

Cipriano C. Luckesi

AVALIÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

12ª edição

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. – 12. ed. – São Paulo : Cortez, 2002.

ISBN 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 370.383
2. Avaliação educacional : Educação 370.383

sujeito. Infelizmente, os padrões internalizados em função dos processos de avaliação escolar têm sido quase todos negativos.

• *sociologicamente*, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social. Se os procedimentos da avaliação estivessem articulados com o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, não haveria a possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. Estariam articulados com os procedimentos de ensino e não poderiam, por isso mesmo, conduzir ao arbítrio. No caso, a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um "fio d'água".

Referências bibliográficas

- CHATTEAU, J. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo, Nacional, 1978.
- COMÊNIO. *Didática magna*. Lisboa, Calouste Goulbenkian, 1957.
- FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro, Agir, s/d.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, livro I, vol. 1, 1980.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. Porto, Publicações Escorpião, 1974.

CAPÍTULO II

Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo*

Introdução

Em outros momentos já tivemos oportunidade de mencionar e dar algum tratamento ao tema da presente discussão, que versa sobre a questão do autoritarismo na prática da avaliação educacional escolar e sua possível superação por vias intracolares (Luckesi, 1984a e 1984b). Na presente ocasião, todavia, pretendemos ordenar e sistematizar, de forma mais orgânica e adequada, esta análise e subsequente proposição de um modo de agir que possa significar um avanço para além dos limites dentro dos quais se encontra demarcada hoje a prática da avaliação educacional em sala de aula. Portanto, este trabalho versa sobre a avaliação escolar, especificamente.

Desse delineamento inicial, emerge o objetivo principal deste estudo que será desvendar a teia de fatos e aspectos patentes e latentes que delimitam o fenômeno que analisamos e, em seguida, tentar mostrar um encaminhamento que possibilite uma transformação de tal situação.

* Trabalho apresentado em Fórum de Debates, no XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, Porto Alegre, 1984 e publicado pela revista *Tecnologia Educacional*, V. 13 (61): 6-15, nov/dez. 1984.

Para compreender adequadamente o que aqui vamos propor, importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos 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.

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar — ingênuo e inconscientemente — como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra. Postura essa que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social (Luckesi, 1980).

A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade (Althusser, s/d.; Bourdieu & Passeron, 1975). O autoritarismo, como veremos, é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Tomando por base esta tessitura introdutória, nosso trabalho desenvolver-se-á em três passos consecutivos, a seguir discriminados. Em primeiro lugar, situaremos a avaliação educacional

escolar dentro dos modelos pedagógicos para a conservação e para a transformação. Num segundo momento, analisaremos a fenomenologia da atual prática de avaliação escolar, tentando desocultar suas latências autoritárias e conservadoras. Por último, faremos algumas indicações de saída desta situação, a partir do entendimento da educação como instrumento de transformação da prática social.

Contextos pedagógicos para a prática da avaliação educacional

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

A burguesia fora revolucionária em sua fase constitutiva e de ascensão, na medida em que se unira às camadas populares na luta contra os privilégios da nobreza e do clero feudal; porém, desde que se instalara vitoriosamente no poder, com o movimento de 1789, na França, tornara-se reacionária e conservadora (Politzer, s/d.), tendo em vista garantir e aprofundar os benefícios econômicos e sociais que havia adquirido. No entanto, os entendimentos, os ideais e os caracteres do entendimento liberal que nortearam as ações revolucionárias da burguesia, com vistas à transformação do modelo social vigente na época, permaneceram e hoje definem formalmente a sociedade que vivemos. Assim, a nossa sociedade prevê e garante (com os percalços conhecidos de todos nós) aos cidadãos os direitos de igualdade e liberdade perante a lei. Cada indivíduo (esta é outra categoria fundamental do pensamento liberal) pode e deve, com o seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens.

As pedagogias hegemônicas (ou em busca de hegemonia) que se definiram historicamente nos períodos subsequentes à

Revolução Francesa estiveram e ainda estão a serviço desse modelo social. Conseqüentemente, a avaliação educacional em geral e a da aprendizagem em específico, contextualizadas dentro dessas pedagogias, estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade.

Simplificando, podemos dizer que o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. A pedagogia *tradicional*, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia *renovada* ou *escolanova*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia *tecnicista*, centrada na exatidão dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento; todas são traduções do modelo liberal conservador da nossa sociedade, tentando produzir, sem o conseguir, a equalização social, pois há a garantia de que todos são formalmente iguais (Saviani, 1983). A desejada e legalmente definida equalização social não pode ser atingida, porque o modelo social não o permite. A equalização social só poderia ocorrer num outro modelo social. Então, as três pedagogias anteriormente citadas, movendo-se dentro deste modelo social conservador, não poderiam propor nem exercitar tentativas para transcendê-lo. O modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e procedem renovações *internas* ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas para sua superação, o que, de certa forma, seria um contra-senso. Nessa perspectiva, os elementos dessas três pedagogias pretendem garantir o sistema social na sua integridade. Daí decorrem as definições pedagógicas, ou seja, como deve se dar a relação educador e educando, como deve ser executado o processo de ensino e de aprendizagem, como deve se proceder a avaliação etc. Para traduzir as aspirações do modelo social, por meio da educação, estabeleceu-se um *ritual pedagógico*, de contornos suficientemente definidos, de tal forma que a integridade do sistema permaneça intocável (Cury, 1979).

