

MUITOS CAMINHOS E O MESMO JEITO DE CAMINHAR DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Maria do Socorro de Sousa Rodrigues¹

Resumo

BCH-UFC

Este trabalho é um breve passeio pelos caminhos encontrados por pesquisadores e estudiosos para a avaliação da aprendizagem, ao criticarem o atual modelo autoritário e arcaico vivenciado nas escolas. Hoffmann (1991), Demo (1996), Luckesi (1998), Perrenoud (1999), Hadji (2001), entre outros, têm apresentado caminhos, mas o que tem permanecido é o mesmo velho jeito de caminhar. Haverá possibilidades de mudanças com a atual estrutura escolar que temos?

Palavras-chaves: Avaliação – Caminhos – mudanças.

Abstract: Several Roads But the Same Way to Assess the Learning Process

This work presents a brief analysis of the ways found by researchers and scholars to evaluate learning from a critical study of present archaic and authoritarian model in existence. Among others, the following authors have helped in this process: Hoffmann (1991), Demon (1996), Luckesi (1998), Perrenoud (1999), and Hadji (2001). However, our principal source was what we found in the actual research. Is it possible to change the present school structure?

Key words: Evaluation – Ways – Changes.

¹ Especialista em Planejamento Educacional, Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará e aluna do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Ceará. E-mail: zensos@ig.com.br.

Muito se tem falado sobre avaliação de aprendizagem escolar e avaliação de desempenho. Tal temática tem sido objeto de constantes pesquisas e estudos, especialmente pelo fato de reduzir-se à sua função de controle, um ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar alunos. Por ser tarefa didática necessária e permanente, é realizada quase sempre mecanicamente. Todos os caminhos que apontam para novas direções passam a ser apenas desejos, pois, na dinâmica da escola, parece não haver tempo para mudança e tudo continua como antes. As práticas adotadas revelam sempre o jeito comum de caminhar, numa avaliação autoritária e arcaica.

Diante de tal constatação, perguntamos: por que as práticas avaliativas criticadas prevalecem, mesmo quando inúmeras sugestões são apresentadas pelos estudiosos?

O professor, pesquisador e escritor Maurice Tardif, em palestra proferida no auditório da Biblioteca da Universidade Federal Ceará, em abril de 2003, sobre as Transformações do Ensino, comenta que somos fascinados pelas mudanças, mas que existem coisas que mudam, outras mudam pouco ou se mantêm.

Informou-nos que o modelo de ensino, com a estrutura de um professor e um grupo de alunos, existe há mais ou menos 4 séculos. Este modelo é o mesmo em todos os lugares do mundo e cobriu toda a Europa, até o século XIX.

Acrescentou que, mesmo com todas as pedagogias construtivistas, socio-construtivistas, behavioristas e as pedagogias que as chamou de “alternativas”, a escola e o ensino, até os nossos dias, permanecem estruturados da mesma forma e que, também por essa razão, a identidade do docente é profundamente marcada pelos dispositivos de estrutura, tempo e cultura. E concluiu afirmando que isso tudo é produto da história.

Em face do que expôs Tardif, salvo algumas iniciativas que possam existir, nas chamadas escolas que utilizam modelos “construtivistas”, estamos dentro de um sistema de ensino que se mantém. Pensando nos padrões de avaliação da aprendizagem escolar que também se cristaliza-

ram por obedecerem a padrões de conduta avaliativa já concebidos e aceitos, as mudanças têm sido quase imperceptíveis.

Qualquer outra iniciativa de trabalho, na área da educação, que possa ultrapassar os dispositivos de estrutura, tempo e cultura, citados por Tardif, possivelmente mudarão a história da avaliação também.

Tardif apresenta a seguinte hipótese: " Não haverá reforma profunda na escola e nas práticas docentes enquanto esses dispositivos de estrutura, tempo e cultura existirem". Eles serão empecilho para qualquer reforma. Foi enfático quando analisou: Não transformaremos a escola, enquanto não transformarmos a atual estrutura. E nos deixou com a seguinte inquietação: será que esse dispositivo já está em vias de mudar? E se a resposta fosse positiva, quais seriam as forças, tendências e fatores em curso?

Durante a conferência, pensávamos no modelo de avaliação que criticamos. Quando encontraremos a forma ou um modelo certo? Ele existe? Enquanto isso não acontece, o que deveremos fazer?

