

## A, atual prática da avaliação e democratização do ensino

**LUCKESI**, Cipriano C. *Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?* In: *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; p. 66-80.

São muitos os caracteres que a atual prática de avaliação do aluno na escola apresenta. Vamos iniciar por descrever o seu ritual e, a seguir, verificar suas manifestações mais latentes.

A avaliação educacional escolar se processa, no âmbito da sala de aula, mais ou menos como se segue descrito.

Após um período de aulas e exercícios escolares (um mês ou de dois de aulas), denominado *unidade de ensino*, os professores procedem a atos e atividades que compõem o que normalmente é denominado *avaliação da aprendizagem escolar*.

Para tanto, formulam provas ou testes, ou um outro mecanismo qualquer, que possa ser utilizado como instrumento por meio do qual o professor solicita dos alunos a manifestação de condutas esperadas, através da qual os alunos possam expressar seus entendimentos; compreensões de conteúdos hábitos e habilidades ensinados.

Esses instrumentos de avaliação são cotidianamente construídos da seguinte maneira. Próximo do final da unidade de ensino, o professor formula o seu instrumento de avaliação, a partir de diversas variáveis: conteúdo ensinado efetivamente; conteúdo que professor não ensinou, mas que deu por suposto ter ensinado; conteúdos "extras" que o professor inclui no momento da elaboração do teste, para torná-la mais difícil; o humor do professor em relação à turma de alunos que ele tem pela frente; a disciplina ou a indisciplina social desses alunos; uma certa "patologia magisterial permanente", que define que o professor não pode aprovar todos os alunos, uma vez que não é possível que todos os alunos tenham aprendido suficientemente todos os conteúdos e habilidades propostos, etc. Assim, são muitos os ingredientes que se fazem presentes na elaboração do instrumento de avaliação, ainda que tecnicamente muitos desses elementos não deveriam se fazer presentes nos testes.

Depois de elaborado, o professor reestuda o seu instrumento de avaliação e, por exemplo, pode julgá-lo muito fácil. Então, decide criar algumas dificuldades a mais, tendo em vista "pegar os alunos pelo pé". Ou, então, pensa: "aqueles alunos deram me tanto trabalho nesta unidade. Vou apertá-los, para que aprendam a ser mais disciplinados".foi assim, o professor vai tornando o seu teste difícil e, por vezes, até incompreensível, devido às artimanhas que inventa para "ver se os alunos são bons mesmo".

Assim elaborados, esses instrumentos são aplicados aos alunos e estes, por sua vez, respondem ao que lhes foi pedido, quando conseguem entender o que lhes foi solicitado.

Algumas vezes, os alunos não conseguem entender o que o professor pediu e então, tentam se socorrer com a ajuda do mesmo e este responde mais ou menos da seguinte forma; "hoje, é dia de prova; esqueci-me de tudo; é você que deve saber tudo; por isso, não tenho nada a responder-lhe", E, nesse caso, o aluno não conseguirá responder, a questão ou responderá qualquer coisa "pra não deixar em branco" (como dizem).

Após recolhimento das respostas, os professores corrigem as mesmas e atribuir lhe um valor (em notas ou em conceitos), que deve corresponder ao nível qualitativo aprendizagem manifestada pelo educando.

Essa qualificação, boa ou ruim, é registrada em caderneta, tendo em vi somar-se

às outras qualificações de outras unidades de ensino e, assim, compor o histórico da vida escolar do aluno.

Muitas vezes, esse ritual simplificado, que acabamos de descrever é recheado por mais alguns ingredientes. Existem professores ou escolas que, além das provas do finais de unidade de ensino, acrescentam, anteriormente a elas, outras atividades que serve para a avaliação, tais como testes intermediários, pequenos trabalhos, pequenos questionamentos que são realizados durante o decorrer da unidade de ensino, São qualificações de menor monta, se assim podemos dizer, que "auxiliam o aluno na nota final da unidade", Ainda, por vezes, se acrescenta "pontos a mais" ou "pontos a menos" à aluno, a depender de sua conduta em sala de aula. Esses pontos podem decorrer de condutas inteligentes em relação à matéria ensinada, podem corresponder a atitudes disciplinares, podem corresponder a condutas responsáveis ou não dos alunos, etc. enfim, são muitas as circunstâncias através das quais os professores atribuem "pontos a mais" ou "pontos a menos" aos alunos, pontos estes que, somados aos pontos dos testes e provas para obtenção de uma média aritmética ou uma média ponderada, decidirá o nível de aprendizagem no qual o aluno será classificado. Essas "avaliações" compõem a média da unidade, que vai registrada em caderneta.

