

TEXTOS PARA
DISCUSSÃO

37

Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II*

Cipriano Carlos Luckesi**

* Texto apresentado em 31/10/2012, dentro do Ciclo de Colóquios “Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação”, promovido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

** Doutor em Educação: Filosofia e História da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1992; psicoterapeuta em Biossíntese pelo Centro de Biossíntese da Bahia, credenciado pelo Center for Biosynthesis International, sediado em Heyden, Suíça, 1996; terapeuta pela Escola Dinâmica Energética do Psiquismo, Salvador, BA, 1997. Atualmente, é professor pós-aposentado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual, além de ministrar aulas, orienta dissertações e teses e coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (Gepel). Publicou diversos livros e artigos sobre filosofia, filosofia da educação, didática, ensino, avaliação da aprendizagem e ludicidade.

Brasília-DF
Inep/MEC
2012

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

ASSESSORIA EDITORIAL/REVISÃO/NORMALIZAÇÃO
Jair Santana Moraes jair.moraes@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO/CAPA
Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
José Miguel dos Santos josem.santos@inep.gov.br

TIRAGEM
1.000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep, 6º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
editoracao@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep, 2º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3062
publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2013.

Luckesi, Cipriano Carlos
Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II / Cipriano Carlos Luckesi. – Brasília :
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
30 p. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 37)

1. Qualidade da educação. 2. Avaliação qualitativa. I. Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. II. Título. III. Série.

CDU 371.26

Sumário

INTRODUÇÃO **7**

1. ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS **7**

1.1 Avaliação qualitativa **7**

1.2 Avaliação e inovação em educação **13**

2. AVALIAÇÃO COMO BASE PARA AS DECISÕES REGULATÓRIAS E INOVAÇÕES **14**

2.1 Possibilidades e limites da avaliação intuitiva frente à regulação e à inovação **14**

2.2 Possibilidades e limites da avaliação praticada com rigor metodológico frente à regulação e à inovação **17**

2.3 Avaliação e atos regulatórios e/ou inovadores **22**

2.4 Avaliação da aprendizagem, institucional e da aprendizagem de larga escala **22**

3. AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO **23**

4. ADENDO: CONDIÇÕES PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO **26**

4.1 Maturidade emocional **26**

4.2 Ética **27**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **29**

Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II

Cipriano Carlos Luckesi

RESUMO

O texto defende as seguintes compreensões:

- 1) O ato de avaliar sempre é qualitativo, à medida que configura o modo de o sujeito atribuir qualidade à realidade investigada, tendo por base compreensões epistemológicas; por isso, não faz sentido utilizar a expressão “avaliação qualitativa”. 2) O ato de avaliar, em si, não inova; quem inova é o gestor, o sujeito da decisão; no caso, a avaliação subsidia o gestor em atos decisórios e inovadores.
- 3) A avaliação é um ato de investigação da qualidade da realidade, à semelhança da ciência, que é um ato de investigação do modo como a realidade funciona; por isso, os resultados dos atos investigativos devem estar assentados em dados da realidade.
- 4) Existe um modo intuitivo de praticar atos avaliativos, denominados, comumente, de feeling: uma capacidade adquirida mediante larga experiência do sujeito em determinados campos da ação humana.
- 5) Existe também um modo de praticar a avaliação com rigor metodológico, que se serve do feeling, mas está além dele.
- 6) Ambos os modelos de prática avaliativa dão suporte ao gestor (aquele que

decide) para que possa tomar as decisões mais justas e acertadas. 7) No caso da educação, importa que a avaliação ocorra em todas as instâncias: de aprendizagem, institucional e de larga escala. A avaliação do sistema de ensino começa na turma de estudantes e vai até o sistema nacional como um todo; tanto o estudante quanto o sistema podem contribuir para as fragilidades ou para os sucessos nos resultados. 8) Para se praticar atos avaliativos, que implicam relações interpessoais, importa que se tenham presentes as questões da maturidade emocional dos envolvidos e dos cuidados éticos; 9) O ato de avaliar, por ser subsidiário de uma ação, está comprometido com o projeto de ação que se tenha.

Palavras-chave: educação; avaliação educacional; inovação.

ABSTRACT

In this paper, I argue for the following understandings: 1) The act of assessing is always qualitative, in so far as it sets up the mode through which the subject assigns quality to the reality investigated, based on epistemological understandings. Therefore, I understand that it does not make sense to use the term “qualitative assessment”. 2) The act of assessing, by itself, it does not innovate, that who innovates is the manager, the subject of the decision. In this case assessment subsidizes the manager in decision-making and innovative acts. 3) Assessment is an act of investigating the quality of reality, similar to science which is an act of investigating how reality works, so the results of investigative actions should be seated on data from reality. 4) There is an intuitive way to perform acts of assessment, commonly called feeling: ability gained through extensive experience of a subject in certain fields of human action. 5) There is also a way to practice assessment with methodological rigor, which benefits from feeling, but it is beyond this. 6) Both models of assessment practice support the manager (who decides) so s/he can make decisions more fair and agreed upon. 7) In the case of education, it is important that assessment occurs in all instances: learning, institutional and large scale. The evaluation of the education system begins at the group of students and goes to the national system as a whole, both the student and the system may contribute to the weaknesses or successes in the results. 8) Finally, to perform acts of assessment, which involves interpersonal relationships, the issue of emotional maturity of people involved is important, as well as ethical considerations. 9) the act of assessing, being subsidiary of an action, is committed to the project of this action.

Keywords: education; educational assessment; innovation.

INTRODUÇÃO

Foram três as perguntas propostas pela organização deste evento para que servissem de guia ao meu escrito, assim como para minha fala. São elas: O que você entende por avaliação e inovação educacional? Como você tem feito avaliação e inovação educacional? Qual seria a sua proposta para um modelo de avaliação e inovação educacional? A primeira dessas três perguntas ocupará a maior parte deste texto, desde que responder a ela implica cuidar do tema proposto no título, que é a base para a minha fala no decorrer do evento; as outras duas perguntas têm a ver com as consequências decorrentes de como compreendo a avaliação e sua prática, ou seja, “como pratiquei inovação em avaliação e educação” e “o que proponho para o campo da avaliação como base para a inovação”. Essas duas últimas perguntas receberão, praticamente, uma menção no final do texto que ora apresento.

Trabalharei inicialmente com as elucidações conceituais sobre “avaliação qualitativa e inovação em educação”, como proposto no título; num segundo momento, trabalharei com os conceitos e tipos de avaliação que podem interferir nos processos de inovação em educação; por último, apresentarei uma abordagem sobre avaliação e inovação em educação.

1. ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS

1.1 Avaliação qualitativa

Como ponto de partida, vamos tomar a expressão “avaliação qualitativa” do título proposto pela organização do evento para esta conferência.

Compreendo que, de fato, não existe “avaliação qualitativa” como oposta a “avaliação quantitativa”. Avaliação, por ser avaliação, será sempre qualitativa, na medida em que a avaliação se dá por “atribuição de qualidade a alguma coisa, produto, pessoa ou situação”, mediante um processo comparativo entre realidade (descrita) e critério de qualificação.

Na Teoria dos Valores (ou Axiologia) diz-se que “o ser é, e o valor vale”, afirmação que nos faz compreender que abordar “o que é” tem fundamento diverso do que venha a ser abordar “o que vale”. A afirmação “o ser é, e o valor vale” parece banal, todavia ela representa uma mudança filosófica radical de compreensão que, na história do Ocidente, somente veio a ser possível com o advento da modernidade. Até o nascimento da modernidade, com base na filosofia clássica grega e seus desdobramentos, o “ser” – aquilo que é – era assumido como parâmetro para todas as experiências e compreensões humanas.

Platão (séc. IV a.C.) propôs e defendeu a compreensão de que o “ser” e o “bem” se equivalem, o que implica dizer que “ser” e “valor” são a mesma coisa, isto é, ao dizermos “ser”, dizemos “valor” e, ao dizermos “valor”, dizemos “ser”. Para Platão, o sumo ser é integralmente o sumo bem. Segundo ele, os filósofos seriam os únicos seres, no âmbito humano, que, por uma rigorosa jornada de ascese, poderiam atingir o conhecimento do sumo bem (e, pois, o sumo ser) e, por isso, “ao retornar de sua jornada iniciática”, deveriam ensinar, aos seus pares, o conhecimento verdadeiro e o único válido, obtido junto ao ser, para orientar as ações na vida individual e coletiva. Eles teriam acesso ao sumo ser e, por isso, ao sumo bem.