No seio e no contexto da prática social liberal conservadora, vem-se aspirando e já se antevê uma opção por um outro

modelo social, em que a igualdade entre os seres humanos e a sua liberdade não se mantivessem tão somente ao nível da formalidade da lei, mas que se traduzissem em concretes históricas. Desse modo, um entendimento socializante da sociedade foi-se formulando e uma nova pedagogia foi nascendo para este modelo social. Tentando traduzir este projeto histórico em prática educacional, já contamos, hoje, em nosso meio, com a pedagogia denominada de *libertadora*, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire. Pedagogia esta marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola; por isso mesmo, destinada fundamentalmente à educação de adultos. Já temos também entre nós manifestações da pedagogia *libertária*, representada pelos anti-autoritários e autogestionários e centrada na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos; e, por último, mais recentemente, está se formulando em nosso meio a chamada pedagogia dos *conteúdos socioculturais*, representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani, centrada na idéia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social (Libâneo, 1984).

Utilizando uma expressão do professor Paulo Freire, poderíamos resumir estes dois grupos de pedagogias entre aquelas que, de um lado, têm por objetivo a *domesticação* dos educandos e, de outro, aquelas que pretendem a *humanização* dos educandos (Freire, 1975). Ou seja, de um lado, estariam as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social e, de outro, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento. O primeiro grupo de pedagogias está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade e, o segundo, voltado para as perspectivas e possibilidades de

transformação social (Libâneo, 1984). Esses dois grupos de pedagogias, circunscritos pelos dois modelos sociais correspondentes, exigem duas práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar.

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica¹. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações (Piaget, 1973; Luckesi, 1984a). Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

As análises e entendimentos que apresentaremos a seguir levarão em conta esses elementos que vimos definindo, ou seja, teremos oportunidade de identificar que a avaliação da aprendizagem escolar será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente.

1. Uma breve informação sobre a questão da propaganda ideológica pode ser encontrada em Garcia, 1983. Outras discussões se encontram nas análises sobre o livro didático no Brasil.

A atual prática da avaliação educacional escolar: manifestação e exacerbação do autoritarismo

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuntamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a *avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão* (Luckesi, 1978).

Em primeiro lugar, ela é um *juízo de valor*, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações "físicas" do objeto. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como estágio de um processo.

Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos *caracteres relevantes da realidade* (do objeto da avaliação). Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. São os "sinais" do objeto que eliciam o juízo. E, evidentemente, a seleção dos "sinais" que fundamentarão o juízo de valor dependerá da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado. Se pretendo, por exemplo, avaliar a aprendizagem de matemática, não será observando condutas sociais do educando que verei a saber se ele detém o conhecimento do raciocínio matemático adequadamente. Para o caso, é preciso tomar os indicadores específicos do conhecimento e do raciocínio matemático.

Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma *tomada de decisão*. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de "não-indiferença", o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

É no contexto desses três elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação que, na prática escolar, se pode dar, e normalmente se dá, o arbitrário da autoridade pedagógica, ou, melhor dizendo, um dos arbitrários da autoridade pedagógica. Qualquer um dos três elementos pode ser pepassado pela posição autoritária. Porém, a nosso ver, a tomada de decisão é o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor. Do arbitrário da tomada de decisão decorrem e se relacionam arbitrários menores, mas não menos significativos.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser *definitivamente* classificado como *inferior*, *médio* ou *superior*. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. Será que o inferior não pode atingir o nível médio ou superior? Todos os educadores sabem que isso é possível, até mesmo defendem a idéia do crescimento. Todavia, parece que todos preferem que isto não ocorra, uma vez que optam por, definitivamente, deixar os alunos com as notas obtidas, como forma de “castigo” pelo seu desempenho possivelmente inadequado.

Vejamos como isso se dá. Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendizado, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação *supostamente* relevante do aprendizado) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e *encerra-se aí* o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendizado é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação.

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada,

para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Aprofundando um pouco a descrição da fenomenologia da avaliação da aprendizagem escolar, poderemos perceber que esse fato se revela com maior força no processo de obtenção de *médias de aprovação* ou *médias de reprovação*. No final de uma unidade de ensino, por exemplo, um aluno foi classificado em *inferior*. Não se faz nada para que ele saia dessa situação, o que equivale a ele estar definitivamente classificado. Mas, vamos supor que um professor seja “democrático” e, então, se diz que ele “dá uma nova oportunidade ao aluno” para que se recupere. Faz-se uma nova avaliação da aprendizagem, após um período de estudo. E vamos supor, ainda, que

o aluno agora seja classificado em "superior". Por convenção, atribui-se ao conceito "inferior" o valor numérico 4 (quatro) e ao conceito "superior", o valor 8 (oito). Apesar de o educando ter manifestado uma aprendizagem melhor, portanto, ter demonstrado que cresceu, o professor, sob "forma de castigo" não lhe garante o valor do novo desempenho, mas garante-lhe a *média* do desempenho anterior e do posterior. Ora, o educando cresceu, se desenvolveu e foi classificado abaixo do seu nível atual de desempenho devido à classificação anterior. A anterior era tão baixa e autoritariamente estabelecida que exigiu o rebaixamento da posterior. A média, assim obtida, não revela nem o valor anterior do desempenho nem o posterior, mas o enquadramento do educando a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional.

