

# A DIALÉTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, NA PEDAGOGIA DIFERENCIADA<sup>1</sup>

LÍLIAN ANNA WACHOWICZ<sup>2</sup>

No tema da avaliação da aprendizagem, encontramos-nos frequentemente diante de conceitos que se apresentam como paradoxais: parecem estar justapostos, mas não são compatíveis. Geralmente são dados como pares que se confrontam como opiniões contraditórias.

A própria palavra paradoxo vem do grego “pará”, que significa lado a lado, em justaposição, ou frente a frente; e doxa, que significa um conhecimento ao nível de opinião, menos estruturado portanto que os conceitos científicos. Vygotsky os chamaria de conceitos espontâneos.

O paradoxo estaria em que duas opiniões contraditórias não podem aplicar-se ao mesmo objeto, principalmente quando ambas, à primeira vista, parecem estar corretas.

Em nosso caso, os conceitos se referem à avaliação da aprendizagem.

O primeiro paradoxo é que a educação escolar trabalha por objetivos pré-determinados, e não com as ações enquanto elas se desenvolvem. Está sempre voltada para o que deve ser, não para o que existe enquanto acontece. A tradução deste paradoxo na avaliação da aprendizagem é que comparamos o desempenho de nossos alunos a um parâmetro ideal, não real, ao qual chamamos objetivos.<sup>3</sup>

Realizamos essa comparação mediante critérios, tomando-os como base para o julgamento dos resultados da aprendizagem; mas avaliamos o que deve ser o desempenho dos estudantes, não o que ele é. Projetamos para o futuro a comparação do presente, mediante uma seleção de expectativas arbitradas pelo sistema de ensino, e tornamos nosso trabalho artificial, pois não sabemos como será o futuro.

O segundo paradoxo está em que a aprendizagem envolve a cognição no seu conceito atual, que integra os aspectos cognitivos e emocionais, assim como a corporeidade, os interesses, desejos e necessidades do estudante, enquanto a avaliação, sendo determinada pelo processo de ensino e aprendizagem, contempla apenas os aspectos de conhecimento, especialmente na Educação Superior. A universidade ainda é o local onde as operações mentais se reduzem ao conhecimento, sem a

---

<sup>1</sup> Esse texto foi publicado como um capítulo do livro “O que há de novo na Educação Superior; do projeto pedagógico à prática transformadora”, editado em 2000 pela Editora Papirus de Campinas e organizado por Ilma Passos Alencastro Veiga.

<sup>2</sup> A autora é atualmente Conselheira de Estado da Educação do Paraná; doutora em Educação pela PUCSP e mestre em Educação pela UFPR, com pós – doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona.

<sup>3</sup> SAVIANI define objetivos em Educação, como sendo a transformação do que deve ser naquilo que é, enquanto a valoração seria o processo de transformar aquilo que é no que deve ser: valores e objetivos na Educação são diferentes, porque estes constituem a objetivação dos valores: “se a valoração é o próprio esforço do homem em transformar aquilo que é no que deve ser os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é.” (SAVIANI 1980:42)

consideração das condições afetivas e corporais, como se a inteligência humana, especialmente a do jovem e do adulto, funcionasse apenas através de operações verbais e de raciocínio lógico.

O terceiro paradoxo da avaliação da aprendizagem é que a representação do tempo da aprendizagem é uma representação contínua, enquanto a representação do tempo da avaliação é uma representação discreta.<sup>4</sup>

A aprendizagem, sendo ampla tanto quanto a vida, já sofre sua primeira redução ao entrar em um currículo escolar; e sofre sua segunda e maior redução, ao entrar na avaliação do desempenho do aluno. Mais: se quantitativamente a avaliação reduz a aprendizagem, qualitativamente o registro da avaliação, ao ser realizado, já é tão diferente da avaliação tal como foi realizada, que ambos, registro e avaliação, podem ser definidos como dois elementos distintos não somente quanto ao tempo, como quanto à sua natureza.

Tentaremos trabalhar com esses três paradoxos, refletindo sobre eles, e também entrecruzando as reflexões às quais se referem. Antes disso, entretanto, é necessário apresentarmos algumas posições teóricas, a respeito de aprendizagem e de avaliação.

A figura de um triângulo é apresentada por MEIRIEU (1998: 80), para representar o processo de ensino e aprendizagem. O triângulo tem três ângulos: o professor, os alunos e o saber; mas também tem três lados: o caminho didático, a relação pedagógica e as estratégias individuais de aprendizagem. Estas, ao se firmarem como um dos lados da figura vêm a caracterizar a Pedagogia Diferenciada. Cada estudante teria, segundo nosso autor, uma estratégia diferenciada de aprendizagem.

Quanto ao caminho didático, “o que importa é a capacidade do professor para traduzir os conteúdos da aprendizagem em procedimentos de aprendizagem, isto é, em uma seqüência de operações mentais que ele procura compreender e instituir na sala de aula”. (MEIRIEU, 1998:117).

Quais operações mentais? As teorias cognitivas nos trazem as teorias da aprendizagem por reestruturação (POZO, 1998:166) e, entre estas, a teoria de Ausubel, ou da aprendizagem significativa, que se dedica “a analisar como se produz a aquisição de novos significados, sendo a repetição ou a memorização somente levada em conta na medida em que possa interferir nessa aquisição” (POZO, 1998:212). A aquisição de novos significados é referenciada às operações mentais superiores. MEIRIEU as define como sendo: a dedução, a indução, a dialética (no sentido platônico da palavra) e a criatividade (1998:112- 116).

---

<sup>4</sup> Utilizamos aqui, por analogia, o conceito de representação contínua e representação discreta de valores. A representação contínua se refere à possibilidade de subdividir um valor infinitamente. A representação discreta, ao contrário, só admite o valor que ela representa, sem subdivisões. Uma estória que é contada nos Cursos de Matemática pode ilustrar essa diferença: um homem e uma tartaruga estavam apostando uma corrida; ela sai de um ponto mais à frente daquele em que sai o homem. Quando este atinge o ponto no qual saiu a tartaruga, não só ela já não está ali, como a corrida já é outra, pois o ponto inicial é outro. Não é possível avaliar quem corre mais depressa, porque são duas representações do tempo: a contínua, que compara os dois corredores; e a discreta, que só pode comparar cada corredor a si mesmo, pois o ponto zero foi diferente.

“A aprendizagem mnemônica ou por repetição é aquela na qual os conteúdos estão relacionados entre si de uma maneira arbitrária, ou seja, carecendo de qualquer significado para a pessoa que aprende” (POZO, 1998: 211). A reestruturação forte dos conhecimentos já existentes na inteligência dos estudantes seria o alvo desse tipo de ensino. PIAGET *apud* POZO (1998:245), na sua obra *La equilibración de las estructuras cognitivas* (1975), menciona três tipos de respostas, nos conflitos entre as teorias novas e os dados já conhecidos, por parte do sujeito: 1) considerar o observável como uma exceção ou um caso isolado, que não influi diretamente em sua teoria (resposta alfa); 2) introduzir mudanças pontuais na teoria anterior, mas sem que se altere o seu núcleo central (resposta beta); e modificar o núcleo ou as idéias centrais da teoria, em consequência do conflito observado (resposta gama).

As operações mentais superiores seriam aquelas envolvidas pela aprendizagem significativa, sem excluir entretanto a aprendizagem mnemônica. As funções cognitivas superiores estariam bem representadas por uma operação mental chamada de “pensamento divergente”, a qual seria capaz de favorecer a criatividade. Esta por sua vez é consensual, como sendo a capacidade superior da inteligência, segundo vários autores, entre os quais Francisco GUTIERREZ (1978: 67-71).

Se a divergência é uma operação mental a ser valorizada na aprendizagem, como podemos estabelecer padrões, na maioria das vezes padrões mínimos, para a avaliação?