No caso, o filósofo seria aquele que sai das “sombas”, vai até os píncaros da “luz” e retorna para ensinar aos pares aquilo que aprendeu. Ascendem à “luz do conhecimento” e retornam para junto dos homens a fim de ensinar-lhes aquilo que será válido em suas condutas. Os filósofos são, pois, aqueles que podem ensinar como os homens devem agir corretamente, à medida que tiveram acesso ao que é o sumo bem. No caso, o sumo bem – que, ao mesmo tempo, é o sumo ser – determina o que é válido e com que características devem se dar as condutas humanas. Então, em Platão, o ser (“aquilo que é”) é determinante do valor, pois se equivalem e existem juntos, como a mesma entidade.¹

Por uma via diferente, mas com o mesmo pano de fundo, caminha Aristóteles (também do séc. IV a.C.), que fora discípulo de Platão, porém dissidente do mestre. Aristóteles afirma que “ser e valor se convertem” (*esse et bonum convertuntur*), o que expressa a mesma compreensão do mestre: “dizer ser é dizer valor” e vice-versa, porém difere do mestre no que se refere ao que é o ser e o modo de acessá-lo. O ser, para Aristóteles, é a noção mais abrangente de todas (por isso, dá fundamento a tudo o que existe), e seu conhecimento se dá por abstração, indo dos sentidos aos conceitos abstratos e universais. Metodologicamente, a ascese é substituída pela abstração, como meio de se chegar ao conhecimento do ser.

O ser é determinante para a conduta humana. Abordando a ética e as diversas condutas, Aristóteles afirma que “ao ser, segue-se o agir”, o que quer dizer que o agir correto se dá segundo o conhecimento que se tenha do ser. Desse modo, o ser torna-se a medida de todas as coisas. Na ética, diz-se que o “agir correto” se dá “segundo a reta razão”, isto é, a ação correta se dá tendo como parâmetro o conhecimento do ser. O único padrão de valor é o ser, por si mesmo e de forma absoluta.²

¹ A compreensão de Platão sobre o ser e o bem está em vários de seus diálogos, mas recomendamos *A República*, especialmente o Livro VII, como referência direta. Existem várias edições dessa obra em português e em língua estrangeira. Sobre a questão podem ser consultados também compêndios de história da filosofia, como o de Emile Brehier, Nicola Abbagnano e Michele Federico Sciacca, entre outros.

² Para uma aproximação da relação entre ser e valor, segundo o entendimento de Aristóteles, ver *Metafísica e Ética a Nicômaco* (as duas obras têm diversas edições tanto em português como em língua estrangeira), ou buscar algum comentador nos diversos compêndios de história da filosofia, entre os quais o citado na nota anterior.

Os pensadores da modernidade desvincularam o “contingente” (aquilo que ocorre na natureza, no dia a dia) do “absoluto” (o ser). Immanuel Kant separou o “*noumeno*” (coisa em si) do “fenômeno” (o que se dá na experiência). A “coisa em si” é incognoscível, por isso, é objeto da metafísica; o fenômeno é cognoscível e, por isso, objeto da ciência. Essa nova base permite afirmar o ser e o valor como entidades distintas. O ser se dá como “coisa em si”, e o valor se dá como “fenômeno”, o que possibilita a fórmula anteriormente indicada: “o ser é, e o valor vale”. Aquilo que ocorre na ordem do ser é diferente daquilo que ocorre na ordem do valer.

Nesse contexto, Kant diz que a validade da ética tem sua base num princípio formal – portanto, no mundo dos fenômenos – , que enuncia a validade da escolha humana, o que implica que o ser deixa de ser a base dos valores. O princípio formal e, por isso, universal, que dá base à ética, se expressa assim: “Deves fazer as coisas de tal forma que todos possam fazer igual a ti”, ou seja, “Aja de forma tal que todos possam agir de forma igual ao seu agir”. No caso, não é o “ser” a fonte do “valor”, mas sim a formalidade universal da escolha: minha escolha deve ser uma escolha que, indistintamente, todos possam praticá-la, sem prejuízo para ninguém. O que dá base ao valor ético não é o ser, mas sim uma formalidade vazia de conteúdo, cujo preenchimento decorre da escolha do sujeito e que, para ser adequada, deve ser universal (todos podem e devem, sem quebrar a ordem, fazer do mesmo modo).

A partir dessa abordagem, compreende-se que, no mundo fenomênico (aquele que se dá na experiência), o valor, sendo diverso do ser, será uma atribuição ao que existe. O valor é uma atribuição que tem por base uma decisão tomada com base em um princípio formal. Ele não existe por si, depende de uma escolha e, pois, de uma atribuição. No mundo fenomênico, as coisas que existem se dão na experiência sensível (são substantivas), e os valores são atribuições às coisas que existem (são adjetivas).

Em nossa linguagem cotidiana, essa compreensão se expressa gramaticalmente na distinção entre *substantivo* (como a palavra que nomeia as coisas, isto é, “diz o que a coisa é”) e o *adjetivo* (como a palavra que atribui qualidade ao substantivo, aquilo que não existe por si, que só pode existir atrelado ao outro) – fato esse que, também gramaticalmente, se desdobra no denominado *substantivo abstrato*, o qual nada mais expressa do que a hipertrofia de uma qualidade qualquer: “belo – beleza”; “triste – tristeza”; “feio – feiura”, e assim por diante. Não existe “beleza” na realidade, existe o “belo em outro” (atribuído a outro) – “mulher bela”, “homem belo”, “jovem belo”... Sem o substantivo, o adjetivo não existe (não existe, do ponto de vista fenomênico), ou se transforma mimeticamente num substantivo abstrato, que, por si, é somente uma força de expressão, sem realidade que a sustente.

Em síntese, o valor (expresso na categoria gramatical como adjetivo) é atribuído a alguma coisa que existe (gramaticalmente, substantivo), ou numa expressão epistemologicamente mais adequada: o valor existe em outro (*in alio*, como se dizia em latim).

Pensadores contemporâneos que, a partir dos estudos da psicologia, se defrontaram com a subjetividade psicológica do ser humano trazem essa compreensão teórica para o cotidiano e, então, a teoria dos valores e, por consequência, a avaliação se defrontam com as dinâmicas do dia a dia, o que implica definir como elas se dão no seio dos atos diários de cada um de nós. Então, no cotidiano, os valores e, por consequência, a avaliação são pura subjetividade, na medida em que têm a ver com o sujeito? Existe alguma possibilidade de objetividade para os valores?

Existem posições filosóficas que afirmam a pura subjetividade dos valores, como é o caso dos pensadores do Círculo de Viena, para quem os valores são uma expressão da subjetividade, uma linguagem sem fundamento *in res* (nas coisas). Importa ter ciência de que esses pensadores têm fortes vínculos com a visão positiva da realidade, tomando-se essa expressão na sua mais plena compreensão epistemológica, isto é, com a realidade sensível. Porém, outros pensadores, também contemporâneos, produziram compreensões menos radicais e mais ajustadas às nossas experiências de vida.

Adolfo Sanches Vasquez, filósofo de origem espanhola que atuou na cidade do México (1915-2011), no seu livro *Ética*,³ no capítulo “Valores”, diz que

[...] o valor se assenta sobre dados físicos da realidade, o que é bem compatível com o que expusemos acima sobre “existir em outro” e sobre a relação entre substantivo (aquilo que “subestá”, que sustenta) e adjetivo (aquilo que é “lançado para”). O valor (e, por consequência, a avaliação), sem um fundamento na realidade, será uma expressão puramente subjetiva, sem qualquer possibilidade mínima de validade objetiva.

Rizieri Frondizi (1910-1985), pensador argentino, em seu livro *Que son los valores?*,⁴ nos diz que os juízos de valor, para não serem absolutamente subjetivos, necessitam da base das circunstâncias nas quais o “objeto” avaliado se dá, isto é, necessitam de um fundamento “material”⁵ do próprio objeto avaliado (necessitam de contornos observáveis, pois não se pode avaliar alguma coisa que não tenha contornos), assim como necessitam da circunstância na qual ele é observado e avaliado por um determinado sujeito. Por exemplo, uma tela de Modigliani perdida num monturo de lixo pode ser manipulada por pessoas que vivem nesse ambiente, sem reconhecer o seu valor artístico e financeiro. Porém, numa galeria de arte ou num

³ VASQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, do qual há várias edições.

