

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/304038150>

Avaliação dialógica

Book · January 2011

CITATIONS

0

READS

18,776

1 author:



[José Romão](#)

Instituto Paulo Freire e Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

36 PUBLICATIONS 139 CITATIONS

SEE PROFILE

AVALIAÇÃO DIALÓGICA

Desafios e Perspectivas¹

JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO

1998

¹ Publicado sob o mesmo título pela Editora Cortez, em São Paulo, em 1998 (1.^a edição), 1999 (2.^a edição), 2001 (3.^a edição), 2002 (4.^a edição) e 2003 (5.^a edição, ampliada com um Posfácio).

SUMÁRIO

Apresentação.....	03
Introdução.....	06
Parte I - A Ideologia na Educação e na Avaliação.....	13
Capítulo I - Ciência e Ideologia.....	14
1. Ciência e Ideologia na Perspectiva Positivista.....	14
2. Ciência e Ideologia na Perspectiva Dialética.....	16
Capítulo II - Educação e Ideologia	22
Capítulo III - Avaliação e Ideologia.....	26
Parte II - Avaliação da Aprendizagem.....	33
Capítulo I - O que é Avaliação.....	34
1. Considerações Preliminares.....	34
2. A Escola e as Concepções de Avaliação.....	39
Capítulo II - Medida e Avaliação.....	44
1. Medida.....	45
2. Avaliação.....	53
Parte III - Avaliação Dialógica.....	57
Capítulo I - Concepção da Avaliação Dialógica.....	58
Capítulo II - As Virtudes do “Erro”	61
Capítulo III - Etapas da Avaliação Dialógica.....	69
1. Identificação do que vai ser avaliado.....	70
2. Construção, negociação e estabelecimento de padrões.....	74
3. Construção dos instrumentos de Medida e de Avaliação.....	76
4. Procedimento da Medida e da Avaliação.....	78
5. Análise dos resultados.....	79
Capítulo IV - Conselhos de Classe e Avaliação (uma experiência).....	82
Observações Finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	94

APRESENTAÇÃO

Em 1984, trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, percebemos que as maiores dificuldades apresentadas pelos professores da rede acabavam por esbarrar nos problemas da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Levantamentos, estudos e pesquisas revelaram, em avaliações externas às escolas, que tanto havia egressos de série ou de grau sem a menor condição da certificação recebida, como havia alunos reprovados em perfeitas condições de enfrentar a série subsequente ou, até mesmo, de concluir seu grau.

Imediatamente, os membros da equipe técnica levantavam uma série de hipóteses, que variavam das mais simplistas, baseadas na condescendência ou na exigência prepotente dos diversos professores, até as mais complexas, fundamentadas nas teorias econômicas, sociais, culturais ou pedagógicas mais sofisticadas.

À época, desenvolvia-se, em algumas escolas da municipalidade, o Projeto "Interação entre Educação Básica e Contextos Culturais Específicos"², numa articulação da Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria de Cultura do Ministério da Educação. Nas "escolas do Projeto", o registro dos resultados das verificações de aprendizagem apresentava médias acima das demais escolas. Travou-se então uma polêmica: de um lado, os defensores do "Projeto Interação..." atribuíam o sucesso dos alunos às inovações por ele introduzidas no desenvolvimento das atividades escolares; de outro, os que dele não participavam, a ele debitavam uma certa "facilitação", que falsificava os resultados reais.

Provocado por toda essa situação, mas sem qualquer pretensão de oferecer trabalho original, mas apenas uma síntese da literatura até então produzida sobre o tema, propusemo-nos a condensar os estudos especializados disponíveis e, ao mesmo tempo, sistematizar experiências que vivenciáramos anteriormente, na qualidade de professor de 1.º grau, em várias escolas³. Daí resultou o *Manual de Subsídios; Avaliação Qualitativa* (ROMÃO, 1984).

Não era a primeira vez, nem seria certamente a última, que nos defrontávamos com uma tensa situação que afetava especialistas, professores, alunos e pais, em decorrência da centralidade da avaliação da aprendizagem no

² Uma avaliação sobre o desenvolvimento deste projeto no Brasil está contido na publicação do MinC/IPHAN (1996).

³ A maior parte das experiências mais inovadoras, porém, vivenciamos-las nos Colégios Vital Brasil (Juiz de Fora) e Wellington (São Paulo), cujos diretores, respectivamente, Professor Antônio Detoni Filho e Professor Wellington Moraes Folster abriram espaço para que elas acontecessem. A eles, registro meu reconhecimento, extensivo a todos quantos puderam compartilhar de nossas "audácias realistas" no campo da avaliação do rendimento escolar.

sistema educacional, de seu impacto na vida de todos os agentes educacionais e da complexidade dos problemas por ela gerados.

De lá para cá, nas andanças por todo o país, defrontando-nos com os professores das redes públicas, especialmente os das municipais, e constatamos o caráter reiterativo das dificuldades em torno do mesmo tema. E diante das inúmeras solicitações de cursos e palestras sobre ele, resolvemos retomar o trabalho de 1984, atualizando-o tanto em termos das mais novas reflexões sobre o assunto, como tentando enriquecê-lo com a análise de outras experiências.

Por outro lado, desenvolvendo trabalhos em âmbitos mais amplos que o da escola, da sala de aula e das relações professor/aluno, no Ministério da Educação e junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, percebemos que as dificuldades relativas à avaliação da aprendizagem eram extensivas à avaliação institucional e de desempenho.

No MEC, a ausência de um órgão encarregado de analisar, em nível nacional, o desempenho do Sistema Educacional Brasileiro, nos diversos graus de ensino, somava-se a falta de bases de dados atualizadas, dada a descontinuidade dos esforços pela constituição de um sistema nacional de avaliação. Nos últimos anos, o Ministério vem tentando superar essas lacunas com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com a promessa de implantação de um sistema de avaliação dos cursos de ensino médio e de graduação, nos moldes do que a CAPES já faz na pós-graduação. Infelizmente porém, até o momento da redação deste trabalho, neste último caso, reduziu a avaliação à aplicação do “provão” – verificação da competência de recém-graduados através de uma prova escrita – gerando uma série de críticas e de resistências plenamente justificadas. Justificadas porque não se avalia todo um curso superior simplesmente através do desempenho de seus egressos, numa única verificação de aprendizagem; além disso, o diplomado não pode ser o responsável exclusivo pela qualidade do ensino que lhe foi ministrado; finalmente, o Ministério não pode reter o diploma – ameaça que vem fazendo – dos que se recusarem a se submeter ao “provão”, pois seu direito à certificação foi adquirido mediante uma relação contratual bilateral, pactuada no vestibular, nas matrículas e nos êxitos nas avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso.

Aos Estados, além das mesmas carências, salvo algumas exceções, faltam quadros com capacidade técnico-profissional para levarem adiante um programa sistemático de avaliação de desempenho dos recursos humanos voltados para o ensino e para a avaliação institucional. No nível dos municípios o problema se agrava, pelas mesmas razões, porém exacerbadas.

No que diz respeito à avaliação de desempenho do pessoal do magistério, as pontuais e poucas tentativas – previstas há muito tempo nos planos de carreira estaduais e só mais recentemente inseridas nos municipais – encontravam e encontram as mais renitentes resistências do movimento docente, particularmente se se destinam ao credenciamento das progressões funcionais. Aliás, ainda que haja unanimidade proclamada, nos últimos anos, quanto à necessidade de avaliação dos diversos atores, agentes, insumos e

instituições educacionais nos diversos graus de ensino, sua efetivação tem encontrado as mesmas resistências, às vezes veladas, nas artimanhas técnico-político protelatórias – “não estamos preparados”, “é preciso aprofundar mais a discussão” etc. – às vezes explícita, na denúncia de sua legitimidade e dos riscos de sua manipulação “perseguidora-clientelista”.

Embora considerando-o relativamente válido no contexto de vulnerabilidade das relações interfuncionais dos diversos segmentos dos sistemas educacionais brasileiros, sempre que o último argumento aparece, vem-me à mente uma indagação que, ainda que resultante de mera impressão, deve encontrar algum fundamento numa análise dos mecanismos de defesa: “Quem atribui a outrem a possibilidade de manipular instrumentos que podem prejudicá-lo, não está subestimando a possibilidade e competência da própria resistência organizada?” Nessas ocasiões, fortalece-se em mim a convicção da necessidade de participação dos agentes escolares na gestão democrática, incluindo-se nela a negociação socializada dos critérios e padrões de avaliação de desempenho.

Como se pode perceber, o problema da avaliação inclui questões de ordem política, econômica, cultural e pedagógica. Em primeiro lugar, a natureza de seu processamento e de seus resultados depende da correlação de forças dentro do sistema. Em segundo, as implicações e os resultados da avaliação afetam a economia dos sistemas educacionais em termos de sua produtividade, ao mesmo tempo que impactam as finanças familiares – estipêndios com o estudos e retardamento do engajamento dos filhos na força economicamente ativa – como também a remuneração dos trabalhadores do ensino, se são levados em conta para as progressões funcionais. A cultura pedagógica brasileira, em terceiro lugar, não tem qualquer tradição sobre o tema. Finalmente, do ponto de vista pedagógico, surgem questões técnicas, dado o caráter incipiente dos estudos dessa natureza no país.

Por tudo isso, embora sabendo da abrangência e complexidade do assunto, resolvemos retomá-lo neste trabalho, não só por sua relevância social, pelas razões já apontadas, como também em função de uma demanda reiterativa que tem chegado ao Instituto Paulo Freire sobre os problemas relativos à avaliação da aprendizagem.

Se fôssemos registrar agora os nomes de todas as pessoas e instituições de que somos devedores para o desenvolvimento deste trabalho, certamente cometeríamos imperdoáveis omissões, tal é o número de secretarias estaduais e municipais de educação, dirigentes, escolas, professores, estudantes e especialistas, com os quais temos comungado reflexões e extraído proveitosos ensinamentos. Porém, como é devido nos encerramentos de apresentações como esta, os erros, omissões e equívocos são da inteira responsabilidade de seu autor e não podem ser debitados senão na sua conta pessoal.

José Eustáquio Romão
Juiz de Fora, verão de 1998.

INTRODUÇÃO

Muitas adjetivações têm sido apostas ao termo "avaliação", numa tentativa quase desesperada de superação das concepções em voga e de construção de modelos alternativos, para que professores, administradores e formuladores de políticas educativas⁴ mais globais, sejam mais consistentes e conseqüentes na aferição do desempenho de alunos, de unidades escolares e de sistemas educacionais. Percebe-se, em quase todos os intentos, a busca de uma terminologia que esteja mais atualizada com as teorias da moda, como também com as concepções mais consentâneas com as questões educacionais emergentes neste final de século, ora privilegiando os processos, ora destacando a importância dos resultados; ora centrando-se no rendimento escolar do aluno, ora focalizando o desempenho institucional; ora visando a correção de rumos, ora classificando terminalidades⁵.

Em que pese o mérito desses esforços – e alguns estudos e experiências fizeram avançar efetivamente as concepções e os processos avaliativos – as instituições e os agentes educativos ainda manifestam posturas, no mínimo, contraditórias, quer através de uma tranqüilidade arrogantemente indiferente, quer por uma impotência imobilista, diante dos resultados catastróficos apresentados pelos sistemas e pelos alunos. A primeira atitude decorre de quem imagina *não ter nada com isso, pois cumpriu seu dever com competência e os alunos é que são incapazes ou não fizeram a sua parte por uma série de fatores, ou as condições da estrutura e do sistema é que não permitem resultados melhores, a despeito dos esforços conjuntos de docentes e discentes*. Já a segunda denuncia o mito da insuperabilidade dos obstáculos colocados pela complexidade da relação pedagógica, mormente nos momentos de avaliação da aprendizagem.

Infelizmente, tanto nos cursos de formação de docentes quanto nas eventuais capacitações, atualizações e aperfeiçoamentos, o tema da avaliação tem sido pouco tratado. Mesmo na extensa literatura especializada disponível – não tão extensa em Língua Portuguesa – a maior parte do melhor das publicações dos últimos anos tem se caracterizado por uma linguagem que

⁴ Há uma certa displicência sintático-semântica quase sempre presente na literatura específica brasileira, quando se trata de utilizar os qualificativos “educativo” e “educacional”. O primeiro denota mais a origem, a intencionalidade e o promotor; enquanto o segundo sugere o destino, a relevância e o beneficiário do ato pedagógico e do sistema. Na medida do possível, tentaremos ser um pouco mais precisos na sua utilização, embora, algumas vezes tenhamos que lançar mão de expressões já consagradas no jargão pedagógico e que não respeitam tal precisão. Por ter sido empregado mais freqüentemente, o galicismo “educacional” acabou por adquirir um significado mais global. O *Dicionário Aurélio* registra-os como sinônimos. Em espanhol, predomina “educativo”. No inglês encontramos registro (*Webster's Collegiate Dictionary*. Mass: G & C. Merriam Co., 1947) dos dois termos – “educative” e “educational” – mas o segundo é que tem tido presença quase que exclusiva nos textos pedagógicos.

⁵ Ver bibliografia ao final deste trabalho.

dificulta o acesso dos professores do Ensino Fundamental. É que no extremo da linha da fragilidade encontra-se esse docente, cuja formação, na maioria das vezes, não lhe permite entender uma produção voltada para a avaliação da aprendizagem e que tem se caracterizado por manuais excessivamente técnicos ou por obras mais filosóficas, que tanto espantam pela impenetrabilidade, quanto pela parca aplicabilidade. Por isso, apenas uma pequena parcela da população docente enfrenta os cursos e a bibliografia específicos. E os que ousam arrostar o desafio, quase sempre se desacorçoam nas tentativas concretas de aplicação do que ouvem/lêem, ainda que algumas reflexões teóricas lhes permitam prazerosa fruição intelectual.

Este trabalho parecerá, em alguns momentos, principalmente para os que estão em busca das inovações messiânicas, óbvio, simplista. Não nos move, porém, a menor intenção de produzir um texto que marcará época na história da literatura especializada, nem de fornecer modelos aplicáveis em quaisquer situações – mesmo porque estamos convencidos de que eles não existem. Não nos conforta sequer a convicção sobre a facilidade do tema. Anima-nos, no entanto, a possibilidade de dar uma contribuição concreta ao assunto, agregando e consolidando as contribuições da produção existente sobre ele, tentando construir pontes entre as reflexões mais atualizadas e a prática cotidiana da avaliação na sala de aula.

Na maior parte das vezes que dermos exemplos de situações concretamente vividas, o objetivo é de tentar comprovar a possibilidade de tradução, na realidade palpável, de idéias e concepções previamente eleitas por sua consistência interna; e não de demonstrá-las como as mais adequadas em quaisquer momentos de avaliação. O relato de alguns fracassos completaria, de modo mais adequado, o intento de demonstrar a tese de que uma teoria só ganha legitimidade no interior de uma reflexão ou pesquisa concreta, permitindo a construção de mecanismos e instrumentos de intervenção transformadora da realidade. Entretanto, tais exemplificações aumentariam, demasiadamente, este estudo e ele fugiria aos seus objetivos específicos: oferecer subsídios, relativos ao tema da avaliação da aprendizagem, especialmente aos professores e demais agentes da escola básica – atualmente os mais pressionados e os mais deserdados pelos pensadores de ponta.

Essa pressão encontra seus fundamentos, contemporaneamente, em razões econômicas, políticas e sociais. Várias nações do mundo, mesmo no conjunto das mais desenvolvidas⁶, têm se preocupado com a qualidade da educação dispensada regularmente às suas crianças e adolescentes, quando se percebem ultrapassadas por outras, no quadro de uma economia mundializada e extremamente competitiva. Há um certo consenso de que a inserção competente nessa disputa depende do bom desempenho da escola, porque o saber básico sistematizado tem sido considerado como o “insumo” mais relevante para a produtividade e a qualidade dos produtos e serviços gerados pelo sistema produtivo. “A concorrência mundial torna obrigatório o novo padrão

⁶ Nos Estados Unidos, por exemplo, a implantação de sistema de avaliação de desempenho escolar resultou no Relatório Gardner (1983), cognominado *Uma Nação em Perigo*, ao se constatar o declinante desempenho de estudantes norte-americanos, quando comparados com os de outros países.

de produtividade, configurado pela combinação de ciência, tecnologia avançada e grandes investimentos” (SCHWARZ, 1992: 11). E se a concorrência econômica é impulsionada agora por uma alavancagem intelectual – não mais por exploração extensiva de matéria-prima barata e intensiva de mão-de-obra desqualificada – a concorrência política, usufruindo de uma trégua precária proporcionada pela *Pax Americana*, explode nas manifestações dos nacionalismos, exigindo mais eficiência, eficácia, efetividade e relevância⁷ de seus sistemas educativos, particularmente na luta pelo resgate das identidades específicas. Além disso, a proclamação da liberdade como valor essencial e universal, com seu corolário de auto-afirmação da cidadania, tem reconhecido, cada vez mais, o direito universal à educação e tem cobrado, quer dos sistemas públicos, quer dos privados, a qualidade dos serviços oferecidos.

Há um reconhecimento progressivo do valor da educação básica, não mais apenas como fator de erudição e ilustração – pálido verniz que encobre o vazio do fundo – mas como instrumento político-sócio-tecnológico-cultural estratégico. Pela primeira vez na História, fala-se até que os interesses do capital e os do trabalho estão coincidindo neste particular: o sistema econômico tem cobrado educação básica de qualidade, por necessitar mais de flexibilidade no comportamento produtivo do trabalhador do que de adestramentos especializados para a linha de montagem⁸.

Talvez, por isso mesmo, o tema tenha se tornado mais freqüente na literatura pedagógica contemporânea, superando-se, progressivamente, um certo "ensaísmo", tão típico na produção brasileira. Além disso, os quadros teóricos estão sendo, cada vez mais, testados em situações concretas ou, pelo menos, resultando de sistematizações da reflexão sobre elas⁹.

Porém, nunca é demais reiterar que não podemos esquecer nossas próprias condições e devemos trabalhar com o que temos: escolas caindo aos pedaços, sem bibliotecas, professores cansados, desmotivados ou indiferentes, por receberem salários miseráveis e terem de dar aulas em várias unidades durante a mesma jornada escolar; alunos que não têm qualquer tipo de material bibliográfico em casa, pais analfabetos ou semi-analfabetos etc. Temos de construir nossos próprios modelos, ainda que busquemos referências externas de sucesso, para trabalharmos nessa dura realidade. E se a luta deve continuar sendo travada em outras frentes, o combate no *front* da sala de aula – com uma

⁷ A distinção entre os conceitos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância foram, exaustiva e adequadamente, tratados por Benno Sander (1995: *passim*). Eles serão retomados mais adiante, pois embora esse autor os desenvolvesse a propósito da gestão da educação, tentaremos mostrar que eles são mais importantes ainda na discussão dos problemas da avaliação.

⁸ Ver, a este propósito, o trabalho de Vanilda Paiva, *Produção e Qualificação para o Trabalho in: FRANCO e ZIBAS*, 1990: 95 a 122.

⁹ Apenas para citar alguns exemplos, Ana Maria Saul (1991), Menga Lüdke e Lélia Mediano (1992) e Clarilza Prado de Souza (1993) publicaram trabalhos que não se limitam à discussão teórica e técnica da avaliação, mas se estendem também à interpretação de pesquisas etnográficas e à análise de experiências concretas mais abrangentes. Da mesma natureza é o trabalho de Adriana de Oliveira Lima (1994), resultante de sua tese de mestrado, no qual, embora buscando contrapor a “avaliação-construção” à “avaliação-julgamento” com base em sólido e rico referencial teórico, não deixa de analisar casos reiterativos colhidos em situações concretas.

concepção nascida dessa realidade, para a ela retornar e nela intervir de modo qualitativamente diferente – significa arma poderosa nas estratégias da guerra pela transformação social. E ninguém constrói modelos adequados de abordagem de realidades específicas sem uma competência prévia para diagnosticar tais realidades.

Infelizmente, as matrizes, os modelos e os novos paradigmas têm se desenvolvido mais nos processos de avaliação institucional – desempenho de sistemas e subsistemas – e têm evoluído menos quando se trata de oferecer subsídios à avaliação do aluno na sala de aula. Aqui têm predominado os procedimentos tradicionais, seja pelas razões já apontadas – filosofismo e tecnicismo – seja pela preguiça intelectual da ortodoxia, seja pela força da inércia, comodista ou temerosa em relação ao novo.

Este trabalho também não tem a pretensão de dar respostas conclusivas a todas as questões – geradoras e geradas da/pela avaliação educacional – não só por causa da sua complexidade, como também pela intenção deliberada de centralizar a atenção no ponto focal da aferição do rendimento do aluno, com vistas a oferecer subsídios ao professor da educação básica. Várias são os motivos que nos conduziram a esta escolha.

1.º) A maioria das obras sobre avaliação da aprendizagem tem oscilado quanto aos indicadores de qualidade do ensino. Inúmeros estudos têm apresentado os péssimos resultados das escolas brasileiras, destacando, particularmente, o desempenho das escolas públicas – o que é, no mínimo, discutível, dada a precariedade, tanto em termos dos dados levantados, quanto da continuidade desses estudos. Seus resultados só podem ser levados em consideração, sem reservas, se se parte do pressuposto de que não houve ruídos na coleta e interpretação de dados, e que a concepção de avaliação adotada era indiscutível.

Alguns desses estudos têm pesquisado a medida do impacto dos insumos oferecidos à escola – considerados como indicadores de qualidade – no rendimento dos alunos. Consideram, portanto, que os fatores negativos do rendimento escolar se encontram no interior da própria instituição. Outros perseguem os fatores negativos externos à escola, ocorrentes no ambiente familiar ou social de origem do aluno. Um terceiro grupo enfatiza mais as deficiências pessoais do próprio aluno¹⁰.

Em resumo, algumas pesquisas mais cuidadosas têm demonstrado que os “insumos pedagógicos” têm impactado muito pouco o rendimento do aluno brasileiro. Outras têm comprovado que, independentemente de sua origem, qualquer aluno aprende, desde que inserido em uma “ambiência pedagógica” adequada às suas características psicossociais. Assim, para as últimas a qualificação docente e do pessoal técnico-administrativo da escola, a política salarial aplicada aos professores, a infra-estrutura da unidade escolar, o material

¹⁰ Messias Costa (1990: 24) analisou as pesquisas sobre o rendimento escolar no Brasil e no Mundo e constatou quatro grupos de variáveis nos relatórios examinados: (i) ambiente escolar, (ii) ambiente doméstico e social, (iii) características pessoais dos alunos e (iv) fatores de natureza psicológica. Neste trabalho, consideraremos os dois últimos grupos como um só, dadas as evidentes interfaces e imbricações em variáveis demográficas (idade, sexo, etc.) e as de natureza psicológica.

didático disponível, os métodos e as técnicas de ensino adotados são os verdadeiros fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Para as primeiras, é ao ambiente extra-escolar que se deve debitar o fracasso do sistema educacional, sendo nele, portanto, que deve se concentrar a ação saneadora ou compensatória, para que as crianças e adolescentes, especialmente os das classes mais desfavorecidas, atravessem os umbrais da escola com um mínimo de pré-requisitos niveladores das oportunidades educacionais. É evidente que os fatores sociais interferem no perfil e no desempenho do estudante. Entretanto, a partir daí, individualizar o fracasso e socializar o sucesso é, no mínimo, cinismo. Não cabe à clientela adaptar-se à escola, mas, ao contrário, cabe a ela adaptar-se às necessidades específicas de seus alunos, como sugere Ceccon e outros¹¹. Também os fatores intra-escolares impactam o rendimento dos alunos. Daí concluir que, resolvidos os problemas internos às unidades escolares, o bom desempenho dos estudantes alinhar-se-á com os melhores escores do Mundo, é fechar os olhos aos dados das avaliações comparadas e cair numa “robinsonada escolar”.

Trata-se, na realidade, de um processo real de natureza dialética e que, por isso, deve ser tratado dialeticamente. Ou seja, as produções discentes revelam suas potencialidades e limites, tanto em função de suas trajetórias sociais e pessoais, quanto dos recursos e obstáculos existentes no meio escolar. Em decorrência, também é necessário pensar e agir dialeticamente no que diz respeito à relação a ser mantida pelo docente e pela escola com a “cultura primeira” do aluno: se, por um lado, simplesmente respeitar a condição trazida por ele de seu meio social e familiar pode condená-lo à perpetuidade de sua situação original; por outro, impor-lhes padrões de desempenho, que não levem em consideração suas condições concretas, pode fortalecer os mais odiosos processos de seletividade e discriminação. Embora possa parecer repetitivo, impõe-se a reiteração do princípio de que **os pontos de partida são diversos, mas os de chegada devem ser os mesmos**. Isto é, se o respeito aos traços culturais trazidos pelos alunos de seus primeiros círculos sociais de convivência é estratégia adequada à aprendizagem, oferecer-lhes os serviços e os produtos culturais a que, até então, não tiveram acesso é princípio de democratização e de justiça distributiva. A escola não é somente uma instituição social capitalista e, por isso, aferidora e classificadora. Ela é, dialeticamente, numa Sociedade Burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extra-escolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser o instrumento, por excelência, de reforço e manutenção do *status quo*, como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção – qualitativamente superiores – na realidade, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados. Tudo vai depender do projeto político-pedagógico da escola.

¹¹ Depois que Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira publicaram *A vida na escola e a escola da vida* (1985), muitos outros estudiosos da questão educacional brasileira incorporaram a tese de que a escola é que deve adaptar-se ao aluno, e não o inverso.

2.º) As dificuldades que os professores da Educação Básica têm apresentado, ao lidar com o tema da avaliação, têm sido tão grandes que, quase sempre, chegam a passar um sentimento de impotência, lançando-os, ora numa espécie de limbo agonizante, ora no consolo da acomodação. Com relativa dose de razão, a maioria está cansada das inovações inconsistentes e da efemeridade dos modismos, agravados pela descontinuidade das propostas, implantadas mais pelo narcisismo dos proponentes do que pelo enfrentamento efetivo dos obstáculos. E ainda que avaliem os alunos o tempo todo, manifestam uma reação às matrizes avaliativas que denunciam sua própria responsabilidade e que socializam o fracasso dos alunos com os docentes.

3.º) A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental merece atenção especial porque é geralmente aí que se praticam procedimentos avaliativos excludentes, a despeito da garantia constitucional do direito de todos a esse grau de ensino – o que significa não só o acesso a ele, mas sua conclusão, universalizada para os brasileiros, com sucesso. Como diz Pedro Demo, “deve pois ser incluyente, jamais excluyente, ainda que, sempre expresse alguma forma de acompanhar e comparar o desempenho dos alunos.” (DEMO, 1996: 10).

4.º) A certeza de que a solução dos problemas da sociedade pós-industrial – ou “pós-capitalista”, como a denominou determinado autor¹² – passa pela solução dos específicos da educação; a convicção de que o equacionamento adequado das questões de todo o sistema educacional transita pela superação dos impasses e deficiências da educação básica; e, finalmente, a hipótese de que muitos dos problemas do rendimento no ensino fundamental brasileiro derivam dos processos de avaliação, é que nos motivamos para escrever este trabalho, com o fito de mobilizar a comunidade pensante e docente para reflexões sobre o que ocorre na sala de aula.

Além das deficiências no processo de aprendizagem, pensamos que o sistema de promoção implantado nas escolas elementares do país é responsável pelo artificialismo das situações e pela precariedade dos instrumentos de avaliação, que também podem estar levando os alunos a um registro de desempenho não correspondente à competência efetivamente adquirida no domínio de conhecimentos, habilidades e posturas.

Dependendo do processo de avaliação adotado, pode-se recuperar a reflexão sistemática sobre o planejamento escolar, sobre metas e objetivos, sobre métodos, sobre técnicas, sobre procedimentos, sobre instrumentos de medida e sobre a própria avaliação. Resgata-se, enfim, a possibilidade de verificação do próprio desempenho dos diversos atores escolares, abrindo espaço para o replanejamento e para a correção de rumos. Aliás, que outras finalidades tem a avaliação senão estas?

Alguns julgarão (avaliarão) que exala-se deste trabalho o pretensioso objetivo de superar as teorias até agora apresentadas e de oferecer um modelo

¹² Peter Drucker (1993), embora com uma visão burguesa, batizou seu livro com esta expressão. Na Terceira Parte da obra, apesar de o conjunto da obra se colocar na defesa do Capitalismo, o autor desenvolve interessantes reflexões sobre a importância do conhecimento, o papel da escola e a posição da pessoa instruída nessa sociedade.

pronto e acabado que resolverá todos os problemas da educação básica e, por via de conseqüência, todos os problemas do Sistema Educacional Brasileiro. Longe de nós tal pretensão. E não se trata de declaração subjetiva de modéstia, mas o simples reconhecimento de que a complexidade do processo de avaliação não admite modelos prontos e acabados. No máximo, ele permite o oferecimento de subsídios, por quem não só procurou beber nas fontes secundárias, como também teve a oportunidade de testá-los numa prática de vários anos – prática essa objeto de uma reflexão coletiva e sistemática de um grupo de especialistas, professores e estudantes, a quem credito a maior parte do sucesso de nossas experiências comuns.