E principalmente, quais seriam esses padrões? Quem os estabeleceria?

Crítérios de avaliação dependem, em última análise, da concepção de mundo que orienta o trabalho das instituições de educação às quais se aplicam. Na realidade, as concepções de mundo e da vida geram os métodos de trabalho e estes determinam o tipo de instrumentos a serem utilizados, de tal forma que o modo de existir das instituições é que vai fazer cumprir a concepção de educação que se adotou, ainda que esta não esteja explícita, entre as pessoas que utilizam os métodos e os instrumentos. É por esse motivo que uma concepção somente pode ser substituída por outra, quando a nova concepção elaborar e aplicar métodos de trabalho e instrumentos suficientemente poderosos para a transformação. Assim como na aprendizagem – uma teoria já existente na inteligência dos alunos somente será substituída por outra se houver uma reestruturação forte de conhecimentos sem a qual não haverá mudanças – também na gestão das instituições não haverá mudanças enquanto não se explicitar a nova concepção em métodos e instrumentos de trabalho, tão estruturados ou mais do que os anteriores.

Na Educação Superior, há pelo menos dois tipos de concepções que comandam a vida das instituições, no que se refere à sociedade brasileira: uma é a concepção de universidade voltada para o mercado e outra é a concepção de universidade voltada para a formação do cidadão. A lógica que resiste à lógica do mercado é a lógica da formação, cuja racionalidade é emancipadora. Há um choque entre ambas. Enquanto a lógica do mercado separa os estudantes em fortes, médios e fracos, a lógica

emancipadora sabe que no mínimo 90% dos estudantes podem chegar aos melhores resultados de aprendizagem, desde que lhes sejam asseguradas condições diferenciadas de aprendizagem. E mais: os 10% de estudantes que ainda assim não conseguirem os resultados satisfatórios, são as ovelhas desgarradas atrás das quais sai em campo o pastor responsável por elas. Trata-se da pedagogia da “maestria”, segundo a qual o maior número possível de estudantes pode atingir o grau de maestria dos objetivos pedagógicos (ALLAL *apud* HADJI 1994:125).

Não se trata de adotarmos menos exigências na avaliação da aprendizagem. Deveríamos até ser mais exigentes. Mas as nossas exigências seriam qualitativamente muito diferentes das exigências atuais. Referem-se a atividades cognitivas superiores, que são inviabilizadas ali onde existem problemas de aprendizagem, tais como bloqueios emocionais, distúrbios neurológicos, drogadição, violência etc, apenas para citar os mais comuns.

Na Educação Superior, estas atividades cognitivas superiores seriam as metas a serem atingidas no processo de ensino e aprendizagem. A rigor, em todos os níveis do ensino, a reestruturação forte dos conhecimentos é necessária. Não podemos dizer que um estudante aprendeu alguma coisa, enquanto não reestruturar seus conhecimentos espontâneos, tornando-os científicos. E isso não será possível, enquanto não compreender os motivos que justifiquem a mudança, ou seja, enquanto não compreender as explicações científicas da realidade. A teoria seria definida como sendo o conjunto de explicações pelas quais se compreende por que a realidade é como é, numa relação de princípios que compõem uma estrutura teórica (WACHOWICZ 1992).

O importante é instituir tais operações mentais nas salas de aula. Se o conseguíssemos, teríamos uma escola exigente. Nossas escolas não são exigentes, são apenas seletivas. Por vezes, parece que os professores gostariam de escolher a opção “selecionar tudo” em seu computador, imaginando-se diante de seus alunos, e então clicar “delete”. Nas Universidades, a seleção se refere a avaliações bastante seletivas, porém raramente exigentes. As exigências, necessárias diante de um mercado no qual se deve sobreviver, seriam referentes às operações mentais superiores, instituídas nas salas de aula.

Nos momentos da avaliação, os professores por vezes exigem operações mentais mais complexas do que aquelas que foram trabalhadas em sala de aula; e também, por vezes destinam um tempo menor do que o necessário, às provas e outros instrumentos de avaliação, de tal forma que mais parecem desejar realmente selecionar os estudantes, ao invés de ensinar e fazer aprender.

A relação pedagógica é interpretada, na Pedagogia Diferenciada, com sendo a “gestão pedagógica do desejo”, o desejo de saber do estudante: “Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é ‘criar o enigma’, ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo de suscitar a vontade de desvendá-lo” (MEIRIEU 1998: 92).

Nós acrescentaríamos: e despertar o prazer de saber, num ambiente que chamávamos, parafraseando Gramsci, de fascinante (WACHOWICZ 1995:11).

É justamente na relação pedagógica que se inscreve a avaliação da aprendizagem. O conceito de avaliação do qual se trata é de um julgamento de valor que se efetiva por uma pessoa que dirige o processo de aprendizagem dos estudantes, geralmente o professor. Esta pessoa interage durante um tempo institucionalizado com outras pessoas, seus parceiros na busca de um saber estruturado. Esse processo de conquista é dinâmico, entre pessoas que têm alvos comuns de ação, mas estratégias individuais para atingi-los. Em nossa opção teórica, o professor é aquela pessoa que se apaixonou por uma área de conhecimento, a ponto de necessitar comunicá-la; e os estudantes são pessoas que delineiam cada um o seu enigma, a partir do qual se sentem desafiados no processo extremamente exigente da cognição.

As estratégias individuais de aprendizagem são elaboradas a partir do fato de que cada estudante cria o seu próprio enigma. O princípio da corporeidade, ao ser respeitado na educação, já indicava uma pedagogia diferenciada (ASSMANN 1994). Cada pessoa é um corpo diferenciado, assim como cada um tem a sua própria vida, não havendo sentido em fazer desta vida um concurso, no qual se possa comparar a vida de cada um com a de outras pessoas, por se tratarem de vidas diferentes. Se por um lado a vida não é um concurso, devendo cada pessoa viver a sua e sendo impossível que outra pessoa a possa viver, por outro lado, aprendizagem é vida, devendo cada pessoa ter a sua própria e sendo impossível que outra pessoa possa aprender por ela. Portanto, a aprendizagem não pode continuar a ser tratada como se fosse um concurso, no qual se comparam os estudantes, classificando-os arbitrariamente.

No processo de ensino e aprendizagem, é possível conseguir que cada estudante desenvolva sua aprendizagem até o limite de suas possibilidades, se for possível instituir na sala de aula o diálogo do aluno com “o pensamento com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais, transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador” (CHAUÍ 1980:39).

Na instituição dessa pedagogia, o lugar do professor existe, mas deve permanecer vazio, para que o aluno possa ocupá-lo, tornando-se o não-aluno, outro professor, seu igual.

O professor é aquele que vai desaparecendo durante esse processo, para não impedir que os estudantes tomem o seu lugar, o que seria impossível se ele estivesse ali.

Até aqui, falamos de concepções teóricas assumidas neste trabalho. Temos que passar às ações que praticamos com base nessas concepções. Utilizando uma feliz metáfora de autoria de CLAXTON, devemos passar do mapa ao território.

Para nos movimentarmos pelo mundo – ‘o território’- necessitamos dispor de modelos ou teorias pessoais que organizem o mundo – ‘os mapas’. Para que troquemos de mapa e o reestruem, não é suficiente que este não corresponda ao território, já que, por definição, todos os mapas diferem dos territórios que representam. É necessário, ademais, que nos percamos no território e saibamos o que está

errado em nosso mapa. Para isso, não é suficiente passear pelo território; é preciso conhecer e analisar o próprio mapa. (CLAXTON 1987 *apud* POZO 1998: 221).