A situação anteriormente descrita suscita reflexões. Será que se o educando manifestou uma melhor e mais adequada aprendizagem, não deveria assim ser considerado? Então, por que classificá-lo abaixo do possível valor do seu desempenho? A possível competência não deveria ser, segundo as regras do ritual pedagógico, registrada em símbolos compatíveis e correspondentes? Por que, então, modificá-la? A explicação, para nós, encontra-se no fato de que o professor traduz um modelo social, traduzido num modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados "bons", "médios" e "inferiores" no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições, no seu final. Os "bons" serão "bons", os "médios" serão médios e os "inferiores" serão "inferiores". A curva estatística, dita normal, permanecerá normal. Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no concreto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do ponto de vista da sociedade. Os mais aptos, *socialmente*, permanecem na situação de mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas, e, assim sendo, não auxilia a transformação social.

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social.

A partir dessa mudança de função, a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: o *papel disciplinador*. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação. Senhores do direito *ex-cathedra* de classificar definitivamente os alunos, os professores *ampliam o arbitrário desta situação* por meio de múltiplas manifestações, algumas das quais apresentamos a seguir.

Os "dados relevantes" a partir dos quais se deve manifestar o julgamento de valor, tornam-se "irrelevantes" na avaliação, dependendo do estado de humor do professor. Ou seja, a definição do relevante ou do irrelevante fica na dependência do arbítrio pessoal do professor e do seu estado psicológico. A gana conservadora da sociedade permite que se faça da avaliação um instrumento nas mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos, exigindo-lhes condutas as mais variadas, até mesmo as plenamente irrelevantes. Por ser "autenticidade", assume a postura de poder exigir a conduta que quiser, quaisquer que sejam. Então, aparecem as "armadilhas" nos testes; surgem as questões para "pegar os despreparados"; nascem os testes para "detrubar todos os indisciplinados". E assim por diante. São frases que ouvimos constantemente nas "salas dos mestres". Os dados relevantes, que sustentariam a objetivação do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. E assim, evidentemente, a avaliação é descaracterizada, mais uma vez, na sua constituição ontológica.

Quanto ao componente "juízo de valor", encontramos a possibilidade arbitrária do estabelecimento e da mudança de

critérios de julgamento, a partir de determinados interesses. Por exemplo, pode-se reduzir o padrão de exigência, se se deseja facilitar a aprovação de alguém; ao contrário, pode-se elevar o padrão de exigência se se deseja reprovar alguém. Isso, normalmente, não é feito previamente; ocorre na medida em que se julgam os resultados dos testes. Em ambos os casos, não ocorre uma posição de *objetividade*² na avaliação, segundo a qual o educador, previamente, estabeleceria níveis necessários a serem atendidos pelo educando, tomando por base o nível de escolaridade, de maturação do educando, os pré-requisitos da disciplina, as habilidades necessárias etc.

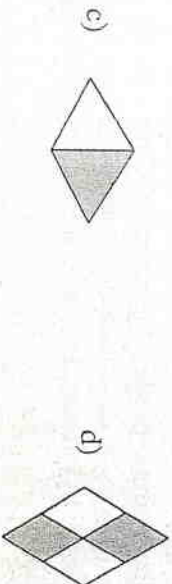
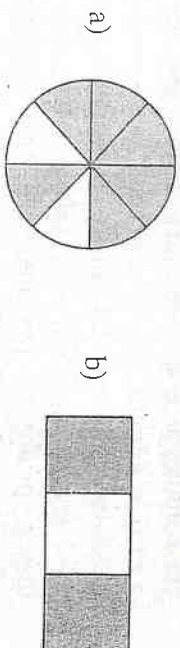
Esse arbitrário, no que se refere ao aspecto do julgamento, pode ser exacerbado a níveis indescritíveis, devido à inexistência de instância pedagógica ou legal que possa coibir possíveis abusos. O julgamento de um professor, em sala de aula, sobre os possíveis resultados de aprendizagem de um educando, é praticamente inapelável, pois o expediente de "revisão de prova", quando é praticado, dificilmente dá ganho de causa ao aluno. O chamado "Conselho de classe", quando bem praticado, é a exceção que confirma a regra. Ou seja, o expediente foi criado para minorar o exercício do arbitrário por parte do professor.

Ainda outras manifestações do papel autoritário da avaliação no modelo domesticador da educação podem ser levadas. A *comunicação* do que se pede num teste pode não ser clara, mas o professor, com sua autoridade, sempre tenderá a dizer que ele tem razão e o aluno não sabia, por isso, não deu a resposta. Não poderia ser porque não entenderam o que se pediu? A ambiguidade do que se solicita num teste pode revelar mal a expectativa do professor e, deste modo, a resposta do aluno poderá ser considerada inadequada, por não estar *aparentemente* capacitado para ela. No entanto, o aluno poderia estar capacitado e só não manifestou o desempenho esperado por ter sido impossível entender o que se queria. Então, o professor, autoritariamente, decide que a comunicação estava bem-feita e o aluno deve ser classificado como incompetente.

2. Sobre a questão de um posicionamento objetivado na prática do conhecimento, ver Demo, 1981, especialmente os cinco primeiros capítulos. Ver também Vazquez, 1978.

