

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Cipriano Carlos Luckesi
Doutor em Educação

Nos últimos quarenta anos e de forma mais intensa nos últimos vinte, o tema da avaliação da aprendizagem na escola tem ocupado a atenção de educadores, de formadores de educadores, de gestores de instituições de ensino e de pesquisadores na área do ensino-aprendizagem escolar. O texto que segue, mais uma vez, trata desse tema, articulando-o com currículo, projeto pedagógico, projeto de ensino, didática e ação docente na sala de aulas, na perspectiva de encaminhar sua compreensão e sua prática como um recurso subsidiário da obtenção dos resultados desejados e traçados nos planejamentos e registrado nos documentos escolares de ensino.

Para abordarmos o tema, importa, previamente, estabelecer o contexto dentro do qual estaremos tratando da avaliação e de sua fenomenologia.

Vamos abordá-lo sob a *ótica operacional*, o que implica em compreender o ato de avaliar como um modo de acompanhar a qualidade de um determinado curso de ação e, se necessário, intervir, tendo em vista o seu sucesso. Nesse contexto, a avaliação é um recurso subsidiário da ação. Ela alia-se e serve ao projeto de ação, tendo em vista mostrar seus efeitos positivos, suas fragilidades, assim como as necessidades de correção, caso se deseje chegar aos resultados previamente definidos. A avaliação, nessa perspectiva, é uma aliada necessária do projeto e da sua gestão¹, enquanto recurso que investiga a qualidade dos resultados que estão sendo obtidos com os investimentos realizados e, se necessário, subsidiando correções de rumo.

Existem outros âmbitos de práticas avaliativas que se distinguem da avaliação operacional, correspondentes a critérios de qualidade que supõem escolhas filosóficas, políticas, religiosas, institucionais. Sempre serão escolhas, mas nos referimos aqui a critérios últimos ou mais abrangentes da ação. Nesse âmbito de atos avaliativos, temos

¹ Por “gestão”, aqui, estamos compreendendo nossa capacidade e nosso investimento em produzir os resultados que desejamos, gerir recursos para chegar a resultados estabelecidos como metas.

como objetivo - ou estabelecer os fundamentos axiológicos da ação - suas finalidades mais abrangentes - ou estabelecer critérios pelos quais se julgarão resultados manifestados no cotidiano em decorrência da ação efetiva. No caso, as condutas filosóficas, políticas, éticas, religiosas, institucionais estão comprometidas com escolhas abrangentes que indicam caminhos de ação, mas não propriamente a ação efetiva em si.

O tratamento que daremos à avaliação neste texto é modesto no sentido de que a estaremos tomando como recurso subsidiário da eficiência da ação planejada - esta sim atrelada às finalidades mais abrangentes, como veremos. A ação planejada na escola, seja curricular, pedagógica ou de gestão, está diretamente comprometida com cosmovisões filosóficas, éticas, políticas e/ou religiosas e, dessa forma, também a avaliação da aprendizagem está a serviço dessas definições mais abrangentes, na medida em que está a serviço de um projeto pedagógico...

Tendo presente essas delimitações iniciais, trataremos a fenomenologia da avaliação da aprendizagem em três abordagens: primeiro, do ponto de vista dos seus padrões historicamente estabelecidos; a seguir, do ponto de vista do seu conceito e do seu modo de operar; por último, do ponto de vista de sua articulação com o projeto pedagógico.

1. Parâmetros históricos para o acompanhamento da aprendizagem do educando na escola

São dois os parâmetros de acompanhamento dos resultados da aprendizagem dos educandos na escola: os exames escolares e a avaliação da aprendizagem. O parâmetro dos exames escolares foi sistematizado com o nascimento da escola moderna e prosseguiu único e hegemônico por, pelo menos, quatro séculos. O modelo de escola que praticamos hoje em nossas instituições educacionais ganhou sua forma no decurso do século XVI e início do século XVII, na Europa. Anterior a esse período, a educação institucionalizada era quase que individualizada, numa relação entre mestres e aprendizes no seio das Oficinas. Esse século marca a mudança do modelo quase que individualizado de instituição educativa para o ensino simultâneo, configurado pela aprendizagem simultânea de estudantes dentro de um grupo, ensinados por um único professor.

Esse modelo de ensino, emergente nos séculos XVI e XVII, foi estruturado em função das necessidades sociais emergentes, tanto no seio da pedagogia católica, liderada pelos padres jesuítas, quanto no seio da pedagogia protestante, cujo principal sistematizador foi João Amós Comênio, um bispo protestante da comunidade dos Irmãos Morávios, na região da Morávia, hoje República Checa.