Certamente, muito mais do que os insumos e do que os fatores extra-escolares, “o relevante é a matriz organizacional da escola, que dá sentido e determina as formas de utilização dos ‘insumos’, a articulação entre esses insumos e determinada proposta pedagógica e, como conseqüência, as formas pelas quais esses insumos se transformam (ou não) em resultados escolares” (WASELFISZ, 1993, 21). Talvez, fosse mais conveniente falar em **matriz político-pedagógica da escola**, que levaria em conta tanto as condições do alunado que recebe, isto é, a intervenção dos fatores sociais e familiares¹³, quanto o cotidiano da relação pedagógica, e teria como horizonte um projeto de nação democraticamente pactuado.

Ao retomar a discussão da avaliação da aprendizagem, o que este trabalho pretende é o resgate dessa matriz, isto é, recuperação do sentido político da discussão pedagógica, não no rumo da transformação da escola num comício, da cátedra num palanque e da aula num discurso eleitoral, mas no de politizar – contextualizar – o discurso e a proposta pedagógicos. Para melhor explicitar esta última colocação, tentaremos um exemplo bem atual. Tem-se discutido muito sobre a necessidade de ampliação da jornada escolar e de capacitação dos professores, para que seja possível a elevação da qualidade do ensino. Cabe indagar, entretanto, se tal expansão e tal capacitação não agravarão os resultados, se ambas forem propiciadas por uma matriz político-pedagógica alienado-alienante no interior de uma instituição alienado-alienante.

Ora, nenhuma das indagações, dúvidas e perplexidades a respeito do desempenho do estudante da escola básica brasileira pode ser resolvida sem uma sólida teoria crítica da educação, portadora de uma concepção da avaliação que respeite o multiculturalismo e, ao mesmo tempo demonstre como necessário aos alunos.

Finalmente, longe de nós a ilusão de que basta avaliar para melhorar o desempenho do aluno, da escola e do sistema educacional brasileiros. Porém, se a avaliação, cientificamente consolidada e politicamente justa, não for assumida como condição necessária – não suficiente – não vemos como nos inscrever, com dignidade, entre os sistemas escolares de qualidade, no milênio que se avizinha.

¹³ Não será por isso que, ao elencar os elementos constitutivos da matriz organizacional, o autor não leva em consideração esses fatores?

PARTE I

A IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO E NA AVALIAÇÃO¹⁴

¹⁴ Retomamos aqui reflexões já desenvolvidas em outros trabalhos – especialmente em nossa tese de doutorado: “Dialética da Diferença: O Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal” (1997: 31-49) – porque, no momento mesmo em que se nega a existência de ideologias, a reiteração sobre sua discussão se torna imperiosa, mormente quando nos debruçamos sobre a avaliação da aprendizagem que, embora tenha sido até agora um dos procedimentos mais poderosos de alienação e dominação, pode tornar-se numa verdadeira alavanca da educação conscientizadora e libertária.

CAPÍTULO I CIÊNCIA E IDEOLOGIA

Ainda que o termo "ideologia" esteja estigmatizado nos dias que correm, não temos receio de retomar sua análise, uma vez que, neste trabalho, pretendemos demonstrar que não se trata de qualquer anacronismo epistemológico, mas de fortes razões científicas e políticas, dentre as quais destacamos:

- 1.^a) Todo e qualquer atividade humana é perpassada pela ideologia.
- 2.^a) Quanto mais se nega a presença ideológica em qualquer proposição, mais se é ideológico.
- 3.^a) A negação da ideologia no próprio discurso e nas próprias práticas – ou o pretenso universalismo das próprias verdades – tem impedido o desenvolvimento científico e a universalização da democracia.
- 4.^a) O discurso e os procedimentos didático-pedagógicos hegemônicos no Brasil proclamam-se como “desideologizados” e “a-políticos” mas, evidentemente, carregam consigo uma determinada visão de mundo que se pretende “verdade indiscutível”, impedindo a manifestação de visões e posturas alternativas.

Se a ideologia está presente em todas as atividades humanas e em todas as mensagens, a atividade científica e seu respectivo discurso são também afetados por ela. Então, quem faz qualquer trabalho científico, além convencer-se e convencer a outrem sobre a verdade de suas conclusões, tem a obrigação de desnudar-se ideologicamente. Daí, as reflexões, que se seguem, sobre as relações entre Ciência e Ideologia.

Ter-se-á tantas definições ou conceitos de ciência e ideologia quantos forem os autores consultados. Entretanto, correndo todos os riscos do reducionismo, pode-se classificá-los em dois grandes grupos: os **positivistas** e os **dialéticos**.

1. Ciência e Ideologia na Perspectiva Positivista

Não estamos chamando de “positivista” apenas os discípulos de Auguste Comte – positivistas em sentido estrito. Como também não estamos cognominando “dialéticos” os seguidores do Marxismo, como se verá mais adiante. O “ser positivista” ou “ser dialético” não depende de uma determinação da vontade, mas da inserção do próprio pensamento no universo da “Razão Estrutural ou da Razão Dialética.

No grupo dos positivistas devem ser incluídos todos os que concebem **ciência como um quadro pronto e acabado de axiomas, postulados, descrições, definições, conceitos, interpretações, teorias e leis, aplicáveis ao conhecimento de parcela da realidade**. Para eles, a ciência é um "pacote",

porque, epistemologicamente, assumem a “**Razão**” **Positivista** e suas implicações, que sumariamos a seguir.

1.^a) As definições, os conceitos, os postulados, os axiomas e as leis constituem um discurso, cujo estatuto científico é determinado pela objetividade.

2.^a) A objetividade se opõe à subjetividade e sua validade se constrói na estreita correspondência entre os juízos e a realidade objetiva.

3.^a) As verdades científicas são absolutas e, portanto, universais; isto é, não admitem contestações em qualquer tempo e lugar.

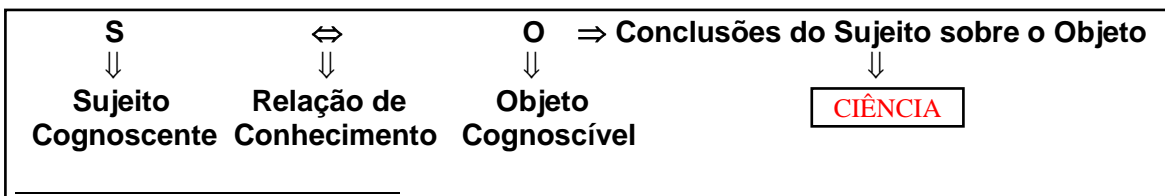
4.^a) O exame da veracidade de uma afirmação deve ser feito pela análise lógica (verificação da não contradição lógica do discurso), ou compreensiva (estudo do discurso como uma entidade autônoma de dependências internas), ou imanente (não busca referenciais fora do discurso), ou sintático-semântica (análise exclusiva das relações dos signos entre si e dos signos com seus referentes).

5.^a) O significado de um discurso esgota-se na literalidade do mesmo, ou seja, é na própria expressão que se encontra todo o significado de uma mensagem.

6.^a) O discurso científico opõe-se ao discurso ideológico, pois este corresponde a uma distorção da realidade¹⁵. Enquanto o primeiro se constitui de juízos de fato, o segundo se constrói por juízos de valor. Portanto, a ideologia opõe-se à ciência, na medida em que a primeira corre os riscos das distorções derivadas das aspirações, projeções e ideais de seus formuladores, enquanto a segunda se projeta como sócia da realidade.

7.^a) Ao analista é necessário o distanciamento, para que ele não se envolva e não permita que sua subjetividade afete a objetividade das afirmações. Em outros termos, para ocorrer a ciência é necessário uma biunivocidade entre as teorias e os fatos por elas enfocados, garantida pela neutralidade do cientista. Para cada ser, fato ou fenômeno existe uma, e apenas uma, forma de conhecê-lo; e ela só é possível se o cientista “tratar os fatos, mesmo nas ciências sociais, como coisas” (DURKHEIM, 1977, XX), isto é, externos e distanciados.

Se pudéssemos reduzir o conceito positivista de ciência num diagrama, teríamos:



¹⁵ Marx e Engels, acrescentando que a ideologia nasce de condicionamentos sociais e visa a dominação, também usaram este conceito estrito de ideologia (falsificação da realidade) em várias de suas obras, especialmente em *A Ideologia Alemã* e *O Capital*. No entanto, a partir de Lênin, o conceito se amplia, cobrindo outras realidades, ao ponto de se admitir, desde então, uma "ideologia proletária". Tudo leva a crer que o termo foi criado por Antoine Destutt de Tracy (1762-1830?), com a obra *Eléments d'idéologie* (1801). Enquanto estiveram nas graças do governo de Napoleão Bonaparte, os "ideólogos" não foram molestados por causa de sua "ciência das idéias". Porém, caídos em desgraça, o Imperador iniciou uma verdadeira onda de "ideofobia" e, desde então, o vocábulo iniciou uma trajetória semântica comprometedora de sua capacidade epistemológica.

Assim, a Ciência nada mais é que o conjunto dos resultados da reflexão de determinado sujeito sobre certo objeto, do qual o primeiro se distancia.

De uma maneira geral, o conceito de ciência, desenvolvido ou aplicado pelos professores que militam na Educação Básica é o positivista, dado um “velho preconceito de que o ensino deve ter sempre um caráter dogmático... [não se esclarecendo¹⁶] que nem tudo está elucidado, que as explicações não são absolutamente certas, que as teorias se encontram em contínuo processo de renovação e aperfeiçoamento...” (FREIRE-MAIA, 1991: 18).

Em suma, os pensadores inscritos no universo da “Razão” Positivista, em qualquer de suas versões (Positivismo propriamente dito, Funcionalismo, Estruturalismo etc.), têm como idéia fixa a busca da correspondência estrita e perfeita entre as representações humanas e a realidade (entes, seres e fenômenos) representada. E, mais do que isso, pretendem, na maioria das vezes, ter o monopólio dessa representação, rechaçando outras interpretações da realidade, em nome das “verdades universais” e “absolutas” que descobriram através de uma rígida lógica.

2. Ciência e Ideologia na Perspectiva Dialética

No grupo dos dialéticos incluiremos todos os que concebem **ciência como um processo**, isto é, os que entendem que “o problema de uma compreensão positiva [e científica – não positivista e não cientificista] da realidade torna-se o de uma correção progressiva dos dados da experiência e da reflexão, no sentido de sua inserção no Ser, de modo a diminuir as distorções, [histórica e] ontologicamente inevitáveis” (GOLDMANN, 1978: 18). Simplificando, diríamos que, neste sentido, a ciência não significa adequação perfeita dos juízos à realidade, nem é um conhecimento absolutamente certo a orientar uma ação isenta de riscos, mas uma correção progressiva das distorções introduzidas pelo entendimento humano na abordagem da realidade, tanto em função de sua ontologia quanto de sua ideologia. Ou, dizendo de outra maneira, ciência não é um estoque de saber irremovível, mas processo de inovação.

Recentemente, a propósito do lançamento do livro *O conhecimento científico* (COSTA, 1997), o jornal “Folha de São Paulo” (30/11/97), no caderno “Mais”, trouxe uma longa reportagem sobre o pensador brasileiro Newton Costa, autor das chamadas “lógica paraconsistente” ou “quase-verdade”. Em que pese sua verdadeira “Filosofia da Tolerância”, Newton Costa passa-nos a impressão de estar buscando uma explicação estrutural para as contradições inerentes às verdades sócio-historicamente relativizadas. E, não conseguindo resolver o problema dentro desta racionalidade, contenta-se com a provisoriade das verdades. Aliás, a confissão sobre sua não-especialidade em dialética – na verdade, sua rejeição à Razão Dialética – é sintomática e fá-lo cair numa verdadeira “razão ambígua” ou “pragmática”.

¹⁶ Todas as inserções que fizemos (J. E. Romão), para maior inteligibilidade das citações, colocá-las-emos entre colchetes.

Da posição dialética também devem ser inferidas várias implicações:

1.^a) O conjunto de afirmações a respeito de um problema não constitui um quadro pronto e acabado, mas relacional às condições histórico-sociais de quem as formula. "Relacional", para se evitar o termo "relativismo" e suas armadilhas¹⁷, já que essa concepção "admite o progresso real do conhecimento" (GOLDMANN, 1978: 18).

2.^a) Embora o estatuto da ciência seja determinado pela objetividade, nesta concepção não se nega a interferência da subjetividade na elaboração da ciência nem no discurso científico. Se a ciência é formulação humana sob condições histórico-sociais concretas, seus resultados são marcados por essas condições, não se admitindo, portanto, nenhum discurso absolutamente objetivo nem essencialmente subjetivo. Por mais original que alguém quisesse ser, apresentaria sempre os elementos de seu contexto, no mínimo para ser inteligível para seus semelhantes. Por outro lado, por mais objetivo que se pretendesse, todo discurso carregaria consigo as "relatividades" da observação sob certa perspectiva histórico-social.

3.^a) Não há verdades absolutas e universais, pois tanto sua construção quanto sua recepção se dão em situações específicas. Neste sentido, para a concepção dialética, não há um pensamento de Aristóteles, mas tantas leituras de Aristóteles quantas são as tentativas da interpretação de seu pensamento.

4.^a) O exame científico de uma afirmação passa pela análise lógica, compreensiva, imanente ou sintático-semântica – passo necessário, porém insuficiente – mas só se conclui na análise sociológica, explicativa, transcendente ou pragmática; isto é, na abordagem das condições reais de produção, disseminação e recepção das mensagens.

5.^a) O significado de um discurso não se esgota na literalidade de sua expressão, mas inicia-se nesta e completa-se nas condições histórico-sociais de sua produção. Para melhor entender esta implicação, vejamos a fábula de Ashby, citada por Verón (1970: 177-178):

Dois países, A e B, estão em guerra. Cada um toma prisioneiro um soldado do outro país. Pouco depois, as esposas de ambos os soldados recebem a seguinte mensagem:

"Estou bem."

Sabe-se que no país A o prisioneiro pode enviar à sua família uma mensagem entre as seguintes:

"Estou bem."

"Estou ligeiramente enfermo."

"Estou seriamente enfermo."

O país B, por seu lado, autoriza somente uma mensagem:

"Estou bem",

que significa então, simplesmente, "estou vivo"; a alternativa disponível em B é a ausência de mensagem. Torna-se, assim, evidente que essas duas mensagens recebidas pelas esposas dos soldados, idênticas quanto ao seu conteúdo manifesto ou comunicado, têm significados muito diferentes.

¹⁷ É suficientemente conhecida a refutação incontestável atribuída a Aristóteles sobre o relativismo dos sofistas: "Se tudo é relativo", esta afirmação também o é; e se ela é absoluta, ela se nega.

Se não conhecêssemos, previamente, a estrutura política dos dois países em questão; se nos limitássemos ao conteúdo manifesto das mensagens, certamente não perceberíamos as diferenças profundas entre as duas. No país A, certamente uma democracia que respeita as determinações da Convenção de Genebra quanto ao tratamento dos prisioneiros de guerra, o soldado poderia escrever, deixar de escrever ou escolher uma das várias mensagens possíveis; já no B, possivelmente uma autocracia regressiva e repressiva¹⁸; e, radicalizando ainda mais a fábula – infelizmente muito próxima da realidade da recente História do Brasil – imaginemos que o prisioneiro não pôde deixar de escrever e que, sob tortura, foi obrigado a escrever o que lhe ditavam.

Percebe-se claramente, pelo exemplo dado, que “a significação de uma mensagem não se esgota em sua denotação, ou seja, toda mensagem humana denota em um nível e conota noutro” (VERÓN, ob. cit.: 176), seja ela política, artística, religiosa, filosófica ou científica. A função denotativa é dada e recebida através de um código de comunicação comum; já a conotativa se edifica nas possibilidades eletivas que o emissor tem de selecionar e combinar unidades disponíveis. E essa disponibilidade se dá tanto no nível das atualidades gnoseológicas quanto no das políticas. No caso da ciência, cada emissor escolhe dentro de um repertório existente as unidades epistemológicas que o convencem. Só que sua escolha estará fatalmente dimensionada por suas condições de atualização em relação ao nível de conhecimento alcançado pela ciência de sua época e pelas possibilidades concretas – econômicas, sociais e políticas – de sua utilização. Galileu, por exemplo, embora dispusesse de um aparato científico superior ao de seus contemporâneos, em relação à Astronomia, não pôde escolhê-lo publicamente, em função das sanções do poder constituído à época. “Todo ‘pensamento oficial’ está fadado à mediocridade, porque tem como parâmetro certa censura, não a discutibilidade” (DEMO, 1993: 19). Inspirado nesta afirmação tão oportuna, diríamos que toda ortodoxia é burra, porque ela é a oficialidade epistemológica que alimenta a preguiça intelectual e inibe a vontade crítica.

Estas considerações nos obrigam ainda a admitir que uma classificação das ciências, em última instância, não se dá pela natureza de seus respectivos objetos, mas pelos condicionantes sociais, sendo, portanto, histórica.

6.^a) Em conseqüência da implicação anterior, cabe deduzir que a ideologia não é independente e oposta à ciência, mas dela faz parte, na medida em que não se constitui num discurso, mas num nível de significação de qualquer discurso, inclusive do científico. O reconhecimento da presença da ideologia na atividade científica, por si só, não garantirá a cientificidade de seus resultados, é claro; porém, querer eliminá-la, torna-a ainda mais presente e mais comprometedora da verdade científica.

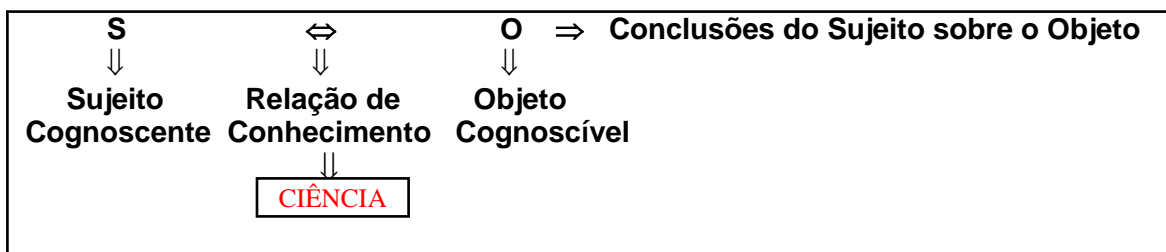
7.^a) O distanciamento do cientista em relação aos fatos estudados é impossível e a neutralidade, um mito.

Há pensadores que foram dialéticos em seus esforços científicos iniciais, apresentando, depois, “recaídas positivistas”, como foi o caso de Karl

¹⁸ Nos termos da classificação dos regimes e militâncias políticas latino-americanas de Darcy Ribeiro (1977: 21-25).

Mannheim¹⁹; ao mesmo tempo, houve outros que, mesmo negando a Razão Dialética, realizaram estudos dialéticos nos campos específicos em que atuaram, como foi o caso de Freud, em vários aspectos de sua análise sobre os fenômenos psíquicos²⁰.

Aqui também, se simplificássemos a concepção dialética numa representação diagramática, teríamos:



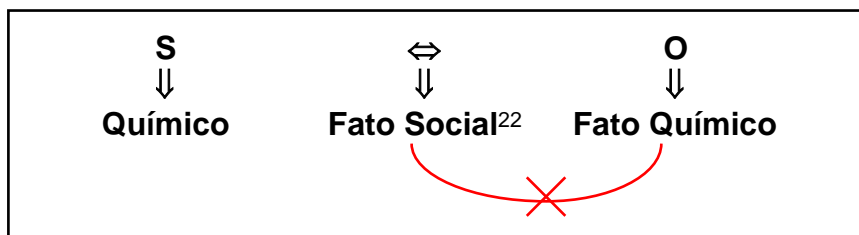
Neste caso, a Ciência não se confunde com um conjunto de conclusões de um sujeito a respeito de determinado objeto, mas da própria relação que se estabelece entre os dois.

Em se tratando das ciências naturais, a natureza do objeto (material e formal), embora apresente relativa pertinência, pouco tem a ver com a natureza da relação de conhecimento. Já com as sociais, esse grau de pertinência²¹ aumenta, ao ponto de, como no caso da Epistemologia e da Sociologia do Conhecimento, praticamente, tudo que o sujeito afirmar a respeito do objeto dirá respeito à própria relação que com ele estabelece. Para exemplificar, tomemos uma situação em que o sujeito cognoscente examina no laboratório uma experiência química e que seu objeto específico de análise seja a verificação dos resultados da reação provocada pela combinação de um ácido com uma base:

¹⁹ Seu esforço, notável contribuição por sinal, de construção da Sociologia do Conhecimento, admitiu que todos os seres humanos, em todas as suas iniciativas, não têm como escapar das opções ideológicas, determinadas por condicionantes de classe social. Porém, preocupado com as verdades absolutas, universais e neutras, teve uma espécie de "recaída positivista", ao admitir que uma categoria social – os intelectuais – constitui uma espécie de "Inteligentsia sem vínculos" ("freischwebende Intelligenz"), capaz de fazer a "síntese das divergências", isto é, reunir os acertos das diversas classes, depurando seus equívocos, e chegar às verdades indiscutíveis. Aliás, foi Mannheim, que ao fazer um estudo classificatório das ideologias, certamente por causa da "recaída" mencionada, deu ao conceito sua definitiva conotação negativa – identificação com erro, falsidade ou equívoco.

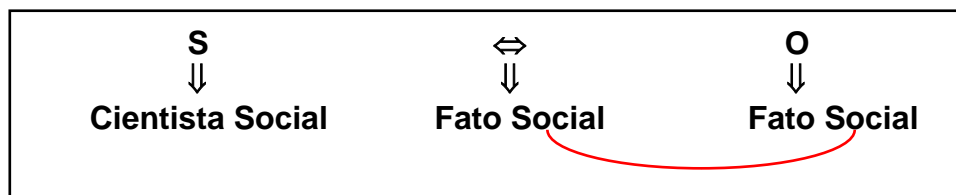
²⁰ Discutimos mais detalhadamente a questão das relações entre razão dialética e ortodoxia no trabalho *Materialismo Dialético e Psicanálise* (ROMÃO, 1984, 106-113).

²¹ Tomamos o conceito de "grau de pertinência" de Eliseo Verón (1970), bem como a maior parte das reflexões que se seguem.



Evidentemente, toda pesquisa, todo estudo, todo levantamento, toda elaboração científica enfim, é um fato social: envolve pessoas, histórica e socialmente situadas, trabalhando em condições específicas. Ora, no exemplo dado, tudo que o sujeito descobriu sobre o objeto (fato químico) – toda vez que se combinar ácido e base em determinadas condições obtém-se sal e água – pouco dirá respeito à relação e às operações que se dão entre ele e o objeto (fato social). Portanto, o grau de pertinência, ainda que não seja nulo – toda ciência é elaboração humana, representação do universo e com ele não se confunde – é baixo.

No caso das ciências sociais, conforme se pode perceber no exemplo a seguir, há uma clara elevação desse grau, chegando até, em algumas situações específicas, à pertinência máxima. Imaginemos um teórico do conhecimento explicando a seus alunos os passos que devem ser dados para que a análise de um objeto seja científica. No momento mesmo da explicação, se quiser ser científico, de acordo com sua própria teoria, ele terá que dar os passos explicados. Diríamos que, neste caso, trata-se do grau máximo de pertinência. É que, nas ciências sociais, a natureza do objeto aproxima-se da natureza da relação estabelecida entre ele e o sujeito, conforme se pode perceber na representação abaixo.



Rechaçada pelos positivistas, até mesmo nas ciências sociais – pretendem que elas adotem os procedimentos das ciências naturais – a unidade entre sujeito e objeto, ou, no limite, sua identidade, no plano do conhecimento, é inquestionável. E este plano, seja em que ciência for, apresenta o caráter histórico e social, e por que não dizer dialético, característico de todas as manifestações humanas.

Não há sentido, pois, em separar juízos de fato de juízos de valor, denotação de conotação, teoria de doutrina, ciência de ideologia, mas integrá-los numa mesma busca. Quem, pretensamente, coloca suas formulações como

²² "Histórico-social" seria mais correto. Para uma discussão mais detalhada da natureza histórica dos fatos sociais e sociológica dos fatos históricos, remetemos aos trabalhos de Lucien Goldmann, elencados nas Referências Bibliográficas, especialmente no ensaio "O Pensamento Histórico e seu Objeto" (1972a, 17-26).

puros juízos de fato, como essencialmente denotativas, como assepticamente teóricas ou científicas, na realidade está escondendo o juízo de valor de sua postura epistemologicamente censora, não permitindo a discussão das opções ideológicas feitas. É claro que o trabalho do cientista é uma eterna luta pela denotação da conotação. Porém, a arma deste combate não é a camuflagem da própria ideologia, mas o esforço permanente de sua auto-explicação, para diminuir – neutralizar é impossível – os efeitos ideológicos no interlocutor.

CAPÍTULO II EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

Muitos sustentam a tese de que a qualidade da escola fundamental caiu em função de sua massificação nos últimos anos. Os dados realmente comprovam uma enorme expansão das matrículas, ao ponto de, praticamente, o Brasil ter universalizado o acesso a esse grau. Ao mesmo tempo, a maioria dos pesquisadores, administradores e educadores afirma que a produtividade do sistema apresentou, concomitante e progressivamente, os mais baixos índices de conclusão com sucesso. Mais grave ainda, acrescentam, é a constatação de que, nas recentes avaliações externas comparadas, os concluintes não estão preparados para os mais elementares desempenhos desejáveis de um jovem formado nesse grau²³. É preciso relativizar este raciocínio que estabelece uma razão inversa obrigatória entre a expansão do acesso e a queda da qualidade. A “qualidade” cantada em verso e prosa da escola do passado refere-se às metas e objetivos de um projeto de sociedade que excluía a maioria dos benefícios sociais. A “escola que temos hoje, mais acessível às camadas populares é uma outra escola, cuja qualidade deve referenciar-se nos objetivos do projeto de nação da maioria da população”, como diz Celso Beisiegel²⁴.

Se uma série de iniciativas são necessárias para a superação desse quadro, a da formação de professores é uma das mais importantes. Aliás, nos últimos anos, ela tem sido reconhecida, se levarmos em conta o número de congressos, seminários, encontros, cursos de atualização e aperfeiçoamento que têm sido realizados, bem como se observarmos o número de publicações sobre o tema. De uma hora para outra, os brasileiros despertaram-se para a questão da qualidade do ensino, atrelando-a à necessidade de capacitação e atualização do professorado: hoje, praticamente, não há discussão ou publicação da área que não toque na questão da má formação, desatualização e falta de aperfeiçoamento dessa categoria profissional, estabelecendo-se uma relação automática e diretamente proporcional entre o nível de formação dos docentes e a qualidade do ensino ministrado. Há um grande risco neste raciocínio, porque ele abstrai-se do tipo de qualidade a que se está referindo. Embora omnipresente, “qualidade do ensino” gera uma série de polêmicas, na medida em que as referências das pessoas variam de acordo com suas escalas

²³ Cabe destacar que há aí uma contradição, aparentemente insolúvel: temos uma escola fundamental que se destaca dentre as que mais reprovam no mundo – o que dá a entender que temos um sistema muito exigente – ao mesmo tempo que os estudantes que passaram por esse crivo rigoroso não adquiriram os instrumentos epistemológicos, as habilidades e as posturas básicas esperadas por quem teve tal desempenho na escola. Mais adiante, retornaremos a esta questão, tentando verificar as razões e as saídas para essa contradição.