⁴ FRONDISI, R. *Que son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

⁵ “Material” aqui não é entendido exclusivamente como “coisa” (do latim *res*). Carlos Cossio, pensador argentino da área do Direito, em seu livro *Teoría egológica del Derecho*, ao estabelecer uma classificação dos objetos de conhecimento, diz que os objetos culturais se dividem em “mundanais” e “egológicos”. Os primeiros têm a ver com os artefatos humanos, nos quais o homem, mediante sua ação, imprime uma intencionalidade a eles – é a “vida vivida”, objetivada. Os segundos são a “vida vivente”, composta de condutas, comportamentos, atitudes; ainda que sem materialidade como *res* (= coisa), são observáveis, na medida em que têm uma expressão que pode ser descrita e configurada.

museu (circunstância), essa mesma obra, observada por quem tem conhecimento (sujeito), tem valor incalculável.

A compreensão, atrás exposta, sobre a configuração epistemológica da atribuição de valor (ou qualidade) a alguma coisa (produto, pessoa ou situação) nos permite entender que a prática da avaliação, em nosso cotidiano, tanto nas situações simples como nas complexas, *será sempre qualitativa*. Dos antigos gregos aos contemporâneos, o valor ou a qualidade estão comprometidos com a realidade como sua base e a partir da qual podemos “mostrar” que ela não é pura subjetividade.

Para os gregos, o “ser” é objetivo e, se o valor é o próprio ser (ser e valor se convertem), o valor também é objetivo. Já para nossos contemporâneos, que reconhecem a subjetividade, o valor se dá na relação sujeito/objeto numa determinada circunstância, em que existem uma realidade externa (descritível) e uma atribuição de valor que tem origem no interior do sujeito, tendo como base determinado critério de qualificação. Então, “nem tanto ao mar nem tanto à terra”, mas o meio do caminho onde objetividade e subjetividade se encontram.

Afinal, diante dessas compreensões, epistemologicamente, a avaliação se define como “atribuição de qualidade a alguma coisa, produto, pessoa ou situação”, tendo uma base quantitativa (descritiva) de seu objeto, expressa por suas características “físicas”. Caso assim não seja, a avaliação será a expressão de um puro estado emocional, subjetivo, sem possibilidade de justificar-se, sem um fundamento que *mostre* sua validade.

Admite-se ser impossível “demonstrar” a validade de uma qualidade, todavia admite-se também que ela pode ser “mostrada”, o que implica sua sustentabilidade na realidade. A qualidade não é demonstrável, como ocorre com uma equação matemática ou com um procedimento experimental, porém, sim, mostrável. Pode-se mostrar ao outro, ou aos outros, a razão que sustenta uma “atribuição de qualidade” que fazemos a determinado componente da vida. O outro pode até não acolher a qualidade que atribuímos a alguma coisa, mas nossa posição pode ser mostrada com base na descritiva da realidade, assim como o outro também pode contra-argumentar com base na mesma descritiva. Nesse caso, se a contra-argumentação estiver fundada nos mesmos dados da realidade, a diferença entre as qualidades atribuídas a uma mesma realidade por dois sujeitos diferentes significa que seus juízos sobre qualidade estão baseados em critérios diferentes de qualificação, ou poderá ocorrer que os dois sujeitos estejam observando características diversas do mesmo objeto da avaliação. Então, nas práticas avaliativas, sujeito e objeto são fatores que não podem ser descuidados. Não se trata de pura descritiva da realidade, nem de pura subjetividade, mas de um amálgama entre objetividade (ser-substantivo) e subjetividade (valor-adjetivo).

Podemos lembrar, aqui, que os procedimentos judiciais, que têm a ver com a avaliação, tendo por base a relação das situações com os critérios legais existentes, começam por uma atividade de constituição dos autos, ou seja, por uma descritiva dos

fatos acontecidos. O juízo qualitativo final tem sua base na descritiva e nos critérios utilizados para qualificá-los.

Assentados sobre o exposto, podemos concluir que toda avaliação, por ser avaliação, é qualitativa. Parece que esse equívoco na denominação das práticas avaliativas – fazendo uma distinção entre quantitativo e qualitativo – , no Brasil, no âmbito da educação, teve seu começo com a Lei nº 5.692/71, da Reforma das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 14, que dizia que, na aferição do aproveitamento da aprendizagem escolar, dever-se-ia “dar predominância ao aspecto qualitativo sobre o quantitativo”.⁶ Parece que esse ditame da lei foi interpretado de forma inadequada, tendo gerado a possibilidade do equívoco terminológico e epistemológico que estamos enfrentando.

O uso dos termos “quantitativo” e “qualitativo” no texto da lei referia-se à questão do refinamento dos conhecimentos e das habilidades e não propriamente a uma oposição entre quantidade e qualidade. Em vez de grande quantidade de conhecimentos e habilidades oferecidas pelo ensino, seria mais significativa a oferta quantitativa menor, porém com maior apropriação por meio de variados exercícios de “repetição compreensiva”, “de aplicação”, “de recreação”, assim como, finalmente, “de criação”. Então, o qualitativo expressaria o refinamento da aprendizagem. Porém, o educador, no geral, compreendeu que “quantitativo” referia-se ao cognitivo e “qualitativo” às atitudes, aos afetos. Daí para frente, vagarosamente, passou-se a denominar a avaliação da aprendizagem dos conteúdos cognitivos escolares de “avaliação quantitativa” e a avaliação das condutas afetivas (atitudes) aprendidas de “avaliação qualitativa”, fato que expressa um equívoco epistemológico e terminológico, como evidenciamos.

Em síntese, como “primeira consideração inicial”, desejamos esclarecer que, ao dizer “avaliação”, já dizemos “qualidade”, o que implica dizer que a expressão “avaliação qualitativa” é um pleonasma desnecessário. Além de ter presente que esse equívoco leva com ele um conceito inadequado não só quando diferencia “avaliação quantitativa” de “avaliação qualitativa”, mas também quando opõe esses dois conceitos. De fato, do ponto de vista da quantidade, temos *medida* e, do ponto de vista da qualidade, temos *avaliação*. Mais: *avaliação sem medida* (descritiva da realidade) é pura subjetividade. Por sua vez, *medida sem avaliação* é só medida (descrição da realidade), nada mais que isso. Importa, do ponto de vista da ciência, a existência do *sujeito* que “leia” a realidade descrita sob a ótica de seu funcionamento e, do ponto de vista da avaliação, sob a ótica de sua qualidade. Com isso, propomos que o título desta conferência seja somente “Educação, avaliação e inovação”, suprimindo-lhe o desnecessário acréscimo do adjetivo “qualitativa”.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), Artigo 14, § 1º: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”.

1.2 Avaliação e inovação em educação

De início, importa dizer que a avaliação não é uma instância que resolve problemas ou que inova. Ela é uma forma de investigar a qualidade de alguma coisa, produto, pessoa ou situação, propiciando a base para atos regulatórios, como aprofundaremos mais à frente neste estudo.

De fato, quem resolve questões é o sujeito da ação, quando cria novas soluções em suas relações com o mundo, seja planejando, seja criando uma estrutura, uma forma, seja usando materiais, na apresentação do que quer que seja, na beleza do que faz, na perfeição com que apresenta determinados resultados de sua ação... Afinal, quem resolve problemas ou inova é o gestor, definido, aqui, num sentido bem amplo, como aquele que age, gerando os resultados que deseja e nos quais investe; isto é, aquele que decide e age.

Inovar é propor e construir novas possibilidades que redundam em “produtos”⁷ que sejam adequados, úteis e belos. Desse modo, inova o arquiteto, o artista plástico, o médico, o cirurgião, o conferencista, o *designer*, o *gourmet*, o urbanista, o vendedor, o decorador, o marceneiro, o entalhador, o tapeceiro, o gestor empresarial, o gestor institucional, o professor, o pai, a mãe, o homem, a mulher... Inovar significa trazer soluções novas, que se traduzam em atendimento às necessidades emergentes, em funcionalidade, bem-estar e beleza. A inovação responde a anseios humanos, seja encontrando soluções pragmáticas para a funcionalidade da vida, seja imprimindo beleza àquilo que se produz, que se faz, que se expressa.