No apagar das luzes do mil e quinhentos, precisamente no ano de 1599, a ordem dos padres jesuítas publicou um documento intitulado *Ratio atque institutio studiorum societatis Jesus*² citado de forma simplificada como *Ratio Studiorum*, dando forma à denominada pedagogia tradicional católica e, no início do século XVII, mais precisamente, no ano de 1632, Comênio, publicou em latim sua obra prima intitulada *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*³ aonde configura o modelo de prática educativa escolar sob a ótica protestante. Essas duas tradições educativas como ramos da visão cristã, configuraram o modo de aquilatar a qualidade da aprendizagem dos estudantes de um modo semelhante através dos exames escolares.

Na *Ratio Studiorum*, há um capítulo específico sobre os exames escolares, determinando como devem agir professores e administradores das instituições educativas para praticá-los. Nesse capítulo do documento, estão estabelecidos os deveres dos educadores e dos estudantes na realização dos exames, assim como as decisões pedagógicas a serem tomadas a partir deles, no sentido de aprovar ou reprovar o educando no que diz respeito ao aproveitamento dos estudos na classe em que se encontra. Na *Didática Magna*, Comênio, junto com suas proposições pedagógicas, define os exames escolares como o meio pelo qual se pode saber se o estudante aprendeu, ou não, de modo suficiente aquilo que lhe fora ensinado, dando a eles, inclusive, um status de recurso de controle disciplinar. À semelhança da *Ratio Studiorum*, Comênio publicou, além da *Didática Magna*, um manual de ordenamento da vida escolar, intitulado *Leis para a boa ordenação da escola*⁴, onde existe um capítulo sobre os exames escolares,

² O texto da *Ratio Studiorum* --- assim denominada costumeiramente --- foi traduzida para a língua portuguesa, pelo padre jesuíta Leonel Franca como apêndice do livro *Método pedagógico jesuítico*, publicado pela Editora Agir, Rio de Janeiro, 1942.

³ João A. Comênio, *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

⁴ John Amos Comenius, *Leges scholae bene ordinatae*, obra traduzida para o italiano Giuliana Limiti, sob o título "Norme per un buon ordinamento delle scuole", publicado em *Studi e Testi Comeniani*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1965, p. 47_107.

acrescentando à todas as prescrições já existentes o “escolarca”, personagem nomeado pelas autoridades distritais ou municipais que deveria elaborar provas e aplicá-las nas escolas, tendo em vista saber com que qualidade elas estavam funcionando (primórdios do que hoje denominamos “avaliação de larga escala”). Essas duas configurações pedagógicas do século XVI e início do XVII sistematizam o parâmetro dos “exames escolares” como recurso de acompanhar e decidir sobre a vida escolar dos estudantes.

O que caracterizou, e ainda caracteriza, os exames escolares?⁵ Sua principal característica é estabelecer uma classificação do educando, minimamente, em “aprovado” ou “reprovado” ou dentro de uma escala mais ampla, como ocorre com os valores de 0 (zero) a 10 (dez). A aprovação inclui e a reprovação exclui. A exclusão não significa sair da instituição escolar. Usualmente significava e significa “ser retido na classe, na qual não logrou aprovação”, gerando o fenômeno da repetência, que nada mais era (e ainda é) do que “repetir os estudos no mesmo nível de escolaridade no qual foi reprovado”.

Em decorrência da aprovação ou reprovação, outras decisões poderiam ser tomadas - e comumente o foram ao longo da história da educação - tais como: estabelecer um *ranking* daqueles que tiveram melhor nota para aqueles que tiveram o pior desempenho (ou pior nota); tornar pública essa classificação, tornando públicos os melhores e os piores desempenhos, para a alegria de alguns e vergonha de outros; premiar os primeiros lugares, entre outras possibilidades.

Consideremos, agora, o parâmetro da “avaliação da aprendizagem”. Esse parâmetro teve sua primeira manifestação nos Estados Unidos da América do Norte, em torno do ano de 1930, quando o educador Ralph Tyler (ainda jovem, pois que nascera em 1902), inconformado com os níveis de reprovação escolar em seu país (em torno de 70% dos estudantes), propôs um método de ensino que permitisse que “entrassem cem crianças na escola e cem fossem aprovadas”, método que fora denominado de “ensino por objetivos”, que só veio a ter sua formulação definitiva com seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, publicado em 1949⁶.

⁵ A respeito da distinção entres os atos de examinar e avaliar na prática escolar, ver meu livro *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*, Cortez Editora, São Paulo, capítulo “Primeira constatação: a escola pratica mais exames que avaliação”, págs. 179-212.

