

Cipriano C. Luckesi

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

19ª edição

CORTEZ  
EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Luckesi, Cipriano Carlos

Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições /  
Cipriano Carlos Luckesi. – 19. ed. – São Paulo : Cortez, 2008.

ISBN 978-85-249-0550-6

1. Aprendizagem 2. Avaliação educacional I. Título.

95-0357

CDD-370.783

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Aprendizagem escolar : Avaliação : Educação 370.783
2. Avaliação educacional : Educação 370.783

Esses princípios implicam um planejamento técnico adequado dos instrumentos de avaliação, assim como uma elaboração clara, objetiva e conseqüente das questões. Implica também clareza de comunicação, bem como evitar todo e qualquer subterfúgio que dificulte, para o aluno, tanto a compreensão do que se solicita, quanto a resposta ao que se pede.

Por último, a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão acima estabelecidas.

Para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autocompreensão, importa que tenha, também, o caráter de uma *avaliação participativa*. Por participativo, aqui, não estamos entendendo o espontaneísmo de certas condutas auto-avaliativas, mas sim a conduta segundo a qual o professor, a partir dos instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino. Então, não será uma discussão abstrata, mas sim uma discussão a partir dos resultados efetivos da aprendizagem, manifestados nos instrumentos elaborados e utilizados.

Cumprindo esses ditames da perspectiva diagnóstica da avaliação, de certa maneira estaríamos instrumentados para a superação dos desvios anotados na primeira fase deste texto. Estaríamos, pois, superando o modo de agir comum e autoritário que vem atravessando as atividades de avaliação da aprendizagem escolar, de forma antidemocrática.

## CAPÍTULO V

### Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?\*

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delimitada sem um projeto que a articule.

Para os desvendamentos e proposições sobre a avaliação da aprendizagem que serão expostos neste texto, teremos sempre presente este fato, assumindo que estamos trabalhando no contexto do projeto educativo, que prioriza o desenvolvimento dos educandos — crianças, jovens e adultos — a partir de um processo de assimilação ativa do legado cultural já produzido pela sociedade: a filosofia, a ciência, a arte, a literatura, os modos de ser e de viver.

\* Publicado em *A construção do projeto de ensino e a avaliação*, Série Idéias, n° 8, São Paulo, FDE, 1990, pp. 73-80.

Desse modo, os encaminhamentos que estaremos fazendo para a prática da avaliação da aprendizagem destinam-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

Tendo por base a compreensão exposta neste texto, abordaremos a prática da aferição do aproveitamento escolar, utilizando como matriz de abordagem os conceitos de *verificação* e *avaliação*, na perspectiva de, ao final, retirar proveitos para a prática docente.

Importa enfatizar que estaremos trabalhando com os *conceitos* de verificação e avaliação, e não com os *termos* verificação e avaliação. Isso significa que iremos trabalhar com tais conceitos a partir de suas "determinações" no movimento real da prática escolar com a qual convivemos.

O conceito é uma formulação abstrata que configura, no pensamento, as determinações de um objeto ou fenômeno. No contexto do pensamento marxista, o conceito equivale a uma categoria explicativa, que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica concreta, como um "concreto pensado", "síntese de múltiplas determinações"\*.

O nosso esforço, ao longo deste texto, é expor os elementos do movimento real na prática escolar, relativos ao tratamento dos resultados da aprendizagem dos alunos, tentando responder à seguinte pergunta: a configuração formada pelos dados da prática escolar, referentes aos resultados da aprendizagem dos educandos, define-se como verificação ou como avaliação? Da resposta que pudermos dar a essa questão, estaremos retirando consequências para a prática docente, acreditando que o esforço científico visa fundamentar a ação humana de forma adequada.

A ciência constitui um instrumento com o qual se trabalha no desvendamento dos objetos e, por isso, nos permite, com

\* Sobre a questão do que é um "conceito", ver Karl Marx, "Método da Economia Política", in: *Contribuição à crítica da economia política*, São Paulo, Martins Fontes, 1977.

alguma segurança, escolher um caminho de ação. No caso deste texto, no limite do possível, a análise crítica que pretendemos proceder da prática avaliativa, identificando-a com o conceito de verificação ou de avaliação, deixa-nos aberta a possibilidade de encaminhamentos, que cremos serem coerentes e consistentes.

