

21

UFRRJ NOVA IGUAÇU	
Registro	
Data:	13 / 02 / 2008
Nº BC:	335
Ex:	64491
Ac:	27063
Origem:	1800/100

proc. 7741/05

Cipriano C. Luckesi

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. – 17. ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

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

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

17ª edição

179.154
294102
17. ed.

 CORTEZ
EDITORA

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

- CHATEAU, 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 Escorpão, 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 intra-escolares (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 — ingênua 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 subseqüentes 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 *escolanovista*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia *tecnicista*, centrada na exacerbação 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, estabelece-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 concretudes 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, circunstancializados 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 ajuizamento 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 virei 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 perpassado 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 aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação *supostamente* relevante do aprendido) 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 aprendido 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, parece-nos, 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 “autoridade”, 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 “derrubar 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.

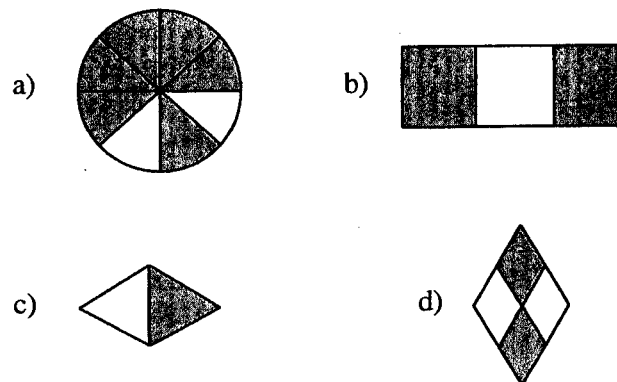
Esse arbitrário, no que se refere ao aspecto do julgamento, pode ser exacerbado a níveis indescritíveis, devido à inexistência de instância pedagógica ou legal que possa coibir possíveis abusos. O julgamento de um professor, em sala de aula, sobre os possíveis resultados de aprendizagem de um educando, 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 levantadas. 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 entendeu o que se pediu? A ambigüidade 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 deslize 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 veredicto 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 conseqüências 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 expedientes 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 âmago 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 diuturnamente 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. Enfim, 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. E 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 subalternidade 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 decisório 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.
- LIBÂNEO, 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. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p. 115-131.