⁶ Tradução brasileira --- Ralph W. Tyler, *Princípios básicos de currículo e ensino*, Porto Alegre, Editora Globo, 1974

Nesse período histórico, a educação procedia a trocas com as diversas áreas do conhecimento em emergência, tais como o uso dos testes psicológicos, elaborados e aplicados segundo as regras de uma metodologia científica consistente (os testes psicológicos propostos por Binet estavam em franco uso), bem como as demandas sociais e econômicas que exigiam ações planejadas por parte do estado (a Revolução Russa de 1917 já expunha ao mundo a necessidade dos planos econômicos e sociais como recursos --- mediações necessárias --- para se atingir metas desejadas)

Tyler, no contexto exposto, propôs a solução mais óbvia possível para o sucesso na vida escolar - o ensino consistentemente planejado e executado com eficiência - , porém, as instituições escolares e os seus educadores não se apropriaram desse entendimento naquele momento (e, de certa forma, não se apropriam ainda hoje). Os passos propostos para o ensino e a aprendizagem eficientes eram: (a) ensinar alguma coisa; (b) diagnosticar a qualidade do aprendido; (c) quando a aprendizagem se apresentava (ou se apresenta), negativa ensinar de novo... até aprender.

Os historiadores norte-americanos da avaliação da aprendizagem, reconhecendo o papel desse educador nessa área de estudos e proposições, homenagearam Ralph Tyler por esse feito, denominando o período compreendido entre 1930 a 1945 de “período tayloriano da avaliação da aprendizagem”. Ele foi pioneiro e estabeleceu o ponto de partida para a história da avaliação da aprendizagem escolar que se segue, a partir dessa data até nossos dias, tanto nos Estados Unidos e Europa quanto na América Latina, incluindo o Brasil. Assentava-se, então, o ponto de partida para o novo parâmetro de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes na vida escolar.

A educação em nosso país reflete o que ocorreu no mundo ocidental. Do ponto de vista dos exames escolares, entre outras coisas, somos herdeiros da Europa e das suas duas principais correntes pedagógicas sistematizadas nos séculos XVI e XVII. O ordenamento católico chega até nós pela educação católica implantada desde o início da colonização portuguesa e as determinações da pedagogia protestante chegam mais vagarosamente ao país com as sucessivas missões desse segmento religioso. Todavia, importa estar ciente de que, no que se refere aos exames escolares, as duas correntes pedagógicas sempre tiveram posições assemelhadas, ainda que nos detalhes pedagógicos

possam conter diferenças decorrentes de posições teológicas discrepantes, mesmo sendo ambas cristãs.

A idéia de avaliação da aprendizagem chegou ao Brasil em fins dos anos 1960, mas com ênfase a partir do início dos anos 1970. Os autores da reforma do ensino ocorrida nesse período, sistematizada na Lei 5692/71, aboliram a expressão “exames escolares”, contudo, ainda não usaram o termo avaliação da aprendizagem. Preferiram servir-se da expressão “aferição do aproveitamento escolar”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares. Somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, assumiu a expressão “avaliação” no bojo de suas definições.

A Lei 5692/71 foi elaborada sob forte influência dos movimentos norte-americanos em prol da tecnologia educacional, onde a avaliação tinha papel central. No início dos anos 1960, o governo norte-americano havia investido grandes quantidades de dinheiro na educação visando superar as diferenças com a União Soviética, que havia tomado a dianteira na conquista espacial com o lançamento do Sputnik I, primeira nave a ser colocado no espaço, no seio da corrida científica e tecnológica do século XX. Por isso, desejava saber dos efeitos positivos --- ou não --- desse investimento, nascendo daí um forte movimento em torno da prática avaliativa, que poderia mostrar o que se estava perguntando, emergindo modelos e métodos os mais variados⁷. Esse movimento atingiu o Brasil no final dessa década e início da subsequente, com um movimento pela renovação da educação no país, tendo a “eficiência” como lema, o que implicava em servir-se da avaliação como recurso subsidiário para a sua conquista.

Desde a abordagem de Ralph Tyler, propondo a avaliação da aprendizagem como recurso subsidiário para a obtenção de resultados bem sucedidos na aprendizagem escolar, há, no mundo em geral, uma tensão entre exames escolares e avaliação no seio da escola e, no Brasil, essa fenomenologia se manifesta a partir do início dos anos 1970, quando começamos a nos deparar com essa abordagem. Então, de um lado, os exames, com suas características classificatórias, excludentes e anti-democráticas, que eram hegemônicos na escola há mais de trezentos anos e, de outro, a avaliação da

⁷ Sobre essa questão, ver James Popham, *Avaliação educacional*, Ed. Globo, Porto Alegre, 1972.

aprendizagem como uma proposta emergente, com as características de diagnóstica, inclusiva, socializante.

Quarenta anos depois, ainda nos encontramos nesse mesmo impasse, ainda que de modo mais atenuado. Os exames escolares continuam sua hegemonia no cotidiano de nossas escolas e a avaliação da aprendizagem vem buscando seu lugar nesse processo. Nesses quarenta anos de história da educação escolar no país, muito se investigou, se pensou, se analisou e se escreveu sobre essa fenomenologia, porém os exames, como um senso comum pedagógico arraigado no pensar e no agir de educadores e membros da sociedade em geral, continua ainda a ocupar um lugar bastante amplo na prática de nossos educadores escolares. Conseguimos até compreender bem teoricamente o que é o ato de avaliar e sua metodologia, porém, na prática cotidiana de nossas escolas, o senso comum dos exames escolares incrustado em nosso inconsciente ao longo do tempo, seja de modo coletivo seja individual, continua atuando.

