

Texto 14

Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294.

Texto
14

CIPRIANO CARLOS
LUCKESI

Avaliação da aprendizagem

componente do ato pedagógico

 CORTEZ
EDITORA

© 2011 by Cipriano Carlos Luckesi

© Direitos de publicação
CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes
05014-000 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Direção
José Xavier Cortez

Editor
Amir Piedade

Preparação
Alexandre Soares Santana

Revisão
Alessandra Biral
Alexandre Ricardo da Cunha
Fábio Justino de Souza
Rodrigo da Silva Lima

Edição de Arte
Mauricio Rindeika Seolin

Assistente de Arte
Carolina Regonha Suster

Impressão
Imprensa da Fé

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

Luckesi, Cipriano Carlos
Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico /
Cipriano Carlos Luckesi – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1657-1

1. Pedagogia 2. Pesquisa educacional – Metodologia
3. Professores I. Título.

08-03246

CDD-370.7201

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa em educação: Metodologia 370.7201

Impresso no Brasil – janeiro de 2011

Para Regina, mulher que amo.

*Para meus filhos – Sandra, Márcio e Leonardo –, que
já passaram ou estão passando pelas distorções das
práticas avaliativas ainda presentes na escola.*

*Para minhas netas Carol, Lili e Nanda e para meus
netos João e João Francisco, na esperança e no desejo
de que, quando chegarem à escola, vivenciem práticas
mais saudáveis de avaliação da aprendizagem.*

Transitar do ato de examinar para o ato de avaliar não envolve apenas a modificação do uso de técnicas e práticas metodológicas. Implica muito mais: implica mudança de atitude, de postura, que significa novo modo de ser e de viver, um modo filosoficamente comprometido de relacionar-se com a prática educativa e com os educandos na perspectiva de uma escola de qualidade, para que todos se apropriem dos conteúdos socioculturais mais significativos por meio de uma relação construtiva educador-educando. Se isso puder ocorrer, então estaremos nos abrindo para a possibilidade de trabalhar com avaliação.

Agora, conscientes dos componentes de duas das dificuldades que temos no campo da avaliação da aprendizagem – confusão entre examinar e avaliar e fatores de resistência a transitar do ato de examinar para o de avaliar –, cabe perguntar: estamos prontos e decididos a investir nesse trânsito? Importa saber que, embora tenhamos muito a fazer, trata-se de uma ação fundamental – individual e coletiva – para a efetiva melhoria da educação e, conseqüentemente, para uma sociedade igualitária e, por isso, mais saudável para o ser humano.

IV

O ato de avaliar a aprendizagem na escola

Neste capítulo, vamos dar mais um passo à frente em nossos estudos sobre o ato de avaliar a aprendizagem dos nossos educandos, definindo propriamente sua compreensão e seus procedimentos.

O capítulo está dedicado à compreensão da avaliação da aprendizagem na escola numa *ótica operacional*, foco central deste livro. Praticamente, é um desdobramento do Capítulo I desta 2ª Parte, que tratou da avaliação como um ato de investigar e intervir. A pergunta agora é: *o que é e como se efetiva o ato de avaliar* na ótica da investigação e, se necessário, da intervenção?

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem não é nem pode continuar sendo a prática pedagógica tirana que ameaça e submete

a todos com um poder discricionário. Cabe dizer um basta à confusão entre os atos de examinar e de avaliar na escola.

No passado e em outros escritos, definimos a avaliação da aprendizagem como “juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão”. Consideramos que esse conceito continua válido e significativo, à medida que permite uma orientação para o acompanhamento construtivo da aprendizagem dos educandos. Todavia, hoje, numa ótica operacional configurada com maior precisão, preferimos defini-la como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão”.

Essa mudança conceitual tem a ver com a compreensão de que a avaliação da aprendizagem se dá no âmbito restrito da aprendizagem no interior de uma prática de ensino. A expressão “juízo de valor”, que compunha a primeira conceituação do fenômeno da avaliação da aprendizagem, fica então reservada para caracterizar os valores vigentes num todo social. Em si, os juízos de valor compõem um âmbito da filosofia, mediante a disciplina Axiologia, a qual fundamenta todas as áreas que atuam com valores, tais como a ética, a estética, a religião, a política... Assim sendo, preferimos reservar o termo *valor* para designar as significações mais abrangentes da vida individual e social,

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: elucidando conceitos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, n. 24, p. 6-9, 1976.

Pedro Demo, em seu livro *Avaliação qualitativa* (São Paulo, Ed. Cortez, e Campinas, Editores Associados, 1987), trabalha uma distinção entre valores – compreendidos como os que orientam processos sociopolíticos – e valores operacionais.

cuja instância última são as escolhas fundamentais da vida, e o termo *qualidade* para a adjetivação positiva ou negativa de um objeto, dos resultados de uma ação, de uma situação ou pessoa, tendo em vista uma decisão operacional.

Para efeito de exposição, neste capítulo, assumimos que a avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação.

1. Condições prévias de todo ato de avaliar

Duas condições prévias são necessárias a todo pesquisador, assim como a todo avaliador: disposição psicológica de acolher a realidade como ela é e escolha da teoria com a qual fará sua aventura de investigar.

Sem a primeira condição, recusamos a realidade que se nos apresenta e da forma que se nos apresenta, o que implica na impossibilidade de agir eficazmente sobre essa realidade; sem a segunda, não teremos um guia adequado na sua abordagem.

1.1. Disposição psicológica para o acolhimento da realidade

A primeira condição prévia de todo ato de investigar, mas também de avaliar – tendo em vista a produção de conhecimentos –, é “acolher a realidade como ela é”. Para ser minimamente comprometido com o conhecimento, não se pode distorcer a realidade para que ela justifique nosso ponto de vista, sob pena de não realizarmos uma investigação. Caso, de algum modo ou por algum recurso, distorça a realidade não pode propriamente ser

designada como tal. Para isso, é necessário tomãr a realidade investigada da forma que se apresenta e nada mais!

Só a realidade pode dizer-nos como ela é – evidentemente, no limite da nossa capacidade de captá-la. O pesquisador deve ser capaz de ler o que vê e não trocar um ou outro dado a fim de descrever a realidade para melhor ou para pior, em função de interesses externos.

Distorções de leitura da realidade poderão ocorrer – e aqui e acolá ocorrem; contudo o investigador deve procurar ao máximo evitá-las, estando consciente de como deve agir e de como está agindo. Se necessário, praticará ajustes em seu modo de agir como investigador, tendo em vista melhor compreender a realidade. Não existem justificativas cabíveis – sejam elas quais forem – para um conhecimento enganoso. A única atitude digna que um investigador pode ter diante da possibilidade de ter praticado a divulgação de um conhecimento enganoso é reconhecer o desvio e investir na sua correção. Nesse caso, justificativas não ajudam nem o pesquisador nem a ciência.