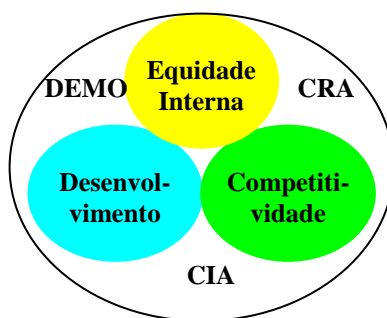
²⁴ O Professor Celso tem destacado, com propriedade a necessidade desse outro tipo de reflexão sobre a “nova escola” brasileira, como uma decorrência de seu questionamento anterior das concepções de educação popular autoproclamadas como detentoras do caráter popular adstrito. Na banca examinadora de nossa tese de doutorado (18 de novembro de 1997), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ele voltou ao tema, chamando a atenção, mais uma vez, para a necessidade da construção de um novo projeto pedagógico, voltado agora para as escolas públicas cheias de alunos oriundos das camadas populares.

de valores, seus interesses, projeções e ideais; diversificam-se, enfim, em função de suas visões de mundo e de seus projetos de sociedade. Isso nos remete para a constatação de que o conteúdo de um projeto educacional não é dado pela própria educação, mas pelo que é exterior à instituição escolar. Ou seja, é o projeto de sociedade desejado que pode referenciar, para as pessoas, os graus de qualidade de um projeto educacional. É muito comum nas discussões sobre o tema surgir a questão: “Mas, de que qualidade você está falando?”. Projetos diferentes de sociedade determinam diferentes concepções de ensino desejáveis, que prevêm conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos, como atores ativos ou passivos, devem incorporar, para a consecução do projeto social específico. Portanto, numa sociedade de classes, antes de se falar da qualidade de ensino pretendida, há de construir consensos mínimos quanto ao projeto de nação a que aspiram todos – ou, pelo menos, a maioria – ou não será possível nem a inteligibilidade do diálogo entre pessoas que discutem a qualidade. Há necessidade de se chegar, antecipadamente, a um acordo quanto ao projeto de nação pretendida, para que as pessoas possam estar falando da mesma qualidade desejada no ensino.

No caso brasileiro, um acordo mínimo quanto ao projeto de nação, referencial para a qualidade da educação básica desejada, foi firmado na Conferência Brasileira de Educação para Todos (MEC, 1994) e se constitui de três elementos fundamentais que se relacionam dentro de uma determinada ordem: (i) desenvolvimento, (ii) competitividade no concerto internacional e (iii) equidade interna e tudo isso deve se combinar dentro da ordem democrática. Significa dizer que a escola básica de qualidade deverá oferecer a todos os brasileiros os conhecimentos, as habilidades e as posturas que os capacitem para:

- a) integrar-se, com eficácia e eficiência, no sistema produtivo;
- b) reivindicar, lutar e concretizar a socialização do produto social, o que significa também, sensibilidade para apreciar os bens e serviços que a sociedade contemporânea é capaz de gerar;
- c) participar nos processos decisórios e na implementação das políticas resultantes das decisões.

Se pudéssemos transformar essa conformação num diagrama, teríamos:



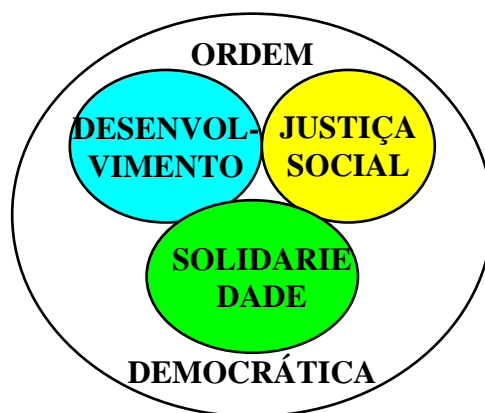
É claro que houve concessões mútuas para se chegar a este consenso. No entanto, substituiríamos “competitividade” por **solidariedade** e, ao invés da

preocupação com a inserção, com eficácia e eficiência, no sistema produtivo, consideraríamos como mais adequada a **leitura crítica** da realidade, no sentido de verificar se o sistema produtivo em vigor é o mais adequado para a construção de uma sociedade mais livre, mais democrática e mais justa.

Por outro lado, entendemos que a expressão “equidade interna” – tão em moda no jargão sociológico latino-americano e brasileiro – deveria ser substituída pela já conhecida “justiça social”. Certamente, esta última tem sido evitada no universo semântico neoliberal, porque “injustiça social” aponta para a existência de atores sociais responsáveis por ela, enquanto “equidade interna” remete para o limbo das indeterminações sociais.

Assim, teríamos de recompor a figura com os seguintes elementos:

- a) desenvolvimento auto-sustentado;
- b) solidariedade;
- c) justiça social;
- d) capacidade de leitura crítica e de intervenção da/na realidade.



Ao tratarmos, especificamente, da avaliação da aprendizagem escolar, temos de ter em mente as relações pedagógicas estabelecidas em função do projeto educacional adotado, que, por sua vez, é a expressão escolar do projeto de sociedade imposto pelas elites ou por elas acordado com as demais classes sociais. É óbvio que tal imposição não se realiza fora de uma conjuntura, que a relativiza, tanto por causa das concessões a ser feitas às estratégias de dominação, quanto pelas conquistas efetivas das classes subalternas. Significa dizer que a avaliação da aprendizagem escolar deve estar atenta, não só aos indicadores colocados pelo projeto pedagógico, mas também ao projeto social hegemônico mais amplo e ao contexto no qual as relações sociais se dão.

Por vários anos, em nosso país, foi tentada a despolitização do ato pedagógico, caracterizando-o como ato asépticamente neutro em termos ideológicos. Porém, escancaravam-se as finalidades político-ideológicas de tal tentativa oficial, pois, contraditoriamente, estabelecia-se a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, disfarçada de Estudos de Problemas Brasileiros na grade curricular do ensino superior, ao mesmo tempo que se baniam das cátedras os professores críticos ao regime então implantado.

É que a educação não se dá no ar, desencarnada, acima do bem e do mal. Ela se realiza numa formação social historicamente determinada; e se ela

constitui uma *região particular da ideologia*, como se expressou determinada autora (SOBRINHO, 1986: 36 e seguintes), a avaliação da aprendizagem constitui seu nicho predileto. Guiomar Namó de Mello (1982) demonstrou o quanto a escola, na sua função instrumentadora da alienação, não só reproduz os mecanismos discriminatórios da sociedade, como desenvolve seus próprios instrumentos de seletividade e dominação.

Muitos autores já explicitaram também que a escola constitui um dos “aparelhos ideológicos”, por excelência, do Estado. Mas, por que a instituição escolar exerce, muitas vezes, esse papel reprodutor? Louis Althusser, que cunhou a expressão, afirma:

Falando numa linguagem marxista: se é verdade que a representação das condições reais de existência dos indivíduos ocupam os postos agentes de produção, exploração, repressão, ideologização e prática científica tem raízes, em última instância, nas relações de produção e nas relações decorrentes das relações de produção, podemos dizer o seguinte: toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas decorrem), mas, acima de tudo, a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas decorrem. O que é representado na ideologia, portanto, não é o sistema das relações reais que regem a existência dos indivíduos, mas a relação imaginárias desses indivíduos com as relações reais em que vivem. (ALTHUSSER, 1996: 127-128).

Ora, a escola trabalha o tempo todo com o “imaginário”, porque os componentes curriculares nada mais são do que representações classistas das relações reais que se estabelecem entre as diversas classes na sua interação com os diversos entes naturais e sociais. Dizendo de uma outra maneira, nas suas relações de articulação ou dominação com/da natureza e com/dos outros homens, os grupos humanos desenvolvem sistemas culturais de práticas concretas (sistemas produtivo e associativo), ao mesmo tempo que elaboram representações desses entes e dessas relações (sistema simbólico). Estes sistemas de representações, ao longo do tempo e de acordo com as formações sociais, é que constituem e formatam a massa de informações e procedimentos curriculares, nas tentativas de manutenção ou transformação do *status quo*, conforme se tenha uma instituição educativa conservadora ou progressista.

CAPÍTULO III AVALIAÇÃO E IDEOLOGIA

Tudo leva a crer que, além das dificuldades resultantes da má formação, os problemas da avaliação da aprendizagem resultam também do tráfico ideológico das elites, que têm conseguido certos consensos mitológicos, favoráveis, evidentemente, à manutenção do *status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto. Dentre esses mitos – alguns já devidamente denunciados (v. ROMÃO, 1994: 219-236) – destacamos os que se seguem.

1.º) **Escola boa é aquela que exige muito e “puxa” pela disciplina.**

É claro que o estudo exige concentração e disciplina. Lembro-me de alunos cuja famílias permitiam uma certa licenciosidade quanto à organização da vida de estudos e que, quando precisaram, como adultos, da concentração por tempo mais dilatados, não podiam suportá-la. No entanto, é preciso relativizar o enunciado deste “princípio”: Ao longo da minha vida de estudante e profissional, conheci escolas de regimentos internos mais ou menos rígidos e, indiferentemente, de todas elas, saíram estudantes formados com mais ou menos capacidade metódica de organização e profundidade de reflexão. Mais importante do que ser muito exigente ou rigorosa quanto à disciplina cobrada dos alunos, é a capacidade de ser provocadora da leitura crítica das determinações naturais e sociais, de ser estimuladora da criatividade e da independência reflexiva. Boa escola não é a que ensina coisas, mas a que permite a superação da “curiosidade ingênua” pela “curiosidade epistemológica”, como dizia Paulo Freire (1997: 32), permitindo ao educando “criticizar” suas perguntas e questões – anteriormente construídas apenas do saber feito (senso comum) – sobre o mundo e suas relações, enfim uma escola que permite ao aluno aprender a aprender.

2.º) **O bom professor é aquele que reprova muito.**

Está comprovado que a tendência de um aluno reprovado uma vez é ser reprovado mais vezes; o que nega, *in limine*, a eficácia da reprovação como instrumento de “recuperação da aprendizagem”. Aliás, esta expressão é bastante ambígua. “Recuperar” algo significa resgatar o que se perdeu. O que perdeu o aluno? Nada perdeu, se ainda não “ganhou” o conhecimento que se pretendia que ele alcançasse. A insistência, na “recuperação” dos mesmos conteúdos e objetivos, com o aluno que não conseguiu aprender no “tempo normal” da turma, atribui a ele a perda de algo que ainda não possuía. Em nosso sistema escolar, usa-se também corriqueiramente a expressão “recuperação do aluno”. A expressão está carregada de uma conotação pedagogicamente negativa, pois evoca que o “perdido” é o aluno e ele necessita ser “recuperado”. Ora, as pessoas aprendem, quaisquer que sejam as razões, em ritmos

diferenciados. No fundo, a “recuperação” nada mais seria do que o processo de aprendizagem de alunos cujo ritmo – não importando quais fatores intervieram nas dificuldades iniciais – é circunstancial ou estruturalmente mais lento.

Além disso, a recuperação é tradicionalmente programada para o final dos semestres ou períodos letivos. Ora, se o aluno não aprendeu determinado conteúdo ou não atingiu determinado objetivo de uma unidade didática específica e se esse conteúdo ou esse objetivo é pré-requisito para se iniciar a unidade subsequente, que sentido faz colocar sua recuperação depois de esgotado todo o programa? Na realidade, a recuperação praticada atualmente nas escolas de ensino fundamental tornou-se apenas um ritual burocrático, ou seja, é prevista e desenvolvida apenas para atender a uma exigência formal.

A recuperação e a reprovação batem fundo na auto-estima do aluno e alimentam o processo de internalização da cultura do fracasso. “Meu filho não tem jeito para o estudo” é uma expressão que se ouve com frequência nas escolas públicas. Ela é enunciada por pais que, depois de insistirem por vários anos na escolarização, sem sucesso, dos filhos, dela desistem, por absoluta incapacidade de continuarem sacrificando, no altar da continuidade de seus estudos, uma melhoria da renda familiar, pelo engajamento precoce do filho na força de trabalho. Embora acreditem que “os estudos sejam um meio de subir na vida”, “um caminho para a libertação da situação de pobreza em que se encontram” – um canal de ascensão social – conformam-se, após tanto insucesso, com um pequeno ganho imediato. Ao contrário do que pensam muitos educadores, as famílias de baixa renda valorizam a escola e vêem no estudo dos filhos a única herança que podem lhes deixar, para que não se reproduzam, em seus projetos de vida, os sacrifícios de uma existência iletrada no seio de uma sociedade grafocêntrica. Ecléa Bosi dá um testemunho importante dessa valorização da instrução:

As operárias que tivemos oportunidade de ouvir sentem um fortíssimo desejo de instrução, quando não para si, para os filhos: livros comprados em pesadas prestações mensais, jornadas inteiras de trabalho para a aquisição de um só livro e a contínua frustração de se sentirem enganadas pelos promotores da cultura. No meio operário são as revistas que anunciam cursos e coleções, os livreiros-volantes que rondam com suas peruas Kombi as fábricas na hora da saída dos trabalhadores. É o momento de impingir os refugos das editoras, encadernados e com títulos dourados para corresponder à expectativa do pobre que vê nos livros algo de sagrado. Esses refugos irão para o lugar de honra da sala e as coleções muitas vezes são guardadas zelosamente para os filhos. (BOSI, 1982: 28-9).

3.º) A maior parte das deficiências dos alunos são decorrentes das carências que eles trazem de casa.

Geralmente este mito resulta de uma verificação apressada das dificuldades iniciais dos alunos, a partir de padrões arbitrária e unilateralmente estabelecidos.

Mais uma vez, debita-se na conta do próprio aluno e de sua família a razão de seus insucessos. Com este mito, a escola exime-se de toda responsabilidade decorrente de sua natureza institucional. Esconde-se como casa de produção do saber, como espaço de organização da reflexão, que deve levar em consideração e adaptar-se, com seu aparato didático-pedagógico, às características específicas da “cultura primeira” da clientela que recebe, para mostrar sua cara seletiva, discriminatória e de mera verificadora das dificuldades que pessoas oriundas de outro universo têm de se adaptar ao sistema simbólico produzido pelas classes dominantes.

4.º) A democracia exige o respeito aos códigos sócio-culturais e às diferenças individuais.

Lida como está formulada, a afirmação aparenta correção, se não for examinada sob outros ângulos. De fato, há que se respeitar, como ponto de partida, o patamar de conhecimentos e as identidades culturais que o aluno traz de seu meio, de sua “cultura primeira”, como a denominou Snyders. Porém, em nome da democracia, não querer elevá-lo além desse patamar, é condená-lo à situação de dominação, especialmente se se tratar da clientela da escola pública.

Dialeticamente, há que se combinar o respeito às condições e ao ritmo próprio decorrente do itinerário educativo pessoal com o esforço de se buscar metas e objetivos previamente estabelecidos ou visualizados como desejáveis e cujo alcance permitirá a inserção do aluno no espaço universalizado da cidadania moderna. A avaliação cidadã tem por base essa relação dialética. Em outros termos, há que se trabalhar tanto com a auto-avaliação quanto com a hetero-avaliação; não só com a avaliação interna, como também com a externa, quer com a avaliação quantitativa, quer com a qualitativa, com a diagnóstica e com a comparativa. O estudante credenciado pela escola não irá viver numa ilha de fantasia construída por ela, de acordo apenas com seus padrões internos ou de acordo com os padrões negociados com a comunidade da qual ele é egresso. Ele irá desenvolver seu projeto de vida em qualquer lugar deste mundo. O respeito aos valores e códigos da comunidade ou do estrato social de origem deverá ser desenvolvido ou inibido, dependendo do grau de conscientização ou de alienação que esses valores e códigos provoquem. Se os alunos são egressos de uma classe social cuja consciência possível²⁵ e atuação se dirigem para a alienação, a dominação e a opressão de seus semelhantes, o trabalho educativo objetivará sua traição à classe de origem e a assunção de princípios promotores da conscientização e da libertação de toda a humanidade.

5.º) Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo.

²⁵ As diferenças entre consciência real e consciência possível e sua importância não só epistemológica, como também para a militância política, constituem concepções significativas do pensamento estruturalista genético de Lucien Goldmann (v. bibliografia referenciada ao final deste trabalho).

Essa é um das crenças mais perigosas dentre as disseminadas entre os educadores brasileiros. Infelizmente, parece ser até mesmo um consenso, dado o descaso dos cursos de formação para com o tema e a indiferença com que os escabrosos resultados do sistema educacional brasileiro são encarados, tanto pelos atores escolares quanto pelas autoridades.

Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. Imagino mesmo que professores recém-formados e engajados na atividade profissional deveriam ser, obrigatoriamente, assistidos por colegas mais experientes, pelo menos nos momentos das avaliações mais sistemáticas e periódicas. Ou – o que seria a solução mais correta – seriam constituídos conselhos de classe em todas as escolas, com atribuições avaliadoras, que ajustariam instrumentos de avaliação, formas de sua aplicação e correção e até mesmo resultados. Sabemos da forte reação de certos professores à atribuição dessas competências a esse tipo de colegiado. Ela se baseia, na realidade, neste mito e, o que é pior, na arrogância da própria competência.

Em vários cursos que temos desenvolvido pelo país, temos realizado a simulação de uma situação de avaliação em sala de aula e solicitado aos participantes a atribuição de notas a questões resolvidas por supostos alunos. Fatalmente, nas mesmas respostas, nunca se chega a um acordo e as notas atribuídas variam, num espectro tão grande, que os diversos avaliadores percorrem quase toda a escala adotada. Derruba-se, facilmente, com a simulação, a crença na segurança quanto aos critérios de avaliação adotados. E, lamentavelmente, se não fosse verdade, para ser cômico, testemunhamos o caso de um professor que, alguns dias depois de aplicar uma prova, ao corrigir, distraidamente, o seu próprio gabarito, deu-se uma nota bem inferior à máxima e ainda tripudiou sobre a turma, ironizando a distração do aluno que não assinara a prova.

6.º) Avaliar é tão complicado, que se torna, praticamente, impossível fazê-lo corretamente.

Este mito se desdobra em dois níveis. No primeiro, a impossibilidade da avaliação correta é atribuída à complexidade da atividade humana que deve ser avaliada, principalmente por se tratar de uma atividade intelectual, com envolvimento de ordem cultural, social, política, psicológica, econômica e afetiva. No segundo, e este diz respeito à avaliação do trabalho do professor, busca-se justificativa no argumento de que ninguém pode avaliar, senão ele próprio, o trabalho de um profissional especializado em determinado campo do conhecimento e com tantos anos de experiência. Embora esta seja uma manifestação mais típica de professores universitários, ela ocorre também entre os que atuam nos demais níveis de ensino, constituindo-se no argumento predileto contra as competências avaliadoras dos conselhos de classe ou de colegiados congêneres, contra as avaliações de desempenho para efeitos promocionais na carreira e contra as avaliações externas. Trata-se de evidente

mecanismo de defesa de todos que, na realidade, motivados pelos mais diversos fatores, temem a avaliação de seu próprio desempenho.

7.º) **É preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação.**

Com a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, explicitava-se, pela primeira vez, do ponto de vista institucional, a preocupação com os aspectos qualitativos. Por isso mesmo, abria-se a possibilidade de uma série de procedimentos compatíveis com uma concepção de avaliação qualitativa ou diagnóstica, ainda que se tratasse de uma legislação do regime de exceção e que tivesse finalidades outras. No artigo 14 previam-se, dentre outras, as seguintes normas:

- a) relativa autonomia dos estabelecimentos quanto à forma – regimental – da verificação do rendimento escolar (*caput*);
- b) preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na verificação da aprendizagem (§ 1º);
- c) obrigatoriedade do oferecimento, pelo estabelecimento, de estudos de recuperação para alunos de aproveitamento insuficiente (§ 2º); possibilidade de "adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos".

Como a norma permitia a expressão dos resultados da avaliação em notas ou menções, muitas escolas, e até mesmo sistemas, entenderam que os "aspectos qualitativos" seriam preservados pela simples adoção das últimas ou de notações congêneres (conceitos, descrições etc.). Porém, como o sistema continuou promocional (classificatório), gerou-se uma série de confusões, especialmente nas transferências de alunos para outros estabelecimentos. Criaram-se verdadeiras tabelas de conversão de notas em conceitos ou menções, e vice-versa, sobrecarregando ainda mais a burocracia da escola. Não é demais reiterar que a garantia da natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, pois ela se constrói durante o processo. Por outro lado, os aspectos quantitativos nunca serão totalmente descartados, uma vez que a oposição absoluta entre quantidade e qualidade constitui um falso dilema, não só no interior da escola, como na vida em geral. "Já que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso" (GRAMSCI, 1978: 54).

8º) Nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os aspectos de seu amadurecimento físico e emocional. Essa situação deve ser invertida.

É verdade que, na maioria das escolas e na esmagadora maioria dos professores, a avaliação versa apenas sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ou mais precisamente, sobre as informações que lhes são repassadas. Ela se limita, portanto, a verificar o alcance de objetivos da área cognitiva. Aliás, quase todo o processo de ensino-aprendizagem volta-se para o "sujeito

gnoseológico" (que conhece), em detrimento do "sujeito ontológico" (que atua) ou do "sujeito praxiológico" (que conhece-atua e re-conhece).

Dadas as precárias condições de trabalho oferecidas aos professores e o desrespeito com que a categoria vem sendo tratada na sociedade brasileira, a luta pelo profissionalismo, às vezes, descarta o compromisso com a formação do aluno, por sua referência ao aspecto vocacional do desempenho docente. André Haguette tem razão ao afirmar que a assunção do caráter vocacional pelo professor constitui uma espécie de "revanche autoprotetora e autovalorativa, porém conformista, do explorado, diante do descrédito e do abandono infligido ao trabalho [docente] pelas autoridades" (HAGUETTE, 1990: 45). É claro que a defesa do profissionalismo é fundamental. Entretanto, ela não pode deixar de levar em consideração que um de seus elementos constitutivos essenciais é a consciência-competência, a ser colocada a serviço da preparação do aluno, para que ele intervenha, cada vez mais, com qualidade política e técnica, nas determinações sociais. Essas intervenções demandam a síntese, num "sujeito praxiológico", de um ator que, iluminado por um saber científico e objetivo ("sujeito gnoseológico"), tenha uma *praxis* social ético-política libertadora, que supere a mera atuação egoístico-passional do "sujeito ontológico-psicológico".

Em conclusão, não há sentido em se privilegiar um ou outro domínio, mas integrá-los no desenvolvimento harmônico desse ator qualificado, que será o aluno.

Em razão dos limites deste trabalho, da predominância da preocupação cognitiva da escola e das dificuldades aí apresentadas pelos professores, nele trataremos mais dos aspectos relativos à avaliação do sujeito gnoseológico.

Os professores, na sala de aula, trabalham o tempo todo no plano do conhecimento; isto é, deslocam-se no que poderíamos denominar "o campo minado da alta pertinência", uma vez que, além de lidarem com conteúdos, habilidades e posturas, têm de desenvolver a instrumentalização dos alunos para que apreendam esses conteúdos, habilidades e posturas. Em outras palavras, têm de trabalhar muito mais com a **metodologia da aprendizagem**. Já se disse, quase à exaustão, que mais importante do que a informação, a escola deve propiciar ao aluno a aprendizagem do aprender, isto é, o domínio dos conhecimentos, habilidades e posturas que o capacitem para a auto-reciclagem.

Evidentemente, tal expectativa contrapõe-se frontalmente à didática exclusiva do 'ensino-aprendizagem', considerada inadequada, porque tende a reduzir os alunos a meros objetos, e exalta o professor como autoridade acabada. Sem desfazer os momentos em que cabe o 'aprender', no sentido de internalizar conhecimentos via absorção repassada, o contexto deve sempre ser o do "aprender a aprender", base da autonomia emancipatória (DEMO, 1993: 98).

Entretanto, certamente não será possível substituir uma posição usual por outra mais necessária aos sistemas educacionais do mundo moderno, se os processos de avaliação – nó górdio das relações entre o aluno e o professor – não forem repensados no bojo das novas concepções pedagógicas. Nem é

possível se ter uma Escola Cidadã²⁶, com um Aluno Cidadão, se não se substituírem os julgamentos das capacidades, exclusivamente pela via da quantidade de informações absorvidas, pela aquisição de habilidades adestradas, pela adequação a padrões socialmente sancionados, pela unilateralidade das hetero-avaliações e pela despolitização das relações, por uma avaliação que leve em consideração as competências atualizadas e potenciais, a partir de padrões democraticamente construídos, que valorize a auto-avaliação e que não tenha receio da politização do ato pedagógico. A dialética interação entre o respeito às identidades pessoais e sociais e a necessidade de universalização do patrimônio científico, tecnológico, cultural e artístico, para que não apenas uma minoria da humanidade tenha acesso aos benefícios do processo civilizatório, está a exigir muita competência, muita criatividade e muita democracia. Gadotti (1992a), com a clarividência que lhe tem sido peculiar, discutiu o problema, relacionando a questão da identidade cultural, do itinerário educativo, da diversidade cultural e da multiculturalidade, com a educação para todos e a com a equidade.

Destacando-se dentre os "aparelhos privados da hegemonia"²⁷, a escola tem na avaliação da aprendizagem, voltada para um sistema de aprovação/reprovação, um de seus mais poderosos instrumentos, não só porque cria e fortalece consensos discriminatórios, na medida em que introjeta nos reprovados a culpa de sua própria reprovação, como também porque processa um verdadeiro tráfico ideológico, pela "universalização" da visão de mundo e dos valores dominantes que inocula nos retidos no sistema. Porém, como uma das bases materiais da sociedade civil – relativamente autônoma da sociedade política – o sistema escolar pode possibilitar, especialmente nos contextos de crise (como é o nosso), a inversão, em favor dos dominados, das relações de hegemonia, tornando-os "dirigentes", ainda que não "dominantes". A "longa marcha", no interior do espaço de disputa da hegemonia, para a conquista da direção política, pelos dominados, exige paciência histórica, mormente no setor educacional, onde a lentidão dos resultados pode obnubilar a visão das possibilidades de transformação social.

²⁶ Expressão criada por Genuíno Bordignon (1989) e definitivamente consagrada por Moacir Gadotti (1992b). Este trabalho se inscreve na mesma linha, sem a pretensão de se iniciar a construção de uma escola de pensamento pedagógico, mas pela necessidade urgente de busca de alternativas na universalização da cidadania no país e no mundo. No mesmo sentido tem se desenvolvido todo o esforço do Instituto Paulo Freire.

²⁷ Nos termos da conceituação de Gramsci, que ampliou e enriqueceu a concepção marxista do Estado, entendendo-o, não apenas como sociedade política – Estado em sentido estrito – mas também como sociedade civil. Enquanto a primeira, através de seus aparelhos burocrático-militares, permite às classes dominantes a coerção, a segunda, por meio de diversos tipos de organização – sistema escolar, igreja, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação de massa etc.– lhes propicia a hegemonia, alicerçada na construção de consensos. Ainda que incluído na segunda categoria, o sistema escolar ou qualquer outro aparelho da sociedade civil pode ser violento e coercitivo; bem como os aparelhos de coerção da sociedade política operarem, às vezes, no espaço dos consensos ideologicamente construídos.

PARTE II

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

CAPÍTULO I O QUE É AVALIAÇÃO

1 . Considerações Preliminares

Em quase todos os encontros com professores, bem como nos relatos de outros especialistas e pesquisadores da avaliação²⁸, constata-se a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado. Certamente, tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação – auferida em tinturas de teorias mais atuais e progressistas – e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjuntamente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão.

Talvez, por isso mesmo, surjam tantas concepções de avaliação, sempre vagamente implicadas nas formulações verbais de professores, alunos e pais, que a identificam com tudo que ocorre nas práticas correntes: prova, nota, conceito, boletim, aprovação, reprovação, recuperação etc.

Já entre os estudiosos do tema, trava-se uma interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, surgindo também uma variação conceitual na razão direta da diversificação das concepções pedagógicas assumidas.

Se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos são seus formuladores. É claro que em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação. Então, haveria tantas concepções de educação quantos são seus formuladores? Pensamos que não. Percebemos que, embora apresentando pequenas variações formais, na sua substância elas podem ser agrupadas em um número menor de conjuntos. Como o tema de que nos ocupamos neste momento é a avaliação e como suas concepções derivam das de educação em geral, vejamos algumas definições de avaliação encontradas nos autores mais consagrados e nas publicações mais recentes:

Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica. (BRADFIELD e MOREDOCK, 1963, 1 : 16).

Esta definição reflete, claramente, a postura classificatória dos autores, pois consideram a avaliação como um julgamento de valor, com base em padrões consagrados e tomados previamente como referência. A distinção que estabelecem entre padrões “sociais”, “culturais” ou “científicos” denota uma postura positivista, na medida em que não incorporam a idéia de que os padrões científicos são também socialmente elaborados. No entanto, sua obra é preciosa

²⁸ Como é o caso de Hoffmann (1992, 12), Lüdke e Mediano (ob. cit., 25) e Sousa (ob. cit., 1993, 96).

no sentido do tratamento técnico que emprestam aos instrumentos de medida e avaliação.

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. (HAYDT, 1988: 10).

Tributária dos primeiros autores citados, Haydt praticamente repete o conceito de Bradfield e Moredock, enquadrando-se também na quase sempre considerada “posição tradicional”. Seu livro se inspira nas correntes científicas dos primórdios da avaliação aplicada à educação e também se volta, basicamente, para a avaliação classificatória e, portanto, para as técnicas de construção de provas e testes.

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado (...)

(...) desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. (SOUSA, 1993: 46).