A tensão entre os atos de examinar e avaliar a aprendizagem na escola está posta à nossa frente⁸, convidando-nos a ultrapassá-la, cuja solução, a nosso ver, emergirá de nossa capacidade de tomar a avaliação como recurso da eficiência de nossa atividade de educadores, isto é, que nossos educandos aprendam e, por isso, se constituam como cidadãos, capazes de administrar, da melhor forma possível, sua vida na relação com os outros e com o meio onde vivem.

2. Avaliação como ato de investigar e intervir nos resultados da aprendizagem na escola, na busca de resultados bem sucedidos.

O ato de avaliar a aprendizagem na escola se expressa como uma investigação da qualidade dos resultados obtidos⁹, portanto, resulta num conhecimento do desempenho do educando individual, assim como de sua turma, coletivamente. No âmbito da ciência, a investigação produz um conhecimento sobre o modo como a realidade se apresenta e

⁸ Em torno da dificuldade de transitar do ato de examinar ao ato de avaliar, ver meu livro citado anteriormente, capítulo “Segunda constatação; razões da resistência a transitar do ato de examinar para o ato de avaliar”, págs. 213-262.

⁹ Ver no mesmo livro, págs 147-178, o capítulo intitulado “Avaliação da aprendizagem na escola: investigação e intervenção”, assim como às págs. 263-294, o capítulo “O ato de avaliar a aprendizagem na escola”.

como ela funciona; no âmbito da avaliação, produz uma configuração da qualidade do objeto investigado (seja ele pessoa, grupo de pessoas, instituições, aprendizagem...).

Investigar a qualidade significa proceder a um diagnóstico, o que, no nosso campo de abordagem, significa “proceder a um diagnóstico da aprendizagem dos educandos”. Por sua vez, o diagnóstico implica em dois passos, o primeiro composto de uma descritiva da realidade investigada, o segundo configurado pela qualificação do objeto descrito, com base em critérios.

O passo ou momento descritivo tem sua base na coleta de dados a respeito do objeto a ser diagnosticado. Os dados coletados devem ser exclusivamente os relevantes para essa descritiva, nem mais nem menos. Dados tanto para mais como para menos produzem descrições distorcidas e, pois, enganosas; o que, do ponto de vista da avaliação dos resultados de ação em curso, só trará prejuízos, à medida que o que interessa nesse caso é a obtenção dos melhores resultados desejados.

No exercício da avaliação da aprendizagem escolar, importa que o avaliador esteja atento, em primeiro lugar, exclusivamente ao que fora planejado (definição dos resultados desejados), ou seja, o avaliador deverá coletar dados segundo as variáveis que configuram o seu objeto de estudo, diferentemente do que tem ocorrido em nossas escolas, onde “quaisquer dados” têm sido assumidos como os dados essenciais para a prática - dos exames escolares mais do que da avaliação. Para a avaliação, efetivamente, os dados devem ser somente os essenciais¹⁰. No cotidiano escolar, infelizmente, por muitas vezes, os educadores tomam dados aleatórios e irrelevantes como se fossem essenciais e relevantes, especialmente através das perguntas que compõem os instrumentos de coleta de dados para a avaliação.

Desse modo, um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem¹¹ deve ser elaborado de forma sistemática (cobrir todo o conteúdo essencial ensinado), seguindo as regras da metodologia científica para a elaboração de instrumentos de coleta de dados para pesquisa, o que inclui cuidados com: (01) a linguagem compreensível, (02) precisão do que se solicita ao estudante, (03)

¹⁰ Mais à frente, neste texto, retomaremos a questão de como abordar a questão dos “conhecimentos majorantes”.

¹¹ Sobre instrumento de coleta de dados para a avaliação, ver meu livro citado anteriormente, capítulos V --- “Instrumentos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola: um olhar crítico” e VI – “Instrumentos para a coleta de dados para a avaliação na escola: um olhar construtivo”, às páginas 295-324 e 325-376, respectivamente.

compatibilidade entre os conteúdos ensinados e os aprendidos, (04) compatibilidade entre a metodologia utilizada na abordagem dos conteúdos do ensino e a metodologia exigida para a solução das questões propostas ao estudante, (05) compatibilidade entre a complexidade do que foi ensinado e a complexidade do que está sendo solicitado, entre outros.