No caso da educação, a inovação se dá seja nas proposições filosóficas, na prática de investigação científica; seja na proposição de soluções novas, tanto para o sistema de ensino como para o ensino-aprendizagem, nos recursos para o ensino e para a aprendizagem; seja nas relações interpessoais entre profissionais de uma instituição educativa, como também entre educadores e educandos, entre outras possibilidades.

Em todos esses possíveis âmbitos de inovação, a avaliação, tanto em sua forma intuitiva quanto em sua forma com rigor metodológico, tem o papel de subsidiar o sujeito da ação em seus atos criativos e construtivos. A avaliação subsidia atos regulatórios de uma ação em curso e atos de certificação final do que fora produzido.

Em síntese, inovador é o sujeito, o gestor, não a avaliação. Ela é uma aliada de todos que agem; fundamental, mas aliada. Caso o gestor não utilize os juízos de qualidade estabelecidos pelos procedimentos avaliativos, a avaliação será inócua em todo e qualquer processo, inclusive na inovação, visto que, certamente, não haverá inovação sem avaliação, na medida em que o ser humano não vive nem sobrevive sem avaliar. Ela é a base de suas escolhas e de seu agir, sejam quais forem as escolhas ou as decisões.

⁷ Por “produtos” compreendo o resultado da ação de alguém que cria, recria ou inova, produzindo bens materiais, assim como bens culturais, seja como vida vivida (traduzida em objetos materiais) ou como vida vivente (traduzida em diversas expressões da vida).

2. AVALIAÇÃO COMO BASE PARA AS DECISÕES REGULATÓRIAS E INOVAÇÕES

2.1 Possibilidades e limites da avaliação intuitiva frente à regulação e à inovação

Cada um de nós, ao longo da vida e de sucessivas experiências, construiu uma *sensibilidade* para condutas e práticas pessoais, éticas, socioculturais e profissionais. Afinal, um longo exercício. Essa sensibilidade tem base mais intuitiva que científica ou técnica e recebe a denominação de *feeling*, um termo da língua inglesa que expressa bem a ideia dessa qualidade. É um “sentir” que alguma coisa (situação, processo, conduta) é ou deve ser “dessa forma”.

Ao longo de nossa existência, nas relações com pessoas e com o ambiente (incluindo aqui todas as experiências que vivenciamos, comprometidas com o espaço físico, sociocultural, sagrado...), formamo-nos e adquirimos a configuração e o modo como nos apresentamos hoje, isto é, a maneira como nos expressamos no mundo, mediante o sentir, o pensar, o agir e o criar. Nesse processo, aprendemos possibilidades infinitas de compreender e agir, todavia, em determinado ramo de compreensão e ação em nossa relação com o mundo, tornamo-nos “especialistas”, ou seja, adquirimos uma sensibilidade especial para sentir, pensar e agir nesse campo determinado, e de um jeito próprio que nos faz reconhecidos pelos nossos pares. Ao longo da existência, refinamos essa sensibilidade e, então, ela nos oferece possibilidades de, intuitivamente, observar uma situação e, quase que de imediato, propor soluções para os impasses existentes ou soluções inovadoras numa determinada circunstância. Nosso modo habitual de sentir, pensar e agir passa a ser uma marca pessoal na vida e nas relações. Então, diz-se que temos um *feeling* para determinada experiência.

O *feeling* contém um sistema de avaliação que subsidia as decisões que tomamos, evidentemente de modo diferente como ocorre na prática da avaliação com rigor metodológico, cuja compreensão apresentaremos no próximo tópico. No *feeling*, a avaliação se dá de modo “quase” espontâneo, diríamos (de fato, não é espontâneo, na medida em que foi formado ao longo do tempo de vida e de experiência). Porém, mais que espontâneo, ele se dá de modo instantâneo.

De imediato, a solução salta aos olhos. Ela emerge tão imediata que nós, usualmente, nem mesmo prestamos atenção que existem dois movimentos e não um só:

- 1) ter senso da qualidade da situação, a partir do que percebemos pelos diversos sentidos; e
- 2) apresentar uma possível solução inovadora.

As pessoas, cotidianamente, dizem: “A solução veio pronta para você”. A solução, na verdade, não veio pronta; decorreu, sim, de uma “prática avaliativa instantânea”,

assentada sobre uma sensibilidade que foi construída ao longo de anos de vida e de aprender a olhar o mundo dessa forma.

Todos nós, ocidentais, conhecemos a “Parábola dos talentos”, dos Evangelhos de Jesus de Nazaré, cujo conteúdo pode ser aplicado à formação do *feeling*, que diz que quanto mais se investe, mais se enriquece. Pode-se tomar a expressão “enriquece” tanto do ponto de vista material e financeiro, como também cognitivo, cultural, espiritual, artístico... De um modo conceitualmente mais preciso, podemos afirmar que quanto mais praticamos cuidadosamente uma habilidade ou uma competência, mais refinada se torna nossa capacidade de, num átimo de tempo, ter presente a qualidade da situação, assim como uma possível, criadora e satisfatória solução para ela.

Certa vez, um amigo desejava fazer uma redivisão dos cômodos de sua residência, tendo em vista atender melhor às necessidades dos filhos que cresciam e, por mais que pensasse, não encontrava a solução. Convidando um arquiteto para pensar as possibilidades, este, ao chegar ao ambiente, lhe disse: “Sabe por que você não encontra uma boa solução para o que deseja? É que você só enxerga os espaços como quadrados ou retângulos. Existem outras possibilidades.” E, então, propôs um projeto de reforma do espaço que incluiu tudo o que ele desejava e, ainda, um pequeno espaço para armários e estantes, que não estava em seus planos iniciais, mas que tornou mais satisfatória e funcional sua vida, como a vida de seus filhos.

Caso entremos em contato com os relatos sobre a forma como cientistas, técnicos, profissionais da saúde, da engenharia, da arquitetura, do urbanismo, artistas dos mais variados ramos, profissionais dos mais variados campos do conhecimento atingiram o *status* que têm no presente, veremos que houve, em sua vida, largo investimento em aprender o que sabem e como sabem. Por isso, parece, a nós que observamos de fora, que essas pessoas já nasceram com as qualidades que observamos. Todavia, não é assim. Uma longa jornada levou cada um a dar forma a essa sensibilidade, que, ao ser utilizada, traz de imediato soluções para os impasses que pareciam sem solução, assim como inovações. Creio que, não por acaso, Nelson Mandela intitulou sua autobiografia de *Uma longa caminhada até a liberdade*. Podemos tomar esse título como uma expressão de sua trajetória política na África do Sul, mas, lendo o texto, podemos compreender como seu *feeling* foi se refinando ao longo da vida, a tal ponto que lhe permitia tomar decisões fundamentais, precisas, consistentes e satisfatórias, sobre a vida política de seu país, sem ter qualquer dúvida. Para um conhecimento biográfico da experiência desse homem, pode-se ver o filme *Invictus* ou ler sua autobiografia.

Essa é a característica do *feeling*. Parece que a solução vem do nada, intuitiva e instantânea; todavia, esse olhar inovador, assentado sobre uma prática avaliativa intuitiva, tem anos de treinamento. Admiramos a sensibilidade de um fotógrafo, de um artista plástico, de um *designer*, de um pesquisador, de um cirurgião, de um conferencista, de um *gourmet*, de um decorador, de um urbanista, de um comunicólogo... Eles se tornaram reconhecidos à medida que foram refinando sua

sensibilidade para determinada forma de pensar e agir, que a nós todos parece ser absolutamente espontânea, mas que, de fato, foi construída, ao mesmo tempo, pela aprendizagem de observação da realidade, de qualificá-la e de buscar soluções; que foi construída pelo entendimento, pelo treinamento repetitivo, pelo treinamento de aplicar sucessivamente soluções parecidas, pelo treinamento em recriar soluções, assim como de criar novas e... mais novas soluções.

O *feeling*, como conduta humana que contém *avaliação* e *decisão* instantâneas, pode ser um excelente aliado nosso, se formos cuidadosos e estáveis emocionalmente para utilizá-lo; contudo, também poderá ser ruinoso, caso seja utilizado de forma rígida e intempestiva mediante estados emocionais exacerbados, tais como: “Eu estou sempre certo”, “Minhas intuições são as melhores”, “Só eu sei oferecer soluções criativas para essa situação”, “Não tenho dúvidas de que essa é a única solução viável e certa...” Essas intuições, que são maravilhosas e fundamentais, necessitam passar por outro crivo, que tem a ver com o rigor metodológico. As soluções intuitivas, decorrentes do *feeling*, para seu aprofundamento, necessitam de um tempo de diálogos, de testes, de assentamentos, tendo em vista a garantia de que, ao menos nesse momento, é a melhor solução.