“Acolher a realidade como se apresenta” é também o ponto de partida para fazer qualquer coisa que com ela possa ser feita. Certamente nossa percepção da situação poderá conter uma ou mais distorções, em conformidade com o que abordamos no Capítulo I desta 2ª Parte no que diz respeito aos limites da apropriação da realidade, porém importa ter presente que a eficiência de nossa ação dependerá de um conhecimento justo e adequado do objeto com o qual estamos atuando. Conhecer a realidade e seus meandros é condição para agir eficientemente com ela. Caso contrário, podemos até agir, mas não com eficiência.

A atitude de “acolher a realidade” implica a suspensão de nossos julgamentos, de tal forma que o nosso foco de atenção se amplie, captando o máximo de informações necessárias sobre o objeto de nossa investigação. Freud denominou tal atitude

de “atenção flutuante”, recurso utilizado pelos psicanalistas para não julgar o seu cliente, mas sim ouvi-lo e captar a situação que está sendo exposta.

Quando suspendemos nossos julgamentos sobre pessoas e situações, a abrangência da nossa percepção amplia-se: soltamos as amarras e os contornos do que consideramos “certo” ou “errado” a fim de estarmos atentos *ao que acontece* e, desse modo, evitarmos impor à realidade o que supomos que ela *deveria ser*.

Ao nos abirmos à realidade como ela é, dispomo-nos a captar o que está acontecendo, o que implica incluir, na sua descrição, o maior número de fatores que intervêm na situação – afinal, a realidade é complexa, como já afirmamos anteriormente.

Essa conduta faz-nos menos rígidos em nossas relações com tudo o que acontece, com o outro e com o mundo. Caso não nos abramos para captar a realidade como se apresenta, desviamos nossa atenção de uma ou outra variável interveniente, pois, nessa situação, é como se disséssemos: “A realidade tinha de ser *esta*” – o que implica não perceber a realidade, mas sim o que queremos ver e do modo que queremos ver. Uma distorção no conhecimento conduz a uma distorção na ação.

A *disposição de acolher a realidade* pertence ao avaliador, e não ao objeto da avaliação. O objeto de investigação está lá, fora do sujeito, da forma e do modo como é. A limitação da observação e da descrição é responsabilidade do observador e dos instrumentos de coleta de dados que utiliza.

Não é possível praticar os atos de pesquisar e de avaliar caso haja um julgamento prévio, visto que este representa, de início, uma exclusão. Que mais se pode fazer com um objeto, situação, ação ou pessoa julgados previamente de modo negativo?

Acolher sem julgar é uma conduta que exige treinamento e prática. Todos os dias precisamos estar atentos a essa questão, caso desejemos aprender a agir como investigadores.

O mais comum, em nossa vida cotidiana, é o julgamento prévio. É difícil olhar as coisas como estão acontecendo, somente como fatos. Em razão de nossa biografia, de nossas heranças socioculturais, das crenças e preconceitos impregnados, o mais comum é automaticamente estabelecermos um juízo de valor sobre o que ocorre à nossa volta.

Imaginemos um médico sem disposição para acolher um cliente qualquer na situação em que se encontra; um empresário sem disposição para acolher a sua empresa no estado em que se apresenta; um pai ou uma mãe sem disposição para acolher um filho ou uma filha em alguma situação embaraçosa em que se encontram; ou imaginemos cada um de nós sem disposição para acolher a nós mesmos no estado em que estamos, seja ele qual for. Imaginemos um empresário que, apesar de perceber que sua empresa não vai bem, continua fechando os olhos para os acontecimentos. Por quantos dias sobreviverá sua empresa?

Transpondo esse entendimento para o ambiente escolar, avaliar a aprendizagem do educando implica, como ponto de partida, acolhê-lo como está, sem qualquer julgamento que o discrimine, para, a partir daí, decidir o que fazer. O mesmo, aliás, deve ocorrer com todas as situações educativas cotidianas.

O educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo. Sem essa disposição, não há avaliação. Só a partir desse ponto é possível agir construtivamente. Ignorar ou recusar a realidade que se nos apresenta inviabiliza a ação adequada satisfatória. Isso na prática escolar, mas também em qualquer experiência de vida.

Ter essa compreensão, em qualquer ato de investigar, significa dispor-se a acolher aquilo que é diferente, por vezes, absolutamente

inesperado. Certamente nosso olhar, de imediato, repousará muito mais sobre aquilo que consideramos “errado”, o que implica julgar e excluir. Contudo, a disposição prévia necessária ao investigador e ao avaliador da aprendizagem é a abertura para acolher tanto o que corresponde às nossas crenças e sentimentos quanto o que se mostra diverso deles.

Para ter essa disposição de acolher a realidade, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com tal disposição, mas a construímos, aprendendo a administrar nossa vida emocional. Se previamente, ao contato com alguma coisa, já a estamos julgando de maneira positiva ou negativa, com certeza não somos capazes de acolhê-la e, em consequência, não seremos capazes de agir sobre ela.

Nesse processo, o educador poderá decerto ter alguma expectativa em relação ao estado de aprendizagem e de conduta no qual os educandos deveriam apresentar-se em sala de aula, assim como em relação a possíveis resultados de sua atividade; contudo, se deseja agir pedagogicamente com certa adequação, precisa, em primeiro lugar, estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo, positivo ou negativo, pois é com base nesse conhecimento que poderá agir na solução de impasses existentes.

Isso não quer dizer que “o que está acontecendo” seja o melhor estado da situação a ser avaliada e sobre a qual se atuará. O que importa, como ponto de partida, é estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa. O adulto da relação pedagógica transforma todos os eventos escolares em oportunidade de ensinar e aprender.

Sem acolhimento, vem a recusa, a exclusão, que significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo

com quem quer que seja. Um recusado distancia-se ou é distanciado e por isso não poderá ser auxiliado em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, do mesmo modo que uma situação recusada não poderá ser resolvida caso não seja acolhida da forma que aparece.

A recusa pode manifestar-se de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita dá-se quando deixamos claro que estamos recusando alguém ou alguma coisa. Porém existem modos sutis e silenciosos de recusar uma pessoa ou alguma coisa.

No que se refere ao educando, o exemplo seguinte ajudará a compreender esse aspecto: só para nós, em nosso interior, sem dizer nada a ninguém, julgamos que um estudante X “é do tipo que dá trabalho e não vai mudar”. Esse juízo, por mais silencioso e implícito que seja em nosso coração e nossa mente, está pondo esse educando à parte. E, por mais que pareça que não, vai interferir em nossa relação com ele, fazendo-nos pô-lo fora do nosso círculo de relações.

Para que os atos educativos se efetivem, o educando, como ponto de partida, necessita do acolhimento do educador, não do seu julgamento. O ato de acolher é um ato amoroso que primeiro inclui para depois (e somente depois) verificar as possibilidades do que fazer. Dispor-se a acolher a realidade significa que há um desejo de buscar solução para os impasses, e não simplesmente constatar-los.