Descuidos com a qualidade do instrumento de coleta de dados para a avaliação produzem distorções na “leitura” da qualidade dos resultados, à medida que essa “leitura” é realizada com base nesses dados. Mais: distorções na configuração da realidade e de sua qualidade conduzirão à distorções de decisões que possam vir a ser tomadas com base nessa avaliação. Distorções na prática avaliativa sempre produzem falhas nos cuidados com os resultados, aqui, no caso, da aprendizagem. Aliás, importa observar que, em nosso cotidiano escolar --- marcado pela prática dos exames escolares ---, usualmente temos dado pouca ou quase nenhuma atenção à reorientação do educando tendo em vista a aprendizagem eficiente, pois que, de forma mais comum, quase que com exclusividade, temos dado atenção à sua aprovação ou reprovação; nada mais que isso.

Assentado sobre uma consistente descritiva, o avaliador da aprendizagem passará para o segundo passo do ato de avaliar, a atribuição de qualidade à realidade descrita. A ciência faz uma leitura substantiva sobre a realidade, tendo como objetivo entender *como é e como funciona*. O substantivo, em gramática, diz o que a “coisa é”. A avaliação é uma investigação que diz qual é a *qualidade* da realidade. Seguindo a metáfora gramatical, a avaliação é adjetiva; qualifica a realidade.

Então, como se atribui qualidade à realidade investigada pela avaliação? A prática avaliativa se processa por comparação da realidade descrita com um padrão de qualidade definido como necessário e, por isso mesmo, o satisfatório. No caso, no planejamento do ensino, o educador deverá ter definido aonde deseja chegar em termos da aprendizagem com os educandos, o que significa que estabeleceu os padrões (os critérios) de qualidade da aprendizagem. Os resultados da aprendizagem só serão assumidos como satisfatórios se corresponderem aos critérios estabelecidos ou os ultrapassarem. Nesse contexto, o planejamento do ensino, como veremos mais à frente, é atividade fundamental na prática educativa, pois que é ele que configura todas as ações que serão realizadas na escola do ponto de vista do ensinar-aprender. O planejamento do ensino deve traduzir para a prática

os anseios educacionais (filosóficos) expressos no projeto político e pedagógico da escola.

Se, no processo de comparar a realidade descrita com o padrão de qualidade, observa-se compatibilidade entre a realidade descrita e a qualidade esperada, diz-se que a qualidade é satisfatória, porém, caso a realidade descrita seja discrepante em relação ao padrão de expectativa, ajuíza-se que ela é insatisfatória. Como em gramática o adjetivo atribui qualidade ao substantivo, aqui, o ato de avaliar atribui qualidade à realidade descrita, o que implica que a “atribuição de qualidade” não é aleatória e arbitrária, porém, ao invés disso, ela está assentada sobre a descrição efetuada com base nos dados coletados de modo científico. Ainda que os juízos emocionais, usualmente, sejam arbitrários porque baseados na subjetividade do sujeito, os juízos de qualidade não o são à medida que estão assentados sobre dados cuidadosa e objetivamente coletados.

O diagnóstico propriamente se encerra com a qualificação da realidade. Todavia, como estamos operando com a construção de resultados desejados, há um ato decorrente e com base na qualificação. Caso a qualificação demonstre que os resultados já são satisfatórios, podemos ter duas atitudes: ou aceitamos que já chegamos aos resultados esperados e isso é suficiente ou, mesmo aceitando que já chegamos aos resultados satisfatórios, ainda desejamos refiná-los mais um pouco e, então, decidimos continuar investindo mais no aperfeiçoamento desses resultados, refinando mais ainda sua qualidade.

Caso a qualificação demonstre que os resultados são insatisfatórios, diante do nosso desejo de obter resultados satisfatórios, devemos intervir com novas ações na perspectiva da melhoria dos resultados, para que a qualidade pré-estabelecida no planejamento da ação seja atingida.

Desse modo, a avaliação é o recurso subsidiário da obtenção do melhor resultado, claro, se o gestor (no caso, o educador) decidir que quer o melhor resultado. Não se contenta com o obtido; quer ir além. A avaliação, por si, não resolve nada, quem resolve é a gestão. A avaliação é a aliada necessária das soluções a serem gerenciadas, tendo em vista a obtenção dos resultados desejados e necessários.

Desse modo, a avaliação se manifesta absolutamente diferente dos exames escolares. Enquanto estes se encerram na classificação, a avaliação só se encerra com a

intervenção efetivamente eficiente, caso seja necessária. O gestor que examina contenta-se com o que acontece, o gestor que avalia só se contenta com os resultados positivos. Essa é um pouco a oposição revelada no verso de Geraldo Vandré: *Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

Então, diante desse quadro exposto, várias perguntas podem emergir na mente do educador. *No caso, como fica a questão da aprovação do educando?* Por si só, essa pergunta nem se colocaria diante de um educador que usa a avaliação como recurso de diagnóstico dos resultados de sua ação e como aliada na correção de possíveis insucessos. Minimamente, ele investe na obtenção dos resultados desejados (planejados) e, se esse nível for atingido, não há porque não haver aprovação. No dicionário de um educador, que efetivamente avalia e usa a avaliação como recurso subsidiário da construção de resultados positivos através de sua ação, os termos “aprovação” e “reprovação” não existem, pois que o investimento é para atingir os resultados desejados.

