

A SUSTENTABILIDADE NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS AGRURAS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÕES

Vera Lúcia Chalegre de Freitas¹

RESUMO

A pesquisa objetiva discorrer sobre a sustentabilidade da avaliação da aprendizagem nas agruras e possibilidades de superações. Partimos do pressuposto que conhecer os empecilhos pode nos ajudar a encontrar caminhos possíveis de superação. Sabemos que é um processo trabalhoso quando se pensa em uma avaliação mais promissora, ou seja, sustentável, especialmente quando entramos em contato com as nossas subjetividades e nossas reflexões formativas. Trata de uma pesquisa de narrativa de formação em que a autora debruça sobre suas leituras e suas vivências, lecionando a disciplina de avaliação da aprendizagem na Educação Superior, durante alguns anos. Buscar sentidos e significados dados a essa expressiva área do conhecimento tem sido um desafio constante. Inspiro-me para a construção deste texto no pensamento luckesiano quanto as abordagens da avaliação: “ato de examinar e ato de avaliar” e da avaliação diagnóstica, para tomada de decisão. Também inspiração na avaliação “mediadora” tão necessária na formação de educadores e educandos, como explicitado na abordagem hoffmanniana. Essas perspectivas perpassam na consciência que cada professor precisa ter ao propor suas modalidades avaliativas, diagnóstica, formativa, somativa, entre outras. As leituras da avaliação vista como “voz da consciência” da aprendizagem, tendo eco no pensamento Bothiano me chamou bastante atenção e me estimulou a escrita deste texto, em que reluz pensar sobre a sustentabilidade no discurso e na prática da avaliação que permeia a aprendizagem no ato de aprender e ensinar. Conclui-se com base nas nossas observações e leituras que a avaliação sendo estática, pontual e apenas classificatória se torna insustentável. Todavia, quando a avaliação da aprendizagem é amorosa, respeitosa, dinâmica e processual, com acompanhamento e mediação segura pelo professor, com eco no (re)encontro e (re)dimensionamento de novas aprendizagens do cognitivo, dos valores, no desenvolvimento de competências e habilidades pode ocorrer uma avaliação sustentável, ainda que ocorra em espaço e tempo limitado.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Narrativa de Formação, Experiência, Ensino-Aprendizagem, Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que as concepções e práticas que ocorrem na avaliação da aprendizagem devem ser vivenciadas de modo que se torne sustentável, quanto ao bem necessário de uma avaliação de qualidade. Entendemos com Luckesi (2005a, p. 28), que “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Partimos do pressuposto que dois caminhos existem quando se trata dos processos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem. Um deles diz do que possa

¹ Profª Adjunta da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bióloga (UFRPE). Líder do Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente – GIRSFEMA- CNPq/UPE. Email: vera.chalegre@upe.br

subsidiar uma avaliação promissora, sustentável; o outro caminho certamente são agruras, ou seja, insustentável na avaliação da aprendizagem. É necessário, nesse sentido, entrarmos em contato com as nossas subjetividades e nossas reflexões formativas, buscando sentidos e significados a essa expressiva área do conhecimento, avaliação da aprendizagem.

Elegemos quatro abordagens para subsidiar a construção deste texto. A primeira abordagem diz da discussão da avaliação com perspectivas antagônicas: “ato de examinar” e “ato de avaliar”, na epistemologia de Luckesi (2005a; 2005b). A segunda abordagem diz da “avaliação diagnóstica” para “tomada de decisão”, apresentada por Luckesi (2005a; 2005b) e Hoffmann (2009), sendo complementadas pela avaliação diagnóstica, formativa e somativa nas autorias de Sant’Anna (1995). A terceira abordagem encontra-se nos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação mediadora, tendo eco na epistemologia de Jussara Hoffmann (2019), especialmente quanto a dimensão do “erro” no processo de ensino aprendizagem. Essa preocupação do erro também encontrada na obra de Luckesi (2005a), quando trata do erro como “fonte de castigo” ou o erro como “fonte de virtude”, quando desenvolvido na prática escolar. Essa abordagem do erro é também encontrada em Romão (2011), com base na obra de Luckesi (2005a). A quarta abordagem diz da “voz da consciência” na avaliação da aprendizagem, tendo eco nos escritos de Both (2012).