Nosso território é a universidade brasileira, hoje. Uma instituição em reforma, projeto de um governo que se declara neoliberal e tem conseguido transformá-la numa organização que se define por uma prática de instrumentalidade (CHAUÍ 1999: 5.3).

**Nosso primeiro paradoxo: avaliamos o que deve ser, enquanto trabalhamos com o que é. Avaliamos por objetivos, que se referem ao futuro. Mas trabalhamos, e assim terá que ser com o presente. O paradoxo está em que não podemos encarar o presente tal com ele é, se estivermos voltados para o futuro, ainda não real, mas apenas idealizado.**

Utilizamos critérios para avaliar a aprendizagem dos estudantes, nas instituições educacionais. Estudamos a formação dos critérios e chegamos a algumas conclusões: o critério é uma construção subjetiva, com base em uma seleção de expectativas, que são estruturadas historicamente pela sociedade, pelas instituições, pelos professores, enfim, por um poder institucionalizado ao qual chamamos escola (WACHOWICZ 1977; 1985; 1987).

No caso da Educação Superior, a estruturação dos critérios é definida mais claramente pela lógica do mercado, porque ela é destinada teoricamente a formar profissionais de nível superior. É como se a cultura estabelecesse o perfil necessário para o estudante, em abstrato, delineado pela lógica de cada Curso, e os professores tentassem aproximar cada um de seus alunos a esse perfil ideal, eliminando aqueles que não se ajustassem a esses padrões.

A reforma da universidade brasileira tenta transformar essa instituição social em uma organização prestadora de serviços, ocorrendo essa passagem “em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital: numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho” (CHAUÍ 1999: 5.3).

Enquanto convivem na instituição os padrões da universidade clássica, voltada para o conhecimento, e da universidade funcional, voltada para o mercado, a gestão da universidade se volta para si mesma. A convivência desses padrões é inevitável, porque se trata de uma construção histórica, que não vai desaparecer por um decreto. Mas, nesse âmbito, a avaliação passa para o plano da gestão.

“A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência,

num processo de competição com outras, que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ 1999: 5.3).

A superposição desses valores gera um conflito de interesses e expectativas, que sugerem a forma de um território selvagem, no qual o mapa da avaliação por critérios terá que ser reformulado, ou melhor, no qual cada professor terá que criar seu próprio mapa. Já nos perdemos nesse território; agora é preciso saber o que está errado em nosso mapa.

Em primeiro lugar, está difícil definir critérios. Se a gestão da universidade está voltada para objetivos particulares, grande parte dos professores está voltada para a formação para o mercado, e uma pequena parte para o conhecimento.

A avaliação por critérios é uma avaliação referenciada, na qual a construção do referido só tem sentido a partir daquele que conferimos ao referente (HADJI 1994: 32). O sentido que conferimos ao referente é que terá que chegar a um consenso. O que é o referente?

“Poder-se-á chamar referente ao conjunto de normas ou critérios que servem de grade de leitura do objeto a avaliar; e referido àquilo que desse objeto será registrado através dessa leitura” (HADJI 1994: 31).

Qual a grade de leitura que a nossa universidade vai eleger? Em cada Curso, em cada Centro, em cada Disciplina? Após esse longo processo de definições, ainda temos o nosso paradoxo: essa grade de leitura nos dá o significado de onde poderemos chegar. Mas não nos garante os movimentos certos para sairmos de onde estamos.

E onde estamos? Diante de nossos alunos: “os pontos de ancoragem cognitivos constituem, sem dúvida, um primeiro conjunto de variáveis que determinam a elaboração de uma estratégia. Um segundo conjunto de variáveis comporta tudo o que está ligado à história psico afetiva do sujeito” (MEIRIEU 1998: 137).

Estamos diante de estudantes que já têm seus próprios conhecimentos, aos quais teremos que ligar os novos conhecimentos que a instituição nos recomenda. E são sujeitos que têm cada um sua própria história afetiva, a qual pode bloquear ou motivar o processo de aprendizagem.

Basta uma primeira vista da questão, para o professor compreender que seu trabalho começará de novo, a cada vez que se deparar com um grupo de estudantes, para um tempo sistematizado de ensino e aprendizagem. O processo de avaliação estaria na construção de uma relação entre o significado daquilo que existe e o significado daquilo que era esperado, ou entre o significado dos dados reais e o significado dos dados visados. O critério comparece a essa relação justamente como sendo o ponto de apoio para a seleção do significado que se vai adotar. E no momento em que assim definimos o critério, já podemos vislumbrar como se encaminha a solução do paradoxo que estamos estudando: os critérios se modificam enquanto as ações ocorrem. Podemos definir critérios, porém não

considerá-los fixos *a priori* e sim transformáveis, como as próprias ações que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

A comparação entre o significado dos dados reais e o significado dos dados esperados, que constitui a avaliação, tem a capacidade não só de transformar o significado dos dados reais, mas também a de transformar o significado dos dados esperados.

Como isto ocorre? Pelas contradições inerentes a todas as ações que se inserem no âmbito coletivo, de múltiplas relações entre pessoas e circunstâncias, tais como as que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Este processo é histórico, acontece num tempo contínuo, que não é sempre igual. Aliás, o tempo da aprendizagem nunca é o mesmo. Essa qualidade do tempo é tão poderosa, que faz com que as coisas a que se refere também nunca sejam as mesmas. Como podemos avaliá-las, se nem mesmo podemos nos referir a elas? Seria como fotografar uma cena.

O movimento da realidade raramente é captado por uma foto. Por outro lado, a fotografia é uma arte. Ela põe em nossas mãos um momento que nunca mais vai existir, e que não existiu antes. A genialidade do fotógrafo está na sensibilidade e na rapidez de captar esse momento, do ângulo em que melhor ele se revela, com a expressão dos gestos, do rosto, do olhar ou da vida de uma cena, vencendo dessa forma o tempo que vai “perdê-la”.

A filosofia da avaliação seria esta? A de fotografar o melhor momento e a melhor expressão da aprendizagem, e não a de “pegar” nossos alunos em armadilhas que os façam cair, enquanto são julgados por um poder arbitrado, da escola ou do professor? Ninguém pensaria em fotografar o pior momento, ou seja, aquele momento que não corresponde à finalidade de sua expressão. Os melhores momentos significam os mais expressivos de sua finalidade.

Mesmo as cenas de Sebastião Salgado, terríveis enquanto expressão das questões sociais brasileiras postas a nu, são as melhores para expressar aquilo que se propõem expressar (SALGADO 1997): as melhores não significam as mais agradáveis, porém as mais expressivas.

Ocorre que a finalidade de sua expressão está na imaginação do fotógrafo. Ele a criou, a partir da reflexão com a realidade existente, pensada nas suas múltiplas relações. Quando ele a fotografa, essas relações, que são reais e não apenas pensadas, podem literalmente revelar-se com outra expressão, que não aquela imaginada. Essa outra expressão, enquanto real, pode transformar (e na arte sempre transforma), a expectativa do fotógrafo. Ele aprende enquanto revela: não faria sentido ajustar a revelação à sua imaginação anterior.

A figura do fotógrafo nos parece adequada à avaliação da aprendizagem. Esta também pode colocar em nossas mãos um momento que não existiu antes e já não existe enquanto o olharmos. A aprendizagem continua ocorrendo, mas nós a “fotografamos” naquilo que entendemos ser a sua melhor expressão, vencendo dessa forma o tempo, que vai “perdê-la”. Todos os nossos critérios servem apenas para imaginar como fotografá-la; mas sua revelação vai modificar a imaginação do avaliador, vai

revelar o que ele não esperava. Enfim, a aprendizagem, sendo parte da própria vida, modifica pelo poder que tem a vida as próprias expectativas de quem a vive, e não apenas as experiências reais enquanto ocorrem.