No texto de Sandra Zákia Lian Sousa já percebemos a preocupação em não se deixar enquadrar na “teoria conservadora”, propondo um “redirecionamento” do julgamento e da classificação quase sempre presentes nas concepções anteriores. Volta-se para uma visão diagnóstica, na qual a avaliação passa a ser um processo de verificação e pesquisa das mudanças de estratégias e instrumentos que interferem na condução do processo educativo. Destaca ainda a formulação coletiva deste processo, que deve garantir a aprendizagem do aluno, mas não avança sobre a discussão do grau de socialização desse coletivo, nem qualifica o projeto alvo de aprendizagem do aluno. Ou seja, embora avance em relação às concepções meramente classificatórias, não explora todas as potencialidades políticas e politizadoras do que denomina “coletivo”, nem dos componentes do projeto pedagógico cuja aprendizagem pelo aluno será garantida. De acordo com a autora, para que a avaliação não se enquadre no universo das “tradicionais” basta que ela seja apenas instrumento do processo de tomada de decisão dos “agentes escolares”, que trabalham um projeto pedagógico coletivamente formulado e que se comprometa com a aprendizagem dos alunos.

A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço). (SANT’ANNA, 1995, 23-4).

A teoria de Ilza Maria Sant'Anna hesita entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, pois ainda se preocupa com a “validade” e a “eficiência”, embora possamos subtender que a formulação dos padrões de referência dos desempenhos registrados pelos alunos sejam adstritos às decisões dos próprios agentes envolvidos no processo de avaliação.

[A avaliação é] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para um tomada de decisão. (LUCKESI, 1995: nota 6, p. 9).

Os trabalhos do Professor Cipriano C. Luckesi já vinham sendo considerados como verdadeiros “clássicos” da avaliação brasileira, pois, como ele próprio confessa na coletânea que reuniu a maioria deles, seu pensamento, neste particular, evoluiu das posições mais “tradicionalistas” e “conservadoras” até as mais “avançadas” (preocupadas com o caráter apenas diagnóstico da avaliação). Muito embora sua contribuição seja inestimável, especialmente no que diz respeito ao que poderíamos denominar uma verdadeira “teoria do erro”, pensamos que o Professor Luckesi peca – como os pedagogos e pensadores mais recentes e preocupados com a superação da teoria “tradicional” – pelo excesso de desconsideração dos aspectos positivos das teorias classificatórias.

Muitas outras definições ou conceitos poderiam ser relacionados, mas, para os objetivos deste trabalho, os destacados já são suficientes. Com relativo risco reducionista ou de simplificação exorbitante, de uma maneira geral, podemos reduzir as concepções de avaliação a dois grandes grupos – evidentemente referenciados em duas concepções antagônicas de educação. Estas, por sua vez, referenciam-se nas visões de mundo positivistas ou dialéticas, isto é, buscam seus parâmetros em cosmovisões que entendem o universo e as relações que nele se travam como estruturas ou como processos. Dizendo-o de modo mais simples: se encaramos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de “verdades absolutas” e “padronizadas”. Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação. No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializamos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subseqüentes.

Entre os educadores brasileiros temos encontrado essas duas concepções de avaliação com mais freqüência, derivadas, evidentemente, de concepções antagônicas de educação que, ao penetrarem nos umbrais escolares, acabam por provocar uma completa dissonância entre as convicções proclamadas e as práticas efetivamente levadas a efeito no cotidiano das relações pedagógicas. As profundas diferenças que as caracterizam não constituem um mal em si. Contudo, a mútua exclusão que se instalou radicalmente entre elas, cada uma rechaçando a outra e autovalorizando-se

como única alternativa científica e válida, acabou por implantar um verdadeiro maniqueísmo – típico das concepções que dividem qualquer universo em apenas dois semi-universos incompatíveis – cegando-as para uma possibilidade de aproximação e complementaridade.

Desconfiamos que tal dicotomia pese mais negativamente no *élan* de muitos professores do que as próprias condições salariais e de trabalho adversas. E por quê, se eles se colocam de um lado ou de outro? Por quê, se a maioria dos professores considera a primeira concepção como “tradicional” e a segunda como “progressista” ou “construtivista”²⁹. Não é o que acontece na realidade. A maioria dos docentes incorpora a primeira como teoria válida, rechaçando a segunda, mas, de fato, “se sentem obrigados” a aplicar a segunda. Ora, ninguém consegue equilibrar-se, pessoal e socialmente, se se sente obrigado a defender determinados princípios e idéias e, ao mesmo tempo, vivenciar o contrário do que pensa. Todos estamos à procura de equilíbrios, de coerência, pelo menos para com nossa própria consciência. Ninguém consegue olhar para um espelho e dizer “enganei-te hoje”. Sempre procuramos explicações e justificativas razoáveis para nossos gestos e ações.

Neste sentido, são bastante reveladores os dados da pesquisa elaborada por um grupo de estudiosos da “síndrome de *burnout*” (ALVAREZ e outros, 1993). O termo, cujo significado literal é “estar queimado”, explicam os pesquisadores citados, foi registrado por Freudenberg, pela primeira vez, em 1974. Referia-se ele ao conjunto sintomatológico manifesto nos trabalhadores dos serviços sociais ou adstritos às áreas assistenciais. Pesquisas posteriores de Maslach (1977), Perlman e Hartman (1982), Maslach e Jackson (1981)³⁰ deram-lhe estatuto empírico-científico, além de conferirem-lhe notoriedade e consolidação teórica.

A síndrome não se confunde com *stress* ou ansiedade e se caracteriza pelo cansaço emocional, pela despersonalização em relação aos clientes ou usuários, pelo sentimento de inadequação pessoal – este último muitas vezes compensado ou

encoberto por uma sensação paradoxal de onipotência. Ante a ameaça de sentir-se incompetente, o profissional redobra seus esforços para enfrentar as situações, dando a impressão aos que o observam de que seu interesse e dedicação são inesgotáveis. ... É uma espécie de stress crônico experimentado no contexto laboral, evidentemente no âmbito das profissões cuja característica essencial é o contacto interpessoal (id., ib.: 50-51).

Esta reação compensadora manifesta na simulação de uma “dedicação exclusiva e incondicional à escola”, com sacrifícios enormes nos outros

²⁹ A pesquisa realizada por Menga Lüdke e Lélia Mediano (ob. cit. 107) comprovou que esta dicotomia ocorre no interior de um mesmo professor, que verbaliza sua adesão teórica à “avaliação progressista”, mas pratica, simultaneamente, uma “avaliação tradicional”.

³⁰ Examinadas pelos mesmos pesquisadores citados.

segmentos da vida social e afetiva dos docentes – mais explícita nos de ensino fundamental – pode ser uma manifestação dessa síndrome.

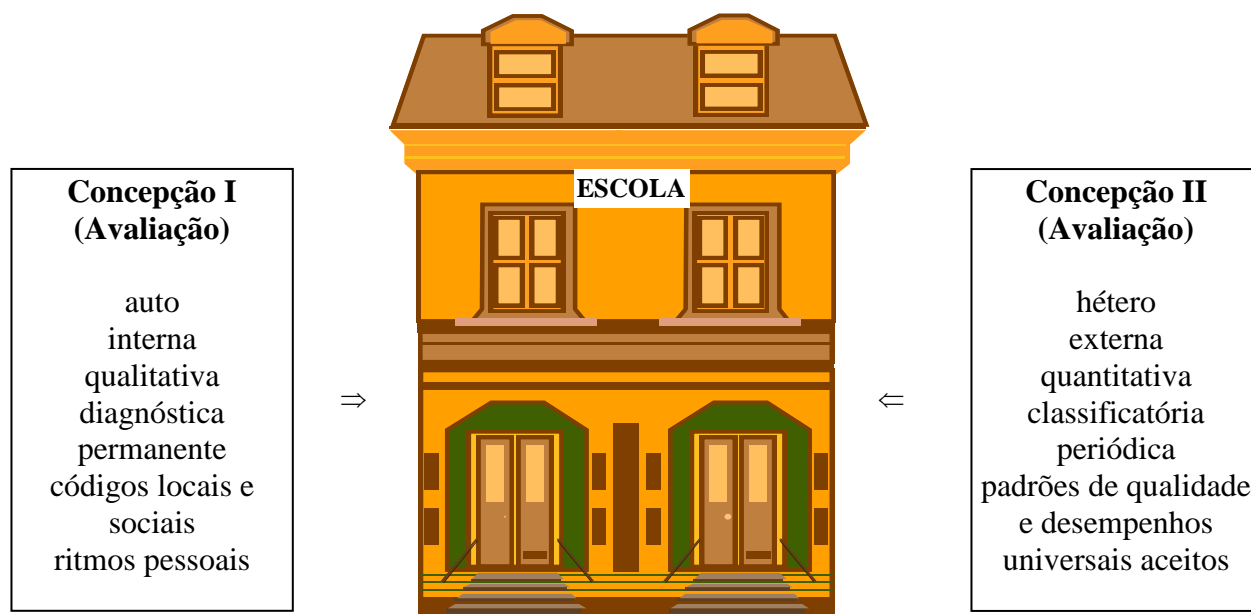
Os pesquisadores já citados levantaram uma série de fatores, classificando-os em “contextuais” (institucionais) e “textuais” (interativos). Dentre os primeiros, destaca-se a progressiva responsabilidade do professor em ambientes multiculturais, levando-o a assumir discursos e papéis contraditórios e ambíguos. Não estaria entre eles a assunção de um discurso pedagógico institucionalmente progressista e uma prática interativa conservadora? Somente uma pesquisa mais profunda e abrangente, com o levantamento, cruzamento e análise de variáveis sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas, seria possível chegar a conclusões mais definitivas. Neste particular, chama-nos a atenção o trabalho realizado por Maria Eliana Novaes, *Professora primária: mestra ou tia* (1984: 105), no qual a pesquisadora, dentre várias outras conclusões, destaca que muitas docentes das primeiras letras – a maioria é constituída de mulheres – não se casam e não têm filhos e que “algumas delas, possivelmente, encontram no Magistério uma alternativa de sublimação para a maternidade frustrada (como se pode inferir das constantes referências do ‘amor maternal’ que a professora deve dedicar ao aluno)”.

A escola não é o universo no qual esgota a trajetória do itinerário individual e do processo civilizatório, nem o trabalho docente pode resumir a razão da existência de quem quer que seja, porque nem a primeira nem o segundo são fins em si mesmos, mas apenas e respectivamente, um dos espaços e um dos instrumentos de relacionamento do ser humano, cuja realização só alcança sua plenitude numa variada gama de espaços e de relações interpessoais. Dizer que o trabalho na escola “é a razão de ser de sua própria existência” e, como resultado de tal presunção, monopolizar todas as atividades pessoais no que-fazer-pedagógico é afundar-se na síndrome de *burnout*. E, certamente, a escola, enquanto instituição alienada, torna-se instituinte da alienação de seus atores, não atendendo nem mesmo às finalidades de seus criadores liberais, gerando “disfuncionalidades” e ameaçando a tão proclamada “produtividade” – quase sempre traduzida nos reclamos de “eficácia” e “eficiência”.

Simultaneamente, a *burnout docente* é alimentada pelo desencontro entre as convicções pedagógicas assumidas e as práticas educativas desenvolvidas, em função das limitações estruturais e circunstanciais que caracterizam o ambiente de trabalho. E o educador, na ânsia de “mostrar serviço”, compensar e camuflar seu próprio sentimento de impotência, trabalha exaustivamente e tenta responder, desesperadamente, aos desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e mais exigente.

2. A Escola e as Concepções de Avaliação

No caso específico da avaliação da aprendizagem, a escola brasileira encontra-se prensada entre as duas já mencionadas correntes resultantes de duas concepções pedagógicas radicalmente antagônicas. De um lado, as teorias educacionais que se auto-intitulam “progressistas” ganham maior expressão nas intenções proclamadas dos profissionais do setor; de outro, as idealizações competitivas, classificatórias e meritocráticas, embora também rechaçando as anteriores, apresentam maior freqüência nas práticas efetivas destes mesmos profissionais, no dia-a-dia da escola. A figura apresentada a seguir expressa melhor o que estamos querendo dizer.



Procuramos não qualificar nenhuma das duas concepções, denominando-as, simplesmente, “I” e “II”, porque cada uma delas, em sua fobia dicotômica, irá adjetivar a si mesma como “avançada”, “atualizada” e “progressista” e irá considerar a outra como “atrasada”, “desatualizada” e “retrógrada”.

Analisemos os procedimentos que cada uma delas propõe.

Os defensores mais radicais do primeiro tipo de avaliação consideram que apenas a auto-avaliação ou a avaliação interna são legítimas, considerando espúria toda e qualquer verificação que faz apelo a avaliadores externos ao universo alvo do processo avaliativo. Assim, na verificação da aprendizagem, apenas os alunos seriam os legítimos avaliadores; na avaliação do desempenho da escola, somente os protagonistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e assim por diante.

De uma maneira vaga, referem-se à exclusividade ou predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, rejeitando qualquer passo mensurador de dimensões e realidades quantificáveis.

Já destacamos anteriormente que, no Brasil, logo após a consagração deste princípio na legislação do ensino (Lei n.º 5.692/71), muitos sistemas entenderam a predominância dos aspectos qualitativos como a mera tradução dos resultados em expressões diferentes de notas.

Nesta concepção, a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas. Quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno: verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo de ensino-aprendizagem. De forma alguma ela pode ser usada para comparar desempenhos de alunos ou de turmas diferentes ou para classificá-los em *scores* ou quadros que revelem hierarquias de desempenhos.

Esta concepção também vê a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ela é permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas.

Finalmente, a “concepção I” considera como parâmetros válidos e legítimos para servirem de referência apenas os ritmos, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação (pessoas ou instituições), os padrões derivados dos códigos locais e sociais de sua origem, isto é, os traços de sua “cultura primeira”.

Esta concepção resume o conjunto dos que denominaríamos “construtivistas”, para os quais há um excesso de preocupação com o processo, ao mesmo tempo que desconhecem ou desqualificam os resultados (“produtos”).

A segunda posição (“concepção II”) – derivada obviamente de uma teoria pedagógica diametralmente oposta à que referenciou a anterior – considera que a auto-avaliação acaba por enganar os educandos e as instituições, na medida em que respeita quaisquer resultados de sua atividade, valorizando-os, mesmo no caso de desempenhos medíocres. Se todo desempenho é legítimo em relação às características dos próprios agentes, não há como distinguir um desempenho genial do de um débil mental. Neste sentido e para evitar a estupidez arrogante e os corporativismos provincianos e míopes, prega a validade apenas da hétero-avaliação e das verificações de avaliadores externos.

Em segundo lugar, destaca a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, rechaçando, na maioria das vezes, as descrições qualitativas, por sua subjetividade viciadora da autenticidade da expressão dos desempenhos.

Considera ainda a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente nos momentos de terminalidade – no caso da avaliação da aprendizagem, ao final de uma aula, de uma unidade ou conjunto de unidades, de uma série ou de um curso.

Finalmente, por ter uma função classificatória, a avaliação deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto, “consagrados universalmente”.

Esta concepção de avaliação enquadra-se no grupo das que denominamos “positivistas”, onde o que importa é o produto, o resultado de determinado desempenho do aluno em relação a conhecimentos, habilidades e posturas reconhecidos por sua “desiderabilidade”. Talvez, por isso, o destaquem tanto as mensurações de aspectos quantitativos, onde a comparação de desempenhos de atores diferentes fica facilitada. Os defensores desta concepção, por outro lado, acabam por se preocupar demasiadamente com o tratamento técnico e estatístico dos resultados.

Parece-nos que uma posição verdadeiramente dialética não se colocaria em qualquer um dos pólos da dicotomia mencionada, nem cairia no ecletismo mediador das duas teorias divergentes – que, por isto mesmo, acabaria por apenas justapor, a partir de critérios meramente formais, traços análogos ou aparentemente complementares de concepções antagônicas. Ao contrário, uma concepção dialética de educação e, conseqüentemente, de avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos.

Para melhor ilustrar o que estamos dizendo, imaginemos uma situação concreta, na qual somos convidados a desenvolver um curso sobre determinado tema, para um grupo de pessoas cujo grau de escolaridade e perfil profissional desconhecemos. Sabendo que a apreensão dos conteúdos a serem desenvolvidos e o alcance dos objetivos a serem atingidos dependem do domínio de alguns conhecimentos e habilidades prévias, interessamo-nos, primeiramente, em verificar esses pré-requisitos. Neste caso, a avaliação tem uma **função prognóstica**. Imaginemos ainda que, na situação descrita, constatamos, por exemplo, que parte dos cursistas não dominam todos os conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento pleno do curso. Neste caso, ou introduzimos conteúdos e objetivos “niveladores” para este grupo, ou sugerimos sua separação dos demais, porque, caso continuem juntos na mesma turma, ou teremos um grupo que não acompanha, ou outro que se desinteressa pela temática. Qualquer que seja a solução, no decorrer do curso, buscamos verificar se todos estão acompanhando-o, com mais ou menos dificuldades, para aplicar os “remédios saneadores” (estratégias e procedimentos) que permitam um melhor acompanhamento do curso por todos. Neste caso, a avaliação tem uma **função diagnóstica**. Imaginemos, finalmente, que, ao final do curso, queiramos verificar quem absorveu todos os conhecimentos e incorporou as habilidades previstas nos objetivos inicialmente estabelecidos, com vistas ou não à expedição de um documento comprobatório do nível alcançado. Neste caso, a avaliação apresenta-se com uma **função classificatória**. Em um concurso, como é o caso do vestibular ou de uma concorrência por um emprego, esta última função é predominante, porque os candidatos estão disputando vagas em número menor que os pretendentes.

Não é difícil perceber que, na escola básica, as três funções são pertinentes, dependendo das finalidades e do momento em que estamos desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

Quando recebemos uma turma de alunos, é necessário prognosticar os pré-requisitos exigidos para o desenvolvimento das atividades e procedimentos específicos do grau ou do nível a ser iniciado. Mesmo que se trate de alunos que estão ingressando no ensino fundamental, é necessário verificar o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios, adquiridos no ambiente familiar ou numa unidade de educação infantil. Ao longo do trabalho com a turma, a função prognóstica se torna reincidente, a cada momento que iniciamos uma unidade ou um tema novo, a não ser que o plano de curso esteja organizado numa rigorosa ordem “pré-requisital” cumulativa e que a verificação da unidade anterior tenha incluído todos os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da subsequente.

Já ao longo do processo de aprendizagem, predominará a função diagnóstica, isto é, a verificação das dificuldades dos alunos, a fim de que sejam disponibilizados os instrumentos e as estratégias de sua superação. Por isso, mais do que verificar acertos, a avaliação da aprendizagem volta-se, substancialmente, para a constatação dos equívocos. Além dessa função diagnóstica, o “erro” é também indicativo fundamental para que o professor atento perceba os esquemas e mecanismos que foram acionados pelo aluno na solução das situações-problema que lhe foram apresentadas na avaliação.

... o trabalho pedagógico possível não se relaciona com o binômio **erro-acerto**, mas visa proporcionar um conjunto global de experiências que propiciem o desenvolvimento e a aquisição da estrutura cognitiva situada **no tempo** (cronologia) – **na seqüência** (construtivismo) e no **espaço** (condições históricas presentes). (LIMA, 1994: 85).³¹

A função classificatória também tem seu lugar na avaliação escolar. Com o sistema seriado ou não, ao final de uma série, ciclo, etapa ou grau, é necessário verificar se um aluno conseguiu incorporar os conhecimentos, as habilidades e as posturas que se tinha como objetivos finais. É evidente que estamos nos abstraindo, neste momento, da discussão sobre o fato de estes objetivos terem sido formulados de um modo democrático ou autoritário, de terem sido fixados por pactos sociais voltados para a socialização do produto social ou se foram impostos pelos grupos hegemônicos de modo a atenderem, prioritariamente a seus objetivos particulares. Conforme demonstraremos mais adiante, o processo de avaliação que defendemos referencia-se num sistema educacional que discute a sociedade na qual está inserido e colabora para sua transformação.

Neste ponto, queremos apenas destacar o caráter complementar das duas concepções que apareceram na figura da escola “prensada”. Ou seja, a avaliação da concepção I faz muito sentido no início e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar, porém, que mesmo neste aspecto, quando compara-se o desempenho de um aluno em relação a seus desempenhos prévios ao processo de ensino-aprendizagem, para verificar se ele “progrediu” ou não, este “progresso” acaba por considerar padrões

³¹ Mais adiante, discutiremos a função do “erro” no processo de aprendizagem.

desejáveis. Caso contrário, não há como verificar se ele “avançou”: quem “progride”, fá-lo em direção a algum horizonte pré-fixado ou pré-determinado. Não há como verificar se o aluno “progrediu” sem se determinar previamente o sentido deste progresso.

No caso da concepção II, a verificação do nível alcançado se justifica nas avaliações de terminalidades, isto é, no credenciamento do aluno para o enfrentamento da etapa de estudos seguintes ou, no limite, para o enfrentamento da vida em sociedade, já que ele não vai viver eternamente na escola. Este credenciamento nada tem a ver com sua integração social ou com o acolhimento que a sociedade lhe propiciará. Tem a ver com a consciência do próprio educando sobre as possibilidades e limitações que enfrentará ao se deparar com as determinações sociais. Não se pode, no processo de avaliação dessas terminalidades, dizer ao aluno que ele está preparado – quando não está – para a sua inserção crítica na vida da sociedade específica.

Concluindo, pode-se dizer que a avaliação “auto”, “interna”, “diagnóstica”, “qualitativa”, referenciada em códigos locais e sociais e respeitosa em relação aos ritmos e condições pessoais é fundamental nos pontos de partida e nos da trajetória do itinerário pedagógico de cada aluno. Porém, a avaliação “hétero”, “externa”, “quantitativa” e referenciada em padrões socialmente pactuados aceitos é essencial nos pontos de chegada.

Além disso, os aspectos quantitativos acabam por perpassar todo e qualquer tipo de avaliação, mesmo porque, fundamentalmente, não há como separá-los dos qualitativos.

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra. (DEMO, 1994: 9)

Este mesmo autor esclarece que enquanto a quantidade caracteriza-se pela extensão, a qualidade constrói-se na intensidade. A primeira “é corpo, tamanho, número, extensão” e “é base e condição” para a segunda, porque “indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo.” (Id., ib.: 10).

No capítulo seguinte, tentaremos comprovar a importância da medida na avaliação da aprendizagem e, ao mesmo tempo, discutir mais minuciosa e profundamente as relações quantidade/qualidade e objetividade/subjetividade.

CAPÍTULO II MEDIDA E AVALIAÇÃO

Iniciemos este tópico pela discussão da relação entre objetividade e subjetividade, embora ela já esteja relativamente delineada na primeira parte deste trabalho, quando tratamos da relação entre ideologia e avaliação.

Nenhuma afirmação humana, manifesta em qualquer forma de expressão – discurso escrito, falado, iconográfico etc. – pode ser absolutamente objetivo, nem absolutamente subjetivo. A pretensão da representação absolutamente objetiva da realidade pertence ao campo epistemológico e discursivo do positivismo, conforme vimos anteriormente. Por outro lado, nenhuma representação da realidade é absolutamente subjetiva, isto é, adstrita somente ao pensamento de seu formulador, porque este estará, no mínimo, condicionado pelos códigos sociais do segmento de classe a que pertence.

Assim, no caso da avaliação, ainda que se trate de “questões objetivas”, elas estarão carregadas da subjetividade de quem as formula, a partir mesmo da escolha dos temas ou aspectos a serem destacados nas respostas. A não ser nos casos de combinação prévia do que se quer como resposta e de memorização estrita do que foi combinado, não há possibilidade de se estabelecer uma relação biunívoca rígida entre o que se pergunta e o que se responde. Toda situação-problema ou toda questão abre um leque de possibilidades a quem tenta resolvê-la ou respondê-la, porque contextos e momentos diversos podem induzir até mesmo uma única pessoa a responder de modo diferente à mesma questão.

Por outro lado, não há questões ou situações-problema absolutamente subjetivas, porque a simples inteligibilidade de sua formulação exigirá códigos comuns de interlocução. Alguém que quisesse formular um discurso indagativo inteiramente inédito, inclusive nos termos e suas relações sintagmáticas, não seria compreendido a não ser por si mesmo. Objetividade e subjetividade interpenetram-se no caso de qualquer relação humana e, portanto, estarão sempre presentes e imbricadas nas relações pedagógicas e avaliativas.

Geralmente são denominadas “questões objetivas” as que possibilitam ao aluno apenas uma resposta, não havendo possibilidade de interpretação, nem do lado docente, nem do discente, pois as respostas são remetidas a um “gabarito” previamente elaborado e “guardado debaixo de sete chaves”. Contudo, convém lembrar que a questão e o “gabarito” foram elaborados pelo professor, a partir de seus conhecimentos sobre o tema; foram formulados sob um vocabulário e uma sintaxe específicos de seu sistema simbólico; referenciaram-se em parâmetros construídos a partir de suas aspirações, projeções e ideais e foram traduzidos em intencionalidades relativas às respostas a serem dadas pelos alunos. E a subjetividade aumenta se nos lembrarmos que, do outro lado da relação de comunicação que se quer estabelecer, está um outro sujeito – o aluno – dotado também de um sistema simbólico próprio, portador de um vocabulário e uma sintaxe específicos, voltado para aspirações, projeções e ideais singulares. Na avaliação da aprendizagem

confrontam-se visões de mundo de seres que, mesmo que pertençam à mesma classe social, estão em fases diferentes de acumulação de conhecimentos, experiências e maturidade. Tivemos a oportunidade de vivenciar e de assistir casos de mudanças de “gabaritos” para as mesmas questões, pelo mesmo professor, ao longo de nosso itinerário de estudante e de docente.

São chamadas “questões subjetivas” as que remetem a respostas dissertativas ou de ensaio, isto é, as que exigem do aluno discorrer sobre determinado tema. É claro que, neste caso, a possibilidade de interveniência da subjetividade, de ambos os lados, é maior. Não porque são mais sujeitas a interpretações diversas, mas porque há uma manifestação mais extensa das subjetividades em confronto. De qualquer forma, elas são objetivas, na medida em que há uma comunicação possível, pois ambos os interlocutores (professor e aluno) se remetem a um código comum que permite a compreensão mútua de concordâncias e discordâncias quanto às respostas.

O que queremos destacar, em ambos os tipos de questão, é a possibilidade de uma reflexão sistemática, em torno de erros e acertos, em torno de mecanismos de raciocínio que foram desencadeados na formulação das questões e nas respostas a elas dadas pelos alunos, constituindo-se numa das etapas mais ricas da relação pedagógica. É nos comentários e discussões das provas e trabalhos corrigidos que se tem momentos privilegiados de aprendizagem, para ambos os lados! E sabemos como essas oportunidades são raras nas nossas escolas, porque o que assistimos é, na maioria das vezes, à praxe da “matéria vencida” ao final da correção e à simples “entrega dos resultados das provas”.

Retornemos, contudo, ao que nos propusemos neste tópico: diferenciar medida de avaliação.

1. Medida

A Língua Portuguesa é pobre no que diz respeito à verificação da aprendizagem, pois confere à palavra “avaliação” dois significados diferentes:

1.º) Em sentido amplo, ela abrange todo o processo de verificação de determinada aprendizagem. Ou seja, termo tomado em seu sentido amplo, diz respeito ao processo de verificação da aprendizagem como um todo.

2.º) Em sentido restrito, ela se refere apenas a uma etapa desse mesmo processo, isto é, refere-se ao segundo momento específico deste processo.

Quando falamos em “avaliação da aprendizagem”, geralmente estamos nos referindo a todo o conjunto de procedimentos, que vão da formulação das questões – qualquer que seja o método adotado e os instrumentos escolhidos – à análise dos resultados alcançados pelos avaliados. Contudo, usamos a mesma expressão, de forma mais técnica, para nos referirmos à fase do processo de verificação que diz respeito à comparação entre os desempenhos constatados e a escala de desempenhos desejados. De fato, **medida** e **avaliação** são dois momentos de um mesmo processo mais global, que também denominamos “avaliação”.

E o que vem a ser a medida? Ela é necessária no processo de avaliação da aprendizagem, mesmo sob a inspiração de uma concepção não-positivista? É o que tentaremos responder nos próximos parágrafos.

A medida, enquanto tentativa de constatação exata das dimensões do desempenho do aluno, predominou nas primeiras tentativas e em várias décadas da trajetória da avaliação nos sistemas educacionais³². Derivada da Psicologia, que esteve inicial e intimamente associada à psicomетria, a avaliação educacional estruturou-se de modo objetivista. Tentando desgarrar-se da filosofia e construir um campo de conhecimentos com estatuto científico próprio, os primeiros psicólogos voltaram-se para critérios “cientificidade” das ciências naturais, internando-se nos laboratórios da psicologia experimental e, conseqüentemente, superestimando os aspectos quantitativos. Essa transposição mecânica dos métodos e técnicas aplicáveis às ciências da natureza para o tratamento dos fenômenos sociais estendeu-se ao campo educacional, inserindo-o no universo da matriz positivista³³. As mudanças comportamentais, “cientificamente observáveis”, a partir de testes padronizados, passaram a ser a preocupação fundamental dos procedimentos avaliativos, desvalorizando-se as verificações mais voltadas para os sujeitos e para os processos de aprendizagem.