A avaliação da aprendizagem, para cumprir o seu papel, exige essa disposição de acolher a realidade como ela se apresenta, uma vez que a intenção é subsidiar a busca do melhor resultado possível à luz do planejado. O desejo consciente de investir em soluções novas e adequadas na busca do sucesso de nossas ações educativas implica em acolher a realidade como ela é; esta é a condição do próprio ato de avaliar. Sem esse cuidado, o ato de avaliar é inócuo.

1.2. Corpo teórico com o qual opera a avaliação

A segunda condição para que o avaliador, à semelhança do pesquisador, possa efetivamente produzir uma adequada leitura da realidade é a teoria com base na qual ele a observa e interpreta. A teoria é uma “lente” fundamental com a qual o avaliador e o pesquisador “veem” a realidade. Tratamos desse tema no Capítulo I desta 2ª Parte do livro.

Nenhum ato humano se dá num vazio teórico. Cada ato nosso realiza-se segundo determinado ponto de vista, consciente ou inconsciente. O ideal é que o corpo teórico que sustenta nossos atos seja consciente, porém nem sempre o é.

Coisas bem simples levam-nos a compreender como uma teoria até mesmo inconsciente nos leva a interpretar a realidade. Por exemplo, vivendo numa cidade onde a água é distribuída por um sistema de encanamentos, todo dia pela manhã, sem nos perguntarmos, dirigimo-nos para o banheiro de nossa residência e abrimos a torneira em busca de água para lavar o rosto, escovar os dentes, tomar banho ou fazer qualquer outra coisa costumeira. *Teoricamente*, e de modo inconsciente, admitimos que deve haver água correndo por dentro dos tubos do sistema hidráulico de nossa casa. Por causa dessa crença *teórica*, gramos a torneira da pia do banheiro a fim de dar vazão à água, crendo que ela vai jorrar.

Na prática, poderá até ocorrer que não saia água da torneira, mas o que nos fez abri-la foi o entendimento, ainda que automático, de que a água estaria lá disponível. Ninguém de nós abriria uma torneira de manhã sem a “certeza” teórica de que deve existir água disponível no encanamento. Acreditamos, ainda que inconscientemente, que muitos profissionais trabalharam, durante toda a noite anterior, para dispormos de água em nossas torneiras, e essa crença teórica alimentou nossa decisão de girar a torneira a fim de abri-la. Isso mostra que agimos – em experiências simples, mas também em complexas – configurados por determinado contorno teórico.

Experiências mais complexas também nos levam a compreender que nossos atos não se dão num vazio teórico. Por exemplo, cotidianamente, ouvimos discursos e lemos afirmações nos jornais e revistas que nos lembram que o modelo de governo vigente no Brasil tem as características do neoliberalismo, uma forma de governo chamado “Estado mínimo”, no qual a maior parte das ações institucionais, especialmente as econômicas e as políticas, devem ser executadas pela iniciativa privada. É com base nessa visão teórica que se dão as privatizações das empresas públicas e outros atos governamentais nos diversos setores da vida social, na cobrança de impostos, nas relações políticas internacionais... e assim por diante. Essa teoria do “Estado mínimo” gere e orienta as condutas governamentais no País, sobretudo as conduzidas pelo Poder Executivo.

Ao fazer ciência, os cientistas agem de forma semelhante. Existe um arcabouço teórico com base no qual observam e interpretam a realidade. Um físico clássico observa e interpreta os fenômenos do espaço e do tempo como absolutos; mas um físico, que tem a relatividade como seu arcabouço de pesquisa, observará e interpretará o espaço e o tempo como fenômenos relativos. Ambos farão pesquisas válidas, mas tendo por base opções teóricas diferentes.

As ações, sejam elas simples ou complexas, fazem sentido e são compreensíveis à luz de uma concepção teórica. A lógica das ações é coerente com a concepção teórica (crenças) que a sustenta. A teoria é um arcabouço que dirige e sustenta a ação.

Da mesma forma, como qualquer outra prática humana, o ato de avaliar a aprendizagem só fará sentido se compreendido e realizado segundo um corpo teórico, o qual, a nosso ver, deve ser consciente, ainda que, em muitos casos, a prática se efetive de modo automático, inconsciente. No Capítulo II da 2ª Parte deste livro, sinalizamos quanto temos agido, no acompanhamento da aprendizagem de nossos educandos, de acordo com

determinado corpo teórico – o dos exames –, enquanto acreditamos estar sendo guiados por outro – o da avaliação. No caso, trata-se de uma teoria que nos guia de forma inconsciente e sub-reptícia.

O corpo teórico dos exames, junto à pedagogia que lhe dá forma, tem dirigido automaticamente nossas ações de acompanhamento dos educandos na aprendizagem escolar cotidiana. Tem sido um arcabouço teórico habitual, automático, inconsciente – contudo, ainda assim, um “arcabouço teórico”. Não existem atos humanos sem algum arcabouço teórico, seja ele qual for, mesmo que seja de crença e fé.

Adelino Cattani, em seu livro *Los usos de la retórica*, abordando a questão da lógica no nosso processo de argumentar, diz que:

na imensa maioria de nossas decisões, a lógica entra em jogo só a partir e depois de uma eleição inicial que não tem um fundamento lógico e que não pode ser demonstrada, na qual só se pode crer por sua autoevidência e na qual somente crê quem a considera autoevidente. Aristóteles sabia disso e, depois, confirmado por Michael Polanyi e Karl Popper, para os quais o fundamento era, nesta ordem, de natureza dialética, de crença e de fé.

Los usos de la retórica. Madrid: Alianza, 2003, p. 15. A citação foi feita numa tradução livre do espanhol para o português.

A avaliação da aprendizagem – como ato de investigar e, se necessário, intervir – está a serviço dos pressupostos teóricos do projeto pedagógico ao qual está atrelada. A avaliação *operacional*, como temos visto, não existe por si, mas está a serviço; daí a necessidade de termos ciência de qual é o corpo teórico ao qual servem nossos atos avaliativos.

Com esse entendimento, fica evidente que não podemos praticar a avaliação sem termos clareza do projeto pedagógico de ação – da teoria – que oferece os contornos de nosso ato avaliativo. Nessa circunstância, caso tenhamos uma teoria da aprendizagem fundada no comportamentalismo – segundo o qual o ser humano age com base nos condicionamentos externos de suas condutas –, a avaliação estará a serviço dela. Todavia, da mesma forma, se a teoria que sustenta nosso projeto de ação for emancipatória – elaborada, por exemplo, com base nas propostas do professor Paulo Freire – a nossa prática de avaliação estará a serviço dos entendimentos dessa formulação teórica. De maneira semelhante, se assumimos a proposta apresentada nos Capítulos I e II da 1ª Parte deste livro, a avaliação estará a serviço da ação pedagógica construtiva, tendo em vista a formação do sujeito e do cidadão.