Se essa resposta ainda não silencia a pergunta anterior, ela leva à segunda: *Em nossas escolas há a exigência de se atribuir um conceito ou nota no final dos períodos letivos. Como faremos isso?* Importa compreender que “nota” ou “conceito” não significam atos avaliativos, mas sim registros da qualidade da aprendizagem atingida pelo educando. Então, se o gestor da sala de aula (o educador) investiu efetivamente para que todos aprendam, o que terá que registrar nos documentos escolares será somente a qualidade positiva atingida pelo educando, seja sob a forma de nota ou de qualquer outra forma de registro. O registro representa o testemunho do educador de que aquele estudante aprendeu o suficiente (ou mais que isso, se este for o caso).

Aqui, importa introduzir a compreensão sobre a *avaliação de acompanhamento* e a *avaliação de certificação*. Na prática escolar, necessitamos das duas. Ambas operam sob a forma de diagnóstico, sendo que a *avaliação de acompanhamento* se dá no acompanhamento sucessivo dos resultados que vão sendo obtidos pelo educando, com conseqüentes intervenções (se necessárias) para que aprendam o que necessitam de aprender. Já a *avaliação de certificação* é aquela que expressa o testemunho do educador ao final de um período letivo, pelo qual ele atesta que o educando recebeu seu cuidado e aprendeu o necessário ou até mesmo foi para além dele. A forma de registrar esses

resultados positivos vai variar de instituição para instituição, sob a forma de notas, conceitos, letras, através de descrição... entre outras.

Então, pode emergir ainda uma terceira pergunta: *Se para avaliar, necessitamos de coletar dados somente no limite dos resultados planejados, não iremos testar se o educando pode (ou não) ir para além disso?* Certamente que podemos, porém, não para aquilatar se ele aprendeu o que fora ensinado. O resultado positivo mínimo necessário é o planejado e ensinado. Para saber se o estudante pode ir para além disso, no instrumento de coleta de dados, vamos formular questões que ultrapassem o mínimo necessário exigido. São denominados “conhecimentos majorantes”, porém esses não podem ser exigidos do educando, somente podem ser constatados. Caso no instrumento de coleta de dados, eles não respondam corretamente essas questões, não significa que eles não aprenderam o essencial. Significa que eles não foram para além do necessário, porém isso também não pode ser exigido em nenhuma prática escolar, em sua consciência.

Norman Groulund, num livro intitulado *Testes para o ensino*¹² divide as possibilidades de coletar dados sobre a aprendizagem dos educandos em dois segmentos: (a) aprendizagem para o domínio e (b) aprendizagem para o desenvolvimento. A parte do instrumento que coleta dados sobre o “domínio” tem a ver com aprendizagem do essencial, definido no planejamento e efetivamente ensinado em sala de aula; a parte que coleta dados sobre o “desenvolvimento” tem a ver com a tentativa de saber até onde e em que medida os estudantes podem ir para além do ensinado, arriscando soluções criativas dentro do tema estudado em, no momento, submetido à avaliação. Nesse caso, importa distinguir com clareza o que efetivamente se expressa como um conhecimento majorante (aquele que vai para além do ensinado e aprendido), na medida em que, por vezes, o educador confunde essa categoria de conhecimentos com linguagem obscura ou confusa, utilizada na formulação e proposição de problemas aos educandos.

“Conhecimento majorante” têm a ver com níveis de complexidade dos conhecimentos e soluções de problemas, um nível é mais complexo do que outro exige novas e mais complexas habilidades do educando. “Formulações obscuras ou em linguagem confusa” simplesmente indicam a exigência de um conhecimento no mesmo nível, com uma pergunta ou proposição incompreensível para o educando.

¹² Norman Gronlund, *Testes para o ensino*, Editora Pioneira, São Paulo, 1976.

Por último, cabe uma observação sobre a questão do individual e do coletivo na avaliação da aprendizagem em sala de aula. Os resultados obtidos por um estudante revelam o nível de sua aprendizagem, mas os resultados obtidos pela sua turma como um todo revelam a capacidade do sistema de ensino (na sala de aula, representado pelo educador) de efetivamente produzir os resultados necessários. Se numa turma de 30 estudantes, cinco manifestam um desempenho insatisfatório, significa que 16,5% deles não foram bem sucedidos. O que está ocorrendo com o sistema de ensino para que isso aconteça? Nesse mesmo caso, se dez estudantes manifestarem não ter obtido resultados satisfatórios, há necessidade mais premente ainda de olhar para o sistema de ensino. O que está ocorrendo para que 33,33% dos estudantes dessa turma não estejam atingido o desejado?