Posteriormente, na medida em que os sistemas de ensino voltaram-se para as cargas de conteúdo – ao ponto de os planos de curso se reduzirem a meros elencos de unidades de programa – o exagero da medida foi aplicado no sentido da verificação das quantidades de informações absorvidas pelos alunos, permanecendo, lamentavelmente, até os dias de hoje, como centralidade das avaliações que ocorrem na escola brasileira.

A reação à onda “objetivista” armou-se de mil preconceitos contra a medida, caindo no outro extremo de simples verificação de ritmos e itinerários pessoais, de intimismos e abstrações desencarnados, porque desconhecedores das objetivações determinadas pelas necessidades históricas. A quantificação passou a ser a “ovelha negra” nas ciências sociais, como se sua mera utilização fosse suficiente para contaminar de positivismo qualquer procedimento neste universo gnoseológico.

... a matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso também fragmenta a realidade uma vez que permanece no âmbito das análises “abstratas” e universais e perpetua as conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas... (FRANCO, 1993: 20).

Por isso, mas com o devido cuidado, a medida tem de ser retomada nas considerações sobre avaliação da aprendizagem. Em outras palavras, para ser aplicada na educação, deve-se evitar o significado estrito que lhe atribuem os físicos e tomá-la em seu sentido amplo. Senão vejamos. Para estes cientistas, a

³² Não é exagerado dizer que, no caso brasileiro, ela continua predominando nos processos de verificação do rendimento escolar.

³³ Caberia uma explicação da determinação histórico-sociológica dessa matriz, mas ela escapa aos limites deste trabalho.

medida consiste num processo de associação numérica a determinados fenômenos. Ou seja, medir significa comparar grandezas de mesma espécie, tomando-se uma delas como unidade. Ou ainda: entende-se por medida a constatação de quantas vezes a grandeza tomada como unidade “cabe” dentro da grandeza de mesma espécie que se deseja medir, ou quantas vezes esta é maior que aquela. Imaginemos que queiramos medir o comprimento de uma piscina: pegamos um metro – grandeza linear tomada como unidade – e verificamos quantas vezes ele “cabe” no comprimento (grandeza linear a ser medida) da piscina. Portanto, a medida considerada em seu sentido restrito implica na possibilidade de somar dimensões, isto é, “para que uma grandeza seja mensurável (no sentido restrito dos físicos) é necessário que se saiba somar duas grandezas da espécie considerada” (MARTINS, 1970: 6). No exemplo citado, todas as operações matemáticas básicas com números abstratos são possíveis. É a medida propriamente dita. Da mesma maneira podem ser tratadas, matematicamente, as grandezas de área, volume, velocidade, massa, densidade, carga etc. É somente neste sentido que os físicos usam e aplicam o vocábulo “medida”.

Tomemos como exemplo o caso de uma grandeza cuja aparente identidade de natureza se enquadre na categoria de “grandeza mensurável em sentido estrito”: a intensidade de uma dor qualquer. Ainda que falemos em “dor maior” ou “dor menor”, incluir intensidades diferentes de dor nesta categoria ficaria complicado, pois carece de sentido somá-las. O que queremos dizer é que, saindo do campo restrito da Física, só podemos considerar a medida em um sentido mais lato.

Há outras grandezas a que podemos fazer associações numéricas, mas somente em determinados aspectos específicos a elas correlacionados. Tomemos o exemplo da cronologia (ciência auxiliar da História que trata da duração, do tempo, das datas). Não faz o menor sentido realizar qualquer das operações fundamentais com duas datas. Entretanto, posso fazer considerações matemáticas sobre seus intervalos. Neste caso, diferentemente do primeiro, trata-se da duração, que é desprovida de zero absoluto. Trata-se de uma escala de intervalos uniformes cujo zero é arbitrário. O mesmo pode ser dito em relação às medidas de temperatura: é desprovido de sentido somar, multiplicar ou dividir temperaturas por um número abstrato, mas cabe realizar a operação subtração com seus intervalos uniformes.

Em terceiro lugar, surgem as escalas de ordenações, às quais também é possível fazer associações numéricas específicas (“maior/menor”, “mais/menos” etc.). Martins menciona dois exemplos bastante ilustrativos deste tipo de escala, ao qual não podem ser aplicadas quaisquer operações matemáticas.

É teoricamente possível, na hipótese de juízes competentes e imparciais, classificar as candidatas a um concurso de beleza feminina e dizer que Heloísa é mais bela que Joana, e Joana mais bela que Carlota (salvo protestos veementes das famílias das colocadas em posição inferior). Outro exemplo desse sistema de associação numérica, menos sujeito a controvérsias, é o representado pela **escala de dureza** de Mohs empregado há mais de um século em mineração. Diz-se que um mineral é mais duro que

outro quando o primeiro pode riscar o segundo sem ser riscado por este...(MARTINS, ob. cit.: 11).

Na ordenação, só é possível estabelecer as relações $>$ (maior que), $=$ (igual) e $<$ (menor que).

Finalmente, existem associações numéricas inteiramente arbitrárias, como é o caso da numeração das residências, dos telefones, das placas de veículos, cujo objetivo é apenas de facilitar a memorização. Neste último caso, não faz qualquer sentido operar matematicamente qualquer dos números convencionados.

Que tipo de medida pode ser aplicada na verificação do rendimento escolar?³⁴ Em que sistema numérico se enquadram as notas dadas pelos professores a seus alunos? O sistema que delas parece mais se aproximar é o das ordenações: são desprovidas de zero absoluto – ainda que, lamentavelmente, vários zeros sejam aplicados em muitos alunos – e de intervalos uniformes. Portanto, nem matematicamente faz sentido realizar as operações básicas com as notas. Elas se constituem em simples ordenações – e ainda assim de legitimidade duvidosa. Os intervalos entre as diversas notas não serão uniformes, porque não é possível estabelecer uma rígida regularidade entre os graus crescentes de dificuldade das situações-problema ou questões formuladas, nem estabelecer rígidos limites entre a qualidade das respostas. Sabemos que esta “regularidade” estará condicionada pela visão de mundo de cada professor e de cada aluno, com todas as suas implicações: origem social, história de vida, grau de erudição, disposições do momento etc. A ideologia, com suas marcas de objetividade e de subjetividade, historicamente determinadas, estará perpassando todo o processo, desde a formulação do que deve ser avaliado, até a análise dos resultados.

Porém, vejamos um outro exemplo, para entendermos a necessidade da medida na avaliação de situações que se enquadram na escala das ordenações. Imaginemos que estamos diante de uma farmácia – uma daquelas que sempre dispõem de uma balança à entrada – e, indiscretamente, ficamos observando as pessoas que entram e se pesam. Uma senhora de meia idade sobe na balança e, indiscretamente repetimos, constatamos com ela que o aparelho acusou 82 kg. Duvidando do próprio peso, ela desce e sobe de novo na balança, deixando de lado sua bolsa. Implacavelmente o instrumento registra 81,50 kg. Ela duvida do aparelho e pergunta ao farmacêutico: – *Esta balança não está estragada?* Ao que ele responde – com certa ironia: *Não!* Desconsolada, a senhora deixa a drogaria balançando a cabeça em desaprovação. Pouco tempo depois, um senhor sobe na mesma balança e, para nosso indiscreto espanto, registra 82 kg. Confirma o próprio peso de 81,50 kg, deixando um embrulho que tinha à mão sobre o balcão, indaga também ao farmacêutico sobre a fidedignidade do aparelho, mas, ao contrário da senhora, abre o rosto num sorriso de satisfação e

³⁴ Lembramos que a totalidade de nossos sistemas educacionais, salvo raríssimas exceções, adotam escalas de notas para exprimir o rendimento dos alunos. Como já destacamos anteriormente, mesmo naqueles em que as notas foram substituídas por letras, conceitos ou menções descritivas, há sempre uma tabela de conversão desses outros símbolos em notas.

deixa o estabelecimento. Nós, do lado, indiscretamente registrando as medidas constatadas pelos dois “gordinhos”, não entendemos, inicialmente, as razões da tristeza de uma e da alegria do outro, se ambos apresentaram o mesmo peso! Raciocinando com mais calma, podemos imaginar o que aconteceu. Os três observadores – a senhora, o senhor e eu – medimos a massa de ambos. Só que eu apenas medi; os dois, além de medirem, avaliaram. Certamente, ambos foram ao médico que, de acordo com as respectivas idades, estaturas, estados de saúde etc., prescreveu-lhes uma meta de perda de 5 kg de peso em um mês, a partir do cumprimento de uma série condições: exercícios físicos, dieta e remédios. A senhora, certamente, não conseguiu atingir a meta e o senhor ultrapassou-a, já que seus pesos anteriores à prescrição médica eram diferentes. Ou seja, no processo de avaliação, ambos registraram o próprio peso na balança da farmácia e constataram, face à escala de dimensões desejáveis, que alcançaram ou não o objetivo prescrito pelo médico. Como eu não dispunha da mesma escala, elaborada previamente, apenas medi, sem entender as razões da tristeza de uma e da alegria do outro. Ora, pelo esclarecido anteriormente, a medida de massa – que é uma medida física – é perfeitamente susceptível de aceitar associações numéricas. Contudo, no exemplo dado, não tem sentido fazer operações de soma, subtração, multiplicação e divisão entre os pesos constatados em duas medições. Porém, das massas constatadas nos registros numéricos da balança, foi possível fazer associações qualitativas, julgamentos de valor relativos à saúde do senhor e da senhora que se pesaram.

Também o processo de verificação do rendimento escolar implica em dois momentos: medir e avaliar. No primeiro, tentamos, com mais ou menos objetividade, através de um instrumento adequado, “medir” o desempenho do educando, isto é, simplesmente coletar e registrar seu desempenho; em seguida, “avaliamos” em sentido estrito – o que trataremos no tópico seguinte.

Na maioria das vezes, no sistema educacional, os docentes avaliam os discentes sem processar, primeiramente, com os instrumentos adequados, as medidas oportunas. É o caso daqueles professores que já vão logo emitindo um juízo de valor sobre o aluno, sem antes, metodicamente, tentar esgotar os registros dos desempenhos que, integrada e organicamente, justificariam tal juízo. “Este aluno não tem jeito para estudar.” “Aquele outro aluno é um indisciplinado incurável.” “Ah, este não participa de nada.”

Noutras vezes, usam o termômetro para medir velocidade... isto é, pensam estar medindo uma coisa, quando, na verdade, estão medindo outra. Vejamos o problema seguinte, muito comum nos livros didáticos de matemática:

Eu tenho o dobro da idade que tu tinhas, quando eu tinha a idade que tu tens. Quando tu tiveres a idade que eu tenho, nossas idades somarão 45. Quais são elas?

Lembro-me de ter sido submetido, numa prova, a este problema, num momento em que toda a turma era capaz de resolver, com relativa facilidade, sistemas de equações do primeiro e do segundo graus com qualquer número de incógnitas. Contudo, o problema proposto, embora desembocasse num desses sistemas, apresentava uma grande complexidade no que diz respeito à tradução

de sua literalidade para a linguagem matemática. Trata-se, como nele fica evidente, de um problema de conjugação do verbo “ter”, porque, depois de montado o sistema de três equações com três incógnitas, ele se reduz a mero cálculo!

Para não deixar o problema no ar, vamos à sua resolução:

a) Identificação das incógnitas:

x = minha idade

y = tua idade

z = diferença entre as duas idades

b) Montagem do sistema de equações:

$x - y = z$

$x = 2(y - z)$

$x + y + z + z = 45$

c) Resolução

Na primeira equação: $x = y + z$

Comparando a primeira com a segunda, temos: $y + z = 2(y - z)$.

Isolando a incógnita “ y ”, teremos: $y = 3z$

Substituindo na última equação, teremos:

$3z + z + 3z + z + z = 45$, donde $9z = 45$, que permite deduzir que: $z = 5$

Substituindo nas demais equações, teremos:

I - Se $y = 3z$, logo $y = 15$;

II - Se $x = y + z$, logo, $x = 15 + 5 = 20$.

Em suma, montado o sistema de equações, qualquer que seja a técnica adotada na álgebra para a solução de sistemas de equações, o problema se transforma numa mera série de operações e substituições, levando qualquer estudante de álgebra à resposta de que as idades são 20 e 15 anos.

Medir significa registrar e atribuir símbolos às dimensões de um fenômeno, a fim de caracterizar-lhe a posição ou *status*. No exemplo citado anteriormente, o senhor, a senhora e eu registramos o mesmo peso na balança da farmácia, traduzido no símbolo “81,50 kg” e, inicialmente, nada havia a dizer sobre as razões da insatisfação de um e a felicidade do outro.

Quando buscamos exemplos de medida, geralmente recorremos ao campo da Física. Vejamos um outro exemplo fora dele e mais próximo do campo do desempenho humano. Num curso de digitação, Carlos conseguiu 50 toques por minuto e cometeu 5 erros. Nada se pode ser dito em termos de sua qualificação como digitador, uma vez que apenas medimos e registramos as dimensões “rapidez” e “precisão” do desempenho de Carlos como digitador. Constatamos apenas as duas dimensões – traduzidas em termos numéricos – de uma realização. E para medir as duas destrezas de Carlos, tivemos de recorrer a instrumentos adequados: um cronômetro para medir o tempo em que ele registrou 50 dígitos e a contagem do número de erros de digitação.

Por isso, a medida deve se revestir de algumas características:

a) **Objetividade**

Trata-se de constatar e registrar, apenas e objetivamente, o que se pretendia medir. Neste sentido, os instrumentos de medida devem ser permanentemente questionados quanto à sua objetividade, pois os fenômenos educacionais não se enquadram em mensurações rígidas. A correção de uma questão, por mais fidedigna que seja, estará condicionada à subjetividade de quem vai corrigi-la. Por outro lado, uma prova, por mais objetiva que seja, é sempre aplicada em determinadas circunstâncias que condicionam os alunos, individual e diferentemente, dependendo de seus itinerários pedagógicos específicos, de sua origem sócio-cultural, de seus ritmos, enfim de sua visão de mundo e do modo específico de inserção social do grupo a que pertencem. Uma questão, uma prova ou qualquer outro instrumento de medida não permite senão uma amostra do desempenho do avaliado – “o que levanta o problema da adequação da amostragem para se obter fidedignidade do instrumento” (ROMÃO, 1984: 10).

b) **Fidedignidade e Validade**

Aqui é preciso cuidado para não confundir os conceitos. Um instrumento de medida é fidedigno quando mede, com relativo rigor, aquilo que pretendia medir. É um conceito estatístico que não se confunde com **validade**. Ela define a extensão do êxito de um instrumento, que pode ser fidedigno, sem que seja válido. Enquanto o conceito de fidedignidade está vinculado ao de precisão, o de validade referencia-se no de finalidade. Se tomarmos o exemplo dado anteriormente – o problema “matemático” das idades – percebemos que era bastante preciso. Contudo, nas circunstâncias em que fora aplicado, era mais válido para medir os conhecimentos dos alunos em Português (conjugação do verbo “ter”) do que para verificar a competência dos alunos em resolver equações.

E até mesmo uma questão fidedigna e válida, pode não se inserir no universo da utilidade.

c) **Utilidade**

Dizemos que algo é útil, quando atende a uma finalidade humana, isto é, quando é capaz de satisfazer uma das necessidades da espécie, seja no sistema produtivo, seja no associativo, seja no simbólico. Geralmente denominamos “bem” o ente ou serviço capaz de satisfazer as necessidades humanas.

Não tendo fim em si mesma, a educação – e menos ainda, a avaliação e o instrumento de medida – para ser útil, deve resolver os problemas criados pelas necessidades inseridas nos projetos pessoais e coletivos. Portanto, para ser útil, um instrumento de medida tem de satisfazer a necessidade para a qual foi criado, com economia de tempo, recursos materiais e esforço humano. Como o ensino regular se distanciou muito dos projetos de vida de suas clientelas, há

uma tendência na avaliação da aprendizagem em exacerbar a disfuncionalidade do saber escolar. Em termos mais simples: por mais que se denuncie a intencionalidade alienante imposta ao currículo pela ideologia hegemônica, constatamos uma reiterada proclamação do “fracasso escolar”, até mesmo pelos denunciados.

Cabe aqui lembrar a relativa autonomia da superestrutura, extensiva aos aparelhos ideológicos. A escola, como destacou Guiomar Namó de Mello (1982), ainda que reproduza a dominação e as determinações sociais, acaba por produzir os seus próprios mecanismos de seletividade e discriminação. Da mesma forma, as disciplinas, e a avaliação em cada uma delas, acabam por adquirir finalidades em si mesmas, distanciando-se, cada vez mais, dos alvos para os quais foram criadas. O desinteresse da maioria dos alunos, especialmente no sentido de se safarem das provas da melhor maneira possível, esquecendo-se, no dia seguinte, o desempenho nelas revelado, tem raízes na percepção deles de que têm de aprender a resolver provas de determinado professor, e não [...] incorporar os conhecimentos, habilidades e posturas exigidas pelo seu projeto de vida. Some-se a isso a ficção, já mencionada, que perpassa a maioria das situações-problema simuladas nos processos de avaliação.

d) Pertinência e Oportunidade

Essas duas últimas características aplicam-se também ao processo de avaliação como um todo. Por pertinência queremos entender a adequação de uma medida, pois têm sido muito comuns, nos processos de avaliação da aprendizagem escolar – certamente por causa da generalizada proclamação idealista da “educação integral” – concluir-se algo mais geral sobre o aluno, quando, na verdade, se mediu apenas uma destreza específica. Imaginemos, no exemplo dado sobre avaliação da rapidez e precisão de um digitador, o desastre que seria se o professor de computação concluísse algo sobre a personalidade do aluno apenas a partir da medida dessas destrezas específicas! Aliás, num curso de datilografia ou de digitação, caberia a verificação de outros conhecimentos ou habilidades?

A pertinência de um instrumento de medida é diretamente proporcional à clareza da definição dos objetivos no planejamento educacional e à precisa delimitação do grau de sua incorporação pelos alunos, que se pretende verificar na situação de avaliação específica.

Um instrumento de medida pode ser pertinente, mas não ser oportuno. Enquanto a pertinência tem a ver com a adequação dos procedimentos e instrumentos verificadores à pretensão de verificação, a oportunidade tem a ver com os objetivos e as circunstâncias específicas de aplicação dos instrumentos de medida. Dependendo do que aconteceu na sala de aula em determinado dia, mesmo que estivesse acordado entre professor e alunos uma situação específica de medida, pode ser conveniente marcá-la para outro dia, até porque são muito comuns as ponderações protelatórias dos alunos.

2. Avaliação

Em seu sentido restrito, a avaliação da aprendizagem é o procedimento docente que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões pré-fixados. Ainda que relativizando a diferença entre eles, conforme destacamos na análise das relações entre ciência e ideologia, enquanto a medida constrói-se mais em cima de juízos de fato (denotações consensuais pactuadas) a avaliação se edifica sobre juízos de valor (conotações construídas a partir das visões de mundo).

Retomando os exemplos já citados, enquanto o senhor e a senhora reagiram, sentimentalmente, à constatação do próprio peso, porque compararam-no a um peso ideal para si mesmos – indicado pelo médico –, como observador indiscreto, inicialmente, não tive condições de compreender as razões das reações antagônicas diante de uma mesma medida. No caso da digitação, a conclusão sobre “Carlos ser um excelente, bom, regular ou mau digitador” só pode ser exarada a partir da comparação de seu desempenho (rapidez e precisão medidas e registradas) com uma escala de tempo desejável combinada com um elenco de erros tolerável, sendo que essa desiderabilidade e essa tolerância são fixadas previamente.

Cabe indagar, nesta altura, se a avaliação só é aplicável a fenômenos “precisamente” mensuráveis. A resposta é não! Se observamos que um aluno jamais se atrasa para as aulas, podemos concluir que ele é pontual; se outro se nega, reiteradamente, a prestar auxílio aos colegas, concluímos que ele apresenta uma séria carência no espírito de cooperação e solidariedade. Porém, em ambos os casos, ainda que sem a medida “precisa”, observações sistemáticas se constituem em verdadeiras medidas. E a tradução dos resultados de uma avaliação não se reduzem a meros símbolos marcados (notas, conceitos ou menções), mas podem também ser expressos em descrições qualitativas.

Pelo exposto, percebe-se que a medida e a avaliação são, de fato, dois passos de um mesmo processo, sendo difícil distingui-los em determinadas situações de verificação da aprendizagem. De um certo modo, a avaliação em sentido restrito, é um tipo especial de medida comparada. A dificuldade aumenta quando a transformação de símbolos de medida em símbolos de avaliação é, praticamente automática, como, por exemplo, nos casos extremos: se um aluno consegue o máximo ou o mínimo de acertos numa prova, somos levados a transformar, automaticamente, tal medida em avaliação.

A avaliação implica em *desiderabilidade*, sendo, portanto, subjetiva, porque referenciada em valores de determinada época, sociedade ou classe social. Os padrões desejáveis são construídos a partir de interesses, aspirações, projeções e ideais de grupos socialmente definidos. Ou seja, os padrões reproduzem o caráter ideológico dos objetivos educacionais de determinado sistema.

Por isso, nesta discussão, o essencial é a forma de construção das escalas de valores com as quais serão comparadas os desempenhos dos alunos. **Ainda não nasceu a ciência hierarquizadora de valores, pois a**

axiologia, enquanto pretensão de análise teórico-crítica dos valores, não resiste à relativização propiciada pela análise histórico-sociológica dos interesses.

Além da avaliação diagnóstica permanente, para alertar o aluno sobre mudanças de rumo e de estratégias, no decorrer do próprio processo de aprendizagem, é conveniente, sempre ao final de uma determinada unidade – qualquer que seja a concepção que tenha presidido a organização curricular – a verificação do nível alcançado pelos alunos na mesma. De fato, não tem sentido passar-se a uma nova unidade, mormente se o programa de atividades foi organizado sob o princípio da pré-requisitação, sem uma avaliação do caminho já percorrido na unidade anterior. A avaliação ao final de uma unidade-didática constitui-se numa espécie de terminalidade³⁵ parcial.

O conceito de oportunidade é fundamental, porque, no caso brasileiro, os momentos de verificação e registro dessas terminalidades parciais são, rígida e burocraticamente, estabelecidos pelo sistema, na periodicidade mensal (anteriormente) e bimestral (nos dias de hoje). Em outras palavras, a rigidez dos momentos dos registros escolares se impôs aos momentos de verificação da aprendizagem, desconhecendo-se totalmente as conveniências didático-pedagógicas. Como o professor “tem de entregar, na secretaria da escola, as notas dos alunos” ao final de cada bimestre, não importa que ele esteja no meio de uma unidade. Se o que já desenvolveu com os alunos ainda depende de mais alguns passos para complementar um pré-requisito, ele não pode adiar a avaliação, porque é pressionado pelos prazos burocráticos. E tudo isso é feito em nome da discutidíssima “média final”, calculada com base nos dados dos registros periódicos realizados em intervalos cuja uniformidade responde aos interesses da burocracia, mas desconhece os ritmos do processo de ensino-aprendizagem. Se não houvesse essa imposição formal do sistema, as avaliações de terminalidades parciais ocorreriam a intervalos determinados pela conclusão de unidades-didáticas, uma vez que os objetivos educacionais se sobreporiam a uma necessidade burocrática.

Já por mais de uma vez usamos a expressão “unidade-didática”. Embora sua discussão mais aprofundada escape aos limites deste trabalho, consideramos útil, pelo menos, sumariar o que entendemos por ela.

Na maioria das escolas brasileiras, a “unidade” é considerada como uma subdivisão do conteúdo programático, caracterizada como uma totalidade relativa. Em outras palavras, considera-se, quase sempre, apenas a unidade-programa. Esta concepção é derivada dos Estados Unidos, onde Henry Morrison desenvolveu o conceito de “unidade” como base da organização da “matéria” curricular:

Definimos como uma unidade de aprendizagem útil como um aspecto compreensivo e significativo do ambiente, de uma ciência organizada, de uma arte, ou de uma conduta, que, aprendido, resulta numa adaptação da personalidade”. (Cit. por CUNNINGHAM, 1960: 370).

³⁵ Lembrando sempre sobre o caráter relativo de qualquer terminalidade em educação.

A partir dos anos 60, começaram a surgir tímidas tentativas de articulação orgânica entre determinada fração do “programa” e o conjunto dos procedimentos didático-pedagógicos previstos para serem aplicados no tratamento dessa fração. Além da falta de entrosamento horizontal (na mesma série) e vertical (entre as séries de um mesmo grau), principalmente nas séries cuja grade curricular se organizava em disciplinas, começou-se a reclamar um ajuste entre os conteúdos programáticos e os mecanismos, instrumentos, estratégias e recursos mais adequados a seu desenvolvimento. A partir daí começou a surgir a noção de unidade-didática, ou seja, um conjunto articulado de objetivos, conteúdos, estratégias e técnicas, relativamente autônomo e constituído de dependências internas. Na realidade, o esforço empreendido pelos educadores desde então buscava a superação do planejamento educacional identificado com a programação e que redundava na mera justaposição de um elenco de conteúdos. Ao mesmo tempo, iniciava-se a discussão sobre a legitimidade dos componentes curriculares que desconheciam as contribuições dos segmentos de classe cujos processos de elaboração e produtos culturais não eram incorporados pela escola brasileira.

Mas, retornemos à discussão do conceito de avaliação. Retomamo-lo do ponto em que deixamos: a elaboração das escalas de padrões às quais se comparam as “dimensões medidas” do desempenho dos alunos.

Para sabermos, no exemplo anteriormente dado, se Carlos é um “bom digitador”, necessitamos de uma escala desejável de desempenhos relativos à rapidez e precisão, do tipo “um excelente digitador dá 60 toques por minuto e comete apenas 10 erros de digitação” ou “um bom digitador dá tantos toque por minuto e comete apenas tantos erros” e assim por diante. Ou seja, para avaliarmos Carlos em digitação, temos de constatar a medida das dimensões de sua “rapidez” e “precisão” para, em seguida, compararmos tais registros singulares com a escala desejável, previamente elaborada, das mesmas dimensões.

Quando mais nos internamos no universo das realidades educacionais, mais nos deparamos com a dificuldade de elaborar escalas de padrões, pois é aí que surgem mais explicitamente os conflitos de interesses. Além disso, a falta de tradição na elaboração e delimitação de objetivos dificulta mais ainda a tarefa, sem falar nos exageros “sociologistas” e “etnografistas” de determinada tendência do pensamento pedagógico brasileiro, que desqualificou os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação por objetivos. Esta mesma corrente jogou na lata do lixo da História a taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom. Se Benjamin Bloom trabalhou vários anos em pesquisas de campo, apoiado por uma sólida equipe multidisciplinar, catalogando e classificando objetivos educacionais, não há porque subestimar sua contribuição para o processo de elaboração do planejamento da educação básica³⁶. Aliás, sua *taxionomia* dos objetivos educacionais na área cognitiva muito ajudaria à diminuição das arbitrariedades praticadas na avaliação da aprendizagem na

³⁶ Para o Português foram traduzidos apenas os dois primeiros volumes, referentes, respectivamente ao “domínio cognitivo” e ao “domínio afetivo”. O programa completo da pesquisa incluiria ainda o “domínio psicomotor” que, segundo nos consta, nem foi concluído (v. BLOOM, 1972 e 1974).

escola básica brasileira, no sentido de explicitar mais o que na realidade se mede através das provas aplicadas. Ainda mais se considerarmos que, na nossa escola básica, predomina o ensino e a avaliação de conteúdos, através do soberano instrumento das provas!

PARTE III

AVALIAÇÃO DIALÓGICA

CAPÍTULO I CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DIALÓGICA

Se temos uma concepção autoritária e “bancária” de educação, como dizia Paulo Freire, forçamos o aluno a se transformar num depositário do “tesouro do saber”, que já “descobrimos” no período de nossa formação profissional e nos momentos em que preparamos as aulas. Por isso mesmo, não há necessidade de ele refazer nem o itinerário de descoberta das “verdades” que vamos lhes transmitir, tendo à mão o mapa da “mina” – plano de curso, geralmente elaborado sem qualquer participação do aluno e a ele apresentado como um caminho obrigatório, sem alternativas.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.

(...) [Os alunos têm de se dotar de] uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. (FREIRE, 1981: 66 e 71).