Este texto tem por objetivo discorrer sobre a avaliação da aprendizagem, com base na compreensão do que pode ser (in)sustentável na avaliação da aprendizagem, nas agruras e possibilidades de superações, conseqüentemente suscitar reflexões na prática dos/das professores/as da Educação Básica e Educação Superior.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS

A abordagem teórico-metodológica para a construção deste texto, assenta-se na perspectiva da pesquisa bibliográfica, qualitativa, mas também do “método narrativo”. Isto porque a pesquisadora, busca em suas leituras, memórias e experiências o que vivenciou e tem vivenciado com o objeto de investigação “avaliação da aprendizagem”, reconhecendo as narrativas de formação como essencial na construção deste texto.

A pesquisa bibliográfica nos enriquece de forma individual e coletivamente, mesmo que ocorra de modo sutil, como escrito por Josso (2007, p. 437): “Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil”.

No que trata do método narrativo, encontramos em Claudinin e Connelly (2015, p. 48) que: “[...]o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo”.

Os procedimentos metodológicos foram os sites de referências, artigos e livros sobre o objeto de estudo – avaliação da aprendizagem, mas também das vivências da própria autora que leciona a disciplina de avaliação da aprendizagem na Educação Superior.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 AVALIAÇÃO COMO “ATO DE EXAMINAR” E “ATO DE AVALIAR” EM DESCOBERTAS DE EMPECILHOS E CAMINHOS POSSÍVEIS DE SUPERAÇÃO

As leituras na obra de Luckesi (2024), mostrando o duplo pressuposto de “avaliação como ato de avaliar e avaliação como ato examinar”, nos faz pensar, com o autor, que se avaliação é processual, dinâmica e amorosa no sentido do “ato de avaliar” e se do outro lado a avaliação é autoritária, pontual e mecânica no sentido de avaliação como “ato de examinar”, então existem dois pressupostos: um deles é pensar a sustentabilidade e o outro da insustentabilidade na avaliação da aprendizagem.

Esse formato de “examinar” se torna insustentável no sentido de não existir como meta a aprendizagem e muito menos a mudança de comportamento tão necessária na formação dos educandos e de educadores. Nesse sentido, o ato de examinar é uma avaliação classificatória, porque encontra-se na perspectiva de apenas explicitar os alunos: excelente, bons, regulares, deficientes e/ou até mesmo com o estereótipo compartilhado de fracos (Luckesi, 2024).

Para Luckesi (2024, p. 1), entendendo a avaliação da aprendizagem como “ato de avaliar” é pensar na dimensão dela ser “amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva”. Isto é diferente dos exames, que: “não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios”. Concordamos com o autor quando explicita: a “avaliação inclui, traz para dentro; já os exames selecionam, excluem, marginalizam” (Luckesi, 2024, p.1).

A avaliação como ato amoroso e pensada na prática pedagógica dos professores, reluz em: “[...] na ação pedagógica desses professores, que fundamentam a avaliação como um instrumento amoroso de mediação entre o ensino e a aprendizagem (Cavalcanti Neto; Aquino, 2019, p. 238-239).

Conhecer os empecilhos, agruras, pode nos ajudar a encontrar caminhos possíveis de superação. Sabemos que é um processo trabalhoso quando se pensa em uma avaliação mais promissora, ou seja, sustentável, especialmente quando entramos em contato com as nossas subjetividades e nossas reflexões formativas. Essas reflexões nos levam a

pensar com Luckesi (2005a; 2005b) e em Hoffmann (2009; 2012, 2019) sobre a importância do acolher nossos alunos e também ficarmos atentos/as ao que é necessário nas aprendizagens.

Para Luckesi (2024, p. 1), o ato de acolhimento na experiência com a avaliação da aprendizagem é “estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher”. Nesse olhar, o autor nos diz que:

[...]disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. [...] (Luckesi, 2024, p. 1).

Ainda com o autor, o ponto inicial para a “prática de avaliação” é essa “disposição para acolher”. O oposto é o “julgamento prévio”. Esse julgamento encontra-se “sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui” (Luckesi, 2024, p. 1).

Conforme Cavalcanti Neto e Aquino (2019, p. 239), durante o processo avaliativo, o professor necessita em sua ação educativa, “[...]estimular e incentivar o aluno, com estratégias diferenciadas, possibilitando o acolhimento, a integração e a inclusão dos sujeitos do conhecimento”. Desse modo, ressaltam as autoras, o professor deve “[...]dar oportunidade para os educandos trocarem ideias, se expressarem e participarem dos trabalhos em grupo e/ou individuais. Tal prática precisa estar pautada na harmonia, na união e no clima de afetividade entre educandos e educadores”. (Cavalcanti Neto; Aquino, 2019, p. 239).