A título de exemplo, citamos um item de teste de matemática apresentado a uma criança de 9 anos, fazendo a 2ª série do 1º Grau. Enquanto escrevíamos este texto, chegou-nos às mãos um teste de IV Unidade do ano letivo em curso (1984), já respondido pelo aluno e corrigido pela professora. Analisando-o, deparamos com a questão que se segue, acrescida da resposta do aluno e da correção da professora³.

Questão: Indique as frações correspondentes:



Resposta do aluno:

a) 2/8; b) 1/3; c) 1/2; d) 2/4

Correção da professora:

a) 6/8; b) 2/3; c) 1/2; d) 2/4

Sobre essa questão ambígua, a professora decidiu arbitrariamente pelo entendimento da questão como *supostamente* ela tinha formulado. A questão não informa que parte do todo deve ser tomada para formar o numerador da questão: se as partes hachuradas ou as não-hachuradas. O aluno tomou as não-hachuradas e, por isso, deu as seguintes respostas: 2/8,

3. Refiro-me aqui a um teste de matemática ao qual foi submetido meu filho de 9 anos, num colégio na cidade de Salvador, Ba.

1/3, 1/2, 2/4. A professora, no seu direito *ex-cathedra*, julgou essa resposta inadequada, porque tomou como fração do todo as partes hachuradas e sua resposta foi: 6/8, 2/3, 1/4, 2/4. Nessa situação, por que deve prevalecer o arbítrio do professor, se as operações estavam corretamente executadas, a partir do entendimento apresentado pela raiz da questão? A nosso ver, isso decorre da usurpação do poder pedagógico, que decide mesmo à revelia dos fatos.

No caso, pode ter havido um deslizamento por parte do professor em comunicar o que desejava. Então, por que não reconhecer o erro e admitir que o educando detém o conhecimento e a habilidade esperada? Contudo, é possível que existam casos mais graves que esse — e sabemos que eles existem —, em que o professor, por meio de uma comunicação ambígua, pretende confundir o aluno, para que este caia na armadilha. E quem dirá ao professor que não faça isso? Qual a instância que poderá proibir tal atitude? Como se vê, a comunicação, no processo de avaliação, poderá ser um instrumento a mais para a manifestação e a exacerbação do autoritarismo pedagógico.

Outro uso autoritário da avaliação escolar é a sua transformação em mecanismo *disciplinador de condutas sociais*. É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredito da avaliação, caso a “ordem social” da escola ou das salas de aula seja infringida. Uma atitude de “indisciplina”, na sala de aula, por vezes, é imediatamente castigada com um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno; ou, às vezes, os alunos são advertidos, previamente, que “se vierem a ferir a ordem social da escola” poderão sofrer consequências nos resultados da avaliação, a partir de testes mais difíceis e outras coisas mais. De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!

A título de lembrete, podemos ainda recordar os expectantes de “conceder um ponto a mais” ou de “retirar um ponto” da nota (conceito) do aluno. O arbítrio do professor aqui é total. Ele decide, olímpicamente, sem critério prévio e sem relevância dos dados, conceder ou retirar pontos. A competência aí é desconsiderada. Vale a gana autoritária do professor que, com isso, pode aprovar incompetentes e reprovar competentes; com isso, pode agradar “os queridos” e reprimir e sujeitar os irrequietos e “malqueridos”. A avaliação, aqui, ganha os foros do direito de premiar ou castigar dentro do ritual pedagógico.

Por todas essas manifestações, que vimos analisando, a prática da avaliação escolar perde o seu significado constitutivo. Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento. De instrumento dialético se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo.

Avaliação educacional no contexto de uma pedagogia para a humanização: uma proposta de ultrapassagem do autoritarismo

Para romper com esse estado de coisas, como mencionamos na introdução deste texto, importa romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Não há possibilidade de transformar os rumos da avaliação, fazendo-a permanecer no bojo de um modelo social e de uma pedagogia que não permite esse encaminhamento. A avaliação educacional escolar, como instrumento tradutor de uma pedagogia que, por sua vez, é representativa de um modelo social, não poderá mudar sua forma se continuar sendo vista e exercitada no âmbito do mesmo corpo teórico-prático no qual está inserida.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

Seria um contra-senso que um modelo social e um modelo pedagógico autoritários e conservadores tivessem no seu âmago uma prática de avaliação democrática. Isso não quer dizer que no seio da sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária não surjam os elementos contraditórios e antagônicos que vão possibilitar a sua transformação.

Para tanto, o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação.

Decorrente desse, um segundo ponto fundamental a ser levado em consideração como proposta de ação é a *conversão* de cada um de nós, professor, educador, para novos rumos da prática educacional. Conversão, aqui, quer dizer conscientização e prática desta conscientização. Não basta saber que “deve ser assim”; é preciso fazer com que as coisas “sejam assim”. A conversão implica o entendimento novo da situação e dos rumos a seguir e de sua tradução na prática diária. Então, não basta entender que é necessária uma nova pedagogia nem basta entender que é necessária mudança nos rumos da prática da

avaliação. Torna-se fundamental que, na medida mesma em que se venha a processar estes novos entendimentos, novas formas de conduta sejam manifestações desses acontecimentos. Há muito tempo se vem demonstrando que, só com boas intenções, não se modifica o mundo; muito menos ele será transformado por esta via idealista. Teoria e prática, apesar de serem abstratamente distinguíveis, formam uma unidade na ação para a transformação. A conversão da qual falamos significa a tradução histórica, pessoal, em cada um de nós, da teoria em prática.