Essa concepção de educação desemboca, fatalmente, numa concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos “conhecimentos depositados” pelo professor no aluno, desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelo educando para absorção ou rejeição desses “conhecimentos” – cotejo desses “conhecimentos” com os construídos por ele próprio no desvendamento do mundo. Aliás, para a concepção autoritária da educação este cotejo é impossível, porque seria inimaginável permitir ao discente o questionamento dos conteúdos e suas respectivas formas com que lhe são transmitidos pelo professor.

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, apenas repetindo o que lhe foi transmitido. Desenvolvemos a “pedagogia especular”, na qual os alunos devem se limitar a expelir pálidos reflexos do que é o professor enquanto sujeito epistemológico. Em suma, na educação e na avaliação “bancárias” os alunos se transformam em meros arquivos especulares das “verdades” descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas. E entes especulares não praticam o ato cognoscente, já que sua tarefa se resume ao registro e ao reflexo (repetição) do depósito que lhe foi confiado. Aí, a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não, uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento.

Ao contrário, a escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando.

Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito *narrador* do conteúdo conhecido em outro.

É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.

O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos. (Id., ib. 79-80).

Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador.

A educação e a avaliação positivistas enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; as construtivistas reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo. A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois pólos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo.

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.

Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.

E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhe apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita. (id., ib. 84-85).

Fica claro neste texto de Paulo Freire o caráter dialético da superação da realidade existente e que a avaliação, com vistas à promoção, pode ser um sério obstáculo ao avanço transformador. De fato, no sistema promocional, o aluno se

submete às avaliações para “passar” ou “ser reprovado”. A reprovação tende a ser interpretada muito mais como uma derrota que impossibilita os avanços do que como um desafio que provoca as tentativas de superação.

Como ser incompleto que é, destaca ainda Paulo Freire, o homem só inicia o processo de plenificação da sua humanidade no momento em que toma consciência de sua incompletude. O processo de desalienação inicia-se com a consciência dos próprios limites ou com a apreensão crítica da própria realidade alienada.

Somente no pensamento conservador se dicotomiza a liberdade e a necessidade histórica, o contingente e o necessário, o sujeito e o objeto, o presente e o futuro, a realidade e a utopia. Para os que se inserem no universo dialético, a liberdade começa, isto é, o homem se torna sujeito de sua própria história no momento em que lê o mundo e reconhece a correlação de forças políticas. Assim, a liberdade não nega a necessidade histórica, mas constrói-se a partir de seu reconhecimento. O contingente não é a negação do necessário, mas com ele se imbrica na percepção crítica do mundo; o futuro não é a anulação do presente, mas a arquitetura que o toma como base; a realidade não é obstáculo da utopia, porém seu suporte inicial.

Conforme destacamos antes, cabe, nesta altura deste trabalho, algumas considerações sobre o “erro” nas verificações da aprendizagem predominantes no sistema educacional brasileiro.

CAPÍTULO II AS VIRTUDES DO “ERRO”

Luckesi analisou, com propriedade, a questão do erro na prática escolar. Por isso, esta parte do trabalho estará, toda ela, referenciada em um artigo que ele publicou³⁷, ainda que possamos acrescentar outros ângulos de análise e outras possibilidades de sua exploração pedagógica.

Curiosamente, embora a prática escolar se identifique, discursivamente, com a “preservação e criação do saber”, ela dá um sentido completamente diferente ao atribuído pelos pesquisadores aos resultados não esperados de um processo de conhecimento. Senão vejamos: quando um pesquisador chega a um resultado diferente das hipóteses que levantou previamente à realização da pesquisa, não se sente frustrado e abandona o projeto em questão. Pelo contrário, registra o resultado como um novo conhecimento não vislumbrado nas hipóteses e continua sua busca do produto (de conhecimento) inicialmente projetado. Ou seja, ao invés de considerar como um “erro” o processo de investigação e seu resultado, indaga sobre o que ocorreu durante a pesquisa, seja para verificar o equívoco da hipótese inicial, seja para constatar mudanças provocadas pela interveniência de fatores não previstos e não controlados. Para tornar mais claro o que pretendemos dizer, vejamos o exemplo do que ocorreu numa pesquisa concreta, ao final da qual os seus responsáveis tiveram a tentação de considerar que “tudo dera errado”.

Na década de 70, alarmados com a “evasão” dos alunos do segundo segmento do 1.º grau na escola noturna em que trabalhávamos, um grupo de professores resolvemos pesquisar as causas do fenômeno. Na preparação do projeto de pesquisa, levantamos as mais sofisticadas hipóteses. Ao aplicarmos os questionários nos “evadidos”, percebemos que a maioria das razões que os moviam ao abandono da escola poderiam ser classificadas como “fúteis” se comparadas com as hipóteses levantadas – quase todas enquadradas no universo do “sociologismo” e do “psicologismo social” então em voga: “Não estou mais a fim...”; “A escola é muito chata.”; “Fui chamado a atenção por um professor”. A decepção na tabulação e análise dos dados levantados acabou sendo substituída, com muito entusiasmo, por uma descoberta importante: quanto mais fúteis fossem as razões do abandono dos bancos escolares pelos alunos dos cursos noturnos, mais clara ficava a “desimportância” da escola na leitura desses alunos. De fato, se trocavam os estudos por qualquer outra atividade, se os abandonavam por qualquer razão, havia em sua atitude uma clara condenação da escola, na medida em que o que ela lhes oferecia pouco tinha a ver com seu projeto de vida e, facilmente, o trocavam por qualquer coisa, inclusive, pelo “ficar à toa” à noite. A pesquisa acabou por se transformar num

³⁷ “Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude”, inserido no livro já citado (1995: 48-59), no qual esgotou a possibilidade de considerações sobre o tema. No entanto, retomamo-lo aqui, tanto pela importância de sua reiteração enfática, quanto pela possibilidade de explorar aspectos que, embora estejam contidos potencialmente nas considerações de Luckesi, pensamos devam ser mais explicitadas.

importante indicador das mudanças que deveriam ser introduzidas nos cursos noturnos de 5.^a à 8.^a série daquele estabelecimento de ensino, a fim de que os alunos voltassem a perceber a importância dos estudos fundamentais para a realização de seus projetos pessoais e coletivos³⁸.

Ora, se na pesquisa científica um equívoco de previsão pode ser revelador de aspectos e nuances não previstos ou não percebidos inicialmente, mais ainda no processo educacional, as respostas comportamentais e a performance dos alunos são reveladoras das formas discentes de processamento do conhecimento, ou, no mínimo, esclarecem sobre as razões da resistência ou indiferença dos alunos àquilo que a escola lhes oferece. Em ambos os casos, são fundamentais para a elaboração conjunta de novos procedimentos didático-pedagógicos. Sem exageros, pode-se dizer que os “erros” dos alunos constituem a matéria-prima do replanejamento das atividades curriculares, pois a função precípua da escola nada mais é do que a transformação da *cultura primeira*, a partir dela mesma, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. A percepção da consciência ingênua só se dará através de sua avaliação, que deverá indicar os rumos de sua “transubstanciação” em consciência crítica.

Se a “visão culposa do erro, na prática escolar” (LUCKESI, 1995: 48) continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. Nesta perspectiva, a verificação da aprendizagem deixa de ser verificação da aprendizagem, para se transformar em exposição de “quem não sabe”. Na maioria das vezes, as provas aplicadas no Ensino Fundamental não visam verificar o que os alunos sabem, mas o que eles não sabem – e, o que é pior, através de um viés moralista que considera a resposta diferente da esperada no “gabarito” como um erro que deve ser castigado. Luckesi, no artigo citado, faz a reconstituição dos castigos escolares, que evoluíram de formas mais rudes – explicitamente físicos – até as mais sofisticadas formas de violência simbólica, hoje predominantes, que forçam a introdução do fracasso pelo/no próprio aluno.

A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. (LUCKESI, op. cit.: 51).

Com essa prática docente, cria-se na escola, uma atmosfera de “crime e castigo”, onde o medo impede que ela se transforme numa *casa da alegria*, como queria Georges Snyders³⁹.

³⁸ Ainda que muito interessantes, especialmente pelos resultados alcançados, a descrição de tais modificações não cabem nos limites deste trabalho.

³⁹ Em *A Alegria na escola* (1988) e *Alunos felizes* (1996).

A concepção moralista do “erro” trai uma visão de mundo autoritária, porque ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdades absolutas, pré-construídos ou incorporados pelo avaliador, aos quais serão comparados os desempenhos dos alunos. A mínima discrepância entre esses desempenhos e aqueles padrões gera um verdadeiro arsenal de punições, cujo efeito mais maléfico é o desgaste da vontade de aprender, da motivação e, no limite, o assassinato da auto-estima do avaliado. Nessa concepção, os instrumentos de avaliação se tornam “instrumentos inquisitórios”, que consideram as respostas e os desempenhos como uma espécie de pagamento e as notas como “recibos” que, por sua vez, na maioria das verificações, não correspondem ao “pagamento efetuado”⁴⁰.

A concepção culposa da vida tem raízes mais profundas, como destacou Luckesi, no processo de evolução da chamada “Civilização Ocidental Cristã”, na qual o pecado é a centralidade referencial dos comportamentos, que acaba por torná-los sadomasoquistas, uma vez que nos punimos e “castigamos os outros a partir da projeção de nossos sentimentos de culpa” (LUCKESI, op. cit.: 53). Porém, mais do que a “ideologia do pecado”, desenvolveu-se e tornou-se dominante nas formações sociais do Ocidente – nas quais se insere a formação social brasileira – a ideologia burguesa, consubstanciada e instrumentalizada no/pelo Estado Burguês. Analisemos um pouco mais esta questão, já que a escola é um dos aparelhos ideológicos mais eficientes do Estado.

É pobre a historiografia e a literatura sociológica e politológica brasileira sobre a questão do Estado no país. Conforme destacou Décio Saes, num estudo primoroso sobre a formação do Estado Burguês no Brasil (1985), os primeiros analistas que se debruçaram mais seriamente sobre a questão, trataram o Estado de “modo puramente negativo, ou seja, como o contrário do poder privado” (SAES, 1985: 17)⁴¹. Raymundo Faoro, com seu já também clássico, *Os donos do poder* (1975), ainda que com uma interpretação weberiana, dá um salto qualitativo na abordagem da questão, desenvolvendo os conceitos de “Estado Patrimonial”, “Estado Estamental Puro” e “Estado Moderno”. Faoro influenciou e continua influenciando boa parte da intelectualidade brasileira com suas percucientes análises, embora destile um enorme pessimismo, que chega às raias da amargura, nos seus artigos em um periódico semanal de grande circulação no Brasil⁴².

Será preciso esperar os trabalhos de Octavio Ianni, *Estado e Capitalismo e Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*, para termos uma análise mais consistente do Estado Brasileiro, porque elabora numa visão dialética da trajetória histórica nacional. Ianni, como outros pensadores marxistas, retarda a instalação do Estado Burguês no Brasil para o pós-1930, subestimando a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre no país, que

⁴⁰ Conforme já destacamos anteriormente, a subjetividade de quem corrige nem sempre leva em consideração outras formas corretas de respostas ao que foi indagado.

⁴¹ Como é o caso de Nestor Duarte, com seu ensaio “A ordem privada e a organização política nacional” (1966) e, na sua esteira, Victor Nunes Leal, com sua já clássica obra, *Coronelismo, enxada e voto* (1975), e Maria Isaura Pereira de Queiroz, com “O mandonismo local na vida política brasileira” (1976).

⁴² No momento em que escrevemos esta parte do trabalho, Faoro mantém uma coluna na revista “Isto é”.

ocorrera cerca de mais de três décadas antes, com a conseqüente “reconversão” do Estado Escravista Moderno, no período que vai do processo abolicionista até a consolidação da República. Mas, em que consiste o Estado Burguês? Qual sua natureza, que transformações ele sofreu até os nossos dias, que significado sua versão mais contemporânea pode ter nas relações pedagógicas e, mais especificamente, nas que dizem respeito aos processos avaliativos? Responder a todas estas questões exigiria reflexões tão expandidas que ultrapassariam os limites deste trabalho. No entanto, para entendermos com mais profundidade a “visão culposa” da avaliação – diríamos antes, classificatório-discriminatório-seletivo-excludente – não podemos escapar, nem que seja sumariamente, da formulação de algumas considerações sobre o Estado Burguês brasileiro e suas imposições nas relações sociais de um modo geral e, particularmente, nas pedagógicas.

(...) o Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista feudal ou capitalista) é a própria organização da dominação de classe; ou, dito de outra forma, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, e mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra. (SAES, ob. cit.: 23).

E, ao cumprir sua missão organizadora da dominação e da reprodução da dominação, o Estado não opera sempre do mesmo modo, mas o faz de acordo com a dominação real estabelecida nas relações de produção (escravistas, feudais ou capitalistas). Assim, a cada modo de produção dominante em uma formação social corresponde um tipo de Estado.

Transformadas as relações escravistas em capitalistas no Brasil, no final do século passado e início do século atual, ocorreu, simultaneamente, a “reconversão” do Estado Escravista Moderno em Estado Burguês.

Mas, em que consiste o Estado Burguês? Quais as diferenças significativas de sua estrutura e funcionamento, em relação aos Estados pré-burgueses? Temos de lembrar que o Estado, enquanto categoria política caracteriza-se por um direito (conjunto de normas institucionalizadas de comportamento individual e social e instrumentos, mecanismos e formas de sua aplicação) e uma organização institucional (aparelhos coletores e repressores).

O direito burguês diferencia-se essencialmente do direito pré-burguês ao igualar os desiguais, isto é, considerar como iguais, perante a lei, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças étnicas, sociais, econômicas, políticas e culturais. Enquanto o direito das sociedades pré-burguesas considerava os desiguais como juridicamente desiguais, o direito burguês, reproduzindo homologamente a estruturação social das relações individualizadas e ilusoriamente equalizadas (“ilusão mercantil”) no contrato de trabalho, “igualiza todos os agentes de produção, convertendo-os em *sujeitos individuais*; isto é, em indivíduos capazes de praticar atos de vontade.” (SAES, ob. cit.: 38).

Dentre os traços característicos da burocracia, podemos destacar:

- a) separação entre o público e o privado;
- b) acesso universal aos aparelhos de Estado;

c) hierarquização rígida das funções estatais.

Cada um desses traços merece um ligeiro comentário.

A separação entre o público e o privado é fundamental para que não ocorra a apropriação, pelos segmentos de classe não dominante, dos bens estatais, já que o acesso aos aparelhos de Estado é universal. Portanto, a separação das duas esferas, além de reproduzir, homologamente, a iniciativa burguesa de distanciamento do produtor direto em relação aos meios de produção, evita a socialização de todo o poder com os dominados que ocupam cargos e empregos nos aparelhos estatais. De fato, o acesso a esses aparelhos não se baseia em outros critérios que o da competência individual, medida através dos processos seletivos (concurso público etc.). Porém, a rígida hierarquização das funções “corrige” a socialização universal do poder, permitindo apenas aos escalões superiores o acesso a todas as informações e a todos os processos decisórios. Por isso, os escalões superiores não constituem vagas a serem preenchidas por concurso, mas “cargos comissionados” a serem preenchidos por “nomeação de confiança”, sendo seus detentores demissíveis *ad nutum*, isto é, exonerados quando não “mais gozam da confiança” do governante, que é um membro da classe dominante ou seu preposto. As relações rigidamente hierarquizadas entre o “chefe” e seus subordinados se dá por uma individualização extremada no que diz respeito ao processo de tomada de decisões e sua implementação. De fato, o subordinado nunca pode dar a palavra final sem o aval do “chefe maior”, que mantém relações individualizadas com todos os “subordinados imediatos” e, através destes, com cada “agente estatal de carreira”. Estes últimos se limitam às “decisões técnicas”, uma vez que as decisões finais são sempre “políticas” e dependem dos escalões superiores do Governo. Como dá para perceber, assim como as relações capitalistas de produção (contratuais) individualizam as “partes contratantes”, para melhor facilitar a dominação, também as relações no interior dos aparelhos de Estado são individualizadas. Contudo, a complexidade crescente, tanto do sistema produtivo como do sistema político, exige, cada vez mais, processos coletivos de trabalho, o que podem (e têm) gerado solidariedade de classes dominadas. Neste caso, o Estado Burguês opera uma desqualificação e uma descaracterização desta solidariedade, substituindo-a por outras: nacionalismo e bem público. O nacionalismo igualiza todos os membros de todas as classes de uma mesma formação social, ao inseri-los num coletivo que, embora artificial, apresenta grande *appeal* político⁴³. O “bem público” – na realidade, bem privado

⁴³ Freud, em “O futuro de uma ilusão” (1948-1968:), analisou os mecanismos psicológicos que presidem a elaboração simbólica individual e coletiva das classes dominadas, no sentido de se sentirem partícipes de todos os benefícios de uma formação social caracterizada pela dominação de uma classe sobre as outras: “A satisfação narcisista, extraída do ideal cultural, é um dos poderes que com maior êxito atuam contra a hostilidade adversa à civilização, dentro de cada setor civilizado. Não só as classes favorecidas que gozam dos benefícios da civilização correspondente, mas também as oprimidas, participam de tal satisfação, enquanto direito de desprezar os que não pertencem à sua civilização, compensando-os das imitações que a mesma lhes impõe. Caio é um mísero plebeu explorado pelos tributos e pelas prestações de serviços pessoais, mas também é um romano e participa como tal da magna empresa de dominar outras nações e impor-lhes leis. Esta identificação dos oprimidos com a classe que os oprime e os explora, não é, contudo, mais que um fragmento de uma totalidade mais ampla, pois, além disso, os oprimidos podem sentir-se

das classes dominantes – opera um tráfico ideológico semelhante, na medida em que todos os agentes governamentais, ainda que não pertençam ao universo dos que efetivamente decidem e gozam das benesses estatais, sentem-se responsáveis por um “patrimônio de todos”. Ora, tais concepções só resistem se nos apegarmos ainda à visão ingênua que concebe o Estado Burguês como mediação nos conflitos de classe e como instrumento equalizador das diferenças sociais⁴⁴.

Em que o Estado Burguês, com suas características estruturais e funcionamento específicos tem a ver com a avaliação levada a efeito nas escolas burguesas? Ora, conforme já destacamos antes, a escola burguesa constitui um dos aparelhos privilegiados desse tipo de Estado, porque opera uma espécie de “naturalização” dos processos históricos. Pelo viés “cientificista”, ela tenta convencer os alunos que as coisas são do jeito que são, porque assim deveriam ser, já que o positivismo que as perpassa trata o currículo – elaborado pelos segmentos dominantes – como verdade absoluta. Além disso, nos seus mecanismos internos, particularmente na avaliação da aprendizagem, ela reproduz, homologamente, os processos de estruturação da dominação que se dão nas relações de produção e nas relações sociais mais gerais. Senão vejamos:

1.º) Os procedimentos escolares transformam as relações professor/aluno em verdadeiras relações contratuais. Os desempenhos dos discentes são transformados, individualmente em valores de troca. Não é sintomático que as expressões dos resultados da avaliação tenham a mesma denominação que os símbolos do valor de troca nas relações de produção – “nota”?

2.º) O sistema simbólico, o conjunto das verdades e valores ao qual deverá ser comparado o desempenho dos alunos, é apresentado como “naturalmente” válido e, portanto, indiscutível, constituindo um coletivo simbólico artificial que desqualifica e descaracteriza todo e qualquer coletivo simbólico diferente, alternativo ou antagônico. Contudo, relativamente ao processo educacional, o maior estrago dessa concepção é a imolação, no altar do controle e do conservadorismo, da iniciativa, da criatividade, da ousadia, da criticidade, enfim, da possibilidade de avanço da ciência, do conhecimento, da educação e da liberdade. Nessa concepção, a cidadania não se inscreve no horizonte das possibilidades e é banida do universo utópico.

De um modo geral, na pesquisa, as respostas e os desempenhos não são encarados como erros, mas como acontecimentos, dos quais se podem tirar

efetivamente ligados aos opressores, e, apesar de sua hostilidade, ver em seus amos, seu ideal.” (FREUD, 1948, I: 1259).

⁴⁴ Nesta altura da argumentação, muitos poderiam cair no niilismo crítico, concluindo que, “então, não há salvação” e que a única saída estaria no desmantelamento do Estado Burguês, atuando, revolucionariamente, fora dele. Neste caso, nem teria sentido trabalhar numa escola estatal, pois, se temos compromisso com a democratização efetiva, deveríamos nos colocar na resistência, fora de qualquer aparelho estatal. Penso que esta discussão também escapa aos limites deste trabalho, mas não custa lembrar que a realidade é dialética e que, portanto, nem sempre as coisas funcionam a partir da intencionalidade dos agentes dominadores. Além disso, o desmantelamento do Estado Burguês pode ser feito de dentro para fora, uma vez que, conforme atestam os processos históricos, uma classe ascendente pode se tornar governante antes de ser dominante.

lições. Se visualizados como erros, teriam como pressuposto a existência de um preconcebido padrão correto, que impediria o avanço científico, pois todo o conhecimento já estaria previamente estabelecido em padrões congêneres.

Sem padrão, não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou malsucedidos. Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossa ação. (LUCKESI, op. cit.: 54).

Um alerta, como Luckesi, devemos registrar: não se pode fazer “apologia do erro e do insucesso como fontes necessárias do crescimento” (id., ib.: 58). O que se pretende, numa avaliação cidadã é o registro e a análise dos insucessos como fonte de apreensão dos mecanismos de raciocínio que a eles presidiu, com vistas à reprogramação curricular – aqui entendido em seu sentido amplo. Se o equívoco e o insucesso deixam de ser fonte de julgamento e punição é porque a visão de mundo de quem os aborda considera-os como “contingências necessárias” no processo de construção do saber. Não se trata de buscar o erro para que se possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes – no caso da avaliação – didático-pedagógicos. Além disso, nem todo “insucesso” é na verdade insucesso, porque o é, na maioria das vezes, se nos colocamos na perspectiva do conhecimento que se pretende hegemônico. O pensamento conservador lê o mundo no viés do “certo/errado” – evidentemente considerando-se como monopolizador da primeira parte da dicotomia – porque tal “maniqueístização” lhe permite desideologizar seus próprios interesses. E esta sectarização do conhecimento não pode ter como contrapartida a valorização absoluta do outro pólo da dicotomia.

A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens. (FREIRE, 1981: 22).

Já destacamos anteriormente a tendência que apresentam certas correntes de pensamento de dividir o mundo, a realidade e qualquer reflexão sobre eles em dois semi-universos antagônicos e inconciliáveis, de modo que um negue o outro e seja a expressão da verdade, do bem e do belo, enquanto o outro é o reflexo da mentira, do mal e do horrível. De um modo geral, essas correntes se inscrevem no universo do positivismo – tomado no sentido que lhe emprestamos neste trabalho. Ora, toda tendência gnoseológica positivista apresenta, nem que seja implicitamente, uma aspiração hegemônica, uma vez que a preocupação e a busca de verdades absolutas visam a negação de afirmações alternativas, diferentes ou antagônicas. Já afirmamos também que, infelizmente, a orientação predominante nas escolas de ensino fundamental brasileiras é positivista, na medida em que os professores colocam-se diante dos alunos como detentores de verdades indiscutíveis, que tem de ser por eles absorvidas e devolvidas nas avaliações, sem variações que insinuem sequer

uma flexibilização do “depósito reflexivo docente”. O ensino brasileiro é marcado, profundamente, por esse viés maniqueísta, no qual a realidade objeto do saber é apresentada sob a forma de “certo/errado”, “bem/mal”, “belo/feio” e, por via de conseqüência, a avaliação se transforma num julgamento moralista, porque se baseia numa visão ideológica “desideologizada” da História. Dada a ligação íntima entre o maniqueísmo, a *Weltanschauung* culposa, o positivismo e a pretensão hegemônica desideologizada, não dá para estabelecer a ordem de determinação de um sobre o outro. Evidentemente, se quisermos buscar a determinação em última instância, iremos encontrá-la nas relações de produção de cada sociedade e em cada momento ou contexto histórico específico dessa mesma sociedade, na qual os engenhos da superestrutura se constroem, por homologia⁴⁵, em cima dos mecanismos de dominação econômico-social

⁴⁵ Temos usado, reiteradamente o conceito de homologia, por oposição ao de “analogia”. Os processos análogos se dão por reflexo das estruturações referenciadas em relação aos referenciais, enquanto os homólogos se constroem por reprodução congênere e imbricada nos referenciais.

CAPÍTULO III ETAPAS DA AVALIAÇÃO DIALÓGICA

“Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros”, já escrevia Paulo Freire (1981: 119). Da mesma forma, não podemos avaliar pelos alunos, nem para os alunos, nem sem os alunos. Aplica-se também à avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental o que Paulo refletia mais genericamente sobre a relação entre o pesquisador popular e o povo:

(...) se o seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando [avaliando] o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (Id., ib.).

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação.

Paulo Freire, tratando do levantamento e da pesquisa da temática geradora nos processos de alfabetização libertadora, assim se exprimiu:

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.

Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.

(...)

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, id., ib.: 120).

Ou seja, realizada a avaliação da aprendizagem, com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem. Neste sentido, a sala de aula se transforma num verdadeiro “circulo de investigação” do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento.

Na perspectiva dessa concepção, podemos vislumbrar os seguintes passos necessários da avaliação:

I - identificação do que vai ser avaliado;

II - negociação e estabelecimento dos padrões;
III - construção dos instrumentos de medida e avaliação;
IV - procedimento da medida e da avaliação;
V - análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

Cada um desses passos merece um comentário.

1. Identificação do que vai ser Avaliado

Aqui já se inicia um grande problema. Na maioria das escolas brasileiras, os objetivos dos “planos de curso” são estabelecidos antes do início do ano letivo, contam apenas com a participação dos professores e “especialistas” e visam atender antes às exigências burocráticas do que ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Salvo as honrosas exceções que confirmam a regra geral, os “planos de curso” estabelecem, artificial e discricionariamente, os objetivos a serem alcançados pelos alunos, os procedimentos a serem adotados e as formas, a periodicidade e os instrumentos de avaliação. Aliás, a periodicidade do registro dos resultados dos desempenhos dos discentes é determinada pelo sistema (bimestral), desconhecendo a natureza e as dimensões das unidades em que são divididos os campos do conhecimento organizados em “disciplinas”. Como o “plano” será esquecido numa gaveta da burocracia, os professores os elaboram, nas já famosas “semanas de planejamento”, não se preocupando muito com seu conteúdo, mas com sua forma – geralmente enquadrada num formulário fornecido pelos órgãos centrais. Como também o professor raramente voltará a usar “plano” depois de entregá-lo ao sistema, não se preocupa muito com uma definição clara dos objetivos a serem alcançados. Na maioria dos casos, tais objetivos são formulados de modo genérico, difuso, sem uma clara delimitação de fronteiras, já que não são referenciadas nem nas fases de competência cognoscitiva do aluno. E quando se leva em consideração as fases da psicologia evolutiva, o aluno é considerado em abstrato, descontextualizado. Daí a dificuldade, nos momentos das avaliações periódicas, de se estabelecer o mais exatamente possível o que se quer avaliar, tanto em termos das competências discentes quanto em relação aos “depósitos” de conteúdo.

Na avaliação cidadã, a primeira preocupação é com o verdadeiro planejamento que, na escola básica brasileira tem de superar, dentre outros, dois problemas:

- a) a discriminação dos pais e alunos na sua formulação, em nome de uma “incompetência profissional” e
- b) a des-historização positivista dos componentes curriculares por considerar o “aluno em geral” e não, os sujeitos discentes concretos e específicos de cada contexto histórico-social.

Não é possível estabelecer com relativa precisão o que se pretende avaliar, se não se determina, com a mesma precisão, o que se pretende atingir com o planejamento. É claro que esta “precisão” é relativa, pois o plano não é uma camisa-de-força, mas um roteiro de metas, objetivos e procedimentos, com

um mínimo de flexibilidade, de modo a permitir ajustes ao longo da aprendizagem, em função das alterações contextuais exigidas em todo e qualquer processo de relacionamento humano. O plano de curso é um instrumento importante, que deverá estar na mão dos professores e dos alunos, como uma espécie de mapa da mina do tesouro do saber, através do qual se vão rastreando as pistas e os caminhos que permitem a descoberta do conhecimento. Por isso, sua elaboração não pode preceder o início das atividades letivas, mas delas deve fazer parte, na interação de especialistas, corpo de servidores administrativos da escola, pais e alunos. No primeiro mês letivo, a escola deva viver um intenso processo de planejamento, no qual todos os membros da comunidade escolar se engajem numa fervilhante atividade de previsão das metas, objetivos, estratégias, táticas, instrumentos e procedimentos didático-pedagógicos, recursos humanos, materiais e financeiros existentes ou que devam ser buscados nas fontes próprias, além da definição dos papéis específicos. Simultaneamente, nas “aulas”, pode-se aproveitar o tempo para a verificação da identidade sócio-cultural dos alunos, isto é, fazer a sondagem de sua “cultura primeira”, de suas potencialidades e dificuldades, de suas aspirações, projeções e ideais, de sua expectativa ou resistência em relação à escola, e até mesmo dos pré-requisitos em termos de conteúdo, habilidades e posturas necessários ao enfrentamento do grau objeto do planejamento do ano.