Estudiosos como Hoffmann (1991), Demo (1996), Luckesi (1998), Perrenoud (1999), Hadji (2001) e outros têm se debruçado sobre os problemas da avaliação. Muitas idéias e poucas mudanças.

Considera-se que avaliar é, essencialmente, emitir juízo de valor, o qual só pode ser confiável se fundamentado em informações válidas e imparciais. Não é um fim, mas um meio que permite verificar se os objetivos estão sendo alcançados.

Luckesi (1998: 69), considera a avaliação um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão.

Diniz (1982) acrescenta que a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre a mudança de comportamento nos estudantes, Tardif talvez propusesse uma mudança no próprio modelo de ensino, na estrutura, pois acentua que a avaliação deve ser um processo integral, e – acrescentamos – que integre ensino, escola, professores e alunos.

Quando se refere aos objetivos da avaliação da aprendizagem adianta Luckesi:

(...) a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. (...) Esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos. Se dermos atenção exclusivamente ao sujeito individual, podemos cair no espontaneísmo; caso centremos nossa atenção apenas no segundo, chegaremos ao limite do autoritarismo (1998, p. 174).

Refere-se ao caminho do meio que articula crescimento individual com o coletivo. Assim, para ele, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e, aliados, constroem a aprendizagem. Por isso será possível integrar o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade.

Lamenta referido autor que, em razão das nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldade em assim compreendê-la e praticá-la.

Diniz (1982, p. 38), ao assegurar que as transformações, na maneira de avaliar, já estão acontecendo, lembra que, quando o indivíduo avaliado pode apreciar o trabalho do professor no uso de estratégias, materiais e métodos de ensino, a avaliação deixa de ser unilateral e as mudanças se fazem sentir. Neste tocante, na avaliação que os alunos possam fazer do professor, ou seja, avaliação como via de mão dupla, Demo (1996, p. 34) pondera: (...) todo avaliador que não é avaliado, perde logicamente a condição de avaliar.

Tavares e Celistre (1999, p. 149) a exemplo de Hoffmann (1991), falam das práticas avaliativas tantas vezes criticadas pelos educadores, pois que apenas refletem a história de vida escolar que vivemos como aluno e professor. O certo é que só construiremos novo significado para avaliação quando nos conscientizarmos da existência desse fenômeno e nos livrarmos des-

se passado. Quando acentuam que a avaliação é a reflexão transformada em ação que nos impulsiona a novas reflexões, se aproxima de Schön (2000, p. vii), que propõe uma nova epistemologia da prática (...) tomando, como ponto de partida, a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente à reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, “o pensar o que fazem, enquanto o fazem”.

É necessária uma reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1991).

Aqui poderá existir a grande diferença no trabalho que realizamos em sala de aula. E poderemos até considerar como outro caminho a seguir, ou seja, a ação reflexiva permanente de alunos e professores sobre o que fazem e como fazem, enquanto fazem, e não somente ao final do que foi feito.

Refletir na Ação

Quando ministramos a disciplina Planejamento Educacional para alunos do Curso de Pedagogia, ensaiamos alguns desses caminhos da reflexão durante a própria ação. Os alunos refletiam sobre o trabalho que realizavam durante elaboração. Como fazíamos? Com base em algumas proposições que apresentávamos, no início da elaboração dos trabalhos. Enquanto construíam os textos, refletiam e tentavam responder para si mesmos tais proposições.

- Que conceito você atribui a esse trabalho?
- Qual a motivação que o impulsiona a fazê-lo?
- Ele pode ser indicado para outros alunos terem como referencial de qualidade?

- Contribui para aumentar seus conhecimentos nesta área de estudo? Em que, especificamente?
- O conteúdo estudado para elaboração do trabalho contribuirá para sua prática como docente?
- Em que outros momentos de sua vida poderá utilizá-lo?

Cada proposição era discutida em sala de aula, quer fosse o trabalho realizado em sala ou durante o semestre.