No final do ano letivo, a partir dos níveis (conceitos ou notas), obtidos pelos alunos no decorrer das diversas unidades, obtém-se uma média, que será o meio de indicar a , aprovação ou reprovação do educando naquela série de escolaridade em que se encontra. O ritual da avaliação é mais ou menos este em todas as escolas brasileiras, de norte a sul, de leste a oeste.

Agora, cabe perguntar: que leitura podemos fazer desse ritual, em termos de avaliação da aprendizagem e democratização do ensino?

Para discutir essa questão, necessitamos iniciar por uma definição que dê conta de compreender o que é a avaliação e, a partir de então, tentar um entendimento do significado latente dessas manifestações da prática da avaliação na aprendizagem escolar. Entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. E bem simples: são três variáveis que *devem* estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel.

Que significa cada uma dessas variáveis? Vamos esclarecê-las: juízo de qualidade, em primeiro lugar. Em lógica, juízos são afirmações ou negações sobre alguma coisa. Essas afirmações ou negações poderão incidir sobre o aspecto substantivo ou sobre o aspecto adjetivo da realidade. O juízo que se faz sobre o aspecto substantivo da realidade recebe a denominação de juízo de existência, na medida em que a sua expressão pode ser justificada pelos dados empíricos da realidade. O juízo, porém, que expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, recebe a denominação de juízo de qualidade, desde que incida sobre uma realidade atribuída ao objeto. O primeiro pretende dizer o que o objeto é; o segundo tem por objetivo expressar uma qualidade que se atribui a um objeto. Enquanto o juízo de existência é produzido numa relação direta do sujeito com o objeto, o juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado padrão ideal de julgamento.

Um exemplo facilita a compreensão. Para descrever uma mesa de madeira retangular com determinado "design", vamos diretamente ao objeto e somente a ele; evidentemente, com o cabedal cultural que tivermos. Para fazer um juízo de qualidade sobre esse mesmo objeto teremos que possuir um padrão ideal da qualidade segundo a qual pretendemos julgar esse objeto, para verificar se ele preenche ou não esse padrão e, se preenche, em que medida. Para se afirmar que esta mesa retangular, feita em madeira etc. é adequada para servir como carteira no meu gabinete de estudos, necessito ter um padrão do ideal de mesa que servirá como carteira no meu gabinete de estudos, levando em conta o fato de se a mesa-física que tenho à minha frente ajusta-se ou não a esse padrão.

Assim, o juízo de existência refere-se à realidade substantiva do objeto, e o juízo de

qualidade, ao aspecto adjetivo, qualitativo do objeto. Isso ocorre em todos os juízos de qualidade, inclusive na avaliação da aprendizagem. Nesse tipo de avaliação, há um dado de realidade, que são as condutas dos alunos, e há uma atribuição de qualidade a essa realidade a partir de um determinado padrão ideal dessa conduta. Ou seja, o professor, tendo em suas mãos os resultados da aprendizagem do aluno, compara esses resultados com a expectativa de resultado que possui (padrão ideal de julgamento), e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade.

A segunda variável a ser considerada na avaliação é que o juízo de qualidade deve estar fundado sobre dados relevantes da realidade. A qualidade de um objeto não lhe será atribuída ao bel-prazer de quem o julga, mas sim a partir de caracteres que este determinado objeto possua. No exemplo da mesa, ela será adequada para o meu gabinete se possuir um tamanho que se adapte bem ao espaço que possuo, se tiver um "design" que me agrada, se for construída com um material que seja resistente, se possuir uma coloração que contraste bem com os outros móveis que possuo, etc. É um juízo de qualidade, porém não uma qualidade arbitrária, mas sim uma qualidade que está fundada em propriedades "físicas" dessa mesma realidade. Propriedade "física", aqui, está sendo entendida como caráter efetivo e objetivo da realidade a partir do qual se pode estabelecer a qualidade desse objeto.