Certamente a investigação da “cultura primeira” da comunidade e dos alunos implicará em mais tempo e demandará outros instrumentos, bem como procedimentos mais sistemáticos de pesquisa. Por isso, essa interação-investigativa com/da cultura da comunidade deverá preceder o período escolar. Paulo Freire refere-se a uma “unidade epocal” ao “universo temático” de uma época, que deve ser identificado, pois é dele que deverão ser destacados os “temas geradores” do planejamento e das atividades curriculares (FREIRE, 1981: 91 e segs.)⁴⁶. Entretanto, este universo temático histórico é percebido de modo diferente pelas diversas classes sociais e segmentos de classe, de acordo com sua posição específica nas relações de produção. Em outras palavras, cada grupo social, conforme sua consciência real e/ou sua consciência possível, captará os diversos temas significativos de sua época. É sua visão de mundo – ingênua ou alienada, consciente ou libertadora – que determinará a significação maior ou menor dos diversos temas. Certamente, nos dias que correm, os fenômenos da reconversão tecnológica do sistema produtivo e a globalização são temas significativos para todos os homens. Contudo, se para a consciência burguesa a terceirização e o globalismo são temas relevantes, para os produtores diretos, o tema do emprego se torna fundamental.

O levantamento dos temas geradores facilita a recuperação da totalidade da ciência, na medida em que enseja a interdisciplinaridade e a

⁴⁶ Ainda que limitando tais reflexões ao processo de alfabetização de adultos, Paulo deixa pistas preciosas para a formulação do planejamento e “processualização” da educação em geral.

transdisciplinaridade, ao mesmo tempo que revela as “situações-limite”, os tráficos ideológicos e os “inéditos viáveis”⁴⁷.

No caso do Ensino Fundamental, a pesquisa dos temas geradores se justifica tanto quanto na educação de adultos, com desdobramentos lingüísticos, semânticos e ideológicos. Para ajudar a ordenação seqüencial de sua complexidade – não se pode esquecer, na educação de crianças, das fases da psicologia evolutiva – não devemos desprezar a classificação que Benjamim Bloom e equipe propuseram para os mecanismos do raciocínio humano, em qualquer campo do saber (“disciplinas”). A taxionomia de Bloom, mesmo que abstraído as especificidades sócio-históricas de cada aluno em particular, ajuda-nos a perceber com mais clareza as ordenações seqüenciais dos objetivos do domínio cognitivo e afetivo e, conseqüentemente, implicações pré-requisitais de qualquer exigência em termos de conteúdo. A título de colaboração, elaboramos um quadro sinóptico do que este autor desenvolveu ao longo do primeiro volume de sua obra, versando sobre o “domínio cognitivo” (1972), que apresentamos a seguir⁴⁸. Os exemplos dados a respeito de cada objetivo visam apenas construir referências para que o professor, com sua experiência do dia-a-dia, construa os seus próprios, ou coteje com os que estão em seu plano de curso, de modo a estabelecer uma seqüência de complexidade crescente mais adequada e de acordo com o nível em que se encontram seus alunos.

⁴⁷ “Situação-limite” e “inédito viável” são dois conceitos fundamentais desenvolvidos por Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido* (p. 110 e segs.). O primeiro diz respeito à alienação imposta aos dominados, que passam a não perceber a possibilidade de ultrapassagem de determinadas situações de dominação. Já o segundo se refere à percepção da possibilidade de alternativas às quais se dirige a ação libertadora dos próprios dominados. Conforme dá para perceber, o primeiro conceito está relacionado aos conceitos de alienação, consciência real atribuída e dominação, enquanto o segundo insere-se no universo da conscientização, consciência máxima possível e libertação. Inclusive, a releitura da *Pedagogia do oprimido* para o desenvolvimento deste trabalho acabou nos remetendo para o desenvolvimento de uma outra reflexão sobre as convergências entre o pensamento freireano e o de Lucien Goldmann – certamente um dos maiores sociólogos deste século e que bebeu nas mesmas fontes piagetianas de Paulo Freire. Esta reflexão, porém, escapa aos limites deste trabalho, mas não está fora de nossas cogitações em próxima publicação.

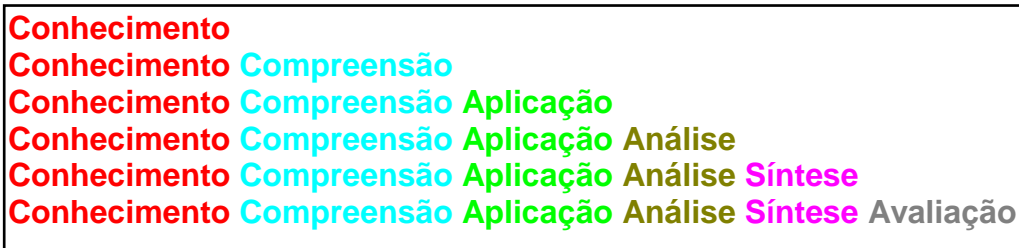
⁴⁸ Deixamos de apresentar um quadro congênere para o “domínio afetivo”, primeiramente porque nesta parte da obra (volume 2), não nos convenceu a possibilidade de uma taxionomia tão rígida. Em segundo lugar, limitamo-nos à área cognitiva por ela ser a predominante nas avaliações da aprendizagem de nossas escolas. Parece que Bloom e sua equipe não concluíram o plano da obra, que era o de escrever um terceiro volume sobre o “domínio psicomotor”. Não conseguimos localizar, nem traduzido, nem no original, o terceiro volume. Cabe destacar que não entendemos o desprezo que alguns educadores brasileiros devotam a esta obra que, durante muitos anos, esteve em moda nas discussões sobre avaliação no país. Parece-nos, mais uma vez, o problema dos “modismos”, tão em voga entre nossos pedagogos: as ondas vêm e passam com a mesma celeridade de um meteoro, prejudicando o aproveitamento das boas teorias que, ou são banalizadas pela aplicação precipitada ou são desprezadas em função de outra “moda pedagógica” do momento.

**Taxionomia dos Objetivos Educacionais
(Domínio Cognitivo)**

CATEGORIA	CLASSE	PROCESSO	SUBCLASSE	OBJETIVOS/EXEMPLOS
MEMÓRIA	CONHECIMENTO	EVOCAÇÃO (memorização ou reconhecimento) Relação	Conhecimento de específicos	Terminologia Fatos Específicos (nomes, datas, dimensões)
			Conhecimento de meios e maneiras de tratar com específicos	Convenções Tendências e Seqüências Classificações e Categorias Critérios Metodologia
			Conhecimento de universais e abstrações em certo campo	Princípios Generalizações Teorias Estruturas
CAPACIDADES HABILIDADES	COMPREENSÃO	Entendimento de Nível mais baixo	Translação	Enunciações não literais (metáfora, simbolismo, ironia, exagero) Mudança de linguagem
			Interpretação	Captação de idéias, sentidos Interpretação de dados
			Extrapolação	Inferência imediata Predição de continuidade de tendências
	APLICAÇÃO	Uso de abstrações em situações singulares e concretas	Uso de termos e conceitos	Termos e conceitos em outros problemas Predição de efeitos por modificações introduzidas
	ANÁLISE	Desdobramento do todo em partes	Análise de elementos	Suposições não enunciadas Distinção de fatos e hipóteses
			Análise de relações	Coerência de hipóteses Interrelação de idéias
			Análise de princípios organizacionais	Reconhecimento de formas e padrões típicos
	SÍNTESE	Combinação das partes no todo	Produção de comunicação singular	Organização de idéias Relato de experiência pessoal
			Produção de plano ou conjunto de	Maneiras de testar hipóteses Elaborar plano para execução
	AVALIAÇÃO	Julgamento	Julgamento em termos de evidência interna	Precisão lógica do discurso
Julgamento em termos de evidência externa			Avaliar com base em critérios evocados	

Porém, para os educadores transformadores, mais importante do que estabelecer objetivos, previamente, é estabelecer um processo de reflexão e formulação coletivas com os demais membros da comunidade escolar, especialmente com os alunos, sobre o plano de curso a ser desenvolvido e os objetivos específicos a serem alcançados.

O que Bloom aponta são competências cognitivas numa seqüência de complexidade crescente, numa ordenação pré-requisital, de modo que cada “classe” subsequente implica no domínio das competências previstas na anterior. Se fôssemos representar, diagramaticamente, tal proposição, teríamos:



Ou seja, “compreensão” implica em “conhecimento”; “aplicação” implica em “compreensão” e “conhecimento”, e assim por diante. No processo de aprendizagem, não se pode “avançar o sinal” e desenvolver a compreensão, sem antes desenvolver o conhecimento (memorização), do que é memorizável na unidade específica. O respeito a esta seqüência pré-requisital – ou a outras que venham a ser construídas sobre outras bases que não o desenvolvimento cognitivo – tem implicações profundas nos processos de avaliação. Na maioria das vezes, nas provas, os professores propõem questões cujo grau de complexidade não foi atingido nos objetivos previstos (às vezes, nem estavam previstos na programação).

2. Construção, Negociação e Estabelecimento de Padrões

Como vimos anteriormente, em qualquer processo de avaliação da aprendizagem ocorrerá, fatalmente, a comparação de determinado desempenho com determinado(s) padrão(ões). Mesmo na chamada “avaliação construtivista” os avanços dos alunos em relação a seus desempenhos ou posições anteriores implicará numa comparação qualitativa, uma vez que, para determinar tais avanços, é necessário determinar seu sentido. O deslocamento do aluno em relação à competência revelada anteriormente pode ser em vários sentidos, inclusive, no da negação da posição alcançada anteriormente. Para designar um “avanço”, tenho de saber em “direção a quê”, o que me obriga a determinar um horizonte, um padrão desejável.

O estabelecimento de padrões desejáveis não é um mal em si mesmo. O mal está na sua imposição por apenas um segmento social. Se eles são referenciados ou construídos a partir das metas, dos objetivos, das estratégias, dos procedimentos, dos ritmos negociados no planejamento, não há porque temê-los. Quando falamos do sonho e da utopia, estamos sempre nos referindo

a horizontes desejáveis para a sociedade, estamos, portanto, falando de padrões de estruturação e funcionamento sociais. Também na programação de uma determinada avaliação, é preciso, pois, retornar ao plano de curso e, coletivamente, construir os padrões específicos a serem medidos e avaliados na oportunidade em questão.

Já chamamos a atenção para o fato de nossas escolas trabalharem quase que exclusivamente no desenvolvimento da área cognitiva dos alunos e da hegemonia absoluta das provas como instrumentos de avaliação. Como estamos convencidos de que a não se trata de condenar o domínio cognitivo e nem as provas, de que a transformação das praxes avaliadoras não ocorrerá de uma hora para outra e, finalmente, de que são os próprios professores que deverão tomar consciência, escolhemos um exemplo que se enquadra nessas práticas correntes, mas já tentando dar-lhes uma configuração qualitativa ou cidadã.

Imaginemos que foi desenvolvida na disciplina História a unidade relativa à “Transformação do Estado Escravista Moderno em Estado Burguês no Brasil” (final do século XIX) e que, no plano da unidade foram estabelecidos os seguintes objetivos:

I - conhecimento da terminologia básica e dos fatos que aparecem na unidade, tais como: modo de produção, formação social, Estado, direito, burocracia, aparelhos estatais, abolição da escravatura, proclamação da república, constituinte e constituição de 1891;

II - compreensão da correspondência entre modos de produção e formas de Estado, das diferenças entre o direito e a burocracia pré-burgueses e burgueses;

III - aplicação de conceitos e conhecimento histórico sobre as revoluções burguesas ocorridas no mundo à formação do Estado Burguês no Brasil.

Imaginemos ainda que estes objetivos foram estabelecidos de comum acordo na fase de planejamento, que a unidade foi desenvolvida dentro da concepção da educação dialógica e que os procedimentos didático-pedagógicos foram adequados ao nível dos alunos de 6.^a série do Ensino Fundamental. Imaginemos ainda que iremos construir e aplicar uma prova escrita, para o registro dos desempenhos equivalentes ao primeiro bimestre da série mencionada. Chegamos ao momento de estabelecer os padrões e trata-se de uma escola inserida numa estrutura educacional que adota o sistema de promoção, com escala de notas de zero a dez. Teríamos, então, nesta avaliação específica, os seguintes padrões:

I - nota de um a quatro, para quem resolvesse todas as questões de memorização;

II - nota de quatro a oito, para quem resolver todas as questões de compreensão;

III - notas de oito a nove, para quem resolver a questão de aplicação;

IV - dez, para quem resolver tudo.

Como se pode depreender da construção dos padrões específicos para a situação descrita, combinamos aspectos quantitativos e qualitativos, com nítida predominância dos últimos. O aluno não será avaliado pela quantidade de

respostas adequadas aos padrões estabelecidos, mas de acordo com o grau de exigência (mais ou menos complexa) das questões que nos remetem aos padrões construídos e negociados, a partir do que foi previsto no planejamento, desenvolvido em sala de aula e, também, de acordo com os procedimentos didático-pedagógicos adotados (mais ou menos dialógicos).

A participação do aluno na preparação da avaliação é também fundamental, porque, mesmo que ele tenha participado da formulação do planejamento, esta participação não garante que o desenvolvimento da unidade tenha se dado de acordo com o planejado. Os padrões fixados unilateralmente pelo professor, mesmo que correspondam ao que foi originalmente previsto quanto às metas e objetivos do plano de curso, estes podem ter sido distorcidos durante o processo de ensino-aprendizagem, seja por fatores derivados dos procedimentos escolares inadequados, seja por condicionamentos limitantes gerados nos contextos dos alunos. Não negociar com os alunos a elaboração da avaliação significa impor, arrogantemente, a própria interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem como verdade indiscutível. Ao mesmo tempo que se considera que os instrumentos de avaliação elaborados são perfeitos e infalíveis. Com esta postura, o professor descaracteriza a natureza de investigação do momento da avaliação, perdendo uma oportunidade única de revisão e replanejamento de suas atividades subseqüentes.

3. Construção dos Instrumentos de Medida e de Avaliação

Embora sejam dois passos necessários e subseqüentes do processo de avaliação (entendida em seu sentido amplo), não há como estabelecer uma fronteira nitidamente delineada entre medida e avaliação (em seu sentido restrito). Quando se fala de “instrumento de medida”, está se falando de “instrumento de avaliação”. Ninguém mede algo por medir, mas para estabelecer comparações, de modo a tomar decisões a seguir. No caso da avaliação da aprendizagem, esta delimitação fica mais difícil ainda. Quando tentamos estabelecer a diferença entre medida e avaliação, demos o exemplo das pessoas que se pesavam numa farmácia. Não faria sentido qualquer terem os dois personagens subido na balança sem uma intencionalidade referenciada no desejo de constatar algo próximo de um padrão previamente estabelecido. Mesmo uma criança que se pesasse do mesmo modo, mas apenas por recreação, haveria a intencionalidade curiosa de verificar o que aconteceria com o aparelho.

Assim, quando o professor constrói, por exemplo, uma prova, está, ao mesmo tempo, construindo um instrumento de medida e um instrumento de avaliação. Evidentemente, a avaliação implicará na existência prévia de uma escala de padrões desejáveis, tomada como referência para a comparação com os desempenhos constatados.

Retomemos o exemplo dado na “Construção, Negociação e Estabelecimento de Padrões” e lembremos que:

- a) iremos avaliar a unidade “Transformação do Estado Escravista Moderno em Estado Burguês no Brasil”, na 6.^a série do Ensino Fundamental;
- b) construiremos uma prova escrita, com questões de resposta dirigida (“objetivas”) e questões de ensaio (“dissertativas”);
- c) chegaremos, com os alunos, no domínio cognitivo, apenas até a “aplicação”, nos termos da taxionomia de Bloom;
- d) usando a escala de notas de zero a 10, estabeleceremos patamares de notas de acordo com a natureza, mais ou menos complexa, dos objetivos a serem verificados (“conhecimento”, “compreensão” e “aplicação”), combinando os aspectos qualitativos aí expressos com os quantitativos (“grau máximo para quem resolver tudo”).

Como a maioria de nossos professores do Ensino Fundamental ainda não conquistaram determinados direitos quanto às condições de trabalho e, por isso, são ainda obrigados a ministrar número excessivo de aulas semanais para um número também excessivo de alunos, é necessário que se tenha um mínimo de cuidado na elaboração das questões, para que a prova permita, além de medir adequadamente o que se pretende, uma correção mais precisa e mais rápida.

Ora, se o objetivo “conhecimento” vale de 1 a 4, construiremos quatro questões de conhecimento, valendo um ponto cada uma. Cabe aqui uma série de constatações. Primeiramente, as questões de conhecimento devem abranger todo o conteúdo da unidade desenvolvida, naquilo que for pertinente a evocação ou o uso da memória (datas, fatos, nomenclatura, conceitos). É bom lembrar que, se para determinado grupo de alunos determinada operação mental exigirá apenas a evocação, para outros, em outros níveis de aprendizagem, a resolução do mesmo problema exigirá outros mecanismos de raciocínio. Por isso, nunca se pode considerar os mesmos critérios e aplicar os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos no mesmo momento. Algo que hoje me exige grande esforço cognitivo, amanhã, já tendo resolvido a questão, a mesma situação-problema exigirá apenas evocação da melhor forma de resolvê-la. A não ser que os alunos de determinado grupo estejam, rigorosamente, no mesmo nível e nas mesmas condições de escolaridade é que será justo aplicar-lhes o mesmo instrumento de medida e avaliação. Em segundo lugar, iremos construir quatro questões, porque facilita a distribuição da pontuação por elas – de mesmo nível de complexidade: são relativas às subclasses da classe “conhecimento”. Como se pode perceber, de novo introduzimos o aspecto quantitativo, pois estamos no interior de uma mesma classe cognitiva, não havendo aí variações qualitativas (graus diferentes de complexidade). Em terceiro lugar, as questões relativas à classe subsequente (“compreensão”), não podem valer, isoladamente, menos do que 4, porque “compreensão” implica em “conhecimento”. Da mesma forma, as questões de “aplicação” não podem ter pontuação inferior a 8. Continuando ainda com o raciocínio de cobrir todo o universo de verificação dos objetivos pretendidos e facilitar o trabalho docente, elaboraremos duas questões de “compreensão”, valendo 4 pontos cada. E, finalmente, proporíamos apenas uma questão de “aplicação”. Não é fácil, de início, formular provas com este cuidado, porque estamos acostumados a outra

maneira de fazê-lo: preocupação exclusiva com a quantidade de “matéria lecionada”, isto é, com a abrangência das questões em relação ao conteúdo desenvolvido até o momento da avaliação.

4. Procedimento da Medida e da Avaliação

“Procedimento” aqui significa medir e avaliar – no exemplo dado, significa aplicar a prova e corrigi-la, registrando os resultados.

Nos vários cursos que temos desenvolvido pelo país, após a discussão desses passos da avaliação, temos simulado situações e solicitado a colaboração dos professores cursistas, no sentido de atribuírem notas aos alunos cujos desempenhos⁴⁹ teriam sido os seguintes:

- a) acertaram todas as questões;
- b) não acertaram nenhuma questão;
- c) acertaram somente as questões de “conhecimento”;
- d) acertaram somente as questões de “compreensão”;
- e) acertaram somente a questão de “aplicação”.

Outras situações de desempenho poderiam ser levantadas, como o acerto parcial (apenas algumas do conjunto das questões) de um mesmo nível ou classe. Até hoje, em todas as simulações realizadas, obtém-se um certo consenso quanto às notas a serem atribuídas aos casos extremos: acerto de tudo ou de nada. Nos demais casos, a variação de notas atribuídas pelos cursistas percorre toda a escala considerada (de zero⁵⁰ a dez), o que têm nos demonstrado a dificuldade que sentem os professores em se desvencilhar de uma tradição avaliadora que incorporaram não só nos cursos que fizeram, como também na forma com que foram avaliados, desde sua escolarização inicial. Para exemplificar com um caso extremo, eles não se conformam que, com base nos padrões estabelecidos, o aluno que apenas acertou a questão de aplicação deveria receber a nota 9. Aliás, alertamos para o fato de que, quando isso acontece, é uma sinalização forte para o questionamento da formulação das demais questões. De fato, se o aluno foi capaz de resolver a mais complexa e que, inclusive, implica em “conhecimento” e “compreensão”, ou ele não quis responder às outras, ou seu conteúdo não foi por ele memorizado, ou elas estavam mal formuladas. De qualquer modo, sua capacidade de resolver a questão de aplicação – com o pressuposto de que esta estava bem elaborada – demonstra, cabalmente, sua competência para resolver as demais. O vício quantitativo está tão arraigado no corpo docente brasileiro que, quando pintamos este cenário, são comuns as reações do tipo: “Mas, ele resolveu apenas uma questão e não pode receber nota mais alta do que aquele aluno que resolveu mais questões.” Ou: “Quando o aluno perceber que bastava-lhe resolver uma questão para obter nota 9, ele não se dedicaria às demais.” A esta última observação sempre respondemos com: “A inteligência desse aluno e sua percepção do próprio processo de avaliação justifica sua nota 9.”

⁴⁹ De acordo com os padrões construídos coletivamente, negociados e estabelecidos.

⁵⁰ Muitos dão zero, por mais que insistamos que este grau deveria ser banido das escalas, porque ninguém é nulo em qualquer campo do conhecimento.

5. Análise dos Resultados

Na praxe das avaliações correntes, o processo se conclui na “correção”, registro e publicação dos resultados. No nosso modo de entender, a parte mais importante da avaliação é, exatamente, a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos, no sentido de nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes.

Há uma razoável literatura sobre avaliação de resultados, usando, inclusive, tratamento estatístico, na qual destacaríamos a já citada obra de Bradfield e Moredock (1963). Porém, mais importante do que o exame dos resultados através das descrições tabulares e gráficas, de histogramas, de polígonos de frequência, de moda, mediana, médias ou desvio-padrão, é analisar com os alunos os desempenhos de cada um, comentando os desempenhos alcançados. Não se trata aqui da exposição humilhante dos “erros cometidos”, mas a discussão, num verdadeiro “circulo de avaliação” das diversas respostas dadas e o porquê de terem sido dadas dessa forma e não de outra. Em outras palavras, a análise dos resultados de qualquer avaliação se transforma num momento importante de revisão de todo o planejamento do trabalho previsto e executado até o momento.

Se a maioria dos alunos de uma determinada turma “não está conseguindo acompanhar a matéria”, de acordo com o que ficou demonstrado na avaliação levada a efeito, de nada adianta o professor “avançar com o programa”. Aliás, essa história de o professor ter de “cumprir o programa” explicita a prioridade da burocracia. Não é o aluno que deve “cumprir” a programação? Não é para os discentes que o planejamento é feito, qualquer que seja sua concepção? De que adianta o docente avançar no planejamento, “dando aulas para as paredes”, se os alunos não avançam com ele? E ele tem de submeter o relatório sobre o esgotamento do que foi planejado a seus superiores, ou, antes, tem de prestar contas à sociedade sobre a aprendizagem das crianças e adolescentes que lhe foram confiados?

Retomando a definição sobre avaliação de Luckesi, mais importante do que constatar resultados, é tomar decisões a respeito do que deverá ser feito a seguir.

É comum em nossas escolas básicas o desprezo pelos resultados, após seu registro em boletim ou ficha individual. É claro que a sobrecarga de trabalho dos professores e as exigências do sistema burocrático acabam desviando sua atenção do essencial neste particular. Os poucos “especialistas” que sobreviveram no sistema educacional brasileiro⁵¹ poderiam dar aqui uma grande contribuição. Sabemos da resistência dos professores a esses profissionais – principalmente dos que atuam a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental. E ela tem suas razões. Primeiramente, orientadores, supervisores e inspetores entraram no sistema educacional pela porta dos fundos, durante os governos de exceção, colaborando para a verdadeira rede de espionagem instalada no país e para o tráfico ideológico que se fazia através dos “componentes curriculares obrigatórios”, quer sob a forma de componentes da

⁵¹ E sua função tem sido muito questionada em alguns sistemas estaduais, como é o caso de Pernambuco.

grade curricular (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil etc.), que sob a indução, hierarquicamente dirigida, sobre a maneira de tratar os demais conteúdos. Em segundo lugar, desceram de pára-quadras nas escolas, como “especialistas” em generalidades, opinando em disciplinas para os quais não tinham o menor preparo, dada a fragilidade dos cursos de Pedagogia. Ainda que tenham conseguido algum respeito junto aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, por causa da “superioridade” de sua titulação – a maioria dos docentes desse nível tinha apenas o segundo grau – encontraram séria resistência dos docentes também formados em nível superior (licenciatura).

Recuperar o papel desses profissionais – a maioria foi mais vítima do que algoz – é uma tarefa do sistema escolar brasileiro de hoje, dentro de uma nova configuração de seu perfil profissional e com uma redefinição de suas funções. Ainda que escape aos limites deste trabalho, ousamos algumas sugestões, por entendermos que além dos professores, a escola brasileira contemporânea necessita de outros profissionais do ensino, dadas as tarefas cada vez mais complexas a ela cometidas.

Desses profissionais, a figura do supervisor pedagógico parece-nos a mais importante. Evidentemente que sua denominação deveria ser substituída por outra, menos militarista, até mesmo para eliminar a conotação política e politológica negativa que lhe foi atribuída até agora. Quem sabe... “coordenador pedagógico” ou “animador pedagógico”. Porém, mais importante que sua denominação profissional é sua formação e a definição de suas funções no sistema. Entendemos que esse profissional deve ser habilitado em nível superior – licenciado em um dos campos do conhecimento – exercer o magistério por, no mínimo 8 (oito) anos, para que possa percorrer todos os níveis desse grau de escolarização e, em seguida, no nível de pós-graduação (*lato sensu* ou em Mestrado), sistematizar a reflexão sobre sua formação inicial e sua experiência profissional. Só então, se tornaria um “animador pedagógico” por área de conhecimento específico.

Mas, retornemos à avaliação. O profissional descrito logo acima, teria uma contribuição valiosa para dar aos professores no campo específico de sua formação especializada. Caberia a ele oferecer diretrizes para o planejamento, com base em pesquisas de “temas geradores” ou “estruturas significativas” da “cultura primeira” da comunidade em que a escola atua; subsidiar a formulação do plano de curso com instrumentos, mecanismos e procedimentos que tenha estudado ou aplicado ao longo de sua experiência como professor; realizar pesquisas sobre procedimentos didático-pedagógicos praticados na escola; analisar, tecnicamente, os instrumentos de avaliação e seus resultados, devolvendo sugestões que orientem o replanejamento etc.

Sabemos que a transição para esse novo papel do supervisor pedagógico leva tempo, além das reformulações curriculares nos cursos superiores, as agências formadoras de recursos humanos para a educação têm de se transformar profundamente. Nesse ínterim, as escolas básicas poderiam criar um esquema em que os professores mais experientes tivessem em seu regime de trabalho um tempo para orientar os professores neófitos. Penso que uma

solução mais adequada nessa transição seriam os conselhos de classe, sobre os quais, abriremos um item especial.

CAPÍTULO IV

CONSELHOS DE CLASSE E AVALIAÇÃO

(Uma Experiência)

Há uma razoável literatura sobre gestão democrática das escolas⁵², com destaques enfáticos no papel dos conselhos escolares. Queremos chamar a atenção, porém, para a importância dos conselhos escolares, compulsando a escassa bibliografia relativa ao tema e reexaminando o material que acumulamos, por mais de vinte anos, os resultados de uma experiência, que começou em duas escolas da periferia de Juiz de Fora (MG), vinculadas à rede da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)⁵³, e ampliou-se na rede municipal de escolas da mesma cidade, ao lado de aplicações esporádicas em outras partes do território nacional.

Insatisfeitos com os resultados alcançados pelos alunos dos cursos noturnos do antigo Ginásio Vital Brasil e Escola Normal Feliciano de Araújo Assis, a direção, os professores e os alunos resolvemos iniciar uma experiência em que a orientação educacional seria descentralizada nos “professores-orientadores” e os planos de curso, no que coubesse, seriam organizados, nas diversas disciplinas, em “projetos temáticos integrados”, a serem desenvolvidos pelos alunos, em sala de aula e organizados em equipes.

