha oficina já haviam frequentado o Pibid em anos anteriores, apenas uma aluna nova, sem grandes desafios, estávamos tranquilas. Na terceira oficina do ano a professora nos perguntou se ela poderia indicar mais uma aluna para nossa turma e disse que ela já fez parte do Pibid no ano anterior, concordamos com a presença da aluna.

No término da primeira oficina eu e minha dupla entramos em desespero mais uma vez. A aluna nova não gostou da atividade, achou a atividade sem graça e não queria conversar com ninguém, nem com os colegas de sala que ela já conhecia a mais tempo. Na oficina seguinte foi a mesma coisa, elaboramos uma atividade dinâmica, de interação, e a menina achou sem graça e não quis participar. Em outra oficina ela não gostou da atividade, mas concordou em fazer, e no primeiro obstáculo disse que não queria mais realizar a atividade e abaixou a cabeça.

Depois de todas essas tentativas, não sabíamos mais o que tentar, nem os jogos estimulavam a menina. Recorremos a dupla que trabalhou com ela no ano anterior e elas nos disseram que a menina era muito tímida, não gostava muito de interagir por ter um pouco de sotaque e por achar que não consegue aprender.

Não podíamos deixar os jogos de lado porque os jogos fazem parte da nossa proposta de trabalho e através dele alcançamos a dificuldade de muitos alunos. Decidimos trabalhar um pouco de matemática para ver se os jogos de matemática estimulavam a menina, não queríamos criar um sentimento de frustação na aluna e ter a possibilidade de uma desistência. Ficamos no impasse do conteúdo que abordaríamos no jogo, já que os alunos eram novos e não sabíamos o que eles já sabiam. Precisávamos de um diagnóstico dessa situação, precisávamos conhecer a bagagem de conhecimentos que eles possuíam, com os outros seria mais fácil, pois através de outros jogos já havíamos coletado algumas informações. Era indispensável que soubéssemos essas informações para que a partir desses conhecimentos encontrássemos um caminho para desenvolver as habilidades que eles ainda não dominavam. Chegamos à conclusão de que um jogo seria uma ótima alternativa para realizarmos tal diagnóstico, pois seria uma metodologia lúdica e eles não notariam que estavam sendo observados e analisados.

Apresentamos nossa ideia aos alunos através de um diálogo e eles ficaram muito animados com a possibilidade de jogarmos durante a oficina. No mesmo dia realizamos a reserva do “BANCO IMOBILIÁRIO DA CIDADE OLÍMPICA” na direção da escola, que abraçou a nossa proposta e disse que o jogo, e tudo que precisássemos para a realização da oficina, estariam a nossa disposição na data marcada para jogarmos com os alunos. Na data prevista para a realização do jogo tivemos uma surpresa, fomos informadas que o jogo não poderia ser emprestado, pois o jogo faz parte de uma campanha política da Prefeitura do município do Rio de Janeiro e apenas as notas de dinheiro que o jogo possui poderiam ser utilizadas. Segundo a diretoria da escola, que anteriormente havia autorizado, o jogo estava sendo recolhido por fazer apologia política e era também produzido pela empresa de um parente do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes. Tal situação foi alvo da imprensa na época.

Sentamos com eles para discutirmos como seria o jogo, quais seriam as regras, o que eles gostariam de comprar e quanto eles gostariam de pagar por cada propriedade ou produto adquirido e finalmente resolvemos criar nosso próprio tabuleiro e também algumas notas, pois o jogo só conta com nota a partir de ‘1000 reais’.

Quando terminamos de apresentar nossa proposta sobre a construção do nosso jogo a menina estava sorrindo e nos perguntou se era verdade e se ela também montaria o jogo. Para quem não falava, só acenava com a cabeça, querer montar o jogo é uma grande evolução. Agimos normalmente, respondemos que sim e perguntamos a parte que ela gostaria de fazer, então ela soltou umas frases. Quando a menina falou um pouco os colegas não se conteram: “*Ae, a Géslea falou tia. Vamos todos bater palmas pra ela*.” Depois dessa situação todos riram muito, inclusive ela.

Durante a construção do tabuleiro do jogo realizamos operações de divisão, pois foi necessário realizarmos essas operações durante a distribuição das tarefas de cada um, dividimos a quantidade de alunos pela quantidade de tarefas a serem construídas, calculamos quantas propriedades cada um poderia fazer e por quantas cartas cada um ficaria responsável e através dessa construção as dificuldades com as operações de divisão foram surgindo e sendo superadas.