### Fenomenologia da aferição dos resultados da aprendizagem escolar

Na prática da aferição do aproveitamento escolar, os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos:

- medida do aproveitamento escolar;
- transformação da medida em nota ou conceito;
- utilização dos resultados identificados.

Iniciaremos nossa análise pela descrição fenomenológica dessas três condutas dos professores. Tal descrição delimita um quadro empírico, que nos permitirá, posteriormente, abstrair características que nos indicarão se os atos de aferição do aproveitamento escolar, praticados pelos professores, são de verificação ou de avaliação.

### Obtenção da medida dos resultados da aprendizagem

Em nossa prática escolar, os resultados da aprendizagem são obtidos, de início, pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la. Medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido.

O mais simples exemplo de medida dá-se com a utilização do metro (grandeza padrão) como medidor de extensão linear (grandeza a ser medida). A extensão do metro é comparada à do objeto a ser medido, possibilitando saber quantas vezes

cabe a extensão do metro dentro da extensão do objeto. Por exemplo, depois de medida, pode-se dizer que a extensão linear de uma determinada rua da cidade é de 245 metros.

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o "acerto" de questão. E a medida dá-se com a contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. Num teste com dez questões, por exemplo, o padrão de medida é o acerto, e a extensão máxima possível de acertos é dez. Em dez acertos possíveis, um aluno pode chegar ao limite máximo dos dez ou a quantidades menores. A medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem que se esteja trabalhando.

Usualmente, na prática escolar, os acertos nos testes, provas ou outros meios de coleta dos resultados da aprendizagem são transformados em "pontos", o que não modifica o caráter de medida, uma vez que os acertos adquirem a forma de pontos. O padrão de medida, então, passa a ser os pontos. A cada acerto corresponderá um número de pontos, previamente estabelecido, que pode ser igual ou diferenciado para cada acerto.

Por exemplo, dez questões de um teste podem ser transformadas em cem pontos. Na forma equalizada, cada acerto equivale, indistintamente, a dez pontos. Na forma diferenciada, em decorrência de ênfase neste ou naquele aspecto, os cem pontos são distribuídos desigualmente pelas questões e, então, os acertos equivalem a quantidades variadas de pontos; assim, a primeira questão pode valer dez pontos, a segunda vinte, a terceira cinco, a quarta cinco, e assim, sucessivamente, até completar os cem pontos. A atribuição de pontos às questões, e seus correspondentes acertos, não muda a qualidade da prática; ela continua sendo medida.

Para coletar os dados e proceder à medida da aprendizagem dos educandos, os professores, em sala de aula, utilizam-se de instrumentos que variam desde a simples e ingênua observação

até sofisticados testes, produzidos segundo normas e critérios técnicos de elaboração e padronização.

Pode-se questionar, é claro, se o processo de medir, utilizado pelos professores em sala de aula, tem as qualidades de uma verdadeira medida, mas isso não vem ao caso aqui. Precária ou não, importa compreender que, na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário e, assim, tem sido praticada na escola. Importa-nos ter clareza que, no movimento real da operação com resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida, porque é a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem.

#### *Transformação da medida em nota ou conceito*

A segunda conduta do professor no processo de aferição do aproveitamento escolar tem sido a conversão da medida em *nota* ou *conceito*.

Com o processo de medida, o professor obtém o resultado — por suposto, objetivo — da aprendizagem do educando que, por sua vez, é transformado ou em nota, adquirindo conotação numérica, ou em conceito, ganhando conotação verbal. Neste último caso, o resultado é expresso ou por símbolos alfabéticos, tais como SS = superior, MS = médio superior, ME = médio, MI = médio inferior, IN = inferior, SR = sem rendimento, ou por palavras denotativas de qualidade, tais como Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Inferior, Péssimo. A transformação dos resultados medidos em nota ou conceito dá-se por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos.