Quando os períodos de elaboração eram superiores a uma semana, sempre no início de cada aula, conversávamos sobre as proposições. Os objetivos dessa técnica eram:

- acompanhar os alunos na elaboração das tarefas que solicitávamos;
- possibilitar a construção do conhecimento a partir da avaliação no processo; observar, com discrição, (sutilmente) quem estava realmente trabalhando na tarefa;
- verificar que importância davam ao que faziam e que tempo destinavam para o estudo da disciplina;
- propiciar uma reflexão permanente da participação deles na disciplina;
- evitar que os trabalhos pudessem ser copiados de outros alunos, dos livros didáticos e até feitos por outras pessoas;
- criar uma atmosfera de responsabilidade e parceria entre nós e eles

A valorização da confiança na possibilidade de os educandos construírem suas verdades e manifestarem interesses eram as duas premissas, na perspectiva da construção do conhecimento, como afirmara Hoffmann (1991): “A avaliação passa a ser uma busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e de dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

Essa técnica nos possibilitava também a auto-avaliação permanente. Observávamos, com cuidado, se o que realizávamos propiciava conhecimento em vez de memorização, se eles se sentiam alegres, confiantes, entusiasmados com as

aulas. Para nós, era necessário que eles avaliassem conscientemente o que faziam, a partir da reflexão, e não esperassem por um único julgamento do professor, que sentissem prazer em retornar às aulas, não por nós, mas pela única razão que os fazia estarem lá, para aprender com prazer, trocar informações, socializar experiências, melhorar em vários aspectos, não só na vida escolar.

Pouquíssimos trabalhos eram refeitos. Desta experiência, apenas uma aluna refez seu trabalho duas vezes, após ela mesma reconhecer suas deficiências e a qualidade que empregara ao trabalho. Tinha dificuldades de redigir. Possuía as idéias organizadas e as verbalizava, mas não conseguia transpô-las para o papel, não tinha noção de como estruturá-las e apresentava dificuldade de interpretação dos textos que lia.

Inicialmente, corrigíamos todos os trabalhos com as anotações devidas à parte, sem que os alunos tomassem conhecimento. Em seguida eles mesmos analisavam os trabalhos uns dos outros.

Valiam os critérios de seriedade, honestidade, entre outros, relativos ao conteúdo e à proposta de trabalho.

Após a apresentação de todos os trabalhos e a definição da nota final, pedíamos que nosso trabalho, em sala de aula, fosse por eles, também avaliado por meio de pequeno texto sem identificação. Tais subsídios, oriundos das avaliações, poderiam melhorar nossa prática. Assim, aluno e professor participavam ativamente da avaliação uns dos outros com maturidade e responsabilidade e também avaliavam sem medo de punição premiação, ou seja, crescendo, construindo um processo avaliativo transformador.

De suas conversas e dos comentários que faziam das aulas registramos o seguinte:

- Creio que posso utilizar essa técnica de reflexão com meus alunos no ensino fundamental e médio;
- Vale a pena vir á aula quando sabemos que a aula é atrativa e diferente;
- Poderíamos utilizar essa técnica em nossas salas de aula, ela nos daria mais tra-

balho, mas com certeza haveria retorno satisfatório;

- Poderemos ampliá-la, adequá-la ou até modificá-la, vai depender do conteúdo a ser trabalhado e o nível dos alunos.
- Pensar sobre o que fazemos é uma forma de corrigir os erros a caminho.

Trabalhar com prazer de servir, ensinar e aprender concomitantemente é gratificante. Não nos referimos à servidão doentia, alienada, imposta, mas ao desejo de servir a uma causa superior a nós mesmos fazendo a própria avaliação escrever sua própria história.

Ao considerarmos as possibilidades de um novo jeito de caminhar, mesmo com as condições que temos, não perpetuamos a mesmice, fazendo, aos poucos, nova sementeira espalhar-se devagarzinho nas ações conscientes. Lamentar o passado permanentemente é não avançar jamais. É urgente encontrar portas onde ainda não existe saída, encontrar outros caminhos, ou mesmo outros “jeitos de caminhar” no mesmo caminho.

Esta forma de trabalhar a avaliação que ora expomos não havia exigência de medida. Era uma avaliação que, no entender de Hadij, pretendia estar a serviço da aprendizagem, do conhecimento, mesmo com todos os problemas estruturais. Não havia nada de novo e nem de fantástico nessa experiência, atrevemo-nos, alunos e professor, a experimentarmos apenas outro jeito de caminhar da avaliação. Ela contemplou aspectos fundamentais na convivência com esse monstro chamado avaliação para sairmos um pouco do estado de inércia a que Perrenoud se referiu:

Envolvidos pelo presente queremos sempre acreditar que a história se transforma diante dos nossos olhos. (...) nada se transforma de um dia para o outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova idéia possa se impor rapidamente (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Assinala que “tudo se mantém”, que não se pode melhorar a avaliação sem que mudem os

sistemas didático e escolar. Nessa questão, se aproxima de Tardif, ao afirmar que muitas coisas não mudam, apenas se mantêm.