Na oficina seguinte construímos o tabuleiro, as cartas, as notas, os pinos e terminamos de construir as regras do jogo. Com todo processo terminado e todas as regras decididas, escolhemos o nome “Fazendo Negócios” para o nosso jogo, que foi inspirado no jogo “Banco Imobiliário – Estrela” e iniciamos uma pequena partida teste, já vimos logo a boa recepção deles. Apenas nas duas aulas seguintes jogamos em todo o decorrer da oficina.

A realização do jogo superou nossas expectativas, durante a partida eles ficaram muito motivados, querendo realizar todas as suas operações, ajudando os colegas, mesmo quando o colega não é solicitado e reclamando quando recebiam alguma sugestão ou a resposta das operações sem pedir ajuda. As operações de multiplicação, adição e subtração eram realizadas mentalmente ou no rascunho, nesse rascunho as crianças também anotavam suas dívidas, calculavam a quantia que deveriam pagar e receber dos colegas.

Na segunda vez que o jogo foi utilizado eles quase não utilizaram o rascunho para realizarem as operações, elas eram feitas mentalmente, quando tratava-se de uma operação mais “complicada”, não hesitavam e recorriam ao rascunho sem o menor problema. Os alunos encontraram uma maneira de elaborem uma estratégia e superarem suas dificuldades dentro do jogo.

Todos construíram aprendizagens durante as partidas, mas a Géslea foi o destaque das oficinas, tínhamos que pedir para a menina parar de falar, ela estava jogando por ela e pelos colegas. A vergonha que ela possuía de perguntar se algo estava errado foi quase que toda deixada de lado, dava a resposta de alguma operação e quando ficava em dúvida perguntava em alto e bom som se estava certo. Durante o jogo a menina passou a perguntar se as respostas dela estavam certas e não se estavam erradas.

Conseguimos realizar com sucesso todas as oficinas planejadas para a realização do jogo, terminamos o jogo e conseguimos realizar os diagnósticos. Através do jogo que elaboramos conseguimos identificar as dificuldades de cada um e construir aprendizagens através das operações e comandos presentes nas partidas do jogo. O jogo que havíamos criado com a intenção de elaborar um diagnóstico foi além disso, tornou-se um instrumento de aprendizagem, pois foi capaz de desenvolver aprendizagens e através dele os alunos criavam estratégias para superarem suas dificuldades.

**5 – Considerações Finais**

As experiências relatadas acima confirmam que adotar a avaliação da aprendizagem não é uma utopia ou algo que só é possível no papel, esses relatos confirmam que uma teoria além datradicional pode ser eficientemente praticada. Através das oficinas e observações tivemos a oportunidade de vivenciar atitudes excludentes realizadas em sala de aula e experimentar o ato de acolhimento durante as oficinas.

A partir do discurso apresentado pela professora do 4ºano podemos identificar a presença de traços marcantes pertencentes a uma prática tradicional baseada no acerto e no erro, onde os progressos apresentados pelos alunos não foram considerados e seus desacertos foram descartados, onde o que ainda não se aprendeu foi valorizado no lugar do que se aprendeu; em oposição à prática adotada em nossa oficina, onde erros e acertospossuem valor, e como nos diz FERNANDES, C.(2009) “o erro é visto como propiciador de aprendizagens, e as dúvidas dos alunos altamente significativas e reveladoras”. Através dessa perspectiva da avaliação da aprendizagem,é possível que os desacertos dos alunos sejam utilizados como ponto de partida para o desenvolvimento de novas aprendizagens, através dela cada progresso realizado por eles pode ser acompanhado.

As atitudes apresentadas pela professora durante a pesquisa revelam que o trabalho realizado em sala de aula está voltado para o quantitativo, que o foco de sua avaliação são as notas/conceitos dos alunos durante o desempenho dos exames/provas, se o aluno desenvolveu alguma habilidade não é interessante, algo só se torna expressivo para a professora quando o resultado apresenta uma diferença positiva no conceito do aluno. Dessa maneira sua avaliação resume-se em medir as informações retidas ou não pelos alunos, uma avaliação excludente e rotuladora distinta da definição de avaliação apresentada por Luckesi(2000, p.172) “ a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso, no sentido de que a avaliação por si só um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.” Baseada na definição da avaliação como um ato amoroso as atividades da oficinasão realizadas de acordo com o diagnóstico elaborado, esse diagnóstico permite que as atividades sejam preparadas de acordo com as necessidades dos alunos, o que torna possível acolhermos as dificuldades apresentadas e através delas, junto com os alunos, possamos direcionar ou redirecionar o que houver necessidade.