Portanto, podemos minimizar a questão dos critérios? Não, enquanto “grade de leitura” dos significados para quem trabalha no ensino e na aprendizagem. Ao contrário, nesse sentido os critérios são maximizados em sua importância, pois o trabalho de explicitá-los traz também a denúncia dos critérios da gestão da universidade, em contraponto aos critérios da sociedade.

Mas, sim, podemos minimizá-los, enquanto padrões “seguros”, para a comparação da aprendizagem tal como esta se revela na realidade e tal como nós esperávamos que ela se revelasse.

“Como se pode julgar o valor de um trabalho, e ainda mais, de um indivíduo?” (HADJI 1994: 28). Há uma polissemia no termo valor. Ele nunca se refere a um só componente de um processo, mas sim às relações entre os vários elementos que compõem o processo. Como nos diria um dicionário, polissemia é um fenômeno que consiste na reunião de vários sentidos em uma palavra. Uma destas palavras, que tem vários sentidos, é a palavra valor.

E como poderia uma palavra, que tem vários sentidos, ser tomada como base para a construção de um critério de avaliação? O critério de avaliação de um grupo de estudantes pode ser definido como sendo uma seleção de valores exercida pelo mesmo grupo. A seleção de valores seria um processo subjetivo, por natureza, ou melhor: intersubjetivo<sup>5</sup>, propondo-se que sua construção se aproximasse o mais possível da legitimidade, por oposição à arbitrariedade. A legitimidade seria tanto mais obtida, quanto mais se identificasse com as necessidades do grupo.

Assim, o componente político se revela como presente na análise da avaliação enquanto processo de julgamento de valor, ao contrário do processo de medida, conceito durante muito tempo utilizado em avaliação da aprendizagem, ou de coleta de informações. O processo de medida, em avaliação da aprendizagem, teve seu modelo mais estruturado e divulgado, no Brasil dos anos 70, através dos trabalhos de Tyler. Quanto ao conceito de avaliação como coleta de informações para subsidiar a tomada de decisões, os trabalhos mais divulgados entre nós, na mesma época, foram os de Stufflebeam.

O velho modelo de Tyler, ou de avaliação por objetivos, concebe a avaliação da aprendizagem como sendo a determinação do grau em que os objetivos de um programa são atingidos. Consiste em uma definição o mais clara possível dos objetivos do ensino, seguida de uma comparação o mais detalhada possível entre os resultados ou evidências de aprendizagem e esses objetivos.

Na prática dos professores e dos alunos, ao menos no que se refere aos sistemas brasileiros de ensino, a avaliação era representada pela medida em que se situavam os dados: 80% dos objetivos

---

<sup>5</sup>Utilizamos aqui o conceito de intersubjetividade elaborado por Habermas em sua teoria da ação comunicativa: “a tradição cultural compartilhada por uma comunidade é constitutiva do mundo da vida que os membros individuais

atingidos significavam a nota 80, por exemplo. Cada objetivo atingido ou não recebia um sinal correspondente, num instrumento de avaliação. Já a definição dos objetivos, em termos operacionais, constituía-se num agravante do trabalho do professor, que assim se envolvia com o planejamento de ensino em um nível dificilmente previsível, mas que se revelou bem ao gosto dos controladores do sistema, uma vez que tinham em mãos, ao menos no papel, os resultados esperados do processo de aprendizagem.

Era uma pedagogia de resultados, que passava uma sensação de eficiência no que se referia ao controle, uma vez que as operações eram cuidadosamente planejadas e acompanhadas. O modelo era linear, no qual, a partir dos objetivos definidos, fazia-se a seleção das atividades de aprendizagem, a organização das mesmas atividades e a avaliação dos resultados, de onde se reiniciava o ciclo do planejamento curricular (TYLER 1975:118). O modelo da avaliação da aprendizagem, segundo este autor, identifica-se ao modelo do planejamento curricular, do qual é um dos segmentos.

Gronlund é outro autor que se coloca também na linha dos modelos voltados para objetivos, porém abrindo novas perspectivas para a criatividade inerente ao processo ensino e aprendizagem, através da proposição do modelo de ensino e avaliação “em nível de desenvolvimento”. O processo tem como ponto de partida a formulação de objetivos em termos comportamentais, mas

Ao invés de ser formulado como tarefa específica a ser desempenhada, cada um desses objetivos representa uma classe inteira de respostas. O ensino em nível de desenvolvimento visa estimular cada aluno a progredir, tanto quanto for possível, em direção a metas pré-determinadas. Os objetivos instrucionais, neste caso, são caracteristicamente mais gerais que aqueles em nível de domínio. Desta forma, os objetivos dão uma direção para o professor e para o aluno, sem se restringirem demasiadamente à natureza da instrução ou aos tipos de atividades de aprendizagem que os alunos desenvolverão. Eles favorecem a abertura e a exploração das atividades de ensino e aprendizagem, ausentes no processo de modelagem, característico do ensino de mínimos essenciais (GRONLUND 1975:54).

Na definição de avaliação, o componente de medida foi sendo complementado pelo de informação. A coleta de informações para a tomada de decisões (STUFFLEBEAM 1976:127) compôs um modelo administrativo de avaliação, aplicável ao processo de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento de currículos, a projetos educacionais e a sistemas de ensino. No caso da avaliação da aprendizagem, o professor reunia informações sobre o desempenho dos alunos e a decisão sobre sua promoção ou retenção pertencia a instâncias superiores da hierarquia da escola, tais como o conselho de classe, por exemplo. Ouviam-se nessa época depoimentos de estudantes no seguinte teor: “Eu não passei em Matemática, mas sei que o Conselho de Classe vai me passar.”

A falta da consideração do significado político da avaliação fez com que o modelo parecesse tão asséptico quanto o de medida, ou do alcance de objetivos. A avaliação era definida, segundo este

modelo, como sendo o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas.

Seguiu-se uma polêmica sobre a conceituação de avaliação, que nos interessa ainda hoje, porque muitas das proposições dos modelos então divulgados permanecem na prática docente atualmente. As distinções-chave foram resumidas por Popham como sendo as seguintes:

1. Diferença entre avaliação e mensuração; enquanto a avaliação se refere ao mérito de um processo, a mensuração se refere ao status de um fenômeno;

2. Diferença entre critérios de produto e critérios de processo: ao primeiro se aplicam critérios extrínsecos e ao segundo critérios intrínsecos às questões avaliadas;

3. Distinção entre a avaliação feita durante o processo educacional e a avaliação feita após o mesmo: os papéis são diferentes; enquanto a avaliação feita durante o processo tem a finalidade de aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem (papel formativo) a avaliação feita ao final do mesmo tem a finalidade de emitir um parecer de julgamento e tomar uma decisão (papel somativo) (POPHAM 1976: 8).

O modelo que se apresentou como alternativa foi o do julgamento de valor, com base nos estudos de Michael Scriven e Robert Stake. As diferenças entre padrões e critérios foram demarcadas, sendo aqueles compreendidos como sendo parâmetros objetivos que pudessem servir de base para as comparações de medida. O metro, no sistema métrico decimal, por exemplo, seria um padrão: o que é o metro? É uma medida que corresponde a uma barra depositada em um museu de Paris, sendo uma unidade de medida objetivamente existente.

Em se tratando de avaliação da aprendizagem, não existiriam padrões objetivos. Mesmo ao se deparar o professor com um resultado aparentemente objetivo, como na matemática, por exemplo, na qual os resultados são exatos, é necessário que se pense em avaliar o processo pelo qual o aluno chegou aos resultados, sendo considerado, esse processo, tão importante quanto os próprios resultados.