No caso da aprendizagem, as propriedades "físicas" são as condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos. A sua aprendizagem será mais ou menos satisfatória na medida em que se aproximar mais ou menos do padrão ideal, da expectativa que temos dessas condutas.

Suprimir estas propriedades "físicas" do objeto, no processo de avaliação, significa cair no arbitrário indevidamente. Em aprendizagem, isso ocorre muitas vezes, quando o professor qualifica ou desqualifica gratuitamente um aluno. Ou seja, quando ele aprova ou reprova gratuitamente um aluno.

O terceiro elemento que compõe a definição de avaliação é a tomada de decisão.

Um juízo de existência encerra-se na afirmação ou na negação do que um determinado objeto é; no caso do juízo de qualidade, ao contrário, implica alguma coisa a mais, implica uma tomada de posição, um estar a favor ou contra aquilo que foi julgado. Sendo o juízo satisfatório ou insatisfatório, temos sempre três possibilidades de decisão: continuar na situação em que se está, introduzir modificações para que este o objeto ou situação se modifique para melhor, ou suprimir a situação ou o objeto. Enquanto o juízo de existência, por si, pode deixar-nos indiferentes, uma vez que expressa o que o objeto é, o juízo de qualidade implica uma atitude de não-indiferença, na medida em que conduz obrigatoriamente a uma tomada de posição. O juízo de existência pode permanecer num ponto zero de indiferença, mas o juízo de qualidade estará mais à direita ou mais à esquerda desse ponto zero, exatamente devido ao seu caráter de não-indiferença e, conseqüentemente, de polaridade positiva ou negativa.

No caso da avaliação da aprendizagem, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo.

Com esse entendimento estabelecido, cabe perguntar: como a prática da avaliação escolar, descrita no ritual anteriormente exposto, está levando à frente esses caracteres?

Para discutir essa questão, vamos acompanhar a seqüência das três variáveis definidas e, então, teremos oportunidade de verificar o quanto a prática de avaliação escolar, conduzida inadequadamente, pode ser um elemento contra o avanço do aluno, manifestando-se, portanto, de uma forma antidemocrática. Chegamos ao

ponto em que, podemos verificar como a avaliação da aprendizagem não tem contribuído para garantir a permanência das crianças e jovens na escola, assim como não tem contribuído para a elevação do seu patamar cultural, por meio de um ensino de boa qualidade.

Começemos pelo primeiro elemento que compõe a definição da avaliação: o juízo de qualidade.

Como a "qualidade" de um juízo de qualidade é variável em função do padrão que se tenha para julgar a qualidade do objeto, há a possibilidade de múltiplas variações, na medida mesma em que se amplie ou se reduza o padrão ideal. Se o padrão for mais alto, a qualidade exigida do objeto que está sendo julgado deverá ser maior; contudo, se o padrão for mais baixo, a qualidade a ser exigida do objeto também será menor.

O que ocorre na prática da avaliação educacional escolar é que dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. E, então, toma-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. Como não há um padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade de julgamento se dá conforme o estado de humor de quem está julgando; e, desse modo, a prática da avaliação se toma arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos.

Assim sendo, um professor poderá arbitrariamente aprovar um aluno que não apresenta condições de aprendizagem, como poderá reprovar um que tenha condições suficientes para ser aprovado. Se o professor quiser (e muitos querem), tanto poderá aprovar como reprovar arbitrariamente um aluno, devido ao fato de não levar em conta, com honestidade, um padrão ideal de aprendizagem previamente estabelecido, que nada mais seria do que o mínimo necessário naquilo que está ensinando. Pelo menos o mínimo necessário. Então, se estabelecesse tal padrão, haveria que se exigir de cada aluno o mínimo necessário para a aprovação. Deste modo, a aprovação ou reprovação numa unidade de ensino não estaria a depender da arbitrariedade do professor, mas sim do fato de o aluno ter apresentado em sua conduta de aprendizagem os caracteres mínimos necessários. Ou seja, o juízo de qualidade estaria fundado no real.