A primeira iniciativa responderia à carência de pessoal “especialista” – as escolas contavam com apenas uma orientadora educacional para atender a uma matrícula superior a seiscentos alunos. Por outro lado, percebia-se um distanciamento dos professores em relação aos problemas educacionais de seus alunos, voltados, cada vez mais, para a exclusividade do tratamento das questões relativas aos conteúdos específicos de suas disciplinas. O desenvolvimento de “projetos temáticos integrados” era uma tentativa de superação do isolamento do trabalho didático-pedagógico dos diversos professores, buscando o entrosamento horizontal e vertical das diversas disciplinas. Desenvolver o trabalho exclusivamente em sala de aula buscava responder à reiterada reclamação dos alunos sobre a falta de tempo e de condições em casa para estudar e cumprir as tarefas passadas para o período pós-aulas, uma vez que a maioria já estava engajada no mercado de trabalho e não tinha condições em casa para “fazer as lições”.

Iniciamos o processo, acordando com todos os professores que, em um determinado dia da semana, todos teriam de estar na escola, independentemente de terem aulas naquele dia, para as reuniões do conselho de classe, orientação de alunos, reuniões com os pais, sessões de estudos, de planejamento etc. Nesse dia, as aulas teriam duração menor (40 minutos) e tempo remanescente (cerca de 50 minutos) do horário normal de funcionamento

⁵² PRAIS (1990), DALBEN (1992), GADOTTI (1993b), CISESKI e ROMÃO (1997), PARO (1997), VEIGA (1997) e GHANEM (1998), dentre outros.

⁵³ Ginásio Vital Brasil e Escola Normal Feliciano de Araújo Assis.

das atividades escolares seria dedicado, semanalmente, às atividades do “projeto”⁵⁴.

Assim, após a convivência dos alunos de uma mesma turma entre si com seus respectivos professores, no primeiro mês letivo de cada ano, aplicávamos técnicas de relações humanas, para que ao final deste período, os alunos escolhessem seu respectivo professor-orientador e os colegas que fariam parte de sua equipe. Para a escolha do professor-orientador, tinham de votar, por ordem de preferência em todos os seus professores (7 em média). Ao longo do processo, percebemos as vantagens do sistema, nem todas vislumbradas inicialmente:

- a) maior abertura do orientando com seu respectivo professor-orientador, sem as clássicas rejeições de alguns alunos aos tradicionais “padrinhos de turma”;
- b) possibilidade de distribuir os alunos por todos os professores, pois esclarecíamos que, nem sempre, seria possível ficar com o escolhido em primeiro lugar, mas, certamente com um dos primeiros;
- c) identificação de rejeições de determinadas turmas a determinados professores, com os quais teríamos de fazer um trabalho especial;
- d) qualquer rejeição ao longo do processo de orientação poderia ser rapidamente corrigida, por exemplo, com a mudança de professor-orientador (ainda que não estimuladas, essas mudanças eram perfeitamente possíveis, de acordo com os desejos do aluno incompatibilizado com seu professor-orientador).

As escolhas eram feitas de modo a permitir uma tabulação num formulário como o que se segue:

Tabulação da Escolha de Professor-Orientador

Alunos		Professores						
N.º	Nome	Port.	Mat.	His.	Geo.	Ciê.	Ed. Art.	Ed. Fís.
01	Antônio	3	7	1	4	6	2	5
02	Batista	4	5	1	7	3	6	2
03	Carlos	1	5	2	6	7	4	3
04	Durval	2	4	1	7	6	5	3
05	Edson	5	3	1	7	6	4	2
06	Frederico	4	3	1	7	6	5	2

(...)

Os números abaixo dos professores indicam a ordem de escolha dos alunos. No exemplo dado, percebemos que, a continuar a tendência da turma nos alunos de números subseqüentes, os professores de Geografia e ciências

⁵⁴ Nunca houve um projeto formulado sistematicamente num documento. Paulatinamente, nas reuniões periódicas que fazíamos, as idéias foram surgindo e ganhando corpo na prática. Esta é a primeira tentativa de sistematização da memória da experiência. É bom lembrar que tínhamos a prática de nos reunir freqüentemente, uma vez que o Estatuto da CNEC determinava a organização do “setor local”, do qual faziam parte os profissionais da escola, os pais e os alunos, como “sócios”, com competência para decidir sobre toda e qualquer matéria relativa à escola. A direção do setor local e da escola eram escolhidas nessas reuniões.

têm sérios problemas de rejeição, enquanto o de História e o de Educação Física têm muita aceitação.

Ao mesmo tempo, o aluno escolhia, também por ordem de preferência, cinco colegas que ele gostaria que fizessem parte de sua equipe. Aqui também, além da constituição dos grupos afins (equipes) percebíamos, na tabulação, as rejeições e as lideranças de turma. Vejamos o formulário no qual tabulávamos os resultados das escolhas.

Tabulação da Formação de Equipes Discentes

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
01	X	4				2		1			3			5
02	4	X	3		1			2			5			
03	3	5	X		1			2			4			
04	1	3	2	X	4						5			
05	3	4	5		X			2			1			
06	1	2				X		5			4			3
07	3	5				4	X				2			1
08	4				3			X	5		1			2
09	5				1		2		X	4				3
10	2				3				1	X	5			4
11	1	3							2	4	X			5
12	2			2		4					5	X		1
13	2					5		3				1	X	4
14			5	1			3			2	4			X

(...)

Imaginando que a tabela, fosse o resultado concreto das escolhas de uma turma, algumas observações poderiam ser tiradas, dentre outras:

- Os alunos de número 1, 11 e 14 são verdadeiras lideranças, ou, pelo menos, gozam da preferência da maioria de suas colegas, especialmente o primeiro, que esteve sempre nas primeiras preferências.
- O número 14, também liderança, foi o único que não escolheu a liderança maior (número 1), o que pode indicar uma disputa de espaço.
- O número 13 foi rejeitado por todos os colegas, não figurando sequer em qualquer posição de escolha.

Várias outras conclusões podem ser tiradas do exame mais detido da tabela, combinado com observações diretas das condutas e dos relacionamentos intraclasse. Imagine-se as várias indicações para o trabalho da direção administrativa, orientação educacional e supervisão pedagógica. Bem como os diversos ajustes que podem ser feitos, logo do início do ano, quanto à composição das turmas e distribuição dos professores.

Cada professor-orientador ficava, em média, com 30 alunos-orientandos, espalhados pelas diversas turmas em que lecionava. O sistema apresentava uma vantagem: como cada professor tinha poucos orientandos por turma, ficava

mais fácil observá-los mais minuciosamente no decorrer das próprias aulas. Cada equipe era constituída de, no mínimo, 3 e, no máximo, 5 alunos.

No dia da semana de horário reduzido de aulas e que contávamos com a presença de todos os professores, realizávamos, ao final das aulas, nos 50 minutos remanescentes (eram subtraídos 10 minutos de cada uma das cinco aulas do dia as atividades relacionadas a seguir), cuja ordem podia mudar em função das necessidades diagnosticadas:

- 1.^a semana - reunião do professor-orientador com seus orientandos;
- 2.^a semana - reunião do conselho de classe, para discussão de situações de alunos mais problemáticos e decisão de seu encaminhamento a especialistas⁵⁵ ;
- 3.^a semana - reunião do professor-orientador com seus orientandos, para passar as observações colhidas no conselho de classe;
- 4.^a semana e, eventualmente, 5.^a semana - reunião do conselho de classe para exame da evolução de cada aluno.

Nada impedia que em reuniões do conselho fossem desenvolvidos estudos, através de palestras, conferências etc., para capacitação, atualização e aperfeiçoamento dos professores, do corpo técnico e dos servidores da escola.

A crítica sobre terminar as aulas mais cedo e dispensar os alunos, um dia por semana, foi logo se diluindo, dados os resultados alcançados. Muitas vezes também, os alunos não eram dispensados, pois, ou ficavam com seu professor-orientador ou ficavam, em equipes, desenvolvendo o “projeto de trabalho temático integrado”.

Uma vez por bimestre, por época dos registros dos resultados escolares, reunia-se o conselho de classe para uma avaliação do desempenho de aluno por aluno, turma por turma.

À medida que a experiência amadurecia, chegou-se à conclusão de que os alunos deveriam ser avaliados em quatro variáveis:

- I - aproveitamento (A);
- II - freqüência (F);
- III - relacionamento (R);
- IV - participação (P).

Além dos canhotos de notas e freqüências entregue na secretaria da escola, bimestralmente, os professores entregavam também uma ficha de “diagnóstico bimestral”, na qual registravam, a partir de suas observações a avaliações aplicadas nas turmas para as quais davam aulas, os desempenhos dos alunos nas quatro variáveis. Em seguida, os dados desses formulários eram tabulados em um outro e esses instrumentos, juntamente com os boletins dos alunos, constituíam um material precioso para a reunião do conselho de classe realizado ao final de cada bimestre.

Não tem sentido burocratizar o conselho de classe ou torná-lo inócuo, se ele não tem nenhuma competência para “mexer nas notas dos alunos”.

⁵⁵ Muitas vezes, os casos cuja problemática escapavam à competência do professor-orientador eram encaminhados ao orientador da escola ou a outros especialistas de fora de seu quadro de profissionais. Porém, a maioria dos problemas de aprendizagem eram resolvidos pelo próprio professor-orientador, que acompanhava seus orientandos em toda a sua vida escolar.

Nos últimos anos da experiência, construímos formulários semelhantes para coletar as avaliações dos alunos sobre o desenvolvimento das diversas disciplinas. Infelizmente, a resistência dos professores impediu que levássemos adiante uma experiência que, a nosso ver, poderia ter avançado em termos da qualidade da pesquisa propiciada pelos processos de avaliação. Nestes instrumentos, os alunos registravam suas impressões de aproximação ou rejeição da disciplina, suas bases anteriores, sobre o conteúdo, os procedimentos didáticos adotados pelos professores, sobre as provas e seu grau de dificuldade em relação às encontradas no desenrolar das aulas etc. Na realidade, o que pretendíamos era fornecer aos alunos instrumentos semelhantes aos que os professores dispunham para uma participação mais conseqüente nas reuniões dos conselhos de classe. Cabe destacar que encontramos também muita resistência do corpo docente quanto à participação dos alunos nesses conselhos, chegando mesmo à sua inviabilidade, em nome de uma “ética” canhestra: “os alunos não tinham maturidade suficiente para ouvir considerações sobre outros colegas”. Na verdade tratava-se de um mecanismo de defesa, pois também o trabalho dos professores estaria sob julgamento.

Nas páginas seguintes, apresentamos estes instrumentos, com breves comentários sobre sua utilização.

DIAGNÓSTICO BIMESTRAL

ESCOLA _____
 DISCIPLINA _____ PROFESSOR _____
 _____ SÉRIE - TURMA _____ - _____ BIMESTRE - ANO _____

A P R O V E I T A M	01		11		21		31	
	02		12		22		32	
	03		13		23		33	
	04		14		24		34	
	05		15		25		35	
	06		16		26		36	
	07		17		27		37	
	08		18		28		38	
	09		19		29		39	
	10		20		30		40	
F R E Q Ü Ê N C I A	01		11		21		31	
	02		12		22		32	
	03		13		23		33	
	04		14		24		34	
	05		15		25		35	
	06		16		26		36	
	07		17		27		37	
	08		18		28		38	
	09		19		29		39	
	10		20		30		40	
R E L A C I O N A M	01		11		21		31	
	02		12		22		32	
	03		13		23		33	
	04		14		24		34	
	05		15		25		35	
	06		16		26		36	
	07		17		27		37	
	08		18		28		38	
	09		19		29		39	
	10		20		30		40	
P A R T I C I P A Ç	01		11		21		31	
	02		12		22		32	
	03		13		23		33	
	04		14		24		34	
	05		15		25		35	
	06		16		26		36	
	07		17		27		37	
	08		18		28		38	
	09		19		29		39	
	10		20		30		40	

_____, ____ de _____ de 19____.

 Professor(a)

DIAGNÓSTICO BIMESTRAL

ESCOLA _____

_____ SÉRIE - TURMA _____ - _____ BIMESTRE - ANO _____

Nº	TOTAL				PORT.				MAT.				HIST.				GEO.				CIÊN.				ED.ART			
	A	F	R	P	A	F	R	P	A	F	R	P	A	F	R	P	A	F	R	P	A	F	R	P	A	F	R	P
01																												
02																												
03																												
04																												
05																												
06																												
07																												
08																												
09																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
30																												
31																												
32																												
33																												
34																												
35																												
36																												
37																												
38																												
39																												
40																												
T																												
%																												

Percentuais de Produtividade da Turma : Aproveitamento ____ % Frequência ____ %
 Relacionamento ____ % Participação ____ %

No primeiro formulário, solicitávamos ao professor assinalar os casos de “alunos-problema” em cada uma das variáveis.

Seria problema em “aproveitamento”, devendo a quadrícula ser marcada com “A”, o aluno que obtivesse, no bimestre, nota inferior à média mínima de aproveitamento (6,0). Deveria ser marcado com “F” o aluno que tivesse freqüentado menos que 75% das aulas dadas na disciplina. Com “R” o que tivesse reiterados problemas de relacionamento com os colegas e com os demais membros da comunidade escolar. E, finalmente, com “P” os alunos e alunas que, na opinião do professor apresentavam uma participação precária nas aulas, na vida da escola e nas ações da comunidade. É bom lembrar que os professores-orientadores passaram a fazer freqüentes visitas às residências de seus alunos, para conhecer melhor suas condições de vida, ou, até mesmo para atender a convites dos orientandos – e estes também se tornaram freqüentes, dada a teia de afinidades tecida entre eles e seus respectivos orientadores.

Os dados do primeiro formulário eram transcritos para o segundo que, uma vez preenchido, permitia, dentre outras, as seguintes análises e conclusões:

- a) Quando o formulário apresentava uma linha horizontal muito preenchida, era um indicador de que o aluno, possivelmente, enfrentava grandes dificuldade, porque vários observadores, em circunstâncias e situações diferentes, e observando-o em quatro variáveis o tinham apontado como “problema”.
- b) Quando o formulário apresentava-se congestionado na linha vertical, deduzíamos que havia uma indicação de que, quem enfrentava dificuldades era o professor e que, por isso mesmo, merecia atenção e ajuda especiais.
- c) Ao calcular o percentual de aproveitamento da turma como um todo, em todas as disciplinas e em cada disciplina em particular, comparávamos esses percentuais e, se numa determinada disciplina o percentual médio de aproveitamento tinha sido inferior ao percentual médio global, sugeríamos ao professor reexaminar seus objetivos, estratégias e procedimentos. Caso contrário, o professor percebia que poderia exigir um pouco mais de sua turma. O mesmo exame era feito em relação às demais variáveis.
- d) Ao final do ano, dispúnhamos de quatro diagnósticos bimestrais de cada turma, com um nível de detalhamento, que permitia ao conselho de classe decidir, sem maiores constrangimentos, sobre a aprovação dos alunos. Nesta reunião de final de ano, dirigida pelo professor-orientador, quando estariam sendo discutidos os desempenhos de seus orientandos, é que se decidia o destino de cada aluno, examinado e discutido um a um! **Lembramos aqui que, quando não é possível aumentar as oportunidades de avaliação para diminuir a subjetividade do avaliador, é necessário aumentar o número de avaliadores.**

Ao final de cada bimestre e ao final do ano, os professores-orientadores reuniam-se com seus alunos maiores de idade e com os pais ou responsáveis

pelos menores para entregar os boletins e discutir caso a caso, a partir das informações que coletara, semanalmente, seja com os próprios orientandos, seja no conselho de classe, seja com os pais, seja nas visitas que fazia na comunidade.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Geralmente, ao final de um trabalho como este, o autor apresenta suas conclusões. Preferimos, não por modéstia, “observações finais”, pelas razões que se seguem.

Não tivemos a pretensão de esgotar tema tão inesgotável quanto é o da avaliação, aliado à sua complexidade e importância no desenvolvimento das atividades no seio das redes escolares brasileiras de Ensino Fundamental.

Certamente, a razão mais importante se prende a uma questão de fundo: se é no coletivo que teremos um processo de avaliação da aprendizagem mais científica e mais justa, devemos deixar ao leitor as conclusões, a serem elaboradas em conjunto com outros educadores, a partir de reflexões sobre suas experiências concretas.

Intentamos, isto sim, referenciar a avaliação no pensamento de nossos analistas maiores, como Paulo Freire e Lucien Goldmann, que conseguiram dar um conteúdo político às realidades da superestrutura. E, no campo pedagógico, embora despolitizada no discurso, a verificação da aprendizagem constitui um dos mais poderosos instrumentos políticos e ideológicos da dominação.

Tentamos também, sem banalizar o tema, facilitar a discussão da avaliação de uma maneira mais simples, sempre recorrendo a exemplos de experiências concretas e reportando-nos às dificuldades reiteradamente apresentadas pelos professores da escola básica. Chamamos a atenção, no início deste trabalho, sobre a dificuldade que os professores da escola básica revelam encontrar na literatura sobre o assunto: ou livros muito técnicos – para não dizer tecnicistas – ou obras muito filosóficas, sem a indicação de procedimentos concretos.

Aos que consideram a avaliação como algo muito simples e que todos podem formulá-la e executá-la com precisão, procuramos demonstrar a relatividade resultante da subjetividade dos julgamentos inerentes às práticas arraigadas nas escolas de Ensino Fundamental. Penso que conseguimos desmascarar a arrogância dos que não permitem a interferência de outros nos seus procedimentos avaliativos, nem, muito menos, a avaliação do resultado de suas avaliações. Já é lugar comum constatar que os maus resultados dos alunos constituem o espelho do desempenho de uma escola e de seus profissionais, mormente de seu corpo docente. É claro que tais resultados constituem os efeitos de um somatório de fatores adversos, tanto no que diz respeito às condições intra-escolares, quanto aos relativos à ambiência familiar e comunitária. Porém, para ultrapassar essas constringências, o primeiro passo só pode ser dado a partir de seu desvendamento, através de uma situação de avaliação mais abrangente. E a participação dos usuários neste processo é fundamental, porque ninguém supera a própria “consciência ingênua” ou “mágica” da realidade, como dizia Paulo Freire, senão a partir da conscientização sobre essa ingenuidade ou essa magia.

Do ponto de vista da própria essência do ato avaliador, tentamos demonstrar que não podemos, nem ir tanto ao mar, nem tanto à terra. As

concepções de educação e de avaliação maniqueístas, entre as quais se debatem os professores da escola básica, podem trazer malefícios não só ao sistema educacional, como, até mesmo, à saúde dos docentes e demais profissionais do ensino. A síndrome de *burn out* merece uma pesquisa mais aprofundada no universo de nossos docentes do Ensino Fundamental. Sabemos que há razões de sobra para o temor dos docentes em relação à avaliação externa, cujos objetivos nem sempre constam das honestidades explicitadas pelos dirigentes, mas, geralmente, fazem parte de uma “agenda oculta” de crime e castigo – evidentemente não aplicável aos que se encontram acima do bem e do mal, incrustados na burocracia central. Contudo, negar a necessidade da avaliação externa, para quem avalia, o tempo todo, externamente, todos os alunos, é cair na contradição cabal: “o que vale para os outros não vale para mim”. A recuperação da legitimidade da avaliação só pode ser levada a efeito com a avaliação dos avaliadores.

Do ponto de vista de uma pedagogia dialética, devemos escapar das dicotomias categóricas e buscar alternativas fora de seus pólos. No caso da avaliação, tentamos demonstrar que a complementaridade entre a avaliação classificatória e a diagnóstica pode ser um melhor caminho, sem o radicalismo dos “construtivistas” da moda ou dos “quantitativistas” tradicionais e sem o ecletismo que se constitui numa espécie de fisiologismo bajulador das teorias da moda.

Finalmente, procuramos destacar, todo o tempo, de que não é possível transitar da situação em que nos encontramos para uma mais conseqüente política, social e pedagogicamente, de uma hora para outra e, muito menos, por força dos voluntarismo “vanguardista de educadores progressistas”. Esta transição, ou melhor, superação, só pode se efetuar com a participação de todos os agentes e usuários do sistema educacional, uma vez que ninguém promove a superação da adversidade de alguém, mas são as próprias pessoas que se ultrapassam, a partir da tomada de consciência de sua própria adversidade. Pedro Demo (1997: 72) chamou a atenção sobre a impossibilidade da “aquisição de conhecimentos e habilidades”. Conhecimentos e habilidades são construídos e reconstruídos a partir de nossas relações com o mundo e com os outros homens e mulheres.

(...) o que fica da experiência da vida é o que se reconstrói com mão própria em contexto social, não o que se acumula de maneira reprodutiva; sobretudo diante da velocidade com que o conhecimento se inova e também envelhece, é improdutivo pretender acumulá-lo, porque isso somente o faria envelhecer ainda mais rapidamente; sua energia mais forte está, por isso, no saber pensar para melhor intervir, num processo permanente de renovação. (DEMO, ob. cit.: 73).

Como escreveu Paulo Freire, a superação da situação de dominação não será possível apenas com o sucesso no domínio dos códigos lingüísticos, mas a partir de uma leitura crítica do mundo, constituído de necessidades e contingências. Para os dialéticos, a necessidade histórica não opõe à

possibilidade de sermos sujeitos de nossos próprios destinos e é com a consciência sobre ela que iniciamos nossa marcha em direção à libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Carmen Delgado *et alii*. Revisión teórica del *burnout* o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura*. Canoas (RS), n. 2, p. 47-65, jan/jun. 1993.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105 -142.
- AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BELO, Fernando. *Notas para o conceito de ideologia; teoria e prática*. Lisboa: Regra do Jogo, 1977.
- BELL, Daniel. *O fim da ideologia*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1980.
- BLACKBURN, Robin (org.). *Ideologia na ciência social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ____ (org.). *Depois da queda; o fracasso do Comunismo e o futuro do Socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BLOOM, Benjamin S. *et alii*. *Taxionomia dos objetivos educacionais - domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- ____. *Taxionomia dos objetivos educacionais - domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BORDIGNON, Genuíno e OLIVEIRA, Luiz S. Macedo de. A Escola Cidadã: uma utopia municipalista. *Educação Municipal*. São Paulo, n. 4, 5-13, mai. 1989.
- BOSI, Ecléa. Problemas ligados à cultura das classes pobres. In: VALLE, Edênio e QUEIRÓZ, José J. *A cultura do povo*. São Paulo: EDUC, 1982, p. 25-34.
- BOUDON, Raymond. *A ideologia ou a origem das idéias recebidas*. São Paulo: Ática, 1989.
- BRADFIELD, James M. e MOREDOCK, H. Stewart. *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963 (2. v.).
- CAPALBÓ, Creusa. *Ideologia e educação*. São Paulo: Convívio, 1978.
- CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel e Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. 13 ed., Petrópolis: Vozes/IDAC, 1985.
- CISESKI, Ângela Antunes e ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997, p. 65-74.
- CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 5.^a ed., São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COSTA, Messias. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola, 1990.
- COSTA, Newton. *O conhecimento científico*. São Paulo: Discurso Editorial/ FAPESP, 1997.
- CUNNINGHAM, William F. *Introdução à educação*. Porto Alegre: Globo, 1960.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papirus, 1992.

- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987 (Col. Polêmicas do nosso tempo, 25).
- _____. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Educação e qualidade*. Campinas (SP): Papirus, 1994.
- _____. *Avaliação sob olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- DRUCKER, Peter. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Atlas, 1993.
- DUARTE, Nestor. *A ordem privada e a organização política nacional*. São Paulo: Nacional, 1966 (col. "Brasiliiana", v. 172).
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 8. ed., São Paulo: Nacional, 1977.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder; formação do patronato político brasileiro*. 2 ed. (rev. e aum.), Porto Alegre/São Paulo: Globo/EDUSP, 1975, 2 v.
- FRANCO, Maria Laura e ZIBAS, Dagmar (org.). *Final do século; desafios da Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed., Campinas (SP): Papirus, 1993, p. 13-26.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995A.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *A educação na cidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995B.
- _____. *A importância do ato de ler*. 26. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979A.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979B.
- _____. *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: UNICEF, 1989.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992A.
- _____. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992B.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. "Questões da nossa Época", 23).
- _____. *Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995C.
- _____ e BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1988.
- _____ et alii. *Vivendo e aprendendo; experiências do IDAC em educação popular*. 9. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____ e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____, GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

- ___ e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ___ e MACEDO, Donald. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- ___ e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE-MAIA, Newton. *A ciência por dentro*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1948-1968, 3 v.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Testes e medidas na educação*. Rio de Janeiro: FGV/ISOP, 1970.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.
- ___ . *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992b.
- ___ . *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papirus, 1992c.
- ___ . *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993a.
- ___ . *Organização do trabalho na escola*. São Paulo: Ática, 1993b.
- ___ . *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GHANEM, Elie. *Democracia: uma grande escola*. São Paulo: Ação Educativa/UNICEF/Fundação Ford, 1998.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo: DIFEL, 1972a.
- ___ . *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972b.
- ___ . *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- ___ . *Dialética e ciências humanas*. Lisboa: Presença, 1972 (v. I e II).
- ___ . *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- ___ . *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1980.
- ___ . *Structures mentales et création culturelle*. Paris: Anthropos, 1970.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HAGUETTE, André. *A luta pelo ensino básico*. Fortaleza: EUFC, 1990.
- HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista*. 6. ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.
- ___ . *Avaliação mediadora; uma prática em construção - da pré-escola à universidade*. 4. ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- ___ . *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3 ed., São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar - julgamento x construção*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez,

- 1995.
- LÜDKE, Menga e MEDIANO, Lélia (coord.). *Avaliação na escola de 1.º grau; uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.
- MARTINS, Octavio. A medida em psicologia e em educação. In : FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/ISOP. *Testes e medidas na educação*. Rio de Janeiro: FGV/ISOP, 1970, p. 1-22).
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 3. ed., Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, s/d.
- MEC. *Acordo Nacional* (Plano Decenal de Educação para Todos). Brasília: MEC, 1994.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1.º grau; da competência técnica ao compromisso Político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- _____. *Cidadania e competitividade; desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MinC/IPHAN. *O difícil espelho*. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: Mestra ou tia*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1984.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- PPGE-UFES. *Avaliação educacional; necessidades e tendências*. Vitória: PPGE-UFES, 1984.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas: Papirus, 1990.
- PRÉLOT, Marcel. *Histoire des idées politiques*. Paris: Dalloz, 1970.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- RIBEIRO, Darcy. Tipologia Política Latino-Americana. *Revista Contexto*. São Paulo, n. 2, p. 15-35, mar. 1977.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- ROMÃO, José Eustáquio. Alfabetizar para libertar. In : GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A. (org.). *Educação popular - utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/ EDUSP, 1994.
- _____. *Avaliação qualitativa*. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora/SME, 1984.
- _____. Materialismo Dialético e Psicanálise. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez, n. 17, abr. 1984, p. 106-113.
- _____. *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 18 de novembro de 1997.
- ____ e GADOTTI, Moacir (org.). *Município e educação*. Brasília/São Paulo: IDEM /IPF/Cortez, 1993.
- SANDER, Benno. *Consenso e conflito - perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. Niterói/São Paulo: UFF/Pioneira, 1984.
- _____. *Gestão da educação na América Latina*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

- _____. *Sistemas na educação brasileira*. Niterói/São Paulo: UFF/Saraiva, 1985.
- SAES, Décio. *A formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória; desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SCHWARZ, Roberto. Um livro audacioso. In: KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SERVIER, Jean. *L'idéologie*. Paris: P.U.F., 1982.
- SILVA, Céres Santos da. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SIMPSON, Ray H. *La Autoevaluación del maestro*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. *Alunos felizes; reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SOBRIÑO, Encarnación. *Ideologia e educação; reflexões teóricas e propostas metodológicas*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed., Campinas: Papyrus, 1993.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed., Campinas: Papyrus, 1993.
- UNIVERSIDADE DE BIRMINGHAM/Centre for Contemporary Studies (org.). *Da ideologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- VALLE, Edênio e QUEIRÓZ, José J. (org.). *A cultura do povo*. São Paulo: EDUC, 1982.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação - concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 4. ed., São Paulo: Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).
- VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola : uma construção possível*. 3. ed., Campinas; Papyrus, 1997.
- VERÓN, Eliseo (dir.). *El proceso ideológico*. 2. ed., Buenos Aires : Tiempo Contemporáneo, 1973.
- _____. *Ideologia, estrutura e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- VILLORO, Luis. *El concepto de ideología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- WASELFSZ, Jacobo. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. *Ensaio*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 1, n.º 1, out-dez 1993, p. 5-22.
- ZEITLIN, Irving. *Ideología y teoría sociológica*. 2. ed., Buenos Aires, Amorrortu, 1973.