Michael Scriven destacou o julgamento de valor, ou mérito, como componente principal do conceito de avaliação. O que torna o modelo de Scriven diferente dos modelos “tylerianos”, entretanto, não é a diferença entre os papéis formativos e somativos da avaliação, mas sim o componente da apreciação de mérito dos próprios objetivos. Considera inapropriado aceitar os objetivos estipulados pelos planejadores, admitindo que, em alguns casos, a avaliação possa repudiar os objetivos do planejamento, utilizando o que ele chama de critérios extrínsecos de avaliação. Defende ainda a avaliação livre de objetivos, que focaliza os resultados de uma atividade, tanto os esperados como os não previstos (SCRIVEN 1976: 40).

Foi Robert Stake quem nos deu os elementos para chegar a um modelo aplicável às nossas condições de ensino. Defende a idéia de que o professor deve trabalhar com duas matrizes de dados: uma descritiva e outra de julgamento. Seu modelo pode ser incluído na categoria dos modelos de

juízo de mérito. Nas suas matrizes, considera que pode ser útil distinguir entre dados antecedentes, transações e resultados.

“Um antecedente é qualquer condição existente antes do ensino e da aprendizagem, que possa relacionar-se aos resultados. Transações são dinâmicas enquanto antecedentes e resultados são relativamente estáticos. Tradicionalmente, a maior atenção em avaliação formal tem sido dada aos resultados” (STAKE *apud* TAYLOR & COWLEY: 96).

O critério seria o elemento necessário para se tomar como base da ação de se comparar os dados existentes com os dados esperados. Todos os registros da matriz descritiva nos auxiliariam a tomar as decisões de juízo, permanecendo os critérios como referências estabelecidas previamente com o grupo de estudantes, porém com a consciência de que os próprios critérios podem mudar, durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Atenderíamos assim ao princípio da contradição, que é expressa no movimento do real, sendo possível respeitá-la, e trabalhar dialeticamente, quando nos concentramos na realidade da aprendizagem, enquanto ela acontece. Concentração significa a direção de todas as nossas atenções, não para os critérios, nem para os objetivos, mas para o que está acontecendo, na avaliação da aprendizagem. Após o registro do mais significativo, teríamos então o trabalho de juízo, mediante os critérios, mantidos ou não, conforme se passa a realidade.

“A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória”... (CURY 1989:30). Ao afirmar e ao mesmo tempo negar o critério de avaliação da aprendizagem, o processo se revela dialético; dessa forma, pode ser real e não artificial; legítimo e não arbitrário.

Tudo o que existe, existe enquanto for capaz de se sobrepor aos elementos que o negam. É o que ocorre quando as coisas lutam para preservar-se no ser. A luta pela subsistência, para a preservação ou conservação do ser, não teria sentido, se ele não fosse negado. Por isso, tudo o que é não será para sempre, dado que seu fim é também o início de uma possibilidade nova que se estabeleceu (é o vir a ser). Portanto Heráclito, ao formular uma ontologia a partir da contradição, ofereceu também elementos para outro padrão de raciocínio. Este novo padrão é o que a dialética adota como referência (DE ANGELIS 1998: 36).

Acrescentando os conceitos de contradição e de dialética ao nosso “mapa”, entendemos que ele se torna mais ilustrativo do “território”. Como avaliar dialeticamente, se nos fixamos em objetivos que são o vir a ser e, enquanto tal, a negação do que é? Deveríamos avaliar o que existe, enquanto for capaz de se sobrepor aos elementos que o negam. Ou seja: deveríamos avaliar a luta do ser para preservar-se, sendo a aprendizagem o ser do qual tratamos.

**Nosso segundo paradoxo: a avaliação da aprendizagem, na universidade, utiliza predominantemente instrumentos verbais e lógicos, porque a aprendizagem é assim encarada nesse âmbito; entretanto, a aprendizagem por reestruturação não se realiza sem a consideração dos fatores integrantes da personalidade, tais como a corporeidade e a história afetiva dos estudantes.**

Podemos afirmar que

Há uma situação de aprendizagem quando um sujeito mobiliza uma ou mais capacidades, fazendo com que entrem em interação com suas competências. A atividade que ele desenvolve pode então ser chamada de estratégia; é uma atividade pessoal, referida à sua própria história; é também uma atividade finalizada através da qual constrói novos saberes e 'savoir-faire', integrando, por uma série de relações sucessivas, a dificuldade ao habitual, o estranho ao familiar, o desconhecido ao conhecido. Este processo é ele próprio integrador, ou seja, uma aquisição na ordem das competências ou das capacidades serve de ponto de ancoragem para desenvolver novas estratégias e permitir novas aquisições (MEIRIEU 1998: 133).

Competências e capacidades são resultados de aprendizagem que não dizem respeito apenas aos conhecimentos. Estes seriam uma das metas a serem atingidas. A Pedagogia Diferenciada se apoia em dois conjuntos de variáveis: os pontos de ancoragem cognitivos e a história psico afetiva dos estudantes.

Os pontos de ancoragem cognitivos foram estudados pelas teorias cognitivas de aprendizagem, especialmente a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel. Segundo esta teoria,

Ao lado de inúmeros motivos que um aluno pode ter para não se interessar em relacionar ou aprender significativamente um material, há duas situações freqüentes na instrução que extinguem a predisposição do aluno para a aprendizagem significativa, induzindo a uma aprendizagem mnemônica. 'Uma razão pela qual se desenvolve comumente nos alunos uma predisposição para a aprendizagem repetitiva em relação a materiais potencialmente significativos consiste em que, por triste experiência, as respostas substancialmente corretas, mas que carecem de correspondência literal com o que lhes foi ensinado, não são válidas para alguns professores. Outra razão consiste em que, por um nível geralmente elevado de ansiedade ou por terem experimentado fracassos crônicos em uma matéria determinada, os alunos carecem de confiança em suas capacidades para aprender significativamente e daí que, além da aprendizagem por repetição, não encontram nenhuma alternativa que não seja o pânico'. Esta última causa de aprendizagem repetitiva de materiais que deveriam ser compreendidos está sendo destacada por inúmeros estudos a respeito da **motivação do êxito** no rendimento acadêmico. Segundo tais estudos, a interiorização dos fracassos acadêmicos, como conseqüência de sua atribuição a fatores pessoais internos, fará com que o aluno, defrontado com uma nova tarefa de aprendizagem, preveja um novo fracasso e, portanto, não esteja disposto a esforçar-se para dar um sentido à nova tarefa (POZO 1998: 213).

Se a pedagogia do fracasso é terrível quanto às conseqüências sobre a cognição do sujeito que aprende, mantendo-o nos níveis da aprendizagem repetitiva, a universidade precisaria estar atenta às questões afetivas tais como ansiedade, pânico, interiorização do fracasso, fatores pessoais internos e

motivação do êxito, se quiser manter-se como uma instituição social destinada a produzir conhecimento.

A constatação desse fato é tanto mais forte, quando analisamos a característica de mediação que pertence às instituições de ensino e ao trabalho do professor. Ninguém pensaria em pregar um prego sem a utilização de um instrumento, de preferência um martelo. Entre a mão de quem prega e a parede na qual se prega, está o movimento de um instrumento mediador. Assim também entre as pessoas e o conhecimento, está uma instituição especificamente criada pela sociedade, para mediar o movimento da conquista desse conhecimento. Essa mediação é realizada pelas instituições de ensino, que evidentemente situam-se em uma categoria de instrumentos mediadores muito mais complexos do que a figura de um martelo.

É Vygotsky quem diferencia duas categorias de instrumentos, em função do tipo de atividade mediadora que a torna possível.