Todos os cientistas nos dizem que uma intuição exige anos de cuidados para se chegar à sua validação; um artista plástico tem uma intuição fantástica, porém sua transformação em realidade visível e apreciável demandará soluções de desenho, de materiais, de tintas, de cores, de pintura... O mesmo ocorrerá com qualquer outra criação, isto é, uma nova intuição terá uma demanda para sua “materialização”, que pode ser efetivamente material, mas que pode ser também no desdobramento da compreensão da realidade e dos detalhes criativos.

Oscar Niemayer é especialista na arte de intuir soluções novas em seu campo de atuação, mas, depois, arquitetos e engenheiros têm um longo e amplo trabalho para materializar as intuições criativas dele, seja no detalhamento dos projetos, seja em sua execução. Ele sabe perfeitamente disso, pois em seus depoimentos, orais ou escritos, deixa claro “as dores de cabeça” que sobram para os profissionais que trabalham com ele.

Então, a “avaliação intuitiva”, decorrente de largos investimentos pessoais no desenvolvimento da própria sensibilidade, está na base da proposição de novas soluções, sejam elas para os impasses de uma ação em curso, sejam para soluções novas diante de determinadas circunstâncias da realidade.

É interessante observar que, em muitas oportunidades como conferencista, é comum este autor receber a pergunta: “Qual é a solução para tal impasse”? Certamente, o conferencista pode sugerir alguma solução, mas a boa e significativa solução só poderá ocorrer na prática e por quem está exercitando a ação em seu cotidiano, seja por decisão individual ou coletiva, seja com o auxílio de um consultor. No caso, um bom *feeling* ajudará... e muito!

O *feeling*, que se compõe de “investigação” e “decisão”, tem a ver com uma sensibilidade que foi construída mediante um longo treinamento de observação da realidade e de busca de soluções, até que se tornou um modo habitual de ser e agir.

Ao mesmo tempo, vale a pena assinalar que a avaliação intuitiva e seu uso não dispensam, de forma alguma, a prática de avaliação que segue rigorosamente as regras da metodologia de investigação. Por vezes, por mais especialista que alguém seja numa área de conhecimento, sua opinião e/ou decisão pode assentar-se sobre o “achismo”, isto é, sobre a ausência de fundamentos precisos. Então, a investigação continua necessária ao lado e junto com o *feeling*.

Por exemplo, um médico, com base em sua experiência profissional, pode ter a intuição de que determinada situação de saúde tem a ver com alguma disfunção cardíaca, contudo não será suficiente ele se apoiar somente em sua percepção intuitiva, pois necessitará de investigações que possam justificar sua intuição. Para isso, existem vários recursos de investigação: eletrocardiograma, ecocardiograma, ressonância magnética, cateterismo cardíaco, angiografia... O mesmo ocorre com um engenheiro em sua construção. Ele pode considerar que tal argamassa apresenta consistência e resistência insatisfatórias, mas só um estudo químico e físico poderá dizer-lhe, com confiança, as características do material, de tal forma que subsidiará sua avaliação da qualidade da argamassa que tem à sua frente. E, assim, em todas as áreas profissionais.

De forma semelhante, o educador poderá ter a sensação (*feeling*) de que seus estudantes não aprenderam o suficiente de certo conteúdo. Ele só terá base segura para sua afirmação, caso proceda a uma investigação consistente sobre o que está ocorrendo.

O mesmo se dá com os gestores da área educacional ou de outras áreas. Eles podem ter intuições, mas, sem pesquisas cuidadosas, suas impressões avaliativas podem simplesmente ter por sustentação uma “opinião pessoal”, que tem sua significância, mas é insuficiente para uma certeza consistente.

A avaliação intuitiva, que tem sua fonte no *feeling*, não dispensa, de forma alguma, a avaliação cuidadosa com base em dados obtidos mediante rigorosos recursos metodológicos.

2.2 Possibilidades e limites da avaliação praticada com rigor metodológico frente à regulação e à inovação

O ato de avaliar, como dissemos, é um modo de investigar a qualidade da realidade, o que implica dois passos básicos:

- 1) descrever a realidade objeto da investigação e
- 2) qualificá-la, tendo por base critérios previamente estabelecidos.

É comum, quando se fala em avaliação, apelar para a subjetividade, quase a desqualificando, esquecendo de que ela exige um rigor metodológico que lhe garante validade no que expressa. Ocorre que, frequentemente, na prática educativa, especialmente a escolar, não se tem rigor metodológico na prática da avaliação, o que possibilita efetivamente um subjetivismo exacerbado, que, por sua vez, significa a presença de distorções. Isso, porém, não ocorre sem razão de ser.

Praticar a avaliação, nos seus diversos segmentos, sem rigor metodológico, permite que ela seja praticada ao bel-prazer do sistema, assim como dos educadores, que são seus representantes. Daí as resistências que temos hoje em nossas escolas ao processo de trânsito dos exames escolares para a avaliação, assim como no sistema geral de educação como um todo – resistências fundadas no modelo de sociedade à qual aquela serve (modelo burguês, excludente), na história da educação moderna (que emergiu junto com o modelo burguês de sociedade) e nas sucessivas experiências negativas da biografia de cada educador, submetido ao longo de sua vida aos abusos autoritários das provas, conhecidos de todos nós (abusos recebidos por nós em nossa vida escolar), que o conduz a reproduzi-los mais à frente, em sua atuação como profissional na área pedagógica⁸ ou em outras instâncias da área educacional.

Caso não se pudesse imprimir rigor metodológico na prática da avaliação, a humanidade não teria soluções na saúde, no ambiente, na arquitetura, no urbanismo e em todas as áreas da vida humana, inclusive nas áreas psicológica, ética e religiosa. Em todas as áreas humanas, é o diagnóstico (a avaliação) que subsidia as decisões, as mais adequadas possíveis. Sem o uso dos recursos da avaliação com rigor metodológico, as decisões seriam aleatórias e, por isso, arbitrárias. Nem mesmo haveria a possibilidade de planejamentos, fossem eles coletivos ou individuais. Todas as decisões na vida têm em sua base um diagnóstico que permite decisões adequadas. Sem isso, nossas decisões poderiam caracterizar-se simplesmente como atos automáticos e intempestivos, decorrentes de nossos processos emocionais. Os atos avaliativos na prática pedagógica e educativa também.

Do ponto de vista do rigor metodológico, a avaliação atua à semelhança da ciência. A ciência, metodologicamente, opera em dois passos:

- 1) uma descritiva da realidade e
- 2) uma leitura dos dados coletados, segundo determinados critérios, tendo em vista compreender como ela funciona.

A avaliação, por seu turno, também tem sua base:

- 1) numa descritiva e
- 2) numa leitura da qualidade da realidade.

⁸ Ver: LUCKESI. Segunda constatação: razões da resistência a transitar do ato de avaliar para o ato de avaliar. In: _____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012a. cap. III, p. 213-262. Sobre esse tema, ver também: PARO, V. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2003.

O passo da coleta de dados é equivalente tanto na ciência como na avaliação, mas ciência e avaliação distinguem-se no segundo passo, a ciência desvendando “como a realidade funciona” e a avaliação estabelecendo “a qualidade da realidade”. Na ciência, a leitura dos dados tem como parâmetro o ato de desvendar “como a realidade funciona”; na avaliação, a “qualificação dos dados” tem como parâmetro um critério externo à realidade, critério esse assumido em conformidade com um conjunto de variáveis. O critério, na prática avaliativa, é estabelecido e assumido em conformidade com valores socioculturais (os valores que validam a vida numa determinada sociedade, em uma circunstância geossócio-histórica, na qual se dão o objeto da avaliação como também o sujeito que pratica a avaliação). Por isso, o critério, ainda que seja estabelecido em conformidade com determinadas circunstâncias objetivas, apresenta ainda uma faceta de certa forma arbitrária, na medida em que é sociocultural.