Em relação a essa primeira variável, que define a avaliação, a conduta dos professores em nossas escolas tem sido antidemocrática, na medida em que, no geral, sem esse padrão de qualidade, julgam os alunos ao bel-prazer do seu estado de humor; com isso, não criam condições de possibilitar o crescimento dos educandos por meio de um processo de auto-compreensão.

Isso se torna muito mais complexo na medida em que constatamos que a prática da avaliação é atravessada por questões disciplinares, de controle dos alunos, de castigo de condutas sociais que os alunos apresentam dentro e fora da sala de aulas." A avaliação, praticada independentemente de uma definição prévia dos mínimos necessários, pode ser utilizada para muitas outras coisas dentro da escola que não sejam propriamente a avaliação do aluno: prêmio para uns e castigo para outros.

Vamos à segunda variável: dados relevantes da realidade. Então, o juízo de qualidade, para não ser arbitrário, deverá incidir sobre dados relevantes da realidade, frente ao objetivo que se tem com o objeto a ser avaliado; propriamente, ante o "uso" desse objeto.

Assim sendo, para o avaliador ser relativamente verdadeiro no juízo de qualidade, há que tomar como seu fundamento aqueles caracteres da realidade que dizem respeito ao objetivo que tem ao proceder a avaliação. A exemplo, podemos dizer que, para "julgar a: qualidade da mesa para o meu gabinete", devo tomar aqueles dados que são relevantes. .. para o meu objetivo: material, tamanho, "design", cor, etc. No caso da aprendizagem escolar, também necessitamos tomar dados relevantes aos objetivos que temos. Se devemos

avaliar a aprendizagem em matemática, não devemos pedir aos alunos condutas disciplinares; se devemos avaliar compreensão de melodia musical, não devemos pedir-lhes que dançam; se vamos avaliar conhecimentos de gramática, não se pode exigir-lhes conhecimentos de história universal. Os dados relevantes a serem levados em consideração na avaliação deverão ser compatíveis com o objeto a ser avaliado e com os objetivos que se tem.

Essa colocação torna-se importante, devido ao fato de que, no cotidiano escolar, muitas vezes, os professores tomam dados irrelevantes como se eles fossem relevantes; uma vez ou outra por descuido, mas não poucas vezes intencionalmente, os professores consideram dados irrelevantes para tornarem os seus instrumentos de avaliação mais difíceis, para "pegar os alunos pelo pé",

Essa prática de tornar os instrumentos da avaliação mais difíceis só pode ocorrer devido ao fato de não se ter definido previamente aquilo que é relevante ou irrelevante e não se ter levado a sério essa definição. Se o professor definiu previamente o que é essencial e é honesto para com os alunos e para consigo mesmo, na construção de um instrumento de avaliação, utiliza-se fundamentalmente dessa definição e não de outros dados arbitrários para "pegar os alunos pelo pé".

A definição de dados relevantes e sua utilização na avaliação evitará o arbítrio momentâneo e emergente do professor no instante de construção e utilização dos instrumentos e, conseqüentemente, evitará o arbítrio na qualificação do aluno, tendo em vista sua aprovação ou reprovação.

Aquilo que indicamos no ritual da avaliação - "dar um ponto a mais" ou "dar um ponto a menos" - é um arbítrio baseado em dados irrelevantes da aprendizagem. Normalmente, esse ponto a mais ou a menos" nada mais significa do que um modo de premiar ou castigar alguém, e não tem nada a ver com uma efetiva avaliação da aprendizagem do aluno.

Para facilitar o entendimento, gosto de contar casos do cotidiano escolar. Eles são ilustrativos. Vou contar aqui um caso que ocorreu com meu filho, na sexta série do 1º Grau. Uma professora de Português solicitou aos alunos um trabalho de casa. Era uma redação. O menino (ou rapaz, pois tem 12 anos), com a paixão e o ardor que assola essa idade, dedicou-se ao trabalho. Produziu o texto, passou dois dias datilografando-o (catando milho, como se diz de quem não sabe datilografar) e obteve da professora a menção 8 (oito); era o máximo que ela havia se comprometido a atribuir, se o trabalho fosse bem feito. Ele, no caso, obtivera a máxima qualificação. Dias depois, a professora promoveu em sala aula uma argüição oral de alguns elementos do que havia ensinado e o menino foi bem, mais dois pontos, que, segundo a professora, seria a menção máxima a essa 'atividade, pois que se destinava a completar a menção anterior, que fora de 8.