Hadji (2001), utilizando a expressão “aprendizagem assistida por avaliação”, propõe um tipo de avaliação que tenha como significado avaliar os alunos para que evoluam melhor. No que tange à prática do professor avaliador, sugere alguns materiais para a construção de um dispositivo de avaliação com intento formativo, no sentido dessa “aprendizagem assistida por avaliação”. Na verdade, são quatro tarefas que ele apresenta: desencadear comportamentos a observar; interpretar os comportamentos observados; comunicar os resultados da análise; e remediar os erros e as dificuldades analisadas (p. 11). Assinala ainda que o professor deve:

libertar-se da alegoria da medida. O avaliador não é um instrumento de medida, mas um ator em processo de comunicação social. Certamente, ele precisa dizer, apesar de tudo o valor de um produto. Mas o próprio uso do termo valor adverte que não se está, propriamente falando, no domínio da medida (2001, p. 41).

Sousa (1997) comenta que a avaliação não é medir ou, pelo menos, não deveria ser. Assume a seguinte posição quando se trata de explicitar como se faz avaliação. Diz ela: “Se o é, é porque usamos parâmetros, seguimos padrões que, de uma forma ou de outra, são determinados por circunstâncias históricas, sociais, econômicas, e mesmo políticas”.

Para Saul (1995, p. 61), “a avaliação caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. “(...) A avaliação em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano”(p. 25). Desta forma, a avaliação vai bem mais além, não se restringindo apenas ao fazer e sim à relação desse fazer com o ambiente, que parece mais uma avaliação interna do sujeito em suas relações com o meio.

Todas essas discussões nos levam muito longe, até que encontremos uma aproximação

possível dos conceitos. Todos os caminhos podem levar ao mesmo lugar, pois a grande preocupação dos estudiosos é torná-la qualitativa sem perder totalmente a dimensão quantitativa, menos traumática, que apresente resultados; esteja realmente a serviço da aprendizagem; seja capaz de construir conhecimentos; possa emancipar o homem; permita aos alunos evoluírem melhor; não seja autoritária; esteja associada à experiência cotidiana do ser humano. E, ainda, que seja de fato um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista tomada de decisão.

Enfim, esse passeio poderia ser ainda maior, se pudéssemos reunir, em um só texto, o pensamento e as idéias de todos os que, de uma forma ou de outra, apresentam soluções para o problema da avaliação. Muito se escreve sobre avaliação, mas, na verdade, o que todos esperamos é que não seja somente a defesa de posições ideológicas, mas que algumas experiências possam servir para um caminho diferente. Muitos caminhos nos são apontados por pesquisadores, na prática, o que vemos é o mesmo e velho jeito de caminhar.

Avaliação e Verificação, Objetivos da Avaliação

Embora largamente discutida, a avaliação se diferencia da verificação, prática mais usada no Brasil, segundo Luckesi (1998), no geral, a escola brasileira opera com verificação em vez de avaliação e que a verificação e avaliação apresentam conceitos antagônicos a partir e suas origens etimológicas:

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer “dar valor..” Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. (p. 92-93).

O termo verificar provém etimologicamente do latim – verum facere – significa fazer verdadeiro.

Contudo, o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de intencionalmente buscar "ver algo em si mesmo..." "investigar a verdade de alguma coisa..." (p:92). É uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (p.93).

Ainda nesta perspectiva, a forma como vem sendo conduzida a avaliação tem-lhe reservado lugar de destaque, já que tem o poder de classificar. Propõe avaliação que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Mas, mesmo que a avaliação de Luckesi (p:95) tenha como objetivo final a tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educador, admite que é comum se tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar alunos. Os professores reduzem a avaliação à cobrança do que o aluno pode memorizar, e a nota é o instrumento de controle para isso. Alguns até se orgulham em ter nas mãos o poder de aprovar e reprovar.

Para fugir do aspecto meramente classificatório ele sugere que o professor, ao avaliar o aluno, deve, entre outras coisas:

(...) coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido (p.95).

A realidade de nossas escolas, porém, revela uma prática da avaliação com calendário previamente definido, sempre ao fim de etapas, sem coleta e sem análise, sendo referencial de análise apenas a nota.

O número excessivo de alunos por turma e o fato de ser o mesmo professor trabalhando, em várias turmas, tornam quase impraticável a coleta e a análise. É difícil acompanhamento individual em turmas numerosas, mas não é impossível. A carência de professores, o sucateamento das escolas públicas, a desmotivação dos professores dificultam as práticas inovadoras.