Ocorre que na prática da avaliação em educação, especialmente na aprendizagem, que ocorre em nossas salas de aula, existe pouco ou quase nenhum rigor metodológico, de modo especial no que se refere à coleta de dados para a configuração do objeto a ser avaliado, assim como para a configuração do critério a ser levado em conta. Desse modo, os dados são coletados aleatoriamente e qualificados segundo os estados emocionais do avaliador, que usualmente tende para o arbitrário, em decorrência da complexidade das múltiplas facetas da vida, todas atuando ao mesmo tempo.

Na coleta de dados, o avaliador, devido a sua limitada capacidade de observar, necessita servir-se de instrumentos de coleta de dados, tendo em vista ampliar sua capacidade de observar e, com isso, descrever a realidade da forma mais fiel possível (à semelhança de qualquer outro pesquisador). O instrumento de coleta de dados é o mediador entre a realidade e o pesquisador. Ele permite configurar como a realidade se apresenta, subsidiando sua descritiva. Sem descritiva não haverá ciência nem avaliação, mas somente a expressão de estados emocionais diante de determinados acontecimentos.

Não existe ciência sem descritiva. Independentes de descritivas, podem existir hipótese ou hipóteses de interpretação da realidade, porém ciência, nunca. Os exemplos históricos são muitos. Só para lembrar um que é lapidar e conhecido de todos nós: Einstein teve que esperar quase quinze anos para ver sua hipótese da relatividade ser comprovada por uma descritiva. Até esse momento, era uma hipótese. Também, independente da descritiva, a rigor, não existe avaliação; podem existir afirmações qualitativas com base em estados emocionais, porém não avaliação, ao menos para que sejam tomadas decisões fundamentais, seja sobre a vida de cada um de nós, seja sobre qualquer decisão fundamental dentro da vida social, seja ela produtiva, construtiva, política...

Para cumprir esse papel, no caso da avaliação da prática pedagógica em sala de aula e da prática da educação em geral, os instrumentos de coleta de dados precisam traduzir, do ponto de vista da qualidade, o que fora planejado e efetivamente

executado, desde que seja isso que se pode e se deve desejar saber.⁹ A avaliação, no caso da educação em geral e da prática pedagógica, investiga aquilo que foi feito, tendo em vista verificar se sua qualidade responde ao que se desejava. Isso permite ao gestor praticar a “avaliação de acompanhamento”, que:

- 1) subsidia a correção de um curso de ação, caso seja considerado inadequado ou insatisfatório;
- 2) permite desistir de um curso de ação, caso se chegue à conclusão de que ele não responde nem responderá ao que se espera;
- 3) permite inovar, ao se descobrir que as qualidades obtidas não são as esperadas e desejadas;
- 4) permite, por fim, concluir que se atingiu o que se desejava (o que se expressa como “certificação” da qualidade dos resultados construídos, ou seja, como um testemunho que, no caso, significa: “chegamos a um resultado satisfatório”).

Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, minimamente, deveriam apresentar características como:¹⁰

20

- 1) *sistematicidade* – que, no caso da sala de aula, significa cobrir todos os conteúdos essenciais ensinados e a serem aprendidos, nem mais nem menos que isso, caso se deseje saber se o estudante aprendeu o que foi ensinado; no caso da avaliação da educação em geral, cobrir todas as variáveis necessárias para configurar a qualidade do objeto em estudo;
- 2) *linguagem compreensível* – o que significa que, na sala de aula, o estudante necessita compreender o que lhe está sendo perguntado; sem a compreensão do que se lhe pergunta, o educando não poderá desempenhar com adequação o que lhe é pedido; na investigação, em geral, significa que o informante entende o que lhe é perguntado, o que faz com que sua resposta seja adequada ao fornecimento das informações que o investigador busca;
- 3) *compatibilidade entre o ensinado-aprendido e o que se solicita ao educando* – em termos de níveis de dificuldade, de complexidade e de metodologia utilizada no ensino, não se pode ensinar fácil e pedir um desempenho difícil, ensinar simples e pedir um desempenho complexo; não se pode utilizar uma metodologia para ensinar e outra para perguntar (esses desvios

⁹ Ver: LUCKESI. C. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012a. cap. I e II. p. 19-144. Ver também: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 22. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2012b. cap. VIII, IX, X, p. 121-188. É importante que seja essa edição.

¹⁰ Ver: LUCKESI. C. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012a. cap. V e VI, p. 295-376. Ver também: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 22. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2012b. cap. XV, XVI e XVII, p. 235-260.

distorcem a apreensão do desempenho de aprendizagem do educando); nas pesquisas em geral, essa característica do instrumento tem a ver com o fato de que as perguntas deverão captar a realidade nos seus diversos níveis de manifestação;

- 4) *precisão* – importa que educador e educando tenham o mesmo entendimento sobre determinada pergunta ou tarefa proposta; a imprecisão possibilita muitas e variadas respostas; o mesmo deve ser dito no caso da avaliação ou da investigação de objetos externos à prática pedagógica escolar; pesquisador e pesquisado necessitam ter a mesma compreensão sobre determinada informação que se pede.

Instrumentos elaborados de modo inadequado e insatisfatório do ponto de vista do rigor metodológico conduzem a enganos de todos os lados – do educador, do educando, dos pais, das instituições, do pesquisador e da sociedade. Esses enganos não permitem que a avaliação subsidie efetivamente o gestor para tomar as decisões adequadas, sejam elas para resolver impasses existentes no curso de uma ação, dê-se ela na sala de aula, assim como nas várias instâncias do sistema educacional, ou nos projetos específicos em andamento, ou, ainda, para inovar em seu ambiente de atuação. A avaliação necessita constatar se o curso de ação em prática está conduzindo aos resultados desejados, para que, então, o gestor, com essa base, possa direcionar suas decisões da forma mais adequada possível.

Desse modo, uma prática de avaliação guiada pelo rigor metodológico permite ao gestor, se ele o desejar, tanto corrigir possíveis insatisfatoriedades da ação em curso, como mudar de rumo (inovar), caso conclua que as decisões anteriormente tomadas não conduzirão à obtenção dos resultados desejados, pela sua própria constituição e não somente pela sua execução.

O rigor metodológico torna-se necessário sempre que se tenha que tomar decisões, quando não se pode e não se deve errar; quando, para além da intuição, importa assegurar-se de que o que se vai fazer está adequado para responder às necessidades emergentes. Assim age o médico, o engenheiro, o arquiteto, o bioquímico, o tecnólogo, o construtor de artefatos... Inclusive, em todos os países, existem regras de qualidade para que os produtos possam ser consumidos pelos cidadãos, assim como cada país tem seu órgão oficial de avaliação de bens, que, no caso do Brasil, é o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Imetro).

Outrossim, não se pode permitir que as necessidades da avaliação, que se processam com rigor metodológico, engessem todas as decisões que o gestor terá de tomar. Ela, de fato, é uma aliada da gestão, fato que implica que a avaliação intuitiva e a avaliação com rigor metodológico caminhem juntas e ao mesmo tempo – uma dialética entre as duas práticas avaliativas, nunca uma oposição.

2.3 Avaliação e atos regulatórios e/ou inovadores

A função do ato de avaliar é subsidiar os atos regulatórios tendo em vista o equilíbrio da ação diante dos resultados que se deseja. O mais primordial e fundamental ato de avaliar mediante a investigação da qualidade do que ocorre está na prática regulatória de nosso sistema nervoso. Ele representa, além de outras coisas, uma central de investigação da qualidade do que ocorre em nosso corpo, tendo em vista garantir a homeostase, isto é, o equilíbrio do organismo. Nada ocorre em nosso corpo que não seja mapeado, instante a instante, pelo sistema nervoso, que, no momento seguinte, envia comandos de regulação para que tudo funcione da melhor forma possível. Basta nos lembrarmos da respiração, da circulação sanguínea, dos hormônios, da adrenalina e de tantos outros componentes do nosso organismo que são investigados em sua qualidade e administrados, sem que tomemos consciência de seus processos e procedimentos, só para que vivamos de forma equilibrada. O sistema regulatório de nosso corpo baseia-se num sistema de avaliação que opera constantemente nele e que funciona com a mesma estrutura de qualquer ato avaliativo: constatação e comparação do que ocorre com um padrão necessário de qualidade e intervenção de correção, se necessário.¹¹

No caso da vida humana social, operativa, produtiva, necessita ocorrer um sistema regulatório semelhante, a fim de que a ação e seus resultados tenham como meta o sucesso (que, no caso do corpo, é a homeostase). A avaliação, como investigação da qualidade da realidade, subsidia os atos regulatórios e, pois, também os inovadores. Sem a avaliação, não há nem haverá regulação, tendo em vista a satisfatoriedade em todo e qualquer âmbito da vida.