Um exemplo é suficiente para compreender como se dá esse processo. Para um teste de dez questões, as correspondências entre acertos e notas são simples: cada questão equivale a um décimo da nota máxima, que seria dez. Assim, um aluno que acertou oito questões obtém nota oito. A transformação de acertos em conceitos poderia ser feita por uma escala como

a que segue: SR (sem rendimento) = nenhum acerto; IN (inferior) = um ou dois acertos; MI (médio inferior) = três ou quatro acertos; ME (médio) = cinco ou seis acertos; MS (médio superior) = sete ou oito acertos; SS (superior) = nove ou dez acertos. As escalas de conversão poderão ser mais complexas que estas, mas sem nenhuma grande dificuldade. Para proceder a essa transformação tem-se estabelecido variadas tabelas de conversão. Se não há uma tabela oficial na escola, cada professor cria a sua, em função do instrumento de coleta de dados que constrói ou utiliza.

Notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos. Caso o professor, por decisão pessoal ou por norma escolar, multiplique as situações e os momentos de aferição do aproveitamento escolar, para obter o resultado final de um bimestre ou ano letivo, ele se utiliza da *média* de notas ou conceitos. No caso das notas, a média é facilitada pelo fato de se estar operando com números, transformando indevidamente símbolos qualitativos em quantitativos; no caso dos conceitos, a média é obtida após a conversão dos conceitos em números. Por exemplo, pode-se estabelecer a equivalência entre S e a nota dez, entre MS e a nota oito, e assim sucessivamente. A partir daí, basta fazer uma média simples ou ponderada, conforme a decisão, obtendo-se o que seria a média da aprendizagem do educando no bimestre ou no semestre letivo. Aqui também ocorre a transição indevida de qualidade para quantidade, de tal forma que se torna possível, ainda que impropriamente, obter uma média de conceitos qualitativos.

#### *Utilização dos resultados*

Com esse resultado em mãos, o professor tem diversas possibilidades de utilizá-lo, tais como:

- registrá-lo, simplesmente, no Diário de classe ou caderneta de alunos;

- oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma "oportunidade" de melhorar a nota ou conceito, permitindo que faça uma nova aferição;
- atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

Se os dados obtidos revelarem que o educando se encontra numa situação negativa de aprendizagem e, por isso, possui uma nota ou um conceito de reprovação, usualmente, tem-se utilizado a primeira e, no máximo, a segunda opção; neste caso, registram-se no mínimo, os dados em cadernetas e, no máximo, chama-se a atenção do aluno, pedindo-lhe que estude para fazer uma segunda aferição, tendo em vista a melhoria da nota e, nesta circunstância, deve-se observar que a orientação, no geral, não é para que o educando estude a fim de aprender melhor, mas estude "tendo em vista a melhoria da nota".

A partir dessa observação, poder-se-á argüir: estudar para melhorar a nota não possibilita uma aprendizagem efetiva? É possível que sim; contudo, importa observar que o que está motivando e polarizando a ação não é a aprendizagem necessária, mas sim a nota. E isso, do ponto de vista educativo, é um desvio, segundo nossa concepção.

A terceira opção possível de utilização dos resultados da aprendizagem é a mais rara na escola, pois exige que estejamos, em nossa ação docente, polarizados pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do educando; a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do educador. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente.

Em síntese, as observações até aqui desenvolvidas demonstram que a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de

determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, com isso, aprová-lo\*.

### A escola opera com verificação e não com avaliação da aprendizagem

Iniciemos pelos conceitos de verificação e avaliação, para, a seguir, identificarmos se a fenomenologia da aferição do aproveitamento escolar, descrita no item anterior, se configura como verificação ou avaliação.

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim — *verum facere* — e significa "fazer verdadeiro". Contudo, o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar "ver se algo é isso mesmo...", "investigar a verdade de alguma coisa...". O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E ... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas.

O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer "dar valor a...". 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

\* Em "Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo", desenvolvo uma análise crítica da prática da avaliação escolar, que vale a pena ser retomada para compreender o seu cunho classificatório. Texto incluído nesta coletânea, pp. 27-47.

positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

As entrelinhas do processo descrito no tópico anterior demonstram que, no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí.

Raramente, só em situações reduzidas e específicas, encontramos professores que fogem a esse padrão usual, fazendo da aferição da aprendizagem um efetivo ato de avaliação. Para esses raros professores, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão

participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação.