Desse modo, a segunda disposição prévia necessária de todo ato avaliativo é o avaliador saber qual teoria dá os contornos de seu agir, a fim de que sua ação não se dê de forma alienada e descomprometida. Tanto a ação avaliativa adequada como a ação científica necessitam dessa consciência crítica.

Sem a eleição de uma teoria consciente – no caso, o projeto político-pedagógico – que sirva o processo avaliativo, a prática da avaliação, assim como a prática pedagógica em geral, torna-se cativa de um senso comum pedagógico dominante. Diz-se que, se não

Sobre o “senso comum pedagógico”, cf. meu livro *Filosofia da educação* (São Paulo, Ed. Cortez, 2005, 21ª reimpressão), capítulo 5: “Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum” (p. 93-108).

tivermos uma concepção teórica que nos guie na vida, alguém terá por nós.

Por essa razão, é que, na física, temos os físicos clássicos e os quânticos; na sociologia, temos os positivistas, os funcionalistas, os estruturalistas...; na filosofia, temos os escolásticos, os historicistas, os existencialistas...; na medicina, temos os clássicos, os homeopatas, os ortomoleculares, os *anti-aging*...; na prática pedagógica do acompanhamento do educando, temos os examinadores a serviço da pedagogia denominada tradicional e os avaliadores a serviço das pedagogias denominadas construtivas. Esses exemplos revelam que a teoria determina o modo de “ver” a realidade o que implica que o pesquisador e o avaliador necessitam de estar conscientes da teoria que os guia.

A avaliação deve ser praticada tendo como pano de fundo teórico a abordagem pedagógica do projeto ao qual ela serve. A teoria educativa que dá forma ao projeto político-pedagógico da escola, no que se refere à avaliação, de um lado, orienta a coleta de dados, e, de outro, serve de critério para a qualificação dos resultados obtidos.

Ter clareza da teoria que orienta a ação pedagógica e, consequentemente a avaliação, constitui a segunda condição prévia de todo ato de avaliar. Sem a teoria, tanto a coleta quanto a interpretação dos dados serão assumidas como absolutas, algo que, de fato, elas não são.

Por exemplo, ao elaborar um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, caberá ao avaliador ter claro quais dados precisará coletar, tendo em vista a teoria que orientou a ação pedagógica a ser avaliada. Se o projeto pedagógico definir-se teoricamente pela apropriação das informações

por meio da memória, a coleta de dados deverá estar configurada por essa abordagem; contudo, se o projeto pedagógico se definir pela apropriação dos conhecimentos por meio da formação e do desenvolvimento de habilidades, constituindo competências, a coleta de dados será determinada por essa visão teórica, o que implicará, em ambas as situações, a elaboração de perguntas e de situações-problema adequadas a cada uma das visões teóricas que dão forma à pedagogia em uso.

Além de subsidiar a coleta de dados, cada uma dessas teorias servirá de critério para qualificar os dados coletados. No caso da primeira teoria, com os dados coletados e tratados em mãos, caberia perguntar: “A descrição obtida com os dados coletados revela uma apreensão satisfatória das informações por meio da memorização?” No caso da segunda teoria, da mesma forma, caberia perguntar: “A descrição obtida com os dados coletados revela que os estudantes adquiriram as habilidades propostas e ensinadas, tendo em vista constituir competências?”

Em síntese, a prática da avaliação da aprendizagem exige a presença da teoria que deu forma ao projeto pedagógico e a referência inequívoca a ela. Sem essa condição prévia, o avaliador estará agindo de forma livre, independente e arbitrária em relação à teoria pedagógica que deu forma ao ensino-aprendizagem, o que, em si, é contraditório e negativo, visto que a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico e assim, para ser coerente e suficientemente adequada, deve estar alinhada com ele.

2. Por uma compreensão do ato de avaliar

Assentado nas disposições anteriormente estabelecidas, o ato de avaliar – como acompanhamento da ação – implica dois processos articulados e indissociáveis:

- 1) diagnosticar e,
- 2) se necessário, intervir, tendo em vista a melhoria dos resultados.

Para bem compreender isso, importa retomar os dois tipos de avaliação mencionados no Capítulo I desta 2ª Parte:

- 1) a avaliação de produto e
- 2) a avaliação de acompanhamento.

A avaliação de produto encerra-se com o testemunho a respeito da qualidade do que foi avaliado; portanto, em termos de investigação, exige somente o diagnóstico. Já a avaliação como acompanhamento de uma ação em processo exige, em primeiro lugar, o diagnóstico e, a seguir, se necessário, a intervenção para a correção dos rumos da ação.

No caso da avaliação da aprendizagem, que acompanha um processo tendo em vista um produto de qualidade positiva, os dois tipos de avaliação são necessários: a de acompanhamento, monitorando a construção do resultado almejado, e a de produto, a fim de testemunhar a qualidade final do que foi produzido.

No que se segue, primeiro vamos debruçar-nos sobre o ato de diagnosticar como ato de avaliar propriamente dito e, a seguir, daremos atenção ao ato de intervir (se necessário), tendo por base o próprio diagnóstico e, desse modo, dando forma à avaliação de acompanhamento.

2.1. Avaliar: descrever e qualificar a realidade

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. O diagnóstico, propriamente, configura e encerra o ato de avaliar em si; a intervenção, da qual

temos falado ao longo deste livro, só ocorre no caso da avaliação de acompanhamento, comprometida com uma ação.

Do ponto de vista etimológico, a palavra diagnosticar tem sua origem em dois termos gregos: *gnosis* (conhecer) + *dia* (através de). “Conhecer através de” significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, sua qualidade.

2.1.1. Primeiro passo do diagnóstico: descrever a realidade

O primeiro passo do diagnóstico é a configuração do seu objeto de estudo, o que implica sua *descrição*, tendo por base suas *propriedades físicas*.

O adjetivo *físicas* (da expressão “propriedades físicas”) indica tudo o que, de algum modo, é factual no objeto que estamos investigando. Por exemplo a “capacidade de raciocinar aditivamente, por meio de uma situação-problema”, certamente não é algo físico como um pedaço de madeira, mas é físico no sentido de haver fatos (operações) cognitivos que podem ser observados, bastando para tanto dispor de recursos (instrumentos satisfatórios e adequados de coleta de dados) que permitam essa observação.

A conduta de quem raciocina matematicamente pode ser observada por meio das respostas explícitas às questões e às situações-problema solucionadas corretamente. O mesmo ocorre no que se refere às variadas habilidades em qualquer outra área de conhecimento e de aprendizagem.

Assim como não há possibilidade de fazer ciência sem descrição da realidade investigada, não há possibilidade de efetuar a avaliação de alguma coisa sem a sua descrição. Os dados da realidade constituem a base da “leitura”, que, no caso da ciência, se apresenta como uma compreensão da realidade e, no caso da avaliação, sua qualificação.

Numa consulta médica, o primeiro ato do profissional é uma constatação do quadro de saúde do seu cliente, seja por uma anamnese, por exames de laboratório clínico, seja por estudos de imagem. Por meio de todos esses procedimentos, o médico está coletando dados específicos para configurar uma descrição do estado de saúde do seu cliente.