Desse modo, um sistema de avaliação da aprendizagem, para ser significativo, não pode estar focado exclusivamente sobre o educando individual que revela a sua aprendizagem, mas também sobre o sistema de ensino que revela a sua eficiência em cumprir o que promete, a aprendizagem dos educandos.

Para se saber da eficiência do sistema --- no caso imediato da sala de aula, a eficiência do educador como gestor da sala de aulas ---, basta elaborar uma “curva de aproveitamento” dos estudantes componentes da turma com a qual se trabalha pedagogicamente. Para tanto, basta contar a frequência do aproveitamento dos estudantes segundo a forma de registro dos resultados praticados em sua escola. Se se usa uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), contando quantos obtiveram 0, 1, 2 ...9, 10, tem-se a curva de aproveitamento, ainda que simples, mas funcional. Caso a escala de registro seja outra, procede-se da mesma forma.

Infelizmente, hoje, em nossas escolas, no âmbito da avaliação da aprendizagem, nossa atenção tem estado e está focado com exclusividade sobre o educando e sua responsabilidade de aprender. Pouco ou nada se olha para o sistema do ensino e sua responsabilidade com a eficiência em produzir os resultados planejados.

3. Comprometimento da avaliação da aprendizagem com as configurações curriculares e com a didática

O ato operacional de avaliar os resultados de uma ação, em conformidade com o que vimos definindo no decorrer deste texto, constitutivamente, está comprometida com o projeto dessa ação que, por sua vez, está articulado com as finalidades mais abrangentes da vida social ou das instituições onde o projeto em execução foi concebido e está sendo executado.

A avaliação operacional, por si, apresenta-se como um recurso metodológico através do qual se qualifica alguma coisa (pessoa, grupo de pessoas, instituições, resultados de uma ação, produtos), comprometida com o projeto que deu forma a esse produto ou que configura os resultados que estão sendo construídos. O projeto de ação (no nosso caso, o projeto de ensino) é uma mediação de anseios ou finalidades mais abrangentes e o sistema de avaliação subsidia a consecução dos resultados desejados, sistematizados nesse projeto¹³.

O ato de avaliar não subsiste por si, porém, sim, a serviço do projeto ao qual está atrelado. Suas definições e seus instrumentos necessitam ser configurado em conformidade com as delimitações do projeto ao qual serve. A avaliação operacional é um recurso a serviço de um projeto. Não existe, pois, por si só. Historicamente, aprendemos a utilizar os exames de forma independente dos projetos escolares e, hoje, temos dificuldades em compreender e praticar a avaliação articulada com o projeto de ação, à medida que estamos comprometidos com o senso comum anterior, no qual fomos formados, seja como cidadãos, seja como profissionais da educação.

O currículo é um dos mediadores do Projeto Político-Pedagógico, na medida em que configura os conteúdos escolares, sejam eles relativos à ciência contemporânea transmitida e assimilada na escola, sejam eles metodologias próprias das ações mentais praticadas no ensino, sejam eles relativos às condutas e atitudes no exercício da atividade estudantil, assim como na convivência com os pares, ocorra ela dentro ou fora da escola.

O currículo é uma sistematização do que é necessário ensinar e aprender no nível em que se encontra o educando em termos de desenvolvimento biológico, psicológico (emocional), mental e espiritual. Nem tudo o que ocorre no mundo da cultura, da ciência,

¹³ Marx nos lembra que nenhuma teoria vai à prática sem passar por múltiplas mediações. Aqui, nossa teoria político-pedagógica, usualmente configurada no Projeto Político-Pedagógico da Escola, não poderá ser traduzida em resultados efetivos, a menos que seja mediada por um projeto de ensino e sua consistente execução, o que implica no uso da avaliação operacional, como aliada.

da filosofia, da política... pode ir para dentro da escola cotidianamente. Então, algumas decisões delimitativas necessitarão ser levadas em conta, através de um conjunto de critérios que se estabeleça. O currículo, a nosso ver, é uma mediação que se dá entre o Projeto Político-Pedagógico da Escola e o planejamento de ensino. Ele media o PPP em termos dos conteúdos a serem levados em consideração no cotidiano escolar e o plano de ensino traduz o currículo para a sala de aula em seus dias e horas letivas.

Que isso tem a ver com avaliação? Esta é uma serva fiel do plano de ensino, do currículo e do Projeto Político-Pedagógico da Escola. A seqüência de mediações PPP, currículo, planejamento do ensino configuram os contornos da prática avaliativa. Ela está ao seu serviço, como temos sinalizado anteriormente neste texto, por isso suas delimitações em relação ao “quê” e ao “como” avaliar ocorrem em compatibilidade com essas mediações.