Desse modo, o menino tinha uma qualificação nota dez. Porém, ocorreu que num determinado dia, os alunos estiveram inquietos na sala de aulas. Por quê? Muitos podem ter sido os motivos, inclusive incapacidade da professora para trabalhar com a classe, um pouco de "fair play", talvez. Mas ocorreu que ela deu o seguinte veredicto: ~\como hoje vocês estão muito indisciplinados, aquela avaliação anterior - do trabalho e do questionamento oral - não valem mais nada. O que vai valer é este teste que estou colocando aqui no quadro, agora". O teste foi transcrito para o quadro, os alunos ficaram aterrorizados pela avaliação, transformada em instrumento de tortura, e obtiveram menções baixíssimas, inclusive meu filho, que tinha a menção dez.

Que lição tirar desse acontecimento? Será que eram relevantes os dados solicitados no trabalho e no questionamento oral anterior? Se eram, por que este "castigo" agora? Se não eram relevantes, por que foram utilizados e exigidos dos alunos? Será que os dados utilizados para o novo teste foram relevantes, ou simplesmente foram questões para assustar, oprimir e satisfazer a raiva da professora por não poder controlar os alunos? Ou seja, uma forma de compensação pela sua fragilidade

e idade? Afinal, qual é o fundamento dessas decisões?

Como se pode ver, a prática da avaliação não pode ser efetivada arbitrariamente. Com isso, toda a teoria da avaliação se destrói; mas, pior que isso, os alunos são mortos, aos poucos. Será que uma criança que, com prazer, dedicou dois dias de sua vida e de seu tempo produzindo e datilografando um trabalho terá o mesmo prazer em fazer isso, de novo, depois de acontecimentos tão desastrosos? Cremos que não! Pela avaliação, nós professores, muitas vezes, "matamos" nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão. E, a seguir, reclamamos que nossos alunos não são criativos. Como poderão ser criativos, se estivemos, permanentemente, a estiolá-los aos poucos com nosso autoritarismo arbitrário?

Então, observemos que, pelo uso de elementos irrelevantes na prática da avaliação, somos antidemocráticos com os alunos, na medida em que os reprovamos ou aprovamos por aquilo que não é essencial à aprendizagem escolar, bem como impedimos o surgimento e a emergência de pessoas vivas e criativas, capazes de viver, construir conhecimentos, inventar coisas para essa nossa desgastada humanidade. Com certeza, essa prática de usar dados irrelevantes ao bel-prazer manifesta uma prática autoritária da avaliação e, por isso mesmo, antidemocrática, uma vez que ela não serve ao crescimento do aluno no que se refere à elevação do seu patamar cultural, mas, ao contrário, contribui para que o aluno se afaste desse processo.

Com esse tipo de prática avaliativa, a escola nega-se a si mesma, pois, em vez de propor e trazer o prazer da elevação cultural, estiola essa possibilidade, na medida mesma em que destrói dentro da criança o prazer de entender melhor o mundo e crescer em compreensão e visão da realidade.

Passemos agora ao último elemento da avaliação: tomada de decisão. Definimos anteriormente a avaliação como o juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.

No cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções, sejam; elas em notações numéricas ou em notações verbais.

O que isso significa? Significa exatamente não realizar o sentido constitutivo da avaliação. Se avaliação implica tomada de posição, como discutimos anteriormente, e na prática pedagógica nada mais se faz do que classificar o aluno, isso significa não realizar o sentido da avaliação.