No caso específico das turmas numerosas, escolas públicas e particulares enfrentam o mesmo drama. O comum é acharmos que a escola particular, por apresentar melhores condições de ensino, seja diferente no aspecto da avaliação da aprendizagem. Ao contrário, utiliza a avaliação para recompensar bons alunos, divulgando abertamente os lugares alcançados como forma de promover a própria escola, e com isso, aumentar o número de alunos. Há uma distância entre os objetivos e as funções da avaliação na prática de um modo geral.

Tavares e Celistre (1999, p. 139-141) citam alguns dos equívocos em relação a esses objetivos, funções e até mesmo ao próprio papel da avaliação.

O primeiro é considerar a avaliação como ato de aplicar provas, testes, atribuir notas e classificar os alunos. É o mero controle formal que se afasta da função educativa da avaliação.

O segundo é utilizar avaliação como recompensa para os considerados "bons" e como ameaça para os "maus" ou medianos.

O terceiro equívoco é o professor "adivinhar" e até "decidir" quem passa e quem não passa, apenas por algumas atitudes esboçadas pelos alunos julgadas a partir do seu olho clínico.

O quarto equívoco é desconsiderar as medidas quantitativas da aprendizagem sob o argumento do estresse que poderia causar aos alunos, mas, ao mesmo tempo, sem critérios, fica difícil fazer uma avaliação qualitativa. Perde-se na subjetividade e criam-se interpretações fantasiosas e pessoais sobre a aprendizagem dos alunos.

O papel do professor na avaliação, se bem compreendido, consiste em avaliar os resultados dos alunos em todos os aspectos que envolvem a aprendizagem, como: compreensão, originalidade, habilidade de resolver problemas, capacidade de fazer relações entre fatos e idéias.

A avaliação poderá se constituir da reflexão do cotidiano com intenção de modificá-lo realmente, percebendo as dificuldades, as necessidades, interesses e até os avanços quanto à aprendizagem. É a ação-reflexão-ação apontada por Schön (2000), na prática do profissional reflexivo.

Idéias e sugestões e resultados de pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem surgem todos os dias, vindos de todos os lados, alguns até muito perto de nós.

McDonald, no texto intitulado *Uma Alternativa de Resposta aos Problemas da Avaliação da Aprendizagem* (p. 37 e 38), conteúdo de conferência defendido em sua Tese de Doutorado na Universidade Nacional da Irlanda, apresenta uma escala de avaliação que, segundo ele, contém em si possíveis soluções para a maioria dos problemas que afligem a avaliação escolar.

Informa McDonald que a referida escala de avaliação escolar foi elaborada na Universidade Federal do Ceará, pelo professor doutor Leonel Correia Pinto e é conhecida, no Brasil, como "A Escala Natural de Avaliação da Aprendizagem Humana". Segundo McDonald, o professor Pinto parte da premissa de que qualquer que seja o nível da aprendizagem humana que esteja se efetuando, é possível captar a direção e a intensidade do processo em desenvolvimento.

Os cinco pontos da escala representam as seguintes categorias:

NO – Aprendizagem não observável (mesmo que tenha havido alguma aprendizagem, não foi o bastante para ser medida);

B – Aprendizagem boa (aprendizagem que passa a ser observável e quantificável);

MB – Aprendizagem Muito Boa (supõe intensidade maior de aprendizagem observável);

QA – Aprendizagem quase autônoma (aprendizagem é automotivada, espontânea); e

AUT – Aprendizagem autônoma (o ponto mais alto do processo de automotivação e atitude criadora do aluno).

Comenta o autor que o professor Pinto, depois de prolongadas experiências, reduziu as mais de vinte características elaboradas por autores como Torrance, Guilford, Kneller Heim Getzeis and Jackson, entre outros, para apenas oito características (p. 40) que indicam o aluno na categoria de autônomo:

- 1 gosto, interesse e realização, além do mínimo requerido pelo professor;
- 2 compreensão cabal dos conceitos, sabendo escrevê-los em suas próprias palavras;
- 3 capacidade de achar soluções, métodos de aprender e solucionar problemas, diferentes da maneira ensinada pelo professor, mas não copiados de livros didáticos
- 4 condições de distinguir o essencial do secundário;
- 5 comprovada fluência verbal e ideativa;
- 6 preferência para lidar com abstrações, deduções, elaboração de hipóteses e aplicação de princípios;
- 7 seu comportamento na sala de aula deve ser "agressivo," no bom sentido da palavra. Eles devem ser espontâneos, com facilidade no desempenho das tarefas e capacidade de permanecer sozinhos com suas opiniões, mostrando resistência às opiniões da maioria. Também eles somente fazem o que faz sentido para eles; e
- 8 eles devem mostrar tendência para estudar assuntos difíceis e complexos, mostrando entusiasmo e persistência enquanto os analisam sistematicamente e com imaginação.