3.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

Luckesi (2005a; 2005b) tem demonstrado em suas pesquisas que dois pontos são fundamentais para pensar a avaliação. Uma dela é o da “avaliação diagnóstica” e a outra a “tomada de decisão”. Logo o sentido da avaliação seria diagnosticar para que medidas sejam tomadas, especialmente que ocorra a aprendizagem dos nossos alunos. Entendida, nesse viés, a avaliação já seria por natureza formativa.

Romão (2011), reconhece em sua pesquisa que:

[...]ao longo do processo de aprendizagem, predominará a função diagnóstica [...] verificação das dificuldades dos alunos, a fim de que seja disponibilizados os instrumentos e estratégias de sua superação. [...] mais do que verificar acertos, a avaliação da aprendizagem volta-se, substancialmente, para a constatação dos equívocos (Romão, 2011, p. 68).

Conforme Sant'Anna (1995, p. 33), a importância do diagnóstico decorre do mesmo se constituir como: “uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhes elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu”. Para a autora, a avaliação diagnóstica reluz na perspectiva de “verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas” (Sant'Anna, 1995, p. 33).

Essa perspectiva, avaliação diagnóstica, tem sido bastante discutida por Luckesi (2005a), quando o mesmo sinaliza para a importância da “tomada de decisão”, ou seja, o que fazer para resolver as dificuldades dos educandos. Sant'Anna (1995, p. 34), esclarece em suas escritas que os alunos e professores devem reajustar, de modo integrado, seus planos de ação e que, portanto, essa avaliação diagnóstica deva ser desenvolvida “[...]no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa”.

Em se tratando da avaliação formativa, Santa'Anna (1995, p. 34) nos mostra que essa avaliação é realizada com o propósito de: [...]informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. [...]localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos” (Santa'Anna, 1995, p. 34).

A ênfase dessa modalidade, avaliação formativa, indicada pela autora, assenta-se em cinco perspectivas. Para efeito de melhor sistematização apresento o quadro-1.

Quadro-1 Avaliação formativa: ênfase e descrição com base na obra de Sant'Anna (1995).

AVALIAÇÃO FORMATIVA ÊNFASE	AVALIAÇÃO FORMATIVA DESCRIÇÃO
1) Seleção dos objetivos e conteúdos – unidades de ensino.	Devem ser pensados, objetivos e conteúdos, como possibilidades de que os alunos se sintam engajados no processo.
2) Formulação dos objetivos.	Devem atender a uma avaliação em “termos de comportamentos observáveis” e que seja observado os “critérios de tempo, qualidade e/ou quantidade”.
3) Elaboração de um “quadro ou esquema teórico	“[...]permita a identificação das áreas de maiores dificuldades”.
4) Correção de erros e insuficiência – reforço de comportamentos.	4) Correção de erros e insuficiência para reforço dos comportamentos, bem-sucedidos e eliminação dos desacertos, assegurando uma ótima sequência do ensino-aprendizagem (feedback de ação).
5) Seleção adequada de alternativas terapêuticas.	Finalidade de ajudar na recuperação de alguma insuficiência no processo de ensino-aprendizagem. A autora exemplifica: “utilização de estudos dirigidos que propicie revisão de pré-requisitos. Organização de grupos de monitoria para assessoramento e elaboração de atividades de reforço, etc.

Fonte: Sant'Anna (1995, p. 34).

A modalidade de avaliação somativa tem sido apresentada na literatura de modo negativo. Este fato ocorre porque essa avaliação tem assumido a posição de classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, conforme os níveis de aproveitamentos demonstrados pelos alunos.

De acordo com Sant'Anna (1995), a classificação do aluno se processa conforme o rendimento alcançado, tendo-se por parâmetros os objetivos previstos. Para a referida autora deve ser levado em consideração, com base nos objetivos, os rendimentos individuais e também de grupo. Destacamos com a autora a reflexão:

[...] Se em um número x de questões a classe toda ou uma porcentagem significativa de alunos não correspondem aos resultados desejados, esta habilidade, atitude ou informação deveria ser desconsiderada e retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não ocorreu (Sant'Anna, 1995, p. 36).

Como bem apresenta Cavalcanti Neto e Aquino (2019, p. 239) e que concordamos, há necessidade de uma “[...] formação inicial e continuada coerente, nas quais se objetive, sobretudo, questionar os modelos de avaliação excludentes, tão presentes nas nossas salas de aula, que, cada dia mais, vêm fortalecendo um modelo de sociedade também excludente”.