A questão da desmotivação apresentou-se como um muro, um tipo de bloqueio, no processo de ensinoaprendizagem dos alunos, pois eles foram bombardeados com frases e rotulações que eram responsáveis pela baixa autoestima apresentadas por eles. A insegurança ao tentar e o medo de errar foram gerados através de algumas experiências vividas em sala de aula, como a maneira que as dificuldades dos alunos foram expostas em sala e a forma com que seus *erros* foram acentuados. Essa desmotivação reflete no desempenho dos alunos em realizar as atividades propostas, pois através das experiências com os alunos do Pibid notamos que os alunos realizavam as atividades com grande entusiasmo durante as oficinas e durante a realização das atividades em sala criavam um bloqueio. Como ressalta Fernandes, D. (2009) “*as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar*.” Os educandos devem ser motivados e encorajados durante o desenrolar das atividades, cabe ao professor salientar que todos os alunos podem aprender e que todos são capazes de realizar determinadas tarefas e não desencorajá-los durante tal.

Relacionando os autores citados, Luckesi, Claudia Fernandes e Domingos Fernandes, podemos notar que ambos possuem uma grande preocupação com o desenvolvimento do educando presente em suas teorias. Buscam erradicar as defasagens presentes no sistema educacional causadas por práticas de avaliação tradicionais, rotuladoras e excludentes, através de práticas de aprendizagem que foquem no desenvolvimento das habilidades do educando. Nessas perspectivas podemos identificar a busca do desenvolvimento do educando como foco da avaliação, uma avaliação utilizada para o educando aprender e para o educador ensinar, onde os educandos possam melhorar e consolidar suas aprendizagens, e também possam desenvolver suas habilidades como ser crítico, autônomo e responsável.

Através dessa pesquisa podemos concluir que a avaliação da aprendizagem qualitativa e processual é a perspectivaque deveria ser utilizada com a turma de 4ºano, pois através dela conseguimos alcançar as dificuldades que eles possuíam e desenvolver novas habilidades nos educandos. Orientamos os educandos acerca de suas capacidades e atitudes como indivíduos, como ser críticos e reflexivos. Trabalhamos com alunos de maneira motivadora e estimulante para que as marcas do passado pudessem ser superadas e deixassem de ser um empecilho no processo de ensinoaprendizagem. É importante salientar que a comunidade já reconhece a metodologia utilizada em nossa oficina como algo legítimo; acreditam na eficiência do nosso trabalho e já o consideram como aliado na construção das aprendizagens dos educandos.

Em cada autor citado é possível notar o educando como produto de suas inquietações e nessa pesquisa não foi diferente. A preocupação com o desenvolvimento do educando como indivíduo e com a superação de cada obstáculo apresentado durante esses três anos de pesquisa foi o meu maior aprendizado. Aprendi que um simples elogio ou a falta dele faz toda a diferença na vida de alguém, e quando a diferença é causada pela falta dele, esse deixa marcas difíceis de serem superadas. Através dessa pesquisa vivenciei a teoria da avaliação em que educando e educador desenvolvem aprendizagens como indivíduos e constroem conhecimentos, onde a prática da avaliação foi além de ato de medir e avaliar tornou-se um ato mais que amoroso.

Através do trecho destacado abaixo concluo as aprendizagens que realizei no decorrer dessa pesquisa, pois essa é a concepção de avaliação que defendo e acredito que essa definição possa traduzir o trabalho realizado durante esses três anos de pesquisa.

“O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoro.” (Luckesi, 2000, p.180)

**REFERÊNCIAS**

FERNANDES **,** Claudia de Oliveira**.** Avaliação: um diálogo com professores. In**:** Silva, J., Hoffman, J. e Esteban, M. T. **Práticas Avaliativas em todas as áreas: rumo às aprendizagens significativas**. 6. Ed.Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, Claudia; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Pesquisa e projeto político-pedagógico IV**. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2005.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender – Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10 Ed. .São Paulo: Cortez, 2000.