2.4 A avaliação da aprendizagem institucional e da aprendizagem de larga escala

A base da avaliação do sucesso em educação, seja ela em sala de aula ou na instituição ou em larga escala, é a aprendizagem, à medida que esta revela a eficiência ou o fracasso da instituição. Outras variáveis devem ser levadas em conta nas práticas avaliativas em educação, porém a aprendizagem está na base de todas elas, devido ser o resultado final que se espera e se deseja em toda atividade educativa. A avaliação da aprendizagem, em si, exige olhares mais abrangentes para sua compreensão, todavia ela é a base de todas. A instituição e o sistema educacional planejam e executam ações para que os educandos aprendam e se desenvolvam, tornando-se cidadãos dignos e profissionais competentes.

¹¹ Ver: DAMÁSIO, A. *E o cérebro fez o homem*. São Paulo: Companhia de Letras, 2011.

Daí que nenhuma dessas formas de avaliação possa ser desconsiderada, pois se há sucesso, todos são bem-sucedidos, em função dos resultados desejados terem sido atendidos; mas, caso os resultados finais não sejam bem-sucedidos, todos necessitam rever seu setor de ação.

Até o final da década de 1980 e começo da década de 1990, todos atuávamos como se o único responsável pelo fracasso na educação fosse o educando. Nesse período, passou-se a compreender que o sistema também fracassa. E, aqui, estamos entendendo que sistema é tudo que vai além do desempenho do educando em sua aprendizagem. O educador em sala de aula e a instituição escolar fazem parte do sistema de ensino, cuja ampliação dá a larga escala (municípios, Estados e Federação).

Desse modo, na ação complexa da ação educativa, importa que o educador em sala de aula avalie os resultados de sua ação (avaliação dos resultados de sua turma de estudantes), tendo em vista verificar a eficiência dela. O educador em sala de aula é a primeira instância do sistema. Se o estudante fracassa em sua aprendizagem, o educador terá responsabilidade nesse resultado, pois são duas esferas atuando para produzir um único resultado. E daí para frente todas as outras instâncias estão implicadas – escola, complexo de escolas, município, Estado, Federação, com todas suas determinações, sejam elas legais, institucionais, administrativas, de pessoal...

Então, em educação, não há como fugir da prática da avaliação em todos os níveis: da aprendizagem do estudante às políticas públicas do País, representadas pela presidência da República.

Felizmente, do início dos anos 1990 para cá, no Brasil, ainda que com certos limites, temos investido nos diversos tipos de avaliação que vão além da aprendizagem dos educandos em sala de aula. Todos os participantes do sistema, do estudante na mais distante sala de aula ao presidente da República, são responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso da educação. Daí a necessidade imprescindível dos diversos tipos de avaliação que estamos imprimindo no País.

3. AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Para iniciar, retomando o que, de alguma forma, já fora afirmado anteriormente: quem propõe e pratica a inovação é o sujeito, que, no curso da ação de uma instituição ou de um projeto, se traduz por gestor (que pode ser um indivíduo, uma equipe ou uma instância administrativa de uma empresa ou de uma instituição). O gestor é o ator do processo, é aquele que observa, sente, pensa, decide e age ou coloca um processo em ação. A avaliação – tanto na modalidade “intuitiva”, como na modalidade “com rigor metodológico” – subsidia o gestor em suas decisões administrativas e/ou inovadoras.

Quando dizemos que alguém é um especialista em alguma área, isso significa que aquela pessoa desenvolveu um *feeling* especial para a invenção e a condução de

soluções para determinado tipo de situação, e isso tanto a partir de sua sensibilidade constituída como, ao mesmo tempo, pela capacidade de construir e usar os resultados de uma avaliação produzida com o devido rigor metodológico.

No caso da inovação em educação, o gestor da área educacional, esteja ele atuando no sistema educacional ou na sala de aula, é o sujeito que, usando seu *feeling* formado ao longo da existência, ou usando os resultados de estudos específicos da qualidade da realidade, é capaz, em seu lugar de atuação, de propor soluções inovadoras tanto para os impasses nas ações em andamento como para as situações novas que necessitam de novos investimentos.

Essa compreensão traz para o cenário destas reflexões a questão da formação do gestor para (em nosso caso) a educação. Tanto na formação básica como na formação continuada, o educador necessita de uma consistente formação profissional, o que implica a posse de informações atualizadas sobre epistemologia, ciência, história, metodologia e ética, em seu âmbito de atuação, conhecimentos esses traduzidos em habilidades e competências para a ação.

Formação, aqui, se refere tanto ao acúmulo de informações quanto a sua transformação efetiva em modos de sentir, pensar e agir, o que garantirá ao sujeito o *feeling* necessário para perceber situações embaraçosas que merecem soluções novas, relativas à capacidade de utilizar com rigor os resultados de avaliações metodologicamente conduzidas, tendo em vista propor e sustentar inovações que sejam efetivas no cotidiano individual e coletivo do lugar onde ele esteja atuando.

Infelizmente, temos uma larga tradição de formação, em nossas instituições escolares de todos os níveis, sob a ótica, quase exclusivamente, conceitual. Nossos educandos são orientados a aprender os conceitos das mais variadas áreas de conhecimento; todavia, são menos orientados para, junto com as teorias, treinar a prática. A autonomia do profissional decorre de dois fatores conjugados: informação e prática. Informação sem prática significa acúmulo de conceitos e prática sem informação significa agir às cegas. Age-se, porém não se sabe a razão pela qual se deve agir dessa forma; esse modo de agir enrijece a conduta. Na formação, teoria e prática necessitam andar juntas, subsidiando o sujeito do conhecimento e da ação, para desenvolver um *feeling* refinado no âmbito que ele escolheu para atuar.

Sem isso, em nenhuma área de atuação, como também em educação, teremos sujeitos inovadores. E, aqui, volta a parábola dos talentos. Quanto mais se pratica conscientemente um talento, mais rico e refinado ele se torna e mais capacitado se torna o sujeito que exercita essa habilidade ou competência. Metaforicamente, podemos usar o ditado popular que afirma que “todas as águas correm para o leito do rio”. Se não há leito, não há como as águas correrem para lá. Sem ele, as águas se espriam e, por isso, perdem o potencial de sua força.

Para que a avaliação, nas modalidades intuitiva ou com rigor metodológico, cumpra seu papel de subsidiar o gestor nos processos de inovação, há a necessidade

de que a formação deste seja consistente, o que, por sua vez, significa a posse de informações necessárias com qualidade satisfatória, assim como a capacidade de servir-se delas para, sempre que necessário, ser capaz de inovar tanto em termos de solução de impasses quanto na proposição de novas soluções, como, ainda, ser capaz de executá-las.

Finalmente, os órgãos promotores deste evento me perguntam: *Como você tem feito avaliação e inovação educacional?*¹²

Profissionalmente, sempre fui professor. Atuei no antigo ginásio (hoje séries finais do ensino fundamental), depois, no ensino médio (não por muito tempo) e, finalmente, por muitos anos de minha vida, no ensino universitário (graduação), na área de filosofia, e pós-graduação (mestrado e doutorado) em educação. Foi nesse contexto que, tendo iniciado meus estudos sobre avaliação da aprendizagem como estudante universitário, em 1968, investi nesses estudos, chegando hoje a me tornar um “especialista em avaliação”, de certa forma, reconhecido no País, assim como em alguns países vizinhos e países de língua portuguesa. Ao longo desse tempo, observando minhas condutas como gestor de sala de aula, assim como observando as condutas de meus pares e, ao mesmo tempo, confrontando-me com outros pesquisadores da área, fui constituindo uma compreensão significativa do fenômeno da avaliação da aprendizagem, ao mesmo tempo que, como educador, fui utilizando, junto aos educandos com os quais trabalhei, as novas compreensões que fui tendo.

Como inovei? Os estudantes que acompanhei durante os muitos anos em que atuei em sala de aula poderão testemunhar, melhor que eu, como meu modo de agir foi se modificando para um relacionamento acolhedor, sem ser permissivo; para uma atitude exigente e construtiva, sem ser desqualificadora e massacrante; para uma atitude de gestor mais do que de “pregador”. Nesses quarenta e mais alguns anos de atuação como educador, vi jovens e adultos chegarem e seguirem seus caminhos para a vida. Hoje, são profissionais, doutores, professores, pais e mães, seguindo pelos caminhos da vida. São muitas histórias... Creio que os escritos que publiquei revelam as inovações que produzi para a minha prática e para a prática da educação em nossas escolas e no País.