O último aspecto que gostaríamos de considerar, e esse é mais técnico, refere-se ao resgate da avaliação em sua essência constitutiva. Ou seja, torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Os “dados relevantes” não poderão ser tomados ao acaso, ao bel-prazer do professor, mas terão de ser relevantes de fato para aquilo a que se propõem. Então, a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. Ela dependerá deste objetivo e não propriamente das minudências psicológicas de quem, num determinado momento, está praticando o ato pedagógico.

Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate da sua *função diagnóstica*. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Então, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos.

Como proceder a esse resgate? Dependerá, evidentemente, de que cada educador, no recôndito de sua sala de aula, assuma

ser um companheiro de jornada de cada aluno; fato que não significa defender a total igualdade de ambos. O professor terá obrigatoriamente de ser diferente, mais maduro e mais experiente. Contudo, isso não lhe retira a possibilidade de assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando. É a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. Uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalteridade e para que isso ocorra é preciso um conjunto de competências e a escola tem o dever de auxiliar a formação dessas competências, sob pena de estar sendo conivente com a domesticação e a opressão, características de uma sociedade conservadora.

O resgate do significado diagnóstico da avaliação, que aqui propomos como um encaminhamento para a ultrapassagem do autoritarismo, de forma alguma quer significar menos rigor na prática da avaliação. Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação.

Vale ainda um lembrete final sobre um possível modo prático e racional de proceder uma avaliação diagnóstica que conduza professor e aluno ao atendimento dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social. A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos *mínimos possíveis*, mas sim a partir dos *mínimos necessários*. Gramsci (1979) diz que a escola não deve só tornar cada um mais qualificado, mas deve agir para que "cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento de governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da pre-

paração técnica geral necessárias a fim de governar". Não será, pois, com os encaminhamentos da pedagogia compensatória, nem com os encaminhamentos de uma pedagogia espontaneísta que se conseguirá desenvolver uma prática pedagógica e, conseqüentemente, uma avaliação escolar adequadas. É preciso que a ação pedagógica em geral e a de avaliação sejam racionalmente decididas.

Para tanto, sugere-se que, tecnicamente, ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido *efetivamente* pelo aluno. É preciso que os conceitos ou notas médias de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que cada "cidadão" se capacite para governar.

Jocosamente, poderíamos dizer que um aluno numa escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis). Essa nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. É o mínimo de nota. Quem de nós (eu, você, e muitos outros) viajaria com este piloto?

Então, o médio não pode ser um *médio de notas*, mas um *mínimo necessário* de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber.

Com o processo de se estabelecer os mínimos, os alunos que apresentarem a aprendizagem dos mínimos necessários seriam aprovados para o passo seguinte de sua aprendizagem. Enquanto não conseguirem isso, cada educando merece ser reorientado. Alguns, certamente, ultrapassarão os mínimos, por suas aptidões, sua dedicação, condições de diferenças sociais definidas dentro de uma sociedade capitalista etc., mas ninguém deverá ficar sem as condições mínimas de competência para a convivência social.⁴

4. Sobre uma prática com o estabelecimento dos mínimos necessários para a prática da avaliação, ver Maia, 1984.

Concluindo

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisivo a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, s/d.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição — elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, PUC, 1979. Tese de doutoramento.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- GARCIA, Nelson Jahr. *O que é a propaganda ideológica*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da ANDE*, 3 (6): 11-23.
- _____. *A prática pedagógica de professores na escola pública*. São Paulo, PUC, 1984. Tese de mestrado em educação.
- LUCKESI, Cipriano. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 7 (24): 5-8, 1978.
- _____. Compreensão filosófica e prática educacional: avaliação em educação. *Filosofia e ação educativa*. Rio de Janeiro, 1980. Mimeo.
- _____. Avaliação: otimização do autoritarismo. *Equívocos teóricos na prática educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro, ABT, 1984a. (Série Estudos e Pesquisas, 27).
- _____. *Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação*. São Paulo, Loyola, 1984b. p. 202-217. Trabalho apresentado na III Conferência Brasileira de Educação — Simpósio.
- MAIA, Adnoel Motta. Um método para a verificação de aprendizagem. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 7 (57): 47, 1984.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- POLITZER, O. Que é filosofia. *Princípios fundamentais de filosofia*. São Paulo, Hemus, s.d. p. 13-19.
- SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983, p. 7-39.
- VASQUEZ, Adolfo S. Os valores. *Éticas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p. 115-131.

CAPÍTULO IX

Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso

Durante muitos anos de trabalho com a avaliação da aprendizagem escolar, dediquei-me a desvendar as tramas nas quais essa prática se constitui e vem sendo exercitada em nossas escolas: uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva. Portanto, ao longo desse tempo, vim denunciando o *processo de exclusão* que a prática da avaliação da aprendizagem escolar exercita, melhor dizendo, tem exercitado em relação aos educandos, no passado e no presente.

Ainda que em todas as minhas falas e escritos tenha me preocupado tanto com a denúncia da situação escolar concreta quanto com o anúncio de possibilidades de ação, parece que tenho ressaltado mais o aspecto negativo da avaliação da aprendizagem escolar. Desejo, nesta oportunidade, essencialmente, abordar os seus aspectos positivos. Quero clarificar como o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é um ato amoroso. Entendo que o ato de avaliar é, constitutivamente, amoroso. Convindo o leitor a viajar comigo nesta mediação.