A atribuição de qualidade “satisfatória” ou “insatisfatória” ao estado de saúde – segundo passo do diagnóstico – decorrerá da comparação do quadro descrito a um quadro ideal do estado de saúde, assumido como critério de qualificação utilizado pelo médico, tendo por base determinados parâmetros admitidos como adequados pelos órgãos oficiais de saúde ou pela comunidade científica da área.

Modalidade semelhante de conduta será seguida por outros profissionais, que praticam diagnósticos.

No caso da escola, essa descrição incide sobre o desempenho cognitivo, afetivo e motor dos educandos em sua aprendizagem. Quando nos servimos dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem – questionários com perguntas abertas ou fechadas, testes, redações, monografias, arguições, demonstrações práticas, entre outros –, desejamos descrever a realidade da aprendizagem.

Devido nossa capacidade de observar a realidade ser limitada, tanto na ciência quanto na avaliação, servimo-nos de instrumentos para captar dados sobre a realidade, o mais preciso possível. No caso do desempenho dos educandos, sem instrumentos de coleta de dados, não temos como obter algum tipo de acesso às sinapses neurológicas em seu sistema nervoso, que registram e retêm suas aprendizagens. Ou seja, sem instrumentos, exclusivamente por meio da observação direta do educando, não

temos como saber se ele aprendeu ou não alguma coisa (a menos que ele esteja praticando alguma ação demonstrativa).

O desempenho dos estudantes, ao responderem aos instrumentos ou ao agirem, permite-nos saber se aprenderam. Permite uma descrição do seu desempenho e sugere, se o desejarmos, a busca da razão pela qual alguma aprendizagem não foi realizada.

Por exemplo, vamos supor um teste que tenha 20 questões. Após sua aplicação e correção, constatamos que um determinado educando acertou 15 questões e errou 5. Até aqui, uma descrição geral, baseada nos dados coletados pelo teste. A pergunta subsequente – “O que leva esse estudante a errar cinco questões?” – nos levará a nova coleta de dados e uma leitura das razões dos resultados.

Uma observação ainda: os dados necessários à constatação não devem ser quaisquer dados, mas somente os *relevantes*. Qualquer objeto a ser avaliado é composto de muitos dados, porém nem todos são relevantes para sua descrição. Alguns podem ser relevantes, outros, irrelevantes. Para a avaliação, interessam os relevantes.

Por exemplo, certamente, no dia 15 de novembro de 1891, data da Proclamação da República no Brasil, d. Pedro II deve ter-se alimentado, tomado banho, mudado a roupa, piscado os olhos, lavado as mãos... Esses são dados – fatos –, porém são irrelevantes para a

“Fatos”, aqui, são tomados tecnicamente como eventos do dia a dia, sem relevância histórica; “acontecimentos”, historicamente, são fatos que determinaram o caminho histórico de um povo, de uma nação, de um país ou mesmo da vida de uma pessoa. No caso, pelo termo “fato”, expressa-se o que é corriqueiro; pelo termo “acontecimento”, expressa-se o que é relevante para a situação específica.

descrição dos eventos da Proclamação da República. Do ponto de vista da ciência histórica, dizemos que são fatos, mas não acontecimentos históricos, porque irrelevantes para a situação específica.

No que se refere aos dados para o diagnóstico, no processo de avaliação da aprendizagem, ocorre coisa semelhante. Muitos dados (fatos) estão presentes na vivência de um educando dentro da escola, mas podem não ser relevantes para o que estamos querendo avaliar. Dados irrelevantes podem servir para nossa curiosidade, mas não como base para a avaliação. O mesmo ocorre no âmbito da ciência. O investigador não pode tomar quaisquer dados para justificar suas hipóteses, mas somente os que efetivamente tenham relação com elas.

Para a prática da avaliação da aprendizagem, deverão ser coletados os dados que lhe sejam *essenciais, relevantes, significativos*. À semelhança do que ocorre na prática científica, a avaliação da aprendizagem não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas apenas sobre os que efetivamente configuram a conduta que cabe ao educador ensinar e ao educando aprender. No caso da aprendizagem, dados essenciais são os que estão definidos no projeto pedagógico e nos planejamentos de ensino.

O mérito dos “pontos a mais ou pontos a menos” não tem sua base em algo essencial para as disciplinas ensinadas, mas sim em fatores externos à aprendizagem além de não ter a ver com avaliação, mas sim com classificação. “Pontos a mais” ou “pontos a menos” servem para elevar ou rebaixar um educando no *ranking* classificatório e, certamente, também para discipliná-lo.

Dados irrelevantes podem também ser solicitados nos instrumentos de coleta de dados. Para ilustrar essa situação, vou relatar uma experiência de minha vida escolar.

Ocorreu há bastante tempo, porém vale como exemplo de como dados secundários podem ser tomados por essenciais e, por isso, distorcer a realidade a ser descrita.

Isso deve ter ocorrido por volta de 1958, quando eu era estudante da segunda série do antigo gnásio, correspondente, hoje, à sétima série no ensino fundamental de nove anos. Havia um professor de História Geral que usava como material didático um livro chamado *Epítome de história universal*. “Epítome” quer dizer resumo. Esse livro era um resumo de uma obra mais complexa, uma história geral de um autor italiano chamado Caesare Cantu.

Como nosso livro era um resumo, muitas informações não essenciais para a aprendizagem de crianças de 12 ou 13 anos de idade foram postas pelo autor em notas de pé de página, a fim de atender a leitores mais exigentes. Na primeira prova que tivemos (e, na época, chamava-se “prova” mesmo), o professor tomou os conteúdos de muitas das notas de pé de página e elaborou um conjunto de questões que nenhum de nós, estudantes, conseguiu responder. Todos fomos classificados com notas baixas, numa escala de 0 a 10.

Esse meu professor, na elaboração do instrumento de coleta de dados para saber se tínhamos aprendido o que havia ensinado, tomou dados irrelevantes como se fossem relevantes. Ensinou uma coisa e solicitou outra, ainda que dentro do conteúdo ensinado. Com esse modo de agir, não pôde constatar se havíamos estudado e aprendido o que ele havia ensinado, pois ensinou uma coisa e perguntou outra. De fato, havíamos estudado e aprendido o que ele havia ensinado, e não o que solicitou na prova.

Nessa situação, caberia perguntar: se as notas de pé de página do livro didático adotado continham conteúdos essenciais,

por que razão o professor não incluiu em suas aulas tais conteúdos? Se não eram essenciais, que razão o levou a formular muitas questões com base nos conteúdos dessas notas de pé de página? Afinal, quais eram os conteúdos essenciais: aqueles abordados no espelho das páginas do livro didático ou as notas de rodapé dessas mesmas páginas?