Quanto à pergunta *“Qual seria a sua proposta para um modelo de avaliação e inovação educacional?”*, acredito tê-la respondido ao longo deste item do texto, isto é, formação consistente de profissionais para a área de educação, consistente em teoria e em prática, o que, certamente, não é nem fácil nem simples, diante dos hábitos de ensino e aprendizagem que, usualmente, grassam em nossas escolas de nível superior. Parece que não temos conseguido apresentar razões satisfatórias aos nossos estudantes para que criem, dentro de si, motivação suficiente e significativa para o autodesenvolvimento. A verdadeira e significativa aprendizagem carece de motivação

¹² Ver as perguntas propostas na introdução deste texto.

interna, de convencimento interno e não de imposições externas, como ameaças e provas autoritárias e intempestivas.

4. ADENDO: CONDIÇÕES PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

As práticas avaliativas envolvem seres humanos em relação. E, para que elas sejam executadas com adequação, duas condições são exigidas: maturidade emocional dos avaliadores e ética.

4.1 Maturidade emocional

Todos os nossos atos estão comprometidos com estados emocionais, sejam eles positivos ou negativos. A emoção nos permite ou nos impede de agir desta ou daquela forma. Ela é o portal que nos autoriza ou nos desautoriza a fazer alguma coisa, por vezes, até mesmo nos permitir o direito de pensar de forma específica. Na base de nossas formas de sentir, pensar e agir, estão nossas escolhas e estas, antes de qualquer coisa, passam pelo crivo de nossos estados emocionais, que permitem ou não sentir, pensar e agir de determinada forma.

Os estados emocionais são configurados por nossa biografia. As experiências traumáticas assim como as bem-sucedidas e satisfatórias do passado, desde nossa concepção até o momento em que estamos vivendo, determinam nossos modos de sentir, pensar e agir, à medida que se replicam ao longo de nossa vida. As experiências positivas fazem com que nossa vida flua de modo ajustado, adequado e satisfatório. As experiências traumáticas e negativas geram reações repetitivas, automáticas e intempestivas, que tolhem e dificultam o livre e criativo fluxo da vida.

Sobre isso, Freud, no final do século 19 e início do século 20, afirmou que uma reação emocionalmente desproporcional a uma circunstância do presente não é do presente, mas sim do passado. Isso configura o que ele denominou de *transferência*, isto é, no presente, reagimos com uma conduta transferida do passado, que também se denomina de *projeção psicológica* de uma reação do passado numa circunstância do presente.

O avaliador pratica sua atividade no seio de relações interpessoais, seja na avaliação da aprendizagem institucional ou na de larga escala; daí importa que ele esteja consciente de suas reações e que possa administrá-las ao praticar os atos avaliativos: ele está agindo com serenidade ou tingido por reações emocionais indevidas?

É fácil para nós acreditarmos que estamos sendo justos, serenos, equânimes, equilibrados, objetivos, quando nem sempre estamos agindo com essas qualidades, mas sim tingidos por nossas crenças obtidas ao longo da existência, que podem ser experiências bem-sucedidas como também traumáticas.

Desse modo, ao praticarmos atos avaliativos, não podemos nos ausentar da atenção e dos cuidados com nossa vida emocional.

Caso o leitor deste texto tenha interesse em aprofundar essa compreensão, sugiro que entre em contato com os textos que tenho escrito sobre a temática, publicados no site www.curandocriancaferida.com.br, na sua página “fale conosco/artigos”. Como sugestão, talvez valha a pena começar pelos textos mais antigos e seguir para os mais recentes, desde que haja uma sequência no tratamento deles, seguindo-lhes a data.

Sem atenção e cuidados com nossos estados emocionais, certamente, os atos avaliativos – da aprendizagem à larga escala – serão atravessados por reações automáticas e intempestivas, indevidas para um verdadeiro ato avaliativo, que deve tomar o “caminho do meio” de Aristóteles, o caminho justo, que aqui não tem a ver com “justiça”, mas sim com o “justo equilíbrio”, a melhor expressão da realidade. Para tanto, necessitaremos de todos os recursos citados anteriormente.

4.2 Ética

Não existe ato humano que não esteja comprometido com a ética. Todos os nossos atos fluem eticamente ou ferem a ética. Não há terceira possibilidade nessa questão da vida humana, na medida em que “ser ético” significa praticar a vida de modo equânime, no “justo equilíbrio”, como assinalamos.

Historicamente, os fundamentos da ética foram colocados em várias fontes, tais como o “ser” (filosofia antiga) e a “natureza ontológica do ser humano” (filosofia moderna); contemporaneamente, acredito, da forma mais adequada e justa, que temos colocado o fundamento da ética na relação com o outro – na alteridade; por vezes, também se tem dito na compaixão (que, etimologicamente, significa “agir com o outro”: “*cum*” = com, “*patior*” = agir).

Isso significa que a ética tem seu fundamento na relação justa e adequada com o outro. O que cabe a mim cabe ao outro. “Faze ao outro aquilo que desejas que façam contigo” é uma máxima fundamental dessa compreensão.

Nesse contexto, Lawrence Kohlberg, psicólogo piagetiano norte-americano, publicou, em 1969, um artigo no qual se pergunta pelas fases do desenvolvimento ético do ser humano. Piaget havia estabelecido as fases do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento ético. Kohlberg deu nova versão a essa compreensão, que expomos sucintamente a seguir.

Kohlberg afirma que nosso desenvolvimento ético se dá em três fases: *pré-convencional* (infantil e egocentrada: “tudo é para mim”), *convencional* (adulta e centrada, estabelecida pelo pacto entre dois sujeitos que assumem cumprir sua parte no contrato) e *pós-convencional* (universal ou de serviço à vida, na qual cada um, além de cumprir suas responsabilidades decorrentes de um pacto, se coloca a serviço da vida, para que ela flua e seja satisfatória e saudável para si e para o outro, para todos, afinal).

Desse modo, as condutas éticas estão comprometidas com nossa maturidade emocional. Permanecemos na fase infantil (= tudo para nós)? Chegamos à fase adulta (= cumpro satisfatoriamente aquilo que pactuei, sem trapacear, regredindo ao estado infantil)? Chegamos ao estado de serviço à vida (= coloco-me a serviço do bem-estar de todos, agindo com justiça e atendendo àqueles que mais necessitam)? Karl Marx nos lembra que justiça é dar segundo a necessidade e exigir segundo a capacidade de cada um.

Observando o panorama da humanidade e de nossas sociedades latino-americana e brasileira, verificamos os altos níveis de corrupção vigentes em suas diversas possibilidades – que vão desde não cumprir uma tarefa devida num campo profissional até o engano social, a manipulação de orçamentos e leis em prol de interesses escusos e o desvio de recursos públicos, que são expressões da ética menos desenvolvida na escala proposta pelo autor: a ética infantil. Parece que estamos nessa fase, como humanidade e como sociedade.

Pois bem, não há como praticar, de modo aceitável, a avaliação sem que minimamente cheguemos à segunda fase do desenvolvimento ético – a ética adulta, no seio da qual, no mínimo, devemos cumprir o papel de avaliadores equânimes, isto é, levar em consideração todas as nuances necessárias para se obter e/ou produzir a melhor e a mais adequada qualificação da realidade, que nos ofereça bases minimamente seguras, tendo em vista a tomada de decisões necessárias para que a vida seja melhor e mais completa para todos.

Estados emocionais adequados e equilibrados, assim como conduta ética satisfatória, são condições necessárias em qualquer prática avaliativa.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Ed. UnB, 1985.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BREHIER, E.; ABBAGNANO, N.; SCCIACA, M. F. *História da filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

DAMÁSIO, A. *E o cérebro fez o homem*. São Paulo: Companhia de Letras, 2011.

FRONDIZI, R. *Que son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

KHOLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012a. cap. I, II e III, p. 19-262, e cap. V e VI, p. 295-376.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2012b. cap. VIII, IX, X, p. 121-188, e cap. XV, XVI e XVII, p. 235-260.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

PARO, V. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2003.

PLATÃO. *A república*. Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

VASQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.