Reconhece as autoras que:

[...] a partir destas reflexões [...] a certeza cada vez maior do compromisso que temos, como profissionais da educação e seres sociais, planetários, em desenvolver práticas sustentadas na formação de pessoas mais humanas e solidárias e que só podem ser possíveis se fundamentadas em atos integradores, inclusivos e acolhedores (Cavalcanti Neto; Aquino, 2019, p. 239).

De fato, concordamos com as autoras, quanto é fundamental que se pense e vivencie constantemente a formação dos/das educadores/as para que os/as mesmos/as possam repensar seus caminhos de formação, sua prática, de modo a conduzir com maior segurança o processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o que se aprende na própria avaliação da aprendizagem.

3.3 AVALIAÇÃO MEDIADORA: IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sabemos que no processo de ensino-aprendizagem é fundamental o papel do professor como mediador na construção dos conhecimentos que são vivenciados com seus alunos. Jussara Hoffmann (2012, p. 65-66) reconhece cinco princípios como fundamentais quando se trata da avaliação mediadora.

Quadro-2 Princípios e descrição da avaliação mediadora

AVALIAÇÃO MEDIADORA PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
(1)“Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias”	[...]As tarefas são elementos essenciais para a observação de hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo. [...] professores de todos os graus de ensino poderão estabelecer o diálogo com os educandos no sentido de debruçar-se sobre sua produção de conhecimento para compreender em que momento se encontram, qual a dimensão do seu entendimento.[...] (Hoffmann, 2012, p. 66).
(2)“oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras	[...] Os trabalhos em grupo são “gatilhos” para a reflexão de cada aluno, para o desenvolvimento do conhecimento em sua perspectiva de compreensão [...] Discussões em grupos são momentos que devem [...] ser acompanhados pelo professor, alerta aos vários argumentos surgidos, prestando atenção para desencadear novas questões, mas nunca como elementos de avaliação individual. [...] Por meio de jogos, debates a partir de textos, estudantes refletem sobre os seus argumentos iniciais, enriquecem suas ideias, buscam contra-argumentos, têm a oportunidade de fazer descobertas próprias, formular conceitos, encaminhar-se efetivamente à aprendizagem. [...] (Hoffmann, 2012, p. 66-67).
(3)“Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes”	Na verdade é olhar com o sentimento investigativo, especialmente quanto as dimensões teóricas que subjaz a sua resposta.
(4) Refletirmos sobre o “certo/errado”.	“[...] em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções”.
(5)“[...]transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento”.	Esse princípio mostra a importância do acompanhamento dos nossos alunos do ponto de vista epistêmico, ou seja, da construção do conhecimento.

Fonte: Hoffmann (2012). Texto adaptado para o quadro.

Na perspectiva da mediação é fundamental um olhar sensível quanto a olhar o “erro” não como castigo, sentença de algo ruim, mas como possibilidades de “virtudes” no dizer de Luckesi (2005). O autor destaca duas formas de olhar o erro na prática escolar: erro como “culpa” e o erro como “virtude”.

Do erro como culpa a história nos mostra que em determinadas épocas as agressões ocorriam de modo físico e também psicológico. Assim, tem-se no que conta nossos pais o uso da palmatória, colocar alunos de joelhos sobre grãos de feijão ou de milho, outras vezes o castigo era o aluno ficar em pé de braços abertos e olhando para a parede, enquanto os demais alunos estavam sentados, provocando dor física para o aluno de castigo e também constrangimento diante dos colegas. Para os demais alunos que estavam assistindo aquela triste cena de castigo era também um constrangimento e ao mesmo tempo medo de que eles poderiam ser a próxima vítima.

Luckesi (2005a) nos chama a atenção para a forma sutil que existiu no passado e que ainda perdura hoje que é a prática de criar na sala de aula o “medo, tensão e ansiedade entre os alunos”, decorrentes de perguntas subsequentes, conforme a chamada. Nesse olhar, “a classe toda fica tensa, já que cada um espera ser o próximo” (Luckesi, 2005a, p. 49). Existe também a prova relâmpago, bem como as ameaças quando os professores verbalizam as expressões: vocês vão ver o que vou fazer no dia da prova; o que forem bons em tal trabalho acrescento um ponto na nota para todos os alunos; se forem fracos terei que levar o caso para a direção da escola; vou me comunicar com os pais de vocês, pois não estão aprendendo nada; ridicularizar o erro, ameaça de reprovação (Luckesi, 2005a).