No caso, para dar suas aulas, o professor seguiu os espelhos das páginas do livro; então, qual era a razão para formular questões sobre os conteúdos das notas de pé de página? Certamente não era para *constatar* se os estudantes haviam aprendido o que ele havia ensinado, mas sim para garantir que todos os estudantes fossem reprovados ou, pelo menos, se sentissem ameaçados por uma possível reprovação. Com certeza meu ex-professor agiu dessa forma de modo mecânico, sem ter consciência clara do que estava fazendo. Todos, na época, agiam desse modo.

Na situação do exemplo, em decorrência dos dados irrelevantes, todos nós tivemos um desempenho insatisfatório, não porque não tivéssemos estudado e aprendido o que o professor havia ensinado, mas pelo fato de ter-nos sido perguntado o que não havia sido ensinado, ainda que estivesse dentro das páginas do livro didático.

Para verdadeiramente cumprir o primeiro passo do diagnóstico na avaliação da aprendizagem, importa tomar dados relevantes – e somente eles –, assim como, para investigar, um pesquisador deve coletar os dados que efetivamente possam configurar o seu objeto de estudo. Dados irrelevantes distorcem a realidade e dão margem a interpretações e soluções enganosas.

Os exemplos podem ser multiplicados às centenas. Cada um de nós pode recordar situações semelhantes pelas quais passamos quando estudantes ou que nós, como educadores, reproduzimos.

Uma observação ainda sobre os dados para a avaliação da aprendizagem. Afinal, quais são esses dados relevantes? A resposta a essa questão é simples: são os conteúdos essenciais definidos por ocasião do planejamento do ensino (lembrar que “conteúdos” são informações, habilidades e competências cognitivas, afetivas e procedimentais), os quais, em última instância, redundam nos critérios para o diagnóstico da satisfatoriedade ou insatisfatoriedade da aprendizagem.

O ato de planejar o ensino é fundamental para a prática tanto do ensino quanto da avaliação, como tratado na 1ª Parte deste livro. Ambos são componentes do ato pedagógico escolar, uma vez que o planejamento envolve *decisões políticas* (o que ensinar, por que ensinar isso, qual será o destino desse ensino, que cosmovisão está por trás disso que vamos ensinar?), *decisões científicas* (as informações, habilidades e competências que vamos trabalhar estão comprometidas com a ciência contemporânea ou com as condutas necessárias à vida individual e social?) e *decisões técnicas* (que recursos técnicos são adequados para ensinar esses conteúdos?). O ato de avaliar necessita desses elementos como parâmetros de qualidade dos resultados.

Tendo presentes essas especificações, cremos que podemos estabelecer, com relativa precisão, o que é essencial ensinar em determinada disciplina assim como em determinada série diante das necessidades sociais, que podem ser atendidas pelas diversas áreas contemporâneas de conhecimento. Esse essencial, definido no planejamento em termos de informação e habilidades – ou conhecimentos, procedimentos e atitudes – é o essencial a ser levado em conta nos atos avaliativos.

Isso significa que o planejamento de ensino deve ser produzido com consciência e de forma qualitativamente satisfatória,

tanto do ponto de vista político-pedagógico como do ponto de vista científico.

Além de tudo isso, ainda importa lembrar que a avaliação opera com a *complexidade*, como vimos anteriormente, o que nos obriga a ter presentes as múltiplas variáveis relevantes a serem levadas em consideração na coleta de dados e não somente as variáveis que nos interessam ou que, ingenuamente, tomamos como suficientes. A realidade é complexa e desse modo deve ser compreendida.

Para diagnosticar e tomar decisões em vista da melhoria da aprendizagem do educando, decerto não bastará coletar dados sobre o seu desempenho em uma aprendizagem específica. Para explicar e compreender o que ocorre com a aprendizagem, importa ter presente as variáveis intervenientes, que atuam nos resultados.

Se a aprendizagem em uma turma de estudantes se apresenta insatisfatória, não basta estarmos atentos somente ao desempenho do educando. Importa saber que fatores estão intervindo para que se obtenha esse resultado.

Para além do desempenho específico, cabe investigar possíveis fatores intervenientes na situação, tais como os expressos nas seguintes perguntas: o material de apoio que está sendo utilizado – livro didático, textos, orientações escritas para as tarefas... – é adequado e satisfatório? As atividades em sala de aula têm sido suficientemente interessantes e atrativas, para que os educandos se sintam estimulados a estudar e aprender? O ambiente escolar tem sido suficientemente adequado para as atividades? O projeto pedagógico da escola é adequado e tem sido utilizado para dirigir as atividades de ensino? A administração da escola e o seu setor pedagógico têm dado suficiente suporte para as atividades de ensino? Nós, educadores, temos nos qualificado para nossas atividades pedagógicas? Preparamo-nos para elas ante as necessidades

permanentes e emergentes do ensino? Que aspectos do contexto escolar podem e devem ser melhorados para que a aprendizagem venha a ser mais satisfatória do que está sendo?

Essas perguntas exigem coletas de dados específicos, com recursos técnicos próprios, certamente diferentes dos testes de aprendizagem.

Para encerrar este tópico, convém ressaltar que o ato de constatar a realidade da aprendizagem dos educandos exige do educador, como avaliador, muitos cuidados para que a descrição do desempenho do educando não seja distorcida e, portanto, inadequada e injusta. Olhando tanto o passado quanto o presente, vemos que a ausência desses cuidados tem produzido consideráveis estragos na psique de muitos estudantes de nossas escolas.

2.1.2. Segundo passo do diagnóstico: qualificação da realidade

O segundo passo do ato de diagnosticar é a *qualificação* da realidade. Esse é o núcleo central do ato de avaliar. Em si, o ato de avaliar encerra-se com a qualificação, que expressa a qualidade atribuída pelo avaliador ao seu objeto de estudo, seja ela positiva ou negativa.

Tendo por base os dados da realidade, a qualificação ocorre por comparação entre a realidade descrita e o critério de qualificação. O maior ou menor atendimento do critério (ou padrão de expectativa) resulta em maior ou menor aproximação dessa realidade à qualidade desejada. Quanto maior for o atendimento do critério, mais satisfatória será a qualidade. O contrário também é verdadeiro: quanto menor for o atendimento do critério, menos satisfatória será a qualidade.

Esse entendimento é compatível com a teoria dos valores, segundo a qual a qualidade não existe “em si mesma”, pois não tem materialidade palpável, mas existe sempre em outro, visto ser atribuída a algo existente, tendo por base suas propriedades.

Qualidade, assim como valor, é fenômeno que não existe por si e se caracteriza pela posição de “não indiferença” do sujeito diante da realidade, tendo por base algum critério, o que significa que pode variar entre a positividade e a negatividade, não existe valor ou qualidade neutros.