O tipo mais simples de instrumento seria a ferramenta, que atua materialmente sobre o estímulo, modificando-o. Assim, um martelo atua diretamente sobre o prego, de tal maneira que a ação a que dá lugar não somente responde ao meio, mas o modifica materialmente. Este é o tipo de instrumento ao qual fazia referência Engels, quando considerava a importância do trabalho no processo de humanização. A cultura proporciona ao indivíduo as ferramentas necessárias para modificar seu meio, adaptando-se ativamente a ele. Porém, segundo Vygotsky, existe um segundo tipo de instrumentos mediadores, de diferente natureza, que produzem uma atividade adaptadora diferente, por meio de sinais ou símbolos, que medeiam nossas ações. O sistema de sinais ou símbolos utilizado com maior frequência é a linguagem falada, porém existem outros sistemas simbólicos que nos permitem atuar sobre a realidade (por exemplo, os sistemas de medição, a cronologia, a aritmética, o sistema de leitura e escrita etc.). Porém, ao contrário das outras ferramentas, o sinal não modifica materialmente o estímulo, mas modifica a pessoa que o utiliza como mediador e definitivamente atua sobre a interação dessa pessoa com seu meio (POZO, 1998:195).

A instituição de ensino pertence a essa segunda classe de instrumentos citados por Vygotsky, aqueles que agem por sinais ou símbolos e que modificam as pessoas que os utilizam, e não o estímulo, atuando sobre a interação dessas pessoas com seu meio.

A instituição cumpre seu papel de mediadora através de seus rituais, ou seja, de sua forma de existir. Entre seus rituais, a avaliação da aprendizagem é tida pela comunidade escolar, em geral, como sendo, historicamente, um dos pontos mais importantes do processo, porque é paradoxalmente o ponto que traduz a concepção filosófica da instituição. Como já tentamos explicar, os critérios de avaliação refletem uma concepção de vida e de pessoa humana.

Mais uma vez, deparamo-nos com a questão da gestão, na avaliação da aprendizagem: a finalidade da instituição de ensino é questionada de acordo com a opção filosófica das mantenedoras de

seus serviços. Numa instituição confessional, por exemplo, seria natural que a racionalidade de sua gestão fosse emancipadora, e não instrumental.<sup>6</sup>

Na análise genérica da universidade brasileira atual, já citada (CHAUÍ 1999: 5.3), “a reforma da instituição da Educação Superior segue um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado”. Os critérios de produtividade como quantidade, tempo e custo colocam a universidade na condição de uma organização social, deixando de ser uma instituição. “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade.”

A política é definida pelo Banco Mundial (FONSECA 1996): a desregulamentação da Educação Superior é uma de suas metas, tornando-a flexível, para melhor ajustar-se ao mercado. Cursos mais rápidos, para formar mão de obra destinada a necessidades emergentes, é a palavra de ordem da lógica do mercado. Para isso, sugere que se “enxuguem” os currículos, retirando-lhes as características humanísticas porventura ainda existentes, tais como a poesia e a filosofia. Ora, a Filosofia ensina métodos de reflexão. A Poesia ensina poderes superiores de emoção e sensibilidade. Para o mercado, mais que perda de tempo, essas áreas são ameaçadoras de seu funcionamento, porque contra veiculam capacidades que as pessoas não precisam ter, na continuidade das leis do mercado: capacidades tais como a de emocionar-se, criar, inventar, comunicar e refletir, de forma radical, rigorosa e de conjunto, sobre as questões da prática social de seu tempo (SAVIANI 1980: 24).

A instituição universitária, ao tornar-se uma organização, é acusada de estar desalinhada, em relação às necessidades do mercado. Vamos a uma ilustração, para desmascarar essa acusação. Um engenheiro agrônomo, ao formar-se em nível superior, pode conseguir um emprego em uma cooperativa agrícola, já que a lei obriga à vigilância dos produtos, através da assinatura dos laudos por um agrônomo, que tem formação superior. Na prática, agrônomos podem ser obrigados a assinar laudos de sementes contaminadas, por exemplo, sob pena de perderem seus empregos, no mínimo; e, no máximo, sob pena de receberem ameaças de morte dos fazendeiros interessados na venda de sementes. E assim teríamos uma ilustração, tão pesada quanto essa, para cada curso superior que forma os profissionais que irão atuar no mercado.

Quem estaria desalinhado? O mercado, na sua lógica aética, ou a universidade, acusada pelo mercado de estar desalinhada? Como alinhar-se diante desse mercado?

Esse seria o principal motivo para que a universidade reforce seu trabalho com valores superiores, numa abordagem sistêmica, entendendo-se por sistema aquele conjunto, o mais completo possível de elementos, os quais dependem uns dos outros, num equilíbrio necessário e no qual o todo é

---

<sup>6</sup>Inserimos aqui os conceitos habermasianos de razão emancipadora e razão instrumental, explorados pelo próprio Habermas na sua teoria da ação comunicativa (1988), e muito bem explicados por José PAULO NETTO em *Nótula à teoria da ação comunicativa, de Habermas* (1993).

qualitativamente diferente da soma das partes. O emocional é um desses elementos, entendendo-se hoje, pelas teorias cognitivas de aprendizagem, que seu poder no sistema é muito maior do que se pensa.

Que faz a universidade, se nem mesmo a atividade cognitiva é desenvolvida na sua inteireza? Arremeda essa atividade, mantendo as tradições verbalistas e reprodutivas de um conhecimento já existente, sem processá-lo para sua transformação em pensamento.

“Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação. Numa organização, a atividade de pesquisa não tem como nem por que realizar-se” (CHAUÍ 1999: 5.3). Na condição de uma organização, a universidade brasileira somente poderá formar profissionais descartáveis, porque não conseguiram a qualidade mais necessária no mercado, que é a capacidade da produção de conhecimentos, nestes tempos de mudanças diárias nessa área.

A avaliação tem tudo a ver com essas limitações, que já vêm se tornando históricas. Ao solicitar para certificação aquele conhecimento que o professor transmitiu, da forma como ele o transmitiu, a avaliação sacramenta a prática reprodutiva na docência e reduz o estudante a um arquivo de memória, portanto descartável enquanto profissional, sem combustível para prosseguir até níveis mais elevados da atividade cognitiva. Esses níveis mais elevados, tais como a criação de projetos, a análise, a síntese avaliativa de conhecimentos, necessitam em grande parte de uma estrutura emocional bastante centrada e equilibrada. O agravante da situação é que não faz parte da tradição acadêmica, especialmente na Educação Superior, a preocupação e o trabalho com essa estrutura.

A partir do ponto em que as teorias cognitivas de aprendizagem se desenvolveram já se sabe que a inteligência humana não é uniforme, mas múltipla e que também não é singular, mas plural: temos inteligências e não uma inteligência, cada um de nós. Uma de nossas inteligências é a verbal e outra é lógica e matemática, reduzindo-se o trabalho da educação escolar predominantemente a esses dois tipos de inteligência, nos seus níveis mais elementares.

Os resultados dessa ação historicamente comprometida são, entre outros, que a avaliação da aprendizagem escolar não corresponde à avaliação profissional posterior e que o trabalho das instituições de ensino se tornou em grande parte vazio de sentido, cartorial, ou emissor de papéis e certificados.

Desde Freud, sabemos que as emoções fazem parte da vida e da aprendizagem. As emoções não são próprias de crianças, mulheres e adolescentes apenas, mas de todas as pessoas, e de estudantes universitários também. Esta obviedade precisa ser lembrada, para resgatarmos a importância da motivação do êxito, de que já falávamos, ao citar a teoria da reestruturação de conhecimentos, e mais especificamente a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel.

Vamos a uma ilustração, recurso que consideramos eficiente para a objetivação da teoria, especialmente quando o caso relatado é real, ou seja, aconteceu de fato: é quando a exemplificação reveste-se do poder da realidade, o que é importante, na dialética, pois a prioridade epistemológica é da realidade, nessa opção metodológica.