Provas/exames e avaliação da aprendizagem escolar

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se

W

W

muito mais de provas/exames do que de avaliação. Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motoras, habilidades mentais, convicções, criatividade etc.) e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação (para tanto, podendo utilizar-se de níveis variados, tais como: superior, médio-superior, médio, médio-inferior, inferior, rendimento; ou notas que variam de 0 a 10, ou coisa semelhante). Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não-eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.

Essa característica das provas/exames não é graciosa. Ela está comprometida, como tenho denunciado em textos e falas, com o modelo de prática educativa e, consequentemente, com o modelo de sociedade, ao qual serve. A prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuítica (séc. XVII), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. A sociedade burguesa é uma sociedade marcada pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros. Ela não se constitui num modelo amoroso de sociedade. Seria sua negação. Basta observar que os *slogans* da Revolução Francesa (revolução burguesa por excelência), por si, eram amorosos, mas nenhum deles pode ser traduzido em prática histórica concreta dentro dessa sociedade. A liberdade e a igualdade foram definidas no *limite da lei*; evidentemente, no limite da lei burguesa. E a fraternidade permaneceu como palavra que o vento levou. Praticar a fraternidade seria negar as possibilidades da sociedade burguesa, que tem por base a exploração do outro pela apropriação do excedente do seu trabalho, ou seja, pela apropriação da parte

não-paga do trabalho alheio¹. Neste contexto, o ato pedagógico e, ainda menos, o ato das provas/exames poderiam ser um ato amoroso. Para serem amorosos esses atos opor-se-iam ao modelo de sociedade do qual emergem e no qual se sustentam. Para servir à sociedade burguesa, como servem, deveriam ser, como têm sido, atos antagonísticos, autoritários, seletivos; e, por vezes, rancorosos².

A denominação avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler³, que a cunhou em 1930. O próprio Tyler reivindicava para si essa autoria em texto recentemente publicado e os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação da aprendizagem reconhecem a Tyler o direito dessa paternidade, definindo o período de 1930 a 1945 como o período "tyleriano" da avaliação da aprendizagem.

Mudou-se a denominação, mas a prática continuou sendo a mesma, de provas e exames. Tyler inventou a denominação de avaliação da aprendizagem e militou na prática educativa defendendo a idéia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino. Outros, no mundo todo, ao seu lado ou um pouco depois, militaram na mesma perspectiva. Porém, no geral, a prática escolar de acompanhamento do processo de crescimento do educando continuou sendo de provas e exames. Libâneo, em seu estudo sobre a prática pedagógica dos professores das escolas públicas

1. A obra de Marx é uma profunda análise da sociedade capitalista e no primeiro livro de *O capital* os estudos sobre a mais-valia absoluta e relativa não deixam dúvidas sobre os fundamentos da constituição da sociedade burguesa; a mais-valia nada mais representa do que a exploração do homem pelo homem para garantir o capital, que é a base da sociedade burguesa.

2. A experiência educacional escolar, genericamente falando, dá-se como se o professor tivesse todos os alunos como seus inimigos e os alunos tivessem, previamente, o professor como seu inimigo. Esse antagonismo se mostra na sua integralidade, quando o tema são provas e exames. O professor deseja "pegar os alunos pelo pé" e os alunos desejam manobrar o professor. Os sujeitos educador e educando não se colocam como aliados da construção bem-sucedida da aprendizagem — o que seria o ideal.

3. Ralph Tyler é um educador norte-americano, que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. No Brasil, ele é conhecido pelo seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, traduzido e publicado pela editora Globo, Porto Alegre, 1974.

de São Paulo, reconhece que a avaliação da aprendizagem é o âmbito da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes à mudança⁴.

Essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação. Em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas.

Avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento "ama o teu próximo como a ti mesmo" implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la. Na passagem de Maria

4. José Carlos Libâneo, *Tendências pedagógicas dos professores das escolas públicas de São Paulo*, Tese de Mestrado, PUC-SP, 1982.

Madalena, Jesus Cristo incluiu-a no seio dos seres humanos comuns, enfrentando os fariseus com a frase: "Atire a primeira pedra, quem não tiver pecado". Com essa expressão, ele a acolheu; e, porque acolhida, Madalena foi curada no corpo e na alma. O acolhimento integra, o julgamento afasta. Todos necessitamos do acolhimento por parte de nós mesmos e dos outros. Só quando acolhidos, nos curamos. O primeiro passo para a cura é a admissão da situação como ela é. Quando não nos acolhemos e/ou não somos acolhidos, gastamos nossa energia nos defendendo e, ao longo da existência, nos acostumamos às nossas defesas, transformando-as em nosso modo permanente de viver⁵. Em síntese, o ato amoroso é acolhedor, integrativo, inclusivo.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir a avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), afinizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário⁶. A avaliação, como ato

5. O acolhimento é condição da cura. Nós criamos nossos mecanismos de defesa como estratégias de sobrevivência. No decorrer da vida, necessitávamos sobreviver e tivemos nos defender das "intempéries". A nossa defesa, por vezes, tornou-se crônica, perdendo a flexibilidade de expandir e contrair, criando, deste modo, um mecanismo de defesa crônico (necessitamos ter mecanismos de defesa para garantir a nossa sobrevivência, porém eles podem e devem ser flexíveis; não crônicos). Vivendo e sobrevivendo na defesa, nem nós mesmos somos mais capazes de nos acolhermos. Então, não há caminho para a cura. O ponto de partida para toda cura é o reconhecimento acolhedor do que existe. Nossos mecanismos de defesa nos prendem ao passado e, muitas vezes, nos obrigam a assumir atitudes regressivas (que não são adultas). O ato amoroso é um ato "adulto", é um ato de quem está reagindo em conformidade com os dados da realidade presente e não em conformidade com experiências regressivas. Ver Wilhelm Reich, *A função do orgasmo*, São Paulo, Brasiliense, 1984.