Em virtude de nunca poderem permanecer no ponto de indiferença, valor e qualidade, como consequência, são bipolares (positivo-negativo) e hierarquizáveis (todo valor tem uma hierarquia que varia do menos para o mais positivo ou do menos para o mais negativo, ou vice-versa). O valor e a qualidade, numa escala que tenha um ponto zero (- ____ 0 ____ +), nunca estarão neste ponto, ponto de indiferença, mas sim num dos dois polos, podendo variar do extremo de maior negatividade para o extremo de maior positividade. De fato, qualidade e valor são atribuições do sujeito à realidade, tendo por base suas propriedades, comparadas com um critério de qualidade assumido como aceitável.

Existe larga discussão filosófica a respeito da objetividade e da subjetividade dos valores e qualidades, a qual pode ser aprofundada no âmbito da teoria dos valores (axiologia). Assumimos a posição que valor e qualidade têm a ver com a relação sujeito-objeto em determinada circunstância. Nenhum valor é absoluto e válido por si mesmo, mas sempre em determinada circunstância, visto que o critério é sempre cultural e, portanto, relativo.

Sobre objetividade e subjetividade dos valores, pode-se estudar: Manuel Garcia Morente, *Fundamentos: lições preliminares de filosofia* (São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1967, p. 273-304); Adolfo Sánchez Vázquez, “Os valores”, no livro *Ética* (Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1978); Rizieri Frondizi, “Qué son los valores”, no livro homônimo (México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1958); Johannes Hessen, *Filosofia dos valores* (Coimbra, Arménio Amado Editor, 1980); Carl Rogers, “Uma visão moderna do processo dos valores”, no livro *Liberdade para aprender* (Belo Horizonte, Ed. Interlivros, 1969); Ralph Linton, *O homem: uma introdução à antropologia* (São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1976, p. 80-102).

Abordagens gramaticais da língua portuguesa podem ajudar-nos na compreensão de como operam os valores e a qualidade.

Em gramática, a qualidade é expressa pelo adjetivo, que se agrega a um substantivo, da mesma forma que a qualidade é agregada à realidade. Esse agregamento é realizado pelo sujeito. O termo “substantivo” origina-se do prefixo latino *sub* e do verbo *stare*, que significa aquilo que está por baixo, que sustenta ou, ainda, *que tem substância*. Em decorrência disso, afirma-se que o substantivo é o termo que nomeia o objeto, diz o que ele é. O termo “adjetivo”, por seu turno, tem sua origem no prefixo *ad*, acrescido do verbo *jactare*, que significa *lançar em* ou *lançar para*, no sentido de que uma qualidade é atribuída a alguma coisa. Por isso, diz-se que a qualidade não existe por si mesma, mas em outro; no caso da gramática, essa é a situação do adjetivo em relação ao substantivo.

Desse modo, temos substantivos que nomeiam objetos e seres e adjetivos que os qualificam: por exemplo, *homem honesto* (“homem”, substantivo que nomeia um ser humano do sexo masculino; “honesto”, qualidade atribuída), *mulher bela* (“mulher”, substantivo que nomeia um ser humano do sexo feminino; “bela”, qualidade atribuída).

A compreensão final, tanto sob o aspecto epistemológico quanto gramatical, é que a qualidade não existe por si mesma, porém atribuída a alguma realidade (gramaticalmente, a qualidade é atribuída ao substantivo).

Quando substantivamos uma qualidade, transformamos o adjetivo em substantivo abstrato – algo não existente na realidade. *Beleza, honestidade, feitura...* não existem na realidade, por serem qualidades substantivadas. O que, de fato, existe é *a mulher bela, um ato honesto, uma figura feia...* – realidades qualificadas.

A qualificação, no caso, depende da comparação entre a realidade que está sendo qualificada e o critério de qualificação utilizado. Para dizer que uma *mulher é bela*, necessitamos de uma mulher e de um critério de beleza feminina, ao qual comparamos a mulher descrita; o mesmo ocorre com qualquer outro fenômeno. Em qualquer prática avaliativa, haverá necessidade de um objeto (que será descrito) e de um critério de avaliação (que permitirá, por comparação, determinar sua qualidade).

À semelhança da avaliação em geral, na avaliação da aprendizagem deve ocorrer algo semelhante. Com base na constatação das condutas dos nossos educandos, atribuímo-lhes qualidades, que podem ser positivas ou negativas, completando o diagnóstico.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) estabeleceu padrões de qualidade para muitíssimas atividades e produtos existentes no País. Ao avaliá-los, esses critérios são tomados como parâmetros comparativos da realidade encontrada no dia a dia comercial. O Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro) utiliza-os para avaliar os produtos industriais e ver se podem ou não ser comercializados no País. Para avaliar uma instituição, assim como qualquer outra coisa, importa ter um critério segundo o qual ela será qualificada.

O mesmo deve ocorrer na escola. Para avaliar a aprendizagem de um educando em sala de aula, importa ter claramente definido o critério ou os critérios de aceitação de sua conduta como satisfatória.

A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação. Eles oferecem os critérios para a avaliação da aprendizagem.

Nos anos 50 do século XX, quando fui alfabetizado, eu seria reprovado se chegasse ao fim do ano letivo sem saber ler e escrever com certa fluidez. A teoria pedagógica vigente em minha escola era a tradicional, de acordo com a qual o estudante “deveria estar sempre pronto” – e, no fim do ano letivo, mais ainda.

Hoje, diferentemente, numa escola construtiva que tome o estudante como sujeito em processo de desenvolvimento, no qual se possa sempre investir para seu aperfeiçoamento, admite-se a possibilidade de o educando continuar aprendendo na série seguinte, no subseqüente ano letivo, sem ser reprovado. Ao contrário: se manifestar dificuldades, a criança será acompanhada mais de perto, para que aprenda.

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, é necessário ter consciência tanto da teoria empregada como suporte de nossa prática pedagógica quanto do planejamento de ensino, o guia prático do ato de ensinar no decurso das unidades de estudos do ano letivo.

Sem clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, mais arbitrários do que já o são em sua própria constituição. Daí a necessidade de critérios claros, definidos e conscientes do que minimamente se quer que o estudante aprenda.

Com a constatação da realidade, descrita por meio dos dados obtidos, e sua comparação com um critério, que permite o estabelecimento da qualificação, praticamente se encerra o ato de avaliar. Porém o ato de avaliar como acompanhamento, conforme dissemos anteriormente, tem mais um passo: a intervenção no curso da ação, se necessária.

2.2. Intervenção na realidade: complemento constitutivo da avaliação de acompanhamento

Concluído o diagnóstico de um objeto de avaliação, há, na modalidade de avaliação de acompanhamento, ainda algo a ser feito: *uma tomada de posição, que conduz a uma intervenção, se necessária.*

O ato de qualificar, em si, implica uma *tomada de posição* – positiva ou negativa – acerca do objeto da avaliação que, por sua vez, no curso de uma ação, conduz a uma *tomada de decisão* sobre a realidade submetida ao processo de avaliação. A partir da qualificação da realidade, o gestor necessita de decidir o que fazer: aceitar a realidade como está ou intervir nela. Caso os resultados de uma ação sejam qualificados como satisfatórios, o que fazer com ela? Caso sejam qualificados como insatisfatórios, o que fazer com ela?