Entrevistamos um professor universitário que apresentava em sua Disciplina um número relativamente grande de estudantes dependentes.<sup>7</sup> Havia na época alguns casos de estudantes que estavam “cursando” a Disciplina pela oitava vez. Já havia uma “turma” de dependentes, que eram chamados pelo professor de “veteranos do Vietnã”. Um desses dependentes era um estudante, com 29 anos de idade, com um diagnóstico médico – neurológico de epilepsia. Para o controle das crises, este estudante tomava oito comprimidos diários de um remédio que perturbava a concentração da atenção e conseqüentemente impedia o funcionamento da memória de curto prazo. A avaliação psicológica indicava um bom raciocínio lógico, mas um desempenho, na memória de curto prazo, praticamente nulo.

O professor trabalhava predominantemente com a memorização, pois sua Disciplina realmente requeria o domínio de uma grande parte de conhecimentos já sistematizados. Relatou sua interpretação do fracasso do estudante, que já cursava pela terceira vez sua Disciplina, da seguinte forma: ele parecia escudar-se por trás da doença, para receber um tratamento diferenciado, por parte das pessoas. Justificava sua interpretação com o fato de se haver apresentado naquele ano o estudante, que não era obrigado à freqüência, no primeiro dia de aula, como sendo o coordenador de uma pesquisa e pedindo voluntários na turma, numa forma de conseguir, aparentemente, não igualar-se aos colegas, mas apresentar-se numa posição diferente e superior. “O fato é que esse estudante tem caráter; o orgulho ou amor próprio pode ser um bom sinal, mas o que deve fazer é dedicar-se mais à vida acadêmica, ainda que lhe pareça difícil, devido à idade, quando a turma é de alunos mais jovens” disse o professor.

A avaliação do psiquiatra era justamente o contrário: um superego muito alto, numa grande exigência de si mesmo, a ponto de prejudicar a construção possível do ego. Na seqüência dos acontecimentos, o tratamento médico substituiu a medicação, sendo que o novo remédio “desbloqueou” a possibilidade de concentrar atenção e memória, mostrando o estudante um rendimento acadêmico 90% melhor do que o anterior, na mesma Disciplina, com o mesmo professor e o mesmo tipo de instrumentos de avaliação, ou seja, uma prova escrita com 70% de questões de memorização, segundo depoimento do próprio professor, bimestralmente.

---

<sup>7</sup> No sistema de avaliação dos alunos de graduação das instituições de ensino superior, consta geralmente um artigo que tem aproximadamente o seguinte teor: “Será permitida a matrícula na série subsequente aos alunos que tenham obtido aprovação em todas as Disciplinas das séries anteriores, ou que não tenham obtido aprovação em, no máximo, duas disciplinas da série imediatamente anterior...” Assim, é criada a figura do aluno dependente: ele vai para a série seguinte, mas permanece na dependência de aprovação nas duas disciplinas em que não conseguiu aprovação. O problema é que, na dificuldade de conciliar os horários da série que está cursando com as duas disciplinas nas quais é dependente esse estudante é obrigado a fazer as “avaliações” das disciplinas em dependência, mas é dispensado das aulas! Ou seja, a desvinculação entre avaliação e aprendizagem é regimental!

Questionando-se o estudante sobre a sua interpretação desse fato, respondeu ele que o problema havia tido um encaminhamento de solução bastante complexo: um ano e meio de tratamento psiquiátrico, para combater a depressão que fazia parte do bloqueio emocional, outros fatos que levantaram esse bloqueio, e a substituição do remédio. Por esse caminho, chegou o estudante à motivação do êxito, não somente nessa Disciplina de seu curso, mas em sua própria vida.

É claro que o professor tinha as suas razões, pois conhecia o estudante como pessoa, sabia da doença e detinha-se conscienciosamente a interpretar o problema do fracasso. Relatamos esse caso, apenas para ilustrar a distância entre a complexidade da realidade da aprendizagem e a interpretação do professor, por mais conscienciosa que seja dos resultados de aprendizagem dos estudantes.

A não-aprendizagem é um fenômeno muito mais complexo do que podemos avaliar. Para começar, não estamos habituados a lidar com a corporeidade, enquanto categoria educacional importante, central segundo alguns autores (ASSMANN 1994:113). No caso citado, os aspectos neurológicos eram determinantes do fator corporeidade, na aprendizagem. Não poderiam ter uma solução encaminhada apenas pedagogicamente. A indústria farmacêutica, ou melhor, a pesquisa deu conta de encaminhar uma das soluções.

Não podemos simplificar o que é complexo. E voltando ao campo, mais violento ainda, do mercado e sua lógica: neste caso, embora a universidade acredite, porque a teoria é um dos objetos de seu trabalho, que a epilepsia não é doença e pode ser controlada não vindo a prejudicar o desempenho profissional, o preconceito fala mais alto que o conhecimento teórico. Dizia-nos o mesmo professor: “Talvez esse estudante devesse fazer um Curso menos exigente”. Então, nos rendemos à evidência da desatualização, diante do próprio mercado: já não há cursos mais e menos exigentes. O profissional terá que ser o melhor possível, em qualquer campo que escolher.

O estudante, de alguma forma, deve estar preparado para vencer preconceitos, propostas aéticas, competição desleal e outros problemas que nós, profissionais, já enfrentamos, porém esse enfrentamento certamente exige uma estrutura emocional bastante centrada, além de uma consciência política bastante elaborada e de valores fortemente interiorizados.

Não sendo possível trabalhar na universidade com todas essas questões, porque são imprevisíveis como a própria vida, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem, assim como a forma de existir das instituições na sua gestão, estejam atentos para a complexidade da relação pedagógica, na qual situa-se a avaliação. Mais que isso: o trabalho nas instituições de ensino terá que lidar no seu cotidiano com as questões da cognição tal como hoje se sabe que ela é, ou seja, um processo sistêmico, no qual todas as partes são igualmente importantes. Se uma das partes for esquecida, ou menosprezada, o sistema perde sua “ecologia” (LÉVY 1993).

**Nosso terceiro paradoxo: O tempo da aprendizagem tem uma representação contínua e o tempo da avaliação tem uma representação discreta. São dois universos diferentes e o conhecimento que se aplica a um deles, não se aplica ao outro. Não são incongruentes, são apenas diferentes.**

A dialética da avaliação se impõe não somente pelo vir a ser que ela tenta “fotografar” durante o processo de aprendizagem institucional escolar, carregado de contradições, mas também pelo tempo em que se efetiva.

“O tempo da avaliação é aquele, fugaz e singular, em que se pára no tempo. Saímos de um sistema em movimento, para recolhermos informações sobre o próprio movimento, a fim de o apreciarmos em relação a qualquer coisa que é da ordem do projeto” (HADJI 1994: 43).

Atingimos assim o terceiro paradoxo da avaliação da aprendizagem: ela se dá num tempo singular, mas se refere a um tempo plural, porque existe numa realidade plural e contraditória, que é a realidade da aprendizagem. Um matemático nos diria que a aprendizagem pertence a uma representação contínua do tempo e a avaliação a uma representação discreta. Um cientista social nos diria que a aprendizagem é como o trabalho na sociedade e a avaliação é como o salário atribuído a este trabalho: eles não têm a mesma natureza, portanto o valor de um salário jamais vai significar o valor de um trabalho. Um pedagogo radical nos diria que a avaliação é alienante e que pertence a um sistema de ensino contra o qual devemos resistir.

Por outro lado, já existe um consenso entre os educadores, de que a metodologia de avaliação da aprendizagem é decorrente da metodologia de ensino. Já dissemos, quando tratamos de nosso primeiro paradoxo, que uma abordagem possível da questão da metodologia do ensino é a Pedagogia Diferenciada. E, quando tratamos de nosso segundo paradoxo, recorreremos a uma abordagem sistêmica. Necessitamos de ambas para encararmos a questão da avaliação da aprendizagem, mas, nem uma nem outra consideram com a devida atenção os conceitos sobre o tempo, que são fundamentais ao estudo de nosso terceiro e último (último nesse texto) paradoxo.