Vale a pena ainda uma observação sobre a constituição das mediações pedagógicas na prática escolar. Elas poderão ser elaboradas de forma autoritária e autocrática. Nesse caso, o sistema de ensino – sistema nacional, regional (estado), local (município) e escolar (instituição escolar), incluindo o educador em sala de aula - dita quais são as finalidades a serem perseguidas no cotidiano da escola: o PPP, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, assim como a metodologia a ser utilizada nesse processo (currículo). Poderão ser estabelecidas de modo autogestionário, o que, historicamente, já ocorreu, sem que se tenha chegado a resultados bem sucedidos. Diante dos atuais conhecimentos que temos do ser humano, especialmente provenientes da psicologia, seria o modelo pedagógico menos significativo e viável em termos de educação escolar¹⁴. Poderão, ainda, ser constituídas pelo diálogo entre sistema de ensino - especialmente o representado pela equipe escolar - e os educandos, tendo-se ciência de que os educandos apresentam limitação, seja no que se refere aos conteúdos decorrentes da ciência contemporânea, seja no que se refere à busca da maturidade emocional necessária a todo cidadão. Isso não implica em não ouvi-los e com eles dialogar; simplesmente significa

¹⁴ Nos anos 1960 e 1970, desenvolveu-se na Inglaterra a experiência da Escola Summerhill, uma escola autogestionária, que não conseguiu sobreviver em função mesmo de sua proposta pedagógica. Educandos infantis, pré-adolescentes e adolescentes, nas limitações de sua maturidade, necessitam de adultos que dialoguem com eles e, juntos, encontrem soluções saudáveis e adequadas para o ensino e aprendizagem, suportes para o seu desenvolvimento cognitivo, metodológico e emocional, certamente sempre tendo o educador como líder, o que não quer dizer como *magister*. Em Summerhill, pela sua proposta autogestionária, os educandos deveriam, por si mesmos, aprender a cuidar de si e da vida, o que parece ter tornado a experiência inviável.

reconhecer os limites dessa tarefa. As configurações pedagógicas, no que se refere à avaliação, assumem sua importância à medida que determinam as práticas avaliativas. A prática avaliativa será autoritária, autogestionária ou dialógica em conformidade com o projeto pedagógico ao qual ela serve.

Seja o currículo configurado por qualquer uma dessas metodologias, a avaliação da aprendizagem na escola sempre será sua subsidiária, o que significa que não pode e não deve ser arbitrariamente definida. Seu lugar específico é estar a serviço do projeto de ação, subsidiando com informações sobre a qualidade dos resultados que estão sendo obtidos com a prática efetiva dessas mediações, especialmente do plano de ensino e sua execução em sala de aulas.

A avaliação da aprendizagem, sob a ótica operacional, em sua própria constituição, também está comprometida essencialmente com a didática. A didática, desde os antigos gregos, é uma mediação que, através de seus recursos metodológicos, torna viável o ensino, o que, conseqüentemente, viabiliza a aprendizagem satisfatória na escola.

À medida mesma em que a didática é uma ciência prática, cuja meta é viabilizar o ensino e aprendizagem de qualidade na escola, a avaliação da aprendizagem, sob a ótica operacional, não só é sua aliada, como faz parte do seu algoritmo. A avaliação, ao lado e junto com a didática, compõe as mediações para que a teoria pedagógica assumida por uma instituição escolar no seu Projeto Político-Pedagógico chegue à prática. Se a didática, como ciência prática que é, viabiliza o ensino e a aprendizagem, a avaliação subsidia a busca da qualidade positiva dos seus resultados decorrentes do seu uso.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem está a serviço do Projeto Político Pedagógico, articulada com todas as mediações que o levam à desenvolvimento cognitivo, metodológico e emocional, certamente sempre tendo o educador como líder, o que não quer dizer como *magister dixit*. A avaliação é a aliada indispensável de toda e qualquer ação, cujo destino final, é produzir resultados positivos.

Leituras complementares

Para leituras complementares, sugiro ao leitor os livros de minha autoria:

Cipriano Carlos Luckesi, Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições, Cortez Editora, São Paulo, 22ª edição;

Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico, Cortez Editora, São Paulo, 1ª edição, primeira reimpressão, 2012;

-----, *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, Salvador, Ba, Malabares Comunicação e Eventos Ltda., 2ª edição. 2005;

-----, *Filosofia da Educação*, Cortez Editora, São Paulo, 2ª edição, 2011 (especialmente o capítulo que relaciona didática e avaliação da aprendizagem).

Recomendo também o componente do site que mantenho na rede da Internet --- www.luckesi.com.br ---, onde são encontrados artigos, textos de entrevistas, com múltiplos tratamentos a respeito do assunto.

Para estudos de aprofundamento, recomendo a indicação de livros que se encontra na página “bibliografia” do site acima. Ali, há uma longa indicação de livros e autores, que poderão subsidiar aprofundamentos em diversas abordagens do tema.