Para caracterizar essa situação - de forma até exacerbada vamos exemplificar com a avaliação que um médico faz do seu paciente. O cliente de um médico - que pode ser você, posso ser eu ou tantas outras pessoas - vai ao consultório sentindo dores torácicas e com febre. O médico faz alguns exames preliminares e constata que o sujeito está com pneumonia. Então, toma sua ficha, faz anotações sobre o nome, idade, endereço do cliente e acrescenta observações sobre o seu estado de saúde. A seguir, despede-se do cliente, dizendo-lhe que volte quinze dias depois. O cliente foi classificado como portador de pneumonia e, a seguir, foi-lhe pedido que continuasse como estava. Certamente vai morrer. Foi classificado, mas não se tomou nenhuma decisão sobre o que fazer com ele.

Vamos transpor essa situação para a escola e verifiquemos como o professor usa a avaliação. Certamente, ele tem agido da mesma forma que aquele médico. Toma o aluno, aplica-lhe um teste, corrige-o, atribui-lhe uma menção, classificando-o em péssimo (notas 0-4), em regular (notas 5-6), em bom (notas 7-8) e excelente (notas 9-10) e registrando essa classificação no Diário de Classe. E daí para a frente deixa o aluno, sem fazer nada para que ele avance se não está bem.

Com essa atitude classificatória, o professor agiu da mesma forma que teria

agido o médico acima descrito. Se um médico exercitar a sua prática de orientação da saúde da forma como descrevemos, todos nós vamos dizer que ele é um criminoso e que deixou uma pessoa morrer, tendo conhecimento do seu estado de saúde. E se um professor não atende um aluno, para que ele avance, não é também um crime? Ele não está matando o corpo, mas a vida, a alma dessa criança. Não está fazendo nada para que ela avance e eleve o seu patamar de entendimento da realidade, o seu patamar cultural. Está pois colaborando para que a criança se estiole, feneça.

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento dessa prática classificatória da avaliação confirma a nossa hipótese inicial de que a atual prática de avaliação do aluno é uma prática antidemocrática no que se refere ao ensino. E essa questão da prática classificatória da avaliação torna-se mais grave quando entendemos que um aluno pode ser aprovado ou reprovado por um contrabando entre qualidade e quantidade.

Vamos tentar entender isso. A avaliação, como já vimos definindo e repetindo, é um juízo de qualidade que se faz sobre uma determinada realidade; esse juízo de qualidade deve ser expresso por meio de algum símbolo, seja ele numérico ou verbal ou outro qualquer. Normalmente, na prática escolar, os símbolos que expressam juízos de qualidade são numéricos ou verbais. As notas são símbolos numéricos e os conceitos (péssimo, ruim, regular etc.) são símbolos verbais.

Em nossa prática escolar, na maior parte das vezes, o juízo de qualidade sobre a aprendizagem do aluno é expresso em símbolos numéricos e, quando são expressos por símbolos verbais, posteriormente são transformados em símbolos numéricos. Na primeira situação, os juízos são expressos por símbolos numéricos que vão de 0 (zero) a 10 (dez); zero significa a qualidade mais baixa e dez a qualidade mais alta em aprendizagem. Na segunda situação, há uma escala de conceitos expressos verbalmente, que se apresenta mais ou menos da seguinte forma: sem rendimento, inferior, médio inferior, médio, médio superior, excelente. Contudo, esses conceitos, que são expressões qualitativas do nível de aprendizagem dos alunos, são transformados em expressões numéricas. Assim, "sem rendimento" equivale a zero, "inferior" equivale a 1-2, "médio inferior" equivale a 3-4, "médio" equivale a 5-6, "médio superior" equivale a 7-8 e "excelente" a 9-10. Qual a razão dessa necessidade de transformar conceitos em notas? Não seriam a mesma coisa, uma vez que ambos expressam juízos de qualidade sobre o nível de aprendizagem do aluno? De fato, se equivalem na medida em que expressam qualificação da aprendizagem, porém se diferenciam na medida em que as notas (expressão numérica da qualidade da aprendizagem), possibilitam uma passagem indevida da qualidade para a quantidade e os conceitos verbais, por si mesmos, não permitem esse "contrabando". Como a escola possui uma prática de avaliação que necessita esse contrabando de transformação da qualidade em quantidade, ela transforma facilmente as expressões verbais da avaliação em expressões numéricas.