A partir dessas observações, podemos dizer que a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade das vezes, como verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as conseqüências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, pela constante "ameaça" da reprovação.

Em síntese, o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas conseqüências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos conseqüências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação — situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem.

O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar — sob a modalidade da verificação — reifica a aprendizagem, fazendo dela uma "coisa" e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências no sentido da construção dos resultados que se deseja.

### Encaminhamentos

Diante do fato de que, no movimento real da aferição da aprendizagem escolar, nos deparamos com a prática escolar da verificação e não da avaliação, e tendo ciência de que o exercício efetivo da avaliação seria mais significativo para a

construção dos resultados da aprendizagem do educando, propomos, neste segmento do texto, algumas indicações que poderão ser estudadas e discutidas na perspectiva de gerar encaminhamentos para a melhor forma de condução do ensino escolar.

### Uso da avaliação

Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Com isso, fugiremos ao aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar. Nesse sentido, ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas — cognitivas, afetivas, psicomotoras — dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:

- a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
- o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado.

Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento.

#### *Padrão mínimo de conduta*

Para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos\*, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar.

A média mínima de notas é enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu. Ela opera no que diz respeito ao aproveitamento escolar, com pequena quantidade de elementos — dois, três ou quatro resultados; e a média, em número reduzido de casos, cria, como sabemos, uma forte distorção na expressão da realidade.

Um aluno, por exemplo, que no primeiro bimestre letivo obtenha nota 10 em Matemática, no conteúdo de adição; no segundo bimestre, nota 10, no conteúdo de subtração; no terceiro, nota 4, no conteúdo de multiplicação; e no quarto, zero, no conteúdo de divisão, terá como média nota 6. A nota 6 engana quem a lê. Pode levar a crer que o educando chegou a um limiar de aprendizagem mínimo necessário nas quatro operações matemáticas com números inteiros, cujo mínimo era 5. Todavia, na verdade, ele só obteve aproveitamento satisfatório em adição e subtração; em multiplicação foi sofrível e em divisão, nulo. Esse aluno está carente de conhecimentos relativos à multiplicação e à divisão; no entanto, pela média, seria aprovado como se não tivesse essa carência.

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela

\* Sobre padrão mínimo de conhecimentos, ver: Adinoel Motta, "Como Eu Avalio a Aprendizagem dos Meus Alunos", revista *Tecnologia Educacional*, nº 57, Rio de Janeiro, ABT.

efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar essa dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição.

Tentamos de trabalhar com o mínimo necessário de aprendizagem e a esse mínimo atribuímos uma qualidade "minimamente satisfatória", que poderia ser expressa pela nota 7, por exemplo. Nessa perspectiva:

- todo educando, em todos os conteúdos, deveria obter no mínimo 7; para isso, ter-se-ia de estabelecer uma definição no planejamento de quais conteúdos e aprendizagens seriam necessários para se obter a menção 7, sem o que seria impossível fazer a atribuição;
- a aprendizagem abaixo desse nível seria considerada insatisfatória; por isso, o educando deveria ser reorientado, até atingir o mínimo necessário;
- o educando que obtivesse rendimento acima desse nível mínimo necessário receberia notas superiores a 7, chegando ao máximo de 10.

Nesse contexto, poder-se-ia utilizar a média, desde que não distorcesse tanto o resultado final da aprendizagem do aluno. Neste caso, o resultado da média estaria sempre acima do mínimo necessário de conteúdos a serem aprendidos.

Para exemplificar, retomemos o caso anteriormente citado do aluno de Matemática, supondo, agora, que obteve as seguintes notas: 7, 8, 10 e 9. A média seria 8,5. Observa-se que essa média seria feita com resultados sempre superiores ao mínimo necessário, ou seja, 7 em cada um dos conteúdos. A nota assim obtida, ainda que também tenha seu lado enganoso, por dar-se sobre pequena quantidade de casos, seria mais verdadeira



do ponto de vista da aprendizagem, desde que expressa que o aluno aprendeu o mínimo necessário em cada conteúdo.