6. Estou fazendo uma distinção entre julgamento e avaliação, no sentido de que o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação e, então, reconhece-a como é (diagnóstico), para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de uma melhoria de sua qualidade; para a avaliação não há uma separação entre o certo e o errado; há o que existe e esta situação que existe é acolhida, para ser modificada. Na avaliação, não há exclusão.

diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.

Transportando essa compreensão para a aprendizagem, podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

A prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem⁷.

Simbolicamente, podemos dizer que a avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico. Quando chamamos alguém para dentro do nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

7. Talvez um exemplo ajude a compreender o que está sendo exposto. O exame vestibular (não vamos entrar aqui na discussão de sua validade educacional ou social) seleciona, ou seja, dentre os muitos demandantes, ele seleciona uma parte. *Aí nós temos seleção; alguns são acolhidos, outros são excluídos.* Os alunos que foram acolhidos ingressam na Universidade e vamos dizer que um grupo de trinta alunos compõe uma turma; no percurso da atividade de ensino, esses alunos não deveriam mais ser selecionados, mas *sim avaliados*, o que significa que eles deveriam ser cuidados para que viessem a aprender e a se desenvolver. Assim sendo, o vestibular não pratica *avaliação educacional*, como estamos compreendendo, mas *sim seleção*; a sala de aula não pode praticar seleção, mas *sim avaliação*, se está de fato, voltada para o crescimento do educando.

Uso escolar da avaliação da aprendizagem

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.

De um lado, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. O histórico escolar de cada educando é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do educando. Em função disso, educador e educando têm necessidade de se aliarem na jornada da construção da aprendizagem.

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.

O caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo, não no sentido de atrelamento à sociedade (estar a serviço da sociedade), mas sim no sentido de responsabilidade que a escola necessita ter com o educando individual e com o coletivo social (com as pessoas que compõem a sociedade, com suas preciosas vidas). A escola testemunha às pessoas a qualidade do desenvolvimento dos educandos e cada um de nós aceita esse testemunho

acatando certificados e diplomas escolares. Sempre desejamos saber se o profissional que utilizamos é formado e como é formado. Esse testemunho é dado pela escola.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade.

Alguns cuidados necessários com a prática da avaliação da aprendizagem escolar

No que se refere às funções da avaliação da aprendizagem, importa ter presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subseqüentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados⁸. Articuladas com esta função básica estão:

As observações que se seguem, especialmente no que se refere às funções da avaliação e aos elementos necessários da construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem, foram inspiradas no capítulo "Testes como auxílio à aprendizagem", de Norman Grounlund, do seu livro *Elaboração de testes de aproveitamento escolar*, São Paulo, EPU, 1974. Grounlund é um tecnopedagogo, mas, neste texto, manifesta-se sutil e sensível às questões básicas da avaliação como subsidiária de decisões fundamentais para o ensino.

a) a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador. Educando e educador, por meio dos atos de avaliação, como aliados na construção de resultados satisfatórios da aprendizagem, podem se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram, para dar um salto à frente. Só se autocompreendendo é que esses sujeitos do processo educativo podem encontrar o suporte para o desenvolvimento. Em primeiro lugar, é necessário ter consciência de onde se está, tendo em vista escolher para onde ir. Por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, o educando poderá se autocompreender com a ajuda do professor, mas este também poderá se autocompreender no seu papel pessoal de educador, no que se refere ao seu modo de ser, às suas habilidades para a profissão, seus métodos, seus recursos didáticos etc. Como aliados do processo ensino-aprendizagem, educador e educando podem se autocompreender a partir da avaliação da aprendizagem, o que trará ganhos para ambos e para o sistema de ensino;

b) a função de motivar o crescimento. Na medida em que ocorre o reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está, descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso de vida ou de estudo que se esteja realizando. A avaliação motiva na medida mesmo em que diagnóstica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios. Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem sido desmotivadora. Os educandos se sentem mal com os comentários desabonadores feitos pelos educadores no momento de devolver-lhes os resultados de seus trabalhos. Muitas vezes são comentários negativos e desqualificadores. Assim se desmotivam. Contudo, avaliação pode e deve ser motivadora para o educando, pelo reconhecimento de onde está e pela consequente visualização de possibilidades;

c) a função de aprofundamento da aprendizagem. Quando se faz um exercício para que a aprendizagem seja manifestada, esse mesmo exercício já é uma oportunidade de aprender o conteúdo de uma forma mais aprofundada, de fixá-lo de modo mais adequado na memória, de aplicá-lo etc. O exercício da avaliação apresenta-se, neste caso, como uma das múltiplas

oportunidades de aprender. Fazer um exercício a mais, se o exercício é suficientemente significativo, é um modo de aprender mais. A assimilação dos conteúdos escolares se dá pela recepção da informação e por sua assimilação ativa, por meio de exercícios que organizam a experiência e formam as habilidades e os hábitos. As atividades na prática da avaliação da aprendizagem têm o destino de possibilitar a manifestação, ao educador e ao próprio educando, da qualidade de sua possível aprendizagem, mas possibilita também, ao mesmo tempo, o aprofundamento da aprendizagem. Os exercícios que são executados na prática da avaliação podem e devem ser tomados como exercícios de aprendizagem.

d) a função de auxiliar a aprendizagem. Creio que, se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva do seu crescimento. Então, estaremos fazendo o melhor para que eles aprendam e se desenvolvam.