(...) nesta escala não há reprovações por frações de pontos. A escala diz honestamente ao aluno e ao seu professor onde exatamente o aluno anda na sua aprendizagem. A escala está interessada com o aluno em si, e não o compara com seus colegas de turma (p. 43).

Por fim, apresenta inúmeros aspectos positivos, na utilização da referida escala, relatados pelos professores envolvidos na experiência, em todas as hipóteses testadas, inclusive o aspecto da auto-avaliação do aluno que tem por finalidade ajudá-lo, sendo esta sempre fundada na capacidade real e não imaginária.

Acreditamos que a auto-avaliação, feita com capacidade da reflexão do real e não imaginária, é capaz de possibilitar profundas descobertas quanto às dificuldades e talentos.

Ela renova atitudes, pois é resultado da imersão no ser profundo, em qualquer idade. É grande o esforço para vencer-se diante de todo

um contingente de imposições injustificáveis, que se constrói, sem perceber, no nosso mundo íntimo. A avaliação, quando mediada pela auto-avaliação, promove, além da aprendizagem escolar, transformações significativas na vida do indivíduo.

Experiências bem-sucedidas como esta podem hoje ser adotadas nas escolas cearenses.

Considerações finais

É difícil compreender que, diante de tantas experiências sobre avaliação de aprendizagem escolar, e de inúmeras reflexões, pesquisas, artigos e livros publicados, ainda estejamos utilizando um modelo de avaliação arcaico, autoritário e com práticas de avaliar rotineiras, cansativas e ameaçadoras.

Salvo experiências provindas de resultados de pesquisas interventivas ou não, não se tem notícia da adoção de medidas nos sistemas educacionais que propiciem uma avaliação transformadora. Parece se confirmar, na realidade, a hipótese de Tardif, quando, ao concluir sua conferência em Fortaleza, em abril de 2003, diz que nada mudará na escola enquanto houver dispositivos de estrutura, tempo e cultura.

Mas ao mesmo tempo, queremos também acreditar que muitos espaços, em sala de aula, podem ser utilizados pelos professores na busca de novos caminhos para a avaliação da aprendizagem escolar, ou, pelo menos, de outras maneiras de andar pelos mesmos caminhos que temos de trilhar. As esperanças só se tornam reais a partir das inúmeras tentativas de torná-las verdadeiras. Algumas poderão até se manter, mas, entre ensaios e erros, na busca incessante desse alvo, poderemos, aos poucos, concretizar os sonhos do porvir. E, parafraseando Thiago de Mello – “*Quem sabe onde quer chegar, encontra o caminho certo e o jeito de caminhar*”, dizemos mesmo que assim pode ser também com a avaliação que queremos. Que possamos continuar nossas buscas deste novo jeito de caminhar. Que não desistamos nós, tampouco desanimemos, porque haverá de chegar o tempo em que este texto não fará mais o menor sentido.

Referências Bibliográficas

DEMO, Pedro. *Avaliação Sob o Olhar Propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.

DINIZ, Terezinha. *Sistema de Avaliação de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

HADIJ, Charles. *A Avaliação Desmistificada*; tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mito e Desafio – Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

McDONALD, Brendam Coleman. *Uma Escala Alternativa de Resposta aos Problemas da Avaliação da Aprendizagem – Capítulo 2 – texto defendido pelo autor em sua tese de Doutorado na Universidade Nacional da Irlanda (1984)*.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas Lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos: Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória. Desafios à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado de. (org) DESPRESBITERIS, Lea – FRANCO, Maria Laura P. Barbosa e SOUSA, Sandra Zákia Lian *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, Maurice. *Transformações do Ensino*. Conferência proferida no auditório da Biblioteca do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará em abril 2003.

TAVARES, Fátima Maria de Melo & CELISTRE, Sinara Sant’Anna. *Prática de Ensino – Planejamento*. Fortaleza: IVA, 1999.