Sem o ato de decidir sobre uma intervenção (ou não), o ato de avaliar, na modalidade de acompanhamento, não se completa. Chegar ao diagnóstico é a primeira parte dessa modalidade de prática avaliativa; intervir, se necessário, é a segunda.

A situação de diagnosticar sem tomar uma decisão de intervir – quando há necessidade dessa conduta – assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as forças em direção a algum porto seguro e, chegando lá, morre, antes de usufruir os benefícios do seu esforço.

Assim como a qualificação da realidade, a tomada de decisão não se faz num vazio teórico. A correção da ação será realizada em que parâmetro? A que qualidade desejamos que os resultados cheguem? Tomam-se decisões em função dos objetivos que se têm, em conformidade com o projeto de ação assumido. O projeto determina a correção necessária a ser feita para que os resultados sejam os desejados ou deles se aproximem.

Ao ressaltar isso, estamos lembrando que, tanto para a coleta de dados quanto para a qualificação da realidade e para a intervenção, a referência fundamental é a mesma, ou seja, o que é que se quer e qual a qualidade aceitável do que desejamos. Se os resultados já são satisfatórios, basta acolhê-los e testemunhar a sua qualidade; caso sejam insatisfatórios, cabe intervir para que atinjam a qualidade estabelecida no projeto.

Um médico toma decisões, a fim de oferecer condições de melhora de saúde ao seu cliente, tendo por base um critério segundo o qual julga a satisfatoriedade ou insatisfatoriedade de seu quadro de saúde; o mesmo ocorre com um empresário que toma decisões a respeito de sua empresa em vista da melhoria de seu desempenho; o mesmo se dá com todos os outros profissionais que desejam melhorar o resultado de sua ação. Um educador deve tomar decisões para a melhora dos resultados da aprendizagem do educando segundo as determinações do projeto pedagógico assumido e o critério de qualidade que deve orientar a intervenção necessária deve estar embutido no planejamento da ação. Se o projeto propõe ensinar “informações”, o critério conterá esse parâmetro, e a intervenção, se necessária, subsidiará o alcance desse resultado; do mesmo modo, se o projeto de ensino for por “habilidades e competências”, o critério seguirá esse mesmo padrão e a intervenção, se necessária, estará configurada para garantir a obtenção da aprendizagem satisfatória do educando, segundo esses indicadores. E assim sucessivamente.

Nesse contexto, o ato de avaliar subsidia o estabelecimento de uma ponte entre o que ocorre e o que se deseja. Um gestor que, por meio da avaliação, conhece a qualidade dos resultados de sua ação e, por isso, intervém para obter melhores resultados, estabelecendo uma ponte entre o que está ocorrendo e o que deve ocorrer. Nesse sentido, a intervenção é formativa do produto final desejado.

Ela subsidia a conquista desse produto com qualidade satisfatória. É nesse sentido que a avaliação subsidia o sucesso da ação.

Essa característica da avaliação foi denominada por mim de “diagnóstica”, por Jussara Hoffmann de “mediadora”, por Celso Vasconcellos de “dialética”, por José Eustáquio Romão de “dialógica” e por Benjamin Bloom de “formativa”. Todas essas adjetivações da avaliação, ainda que tenham nuances, indicam que ela é um recurso subsidiário da ação bem-sucedida, como já vimos.

3. Conclusão do capítulo

Sistematizando os conceitos estabelecidos e aplicando-os à avaliação da aprendizagem na escola, temos que ela é o ato pelo qual:

- 1) descreve-se o desempenho da aprendizagem dos educandos por meio de uma coleta de dados, tendo como indicadores relevantes as decisões tomadas na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e nos planejamentos de ensino – ou seja, aquilo que se decidiu ensinar (conteúdos) e a forma como se decidiu ensinar (proposta pedagógica);
- 2) a seguir, qualificam-se os resultados obtidos por meio de uma comparação do desempenho descrito com os critérios de qualidade estabelecidos com base nos indicadores de ensino-aprendizagem, estabelecidos no projeto pedagógico e nos planos de ensino, possibilitando ou o diagnóstico do processo ou a certificação do resultado final em termos de aprendizagem;
- 3) por último, se necessário, na avaliação de acompanhamento, pratica-se uma intervenção para a correção da ação em curso cujo objetivo é garantir a construção satisfatória das aprendizagens almejadas dos educandos.

Existirão situações de impasse na aprendizagem que não possam ser suficientemente sanadas apenas pelos cuidados do educador, que interage diretamente com o educando. Por vezes, a solução dependerá de intervenções múltiplas, envolvendo o diretor da escola, o supervisor, o orientador pedagógico, pais ou outros profissionais. Nessas circunstâncias, importa que todos entrem em ação para que, com o educador, se encontre uma via de solução para a dificuldade apresentada.

Por fim, no que se refere à avaliação da aprendizagem – e a qualquer outra prática avaliativa –, vale lembrar que o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. A solução vem da decisão e investimento do gestor que reconhece a situação problemática e decide ultrapassá-la.

As modalidades de avaliação de acompanhamento e da certificação da aprendizagem serão nossas aliadas na busca do sucesso de nossa ação educativa. Sua função é subsidiar o sucesso de todos, de educadores e de educandos, assim como, por consequência, do sistema de ensino.

Isso implica suprimir da face da Terra o uso dos exames no espaço das salas de aula de nossas escolas, incluindo aí a ideia ou crença do exames como recursos de disciplinamento e castigo de nossos educandos. Os exames devem ser reservados para as situações seletivas, não para a sala de aula, espaço de aprendizagens.

Nesse espaço, os atos avaliativos de acompanhamento e de certificação da aprendizagem serão nossos efetivos aliados na obtenção do sucesso nos resultados e na democratização do ensino. Não podemos abrir mão deles, sob pena de permanecermos no modelo autoritário, seletivo e discriminatório dos exames escolares que ainda temos hoje em nossas escolas.

V

Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola: um olhar crítico

No capítulo anterior, tivemos oportunidade de compreender que o ato de avaliar implica, em primeiro lugar, uma descrição da realidade com a qual estamos trabalhando e ela, por sua vez, depende de dados. Neste capítulo, como no próximo, vamos dar atenção à questão dos instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho do educando, os quais têm a função de garantir adequada e satisfatória descrição da realidade de seu desempenho na aprendizagem. Para que o ato de avaliar se processe de forma adequada em seu aspecto metodológico, o avaliador não pode fugir à necessidade constitutiva de uma descrição, a mais completa possível, de seu objeto de estudo, o que exige recursos técnicos de coletas de dados.

Os dados necessitam ser coletados em conformidade com as exigências do objeto de estudo, ou seja, com o que estamos investigando e com a forma pela qual abordamos nosso objeto de pesquisa, o que implica, no caso do ensino-aprendizagem, ter presentes as configurações do projeto da escola, como também dos planos de ensino, assim como das aulas. O que importa