Outros/as professores/as usam a estratégia de que todos devem estudar, mas vou sortear na hora alguns alunos para apresentar o trabalho. Todos ficam com medo, de um lado por ser sorteado e por outro lado o peso da culpa caso ele/ela não se saiam bem na apresentação e aí ser culpado pela nota baixa no grupo.

Do erro como virtude. Luckesi (2005) nos diz que o “erro” pode se tornar uma visão sadia que “possibilita sua utilização de forma construtiva”. (Luckesi, 2005, p. 48).

Para Romão (2011, p. 68), a função do erro é: “[...]indicativo fundamental para que o professor atento perceba os esquemas e mecanismos que foram acionados pelo aluno nas situações-problemas que lhe foram apresentadas na avaliação”.

De acordo com Carmo e Passos (2019, p. 274), referindo-se as possibilidades da avaliação mediadora da aprendizagem, revelam que:

[...] Avaliação da aprendizagem pode ser mediadora à medida em que a mesma é aplicada como instrumento para saber se os alunos estão aprendendo, como estão aprendendo e em que condições ou atividades eles encontram maior ou menor dificuldade, relacionando-se, então, ao desenvolvimento das capacidades (Carmo; Passos, 2019, p. 274).

A avaliação mediadora tem sido defendida por vários pesquisadores. A esse respeito, temos o argumento de Carmo e Passos (2022, p. 284) que nos diz que a avaliação deva integrar a formação do aluno, cujo propósito assenta-se na: “[...]evolução e a melhoria contínua da aprendizagem. [...]valoriza-se o acompanhamento diário dos alunos, levando em conta a diversidade de aprendizagem entre os educandos e a singularidade de cada um”.

As autoras compreendem que a avaliação necessita superar o aspecto quantitativo e que, portanto, por meio da mediação e do diálogo entre professor e aluno, possa ocorrer

a “ação, reflexão e ação no processo de ensino aprendizagem [...]” (Carmo; Passos, 2022, p. 284).

Destacam as referidas autoras, a importância de pensar o processo de construção das aprendizagens, mas também os instrumentos avaliativos que são utilizados pelos professores. Nesse contexto, os instrumentos avaliativos, “[...]tornarão a prática pedagógica satisfatória, ampliando a capacidade de intervenção do docente e potencializando a aprendizagem dos educandos” (Carmo; Passos, 2022, p. 284).

Pensar a ação mediadora é entender de modo crítico e de postura construtiva a educação. Isto requer entender a relação fundamental entre professor e aluno, bem como da interação entre os alunos e o meio que eles vivem, bem como das condições materiais objetivas e subjetivas. A relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, assentam-se em termos da relação das discussões que ocorram como progressivo entendimento entre professor e aluno.

Para Carmo e Passos (2022, p. 275), referindo-se a relação dialógica, “o conhecimento dos alunos são adquiridos por meio da “[...] interação com o meio em que vivem e as condições desse meio - vivências, objetos e situações -, que estabelecem relações de forma evolutiva. Compreender essa evolução é assumir compromisso diante das diferenças individuais dos alunos”.

3.4 AVALIAÇÃO COMO “VOZ DA CONSCIÊNCIA”

As pesquisas de Both (2012) sobre a avaliação nos sentidos: O que diz a avaliação? e o que diz a “voz da consciência”? nos chama a atenção quanto ao que se fala de avaliação.

As leituras da “voz da consciência” me fez lembrar das minhas escutas sensíveis de quando avaliei meus alunos, desde os anos de 90 até os anos atuais. Deparo-me com momentos de avaliação que foram extremamente mecânicos, mas outros momentos bem sensíveis. Esse percurso foi se constituindo na minha história de vida e tomou proporções outras à medida que passo a me interessar pelas leituras em livros, em periódicos, nas escutas de vídeos no youtube sobre avaliação da aprendizagem, mas a grande mudança foi quando passei a lecionar a disciplina de avaliação da aprendizagem, ter tido orientação de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC sobre avaliação da aprendizagem, das minhas publicações em revistas e livros. As leituras me fizeram pensar sobre ser uma nova pessoa. Isto porque estou sempre a pensar em melhorar meu processo de ensino-aprendizagem, bem como da avaliação da aprendizagem.

As descobertas que tive do desejo de querer aprender para ensinar e do movimento ensinar para aprender, em movimento cíclico me fez ter novos olhares de aprendizagens, como lido em Freitas (2023). Então a voz da minha consciência me permitiu refletir sobre essas e outras questões para que eu pudesse evoluir nessa caminhada de formação que é do eu/outro. Esse outro que me ensina o tempo todo na minha subjetividade e na subjetividade do coletivo.