Para que esta média possa ocorrer, o professor terá de planejar o que é o mínimo necessário e trabalhar com seus alunos para que todos atinjam esse mínimo. A avaliação, no caso, seria um mecanismo subsidiário pelo qual o professor iria detectando os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos e trabalhando para que atinjam a qualidade ideal mínima necessária. Só passaria para um conteúdo novo, quando os alunos tivessem atingido esse patamar mínimo.

Alguns alunos, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, ultrapassarão, facilmente ou com certa dose de trabalho, o mínimo necessário; outros, porém, pelo menos, chegarão ao mínimo. Isso garantiria uma equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse seria um caminho para garantir a socialização do saber, no contexto da escola, pois todos adquiririam o mínimo necessário, e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político.

Ainda que pareça estar suficientemente claro o que estamos propondo ao falar em mínimo necessário, acrescentaremos uma observação: *definir* mínimo necessário não significa *ater-se* a ele. O mínimo necessário deverá ser ensinado e aprendido por todos, porém não há razão para não ir além dele; ele representa o limite mais baixo a ser admitido numa aprendizagem essencial. O que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento.

Importa ainda observar que o mínimo necessário não é e nem pode ser definido pelos professores individualmente. Este mínimo é estabelecido pelo coletivo dos educadores que trabalham em um determinado programa escolar, em articulação com o desenvolvimento da ciência, com a qual trabalham, no contexto da sociedade contemporânea em que vivemos. Caso contrário, cairemos num arbitrarismo sem tamanho, com conseqüências negativas para os educandos, que ficarão carentes de conteúdos, habilidades, hábitos e convicções.

Em termos de avaliação da aprendizagem, Norman Groundlund, em seu livro *Elaboração de testes para o ensino*, fala de testes referenciados a critério, que trabalhariam a partir dos mínimos necessários, e testes referenciados a norma, que trabalhariam a partir dos conteúdos de "desenvolvimento", que iriam para além dos mínimos necessários.

#### *Estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva\**

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. Parece um contra-senso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam. Todavia, não é o que ocorre.

O sistema social não demonstra estar tão interessado em que o educando aprenda, a partir do momento em que investe pouco na educação. Os dados estatísticos educacionais estão aí para demonstrar o pequeno investimento, tanto do ponto de vista financeiro quanto do pedagógico, na efetiva aprendizagem do educando.

No caso da avaliação da aprendizagem, vale lembrar o baixo investimento pedagógico. Nós, professores, assim como normalmente os alunos e seus pais, interessamo-nos pela aprovação ou reprovação dos educandos nas séries escolares; porém, estamos pouco atentos ao seu efetivo desenvolvimento. A nossa prática educativa expressa-se mais ou menos da seguinte forma: "Ensinamos, mas os alunos não aprenderam; o que é que vamos fazer...?" De fato, se ensinamos e os alunos não aprenderam e estamos interessados em que aprendam, há que

\* Escrevi um texto para o V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Belo Horizonte, em outubro de 1989, que se intitula "Por uma prática docente crítica e construtiva", no qual trato mais largamente deste princípio. (Texto incluído nesta coletânea, pp. 120-51).

se ensinar até que aprendam; deve-se investir na construção dos resultados desejados.

A avaliação só pode funcionar efetivamente num trabalho educativo com essas características. Sem essa perspectiva dinâmica de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação não terá espaço; terá espaço, sim, a verificação, desde que ela só dimensiona o fenômeno sem encaminhar decisões. A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática.

#### *Rigor científico e metodológico*

Para que a avaliação se torne um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando.

Não cabe tratar dessa questão neste texto; todavia, não poderíamos deixar de mencioná-la, pois sem ela a avaliação não alcançará seu papel significativo na produção de um ensino-aprendizagem satisfatório.\*

#### **Referências bibliográficas**

GROUNLUND, N. *Elaboração de testes para o ensino*. São Paulo, Pioneira, 1979.

\* Sobre princípios da ciência pedagógica e da prática docente, ver o texto mencionado na nota anterior ("Por uma prática docente crítica e construtiva"), assim como o livro de M. A. Danilov & M. N. Skatkin, *Didáctica de la escuela média*, Havana, Editorial Pueblo y Educación.

DANILOV, M. A. & SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela média*. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1978.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.