Para cumprir as funções acima especificadas da avaliação da aprendizagem, importa estarmos atentos a alguns cuidados com os instrumentos utilizados para operacionalizá-la:

1. ter ciência de que, por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade (seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de raciocinar, de poetizar, de criar histórias, seu modo de entender e de viver etc.) Não podemos, pois, aproveitar essa sua manifestação para "tomar posse" dele. Temos de respeitar essa sua intimidade e cuidar dela com carinho, utilizando-a como suporte de diagnóstico, da troca dialógica e da possível reorientação da aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento do educando⁹;

2. construir os instrumentos de coleta de dados para a avaliação (sejam eles quais forem), com atenção aos seguintes pontos:

9. É interessante ver as observações de Michel Foucault, em *Vigiar e punir*, Petrópolis, Vozes, 1979, na parte relativa à disciplina na escola, em que discute a questão do significado dos exames numa sociedade marcada pela disciplina.

- articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos, no decorrer do período escolar que se toma para avaliar. Não se pode querer que o educando manifeste uma aprendizagem que não foi proposta nem realizada;

- cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato. Caso os conteúdos sejam essenciais, todos devem ser avaliados; conteúdos que não são essenciais não devem nem mesmo ir para o planejamento, quanto mais para o ensino e, menos ainda, para a avaliação.
- compatibilizar as habilidades (motoras, mentais, imaginativas...) do instrumento de avaliação com as habilidades trabalhadas e desenvolvidas na prática do ensino-aprendizagem. Não se pode admitir que certas habilidades sejam utilizadas nos instrumentos de avaliação caso não tenham sido praticadas no ensino;

- compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido. Um instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser nem mais fácil nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido. O instrumento de avaliação deve ser compatível, em termos de dificuldade, com o ensinado;

- usar uma linguagem clara e compreensível, para salientar o que se deseja pedir. Sem confundir a compreensão do educando no instrumento de avaliação. Para responder ao que pedimos, o educando necessita saber com clareza o que estamos solicitando. Ninguém responde uma pergunta, caso não a compreenda;

- por último, construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem dos educandos, seja pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos.

Caso o educador tenha o desejo de verificar se os educandos são capazes de saltos maiores do que aquilo que foi ensinado, poderá construir algumas questões, itens ou situações-problemas que exijam para além do ensinado e do aprendido, porém não deverá considerar o desempenho do

educando nesses elementos para efeito de aprovação/reprovação (caso se esteja trabalhando com tais parâmetros), mas tão-somente como diagnóstico do desenvolvimento possível dos educandos¹⁰.

Por último, entre os cuidados no processo de avaliação da aprendizagem, é preciso estarmos atentos ao processo de correção e devolução dos instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar aos educandos:

a) quanto à correção: não fazer um espalhafato com cores berrantes. Não tenho nada contra o vermelho, considero-o uma cor forte. Por isso mesmo é utilizado para chamar a atenção. Ela é carregada de expressões negativas do cotidiano: "estou operando no vermelho"; "obtive uma nota em vermelho"; "o boletim do meu filho, neste mês, teve três notas em vermelho"... Pode-se usar um lápis; não é necessário borrar o trabalho do aluno, desqualificando-o. Tendo um afeto positivo, cada professor saberá a melhor forma de cuidar da correção dos trabalhos dos seus educandos¹¹;

b) quanto à devolução dos resultados: penso que o professor deve, pessoalmente, devolver os instrumentos de avaliação de aprendizagem aos educandos, comentando-os, auxiliando o educando a se autocompreender em seu processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento. Creio que não devemos mandar alguém entregar os instrumentos após a correção. Nós recebemos das mãos de cada aluno; qual seria a razão para não entregarmos de volta às mãos de cada um? Mandar entregar é uma forma de suprimir a possibilidade de um processo dialógico e construtivo entre o educador e o educando.

10. Norman Gronlund, tratando desta questão em seu livro *Elaboração de testes para o ensino*, São Paulo, Pioneira, 1979 sugere que um mesmo teste trabalhe com o domínio e com o desenvolvimento; para a avaliação do primeiro, utiliza-se a avaliação por critério, e, para a do segundo, a avaliação por norma. Neste processo só se levaria em consideração, para a promoção do educando, a parte do teste relativa ao domínio. A parte relativa à norma seria utilizada para diagnosticar as possibilidades de avanços dos educandos para além do mínimo necessário. Nesta perspectiva, vale a pena ver esse texto.

11. Adriana de Oliveira Lima, em seu livro *Avaliação escolar: julgamento x construção*, Petrópolis, Vozes, 1994, oferece considerações interessantes sobre a prática escolar de correção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Concluindo

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