O quadro-3 ilustra avaliação *versus* voz da consciência, no contexto do que a avaliação investiga e sinaliza, tendo-se por base o que escreveu Both (2012), como segue: Quadro-3 Mostra dois modos de pensar a avaliação: enquanto avaliação é. E voz da consciência: investiga e sinaliza. Vejamos:

AValiação - Enquanto a avaliação:	VOZ DA CONSCIÊNCIA - Investiga e sinaliza:
Perscruta os caminhos que levam à aprendizagem.	[...] se os caminhos para as aprendizagens são mais apropriados.
Observa e percebe a qualidade de desempenho	[...] se houve suficiente e adequada objetividade na ação de observar e perceber.
Facilita a aprendizagem.	[...] se as informações levantadas são as melhores para a obtenção de aprendizagem adequada e consequente.
Identifica a quantas anda a aprendizagem.	[...] sobre o nível de aproveitamento da aprendizagem.
Colhe informações a respeito do rendimento escolar	[...] para as melhores decisões favoreçam a aprendizagem
Preocupa-se com a progressão escolar	[...] não ser sua função sua aprovar ou reprovar.
Zela para que a aprendizagem aconteça para todos.	[...] para o respeito ao ritmo, às formas e à capacidade de aprendizagem própria de cada aprendiz.
Estimula os atos de ensinar e de avaliar como processo simultâneo	[...] para que o processo simultâneo de ensinar e avaliar de fato se perenize.

Fonte: Both (2012, p. 27)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pesquisa teve por objetivo discorrer sobre a avaliação da aprendizagem, com base na compreensão do que pode ser (in)sustentável na avaliação da aprendizagem, nas agruras e possibilidades de superações, consequentemente suscitar reflexões na prática dos/das professores/as da Educação Básica e Educação Superior é que podemos dizer com base nas nossas observações e leituras que a avaliação sendo estática, pontual e apenas classificatória se torna insustentável.

Todavia, quando a avaliação da aprendizagem é amorosa, respeitosa, dinâmica e processual, com acompanhamento e mediação segura pelo professor, com eco no

(re)encontro e (re)dimensionamento de novas aprendizagens do cognitivo, dos valores, no desenvolvimento de competências e habilidades pode ocorrer uma avaliação sustentável, ainda que ocorra em espaço e tempo limitado.

Assim, reflexões quanto as nossas ações, compromissos com os nossos educandos para desenvolver uma avaliação sustentável requer um novo olhar para si e para o outro, de modo a compreender que a voz da nossa consciência na avaliação vai ser propulsora de mudanças, desde que o nosso olhar se volte para o lado de humanidade para com os nossos/as educandos/as, para o acompanhamento tão necessário na construção do conhecimento, em olhares diferenciado quanto ao erro, tão discutido nos pressupostos luckesiano, na epistemologia hoffmanniana, entre outros educadores, bem como na crença do que é possível trabalharmos na compreensão de ações integradoras, amorosa, inclusiva e acolhedora.

Esses modos de pensar a avaliação da aprendizagem requer que nós educadores/as, da Educação Básica e da Educação Superior, façamos reflexões profundas sobre nossos modos de pensar e vivenciar nosso processo de ensino-aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, concernente aos nossos desejo de mudarmos nossos valores, atitudes e ações. Isto requer, nosso entendimento, um movimento singular no processo de construção, (des)construção e (re)construção de si e na relação com o eu-outro, em que se pense identidades do ser professor, mas também das subjetividades individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo José. **Avaliação:** “voz da consciência” da aprendizagem. Curitiba: Editora Intersaberes. 2012, 241p. (Série avaliação Educacional).

CARMO, Gabriela Fernanda do.; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Avaliação classificatória x avaliação mediadora: a busca por uma avaliação que potencialize a construção da aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação.** ISSN 2358-8322. Palmas – TO, v.9, n.22, 2022, p. 273-281.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes.; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.25, n.02, p.223-240, ago. 2009.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU- 2ª edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de. O sensível na caminhada do tornar-se professora em aprender-ensinar-aprender em elos formativos. **Anais. IX Encontro Nacional das**

Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do Pibid e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica. Univates-Lajeado/RS, transmissão online, 2023.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista. 42.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 128p.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 144p.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**
Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>.
Acesso em: 29 jun. 2024.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica:** desafio e perspectivas. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, 160p.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. 12ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995, 136p.