Mas por que a escola necessita desse contrabando? Necessita pelo fato de trabalhar com média de notas e não com um mínimo necessário de conhecimentos. Isso significa que, para fazer a média, que só pode ser feita a partir de quantidades e não de qualidades (estas não admitem operações matemáticas), a escola necessita, inevitavelmente, transformar qualidade em quantidade. Se, ao contrário, a escola trabalhasse com um mínimo de conhecimentos, ela não teria necessidade de fazer médias e, por isso, não precisaria contrabandar qualidade em quantidade. Daí, então, os conceitos estariam efetivamente expressando a qualidade da aprendizagem do aluno naquela unidade de conhecimento e não uma "média" de elementos sobre os quais não se pode fazer média.

Exemplifiquemos e a compreensão ficará mais clara. Tomemos como exemplo um estudante de pilotagem de avião comercial. Simplificando, poderíamos dizer que um piloto deveria, pelo menos, saber muito bem praticar três grandes atos (que incluem muitos saberes específicos) : decolar, fazer o vôo de cruzeiro e aterrissar a aeronave no seu destino. Vamos supor que o aluno obteve nota 10

na primeira unidade (decolagem); 6 na segunda (vôo de cruzeiro); e 2 na terceira (aterrissagem). Fazendo a média ( $10+6+2 = 18$ ;  $18/3=6$ ), podemos dizer que este estudante está aprovado, pois ele possui uma média de nota (seis) que pode aprová-lo. No entanto, ele não possui nenhuma condição de pilotar um avião comercial, pois decola, viaja mal e cai de bico. Porém, pela média de notas, ele estaria aprovado, sem possuir o mínimo de conhecimento necessário.

Essa média só pode ser obtida pelo fato de praticarmos um contrabando indevido entre qualidade e quantidade. De fato, este piloto só poderia ser aprovado, se obtivesse uma qualificação mínima necessária em cada uma das três unidades de aprendizagem o que significaria, 10 na primeira, 10 na segunda, 10 na terceira. Então, poder-se-á estar pensando que isso seria impossível. Todavia, cabe perguntar: deixaríamos ser piloto de um avião comercial um estudante que aprendesse "mais ou menos" a pilotar o avião? Será que com isso não estaríamos arriscando a vida de muita gente?

Claro, esse exemplo é exacerbado. Mas podemos tomar exemplos mais simples.

Vamos supor que ensinemos aos alunos o assunto da adição em matemática. A adição possui a "fórmula da operação", as propriedades da adição, a solução de problemas de adição. Então, aplicamos um teste para verificar o quanto os alunos aprenderam dessa unidade de ensino. E o nosso teste está assim composto: 5 questões relativas à operação da adição, 5 relativas às propriedades e 5 relativas à solução de problemas de adição. Um aluno qualquer apresenta a seguinte situação no seu teste: acerta 5 questões relativas à fórmula, três relativas às propriedades e erra todas as questões relativas a solução de problemas de adição. Com isso, ele teria acertado 8 questões em quinze, e, desse modo, teria obtido uma nota 6; nota esta que o aprova. É uma média de nota. No entanto, este aluno não saberia solucionar problemas de adição. Ora se este é um conteúdo essencial, o aluno não poderia passar sem aprendê-lo e, contudo, pela média de nota ele será aprovado em adição. De fato, se trabalhássemos com um mínimo de conhecimento necessário, esse aluno não poderia ser aprovado, pois não apropriou-se de conhecimentos necessários. Então, ele deveria ser reorientado até que viesse a deter o mínimo necessário.

O "contrabando" entre qualidade e quantidade, do qual falamos, é uma forma pela qual alunos podem ser aprovados sem deter os conhecimentos necessários numa unidade de ensino.

Essa transformação indevida de qualidade em quantidade impossibilita ao professor diagnosticar a real situação do aluno e, conseqüentemente, ao aluno de tomar consciência de sua situação em termos de aprendizagem. Fatos esses que dificultam o avanço do aluno, uma vez que não estão sendo utilizados instrumentos para que ele possa progredir na apropriação ativa dos conhecimentos. E isso significa, por sua vez, uma atitude antidemocrática em questões de ensino.