A noção de tempo real, inventada pelos informatas, resume bem a característica principal, o espírito da informática: a condensação no presente, na operação em andamento. O conhecimento de tipo operacional, fornecido pela informática, está em tempo real. Ele estaria oposto, quanto a isto, aos estilos hermenêuticos e teóricos. Por analogia com o tempo circular da oralidade primária e o tempo linear das sociedades históricas, poderíamos falar de uma espécie de implosão cronológica, de um tempo pontual, instaurado pelas redes de informática (LÉVY 1993).

A “implosão cronológica” poderia ajudar-nos a encaminhar a solução de nosso terceiro paradoxo? ARISTÓTELES já se perguntava se o tempo existe como um ser, afirmando: “Por um lado, ele foi e não é mais; por outro, ele vai ser e não é ainda.” E também Santo AGOSTINHO: “Se, portanto, o presente, para pertencer ao tempo, só se torna presente na medida em que se vai num

passado, que modo de ser atribuir-lhe, se sua razão de ser é deixar de ser? Assim, nós só atribuímos um ser ao tempo, na medida em que ele tende a não ser” (*apud* REIS: 1994).

O que existe é o acontecido. As relações entre os acontecimentos, o antes, o agora e o depois, são o tempo. São relações, então não existem no plano do concreto, ainda que sejam determinantes dele, mas sim no plano abstrato, das representações. O tempo é uma representação.

A avaliação, mesmo se for registrada continuamente, é feita numa representação dos acontecimentos, em suas relações. Seríamos capazes de desenvolver a mesma velocidade que os acontecimentos têm, se os tomássemos nas suas relações?

Muitos de nós já tivemos a experiência de ler um livro e não conseguir entender o que diz o autor, parecendo à primeira vista que nossa inteligência não é suficiente para o entendimento; na seqüência, deixamos de lado o mesmo livro, para retomá-lo depois de algum tempo; e então, compreendemos a sua mensagem. O primeiro tempo nos daria um resultado negativo e o segundo, um resultado positivo. Entretanto, o livro é o mesmo e nossa inteligência não aumentou nem diminuiu.

A que então atribuir essa mudança? O sujeito que lê já não é o mesmo. Heráclito utilizou essa figura para definir pela primeira vez a dialética: se bebermos da água de um rio (naquele tempo podia-se beber da água de um rio), é outra a água que começamos a beber e que estaremos bebendo quando pensarmos nisso. Primeiro, porque o rio corre e a água nunca é a mesma; e segundo, porque nós já não seremos os mesmos.

Nesse sentido, podemos dizer que o livro que estaríamos lendo pela segunda vez também não é o mesmo, ainda que fosse, porque a ele se acrescentaram todas as nossas experiências de compreensão, desde a primeira leitura.

Na verdade, utilizamos uma representação de tempo que não é adequada à realidade da aprendizagem. O tempo circular é utilizado muitas vezes pelo professor, como se estivéssemos na sociedade da oralidade primária, antes da invenção da escrita. As informações nas quais baseamos nossas decisões de avaliação são orais, ou seja, não sistematizadas cientificamente. Passam de pessoa a pessoa, como tradições que se mantêm, sem que sejam explicadas. Tornam-se válidas num círculo de influências muito restrito culturalmente, porém têm sua força redobrada, justamente por se apresentarem como se fossem naturalmente válidas. É o caso do preconceito, por exemplo: professores universitários são capazes de avaliar negativamente uma pessoa pela sua aparência física, ainda que este não seja um critério aceito nem justificado naquele caso. Não nos recordamos de que essa pedagogia da exclusão pode levar a um resultado ainda mais grave, que é o da auto-exclusão.

O tempo linear, entretanto, das sociedades históricas, é o que mais utilizamos na avaliação. Tomamos várias medidas de avaliação em uma seqüência linear, e depois “tiramos a média” entre elas!

Não temos a velocidade necessária para o tempo real. Valendo-nos novamente da figura do fotógrafo, enquanto artista que capta o momento para não “perdê-lo” no tempo, terá apenas um registro

e com isso não captamos um processo. “Filmar” a aprendizagem seria mais adequado ao tempo real, do que “fotografá-la”. Teríamos assim várias fotos, muitíssimas fotos, que são apresentadas em tal velocidade que o nosso cérebro se engana, pensando que captamos a imagem em movimento. Pois o que é o cinema, senão uma sucessão de imagens tomadas numa velocidade que parece real?

Prosseguindo nessa analogia, poderíamos dizer então que muitíssimas tomadas de avaliação reduziriam a possibilidade de erro, na avaliação da aprendizagem?

Voltando à matemática: sim. É a lei dos grandes números. Com essa lei, consegue-se controlar o grau de incerteza dos dados. Utilizam-se enormes quantidades de vezes em que uma situação é dada, e com essa lei torna-se válido um resultado, multiplicando-se as possibilidades de aparecer o resultado correto.

A velocidade não autoriza a validação do tempo linear. A média não representa o que o aluno aprendeu. A lei federal nº 9394/96 fala em avaliação cumulativa. Seria a tomada dos dados na sua melhor versão, que estaria somando todas as outras anteriores e que, supostamente, seria a última versão. Esta é que teria validade para o registro.

É sem dúvida uma interpretação mais avançada do que o sistema de médias, mas ainda não contempla o tempo real. Ele é a velocidade.

Um de nossos autores utiliza a figura de um equilibrista, para identificar o avaliador: “porque é necessário mover-se no espaço aberto entre um ‘ser’ sempre em movimento e um ‘dever-ser’, sempre difícil de captar” (HADJI 1994: 43).

E acrescenta: o avaliador também pode ser comparado a um tecelão, “porque a essência de seu trabalho é a de relacionar, de criar os laços, e isto de um triplo ponto de vista:

- Enquanto pronuncia um juízo útil à ação, participa no processo que articula dois estados de coisas sucessivos (dinâmica da mudança );
- Enquanto pronuncia um juízo e produz uma representação normalizada, opera a junção entre a prescrição e a observação e entrecruza a essência e a existência;
- Enquanto se pronuncia, capta as coisas na teia das palavras. O avaliador é um homem de palavras que, a partir de um primeiro juízo ou do que há para dizer, tenta construir um discurso exprimindo da maneira mais clara possível o que tem para dizer (HADJI 1994: 43).

Um fotógrafo, ou cineasta, ou equilibrista, ou tecelão? Quem é o avaliador?

É um professor, e nesse caso um professor da Educação Superior, capaz de manter uma relação pedagógica ao nível da arte e da ciência. Uma pessoa que vive intensamente o seu tempo.

A instituição escolar não considera o tempo real. Como qualquer instituição, suas regras ainda a seguram num tempo artificial. Por exemplo: as instituições de ensino estabelecem um tempo regimental, no qual o estudante deve cumprir sua aprendizagem. É um tempo padronizado. Não se dá

mais tempo para alguns e menos para outros estudantes, a não ser pelo mecanismo da repetência. A lei que citamos (n.º 9394/96) já fez alguns avanços nesse sentido, instituindo aceleração de estudos, possibilidade de avanço nos cursos e séries e aproveitamento de estudos, além de matrículas na série ou etapa indicada pela avaliação realizada pela escola, independentemente de escolarização anterior. Isto, na Educação Básica (ensino fundamental e médio). Na Educação Superior, os “remendos” quanto ao tempo, feitos pela lei citada, referem-se à possibilidade de abreviar a duração de seus cursos, para estudantes que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos.

Tempos também são padrões na instituição escolar, mais uma baliza a ser derrubada, mais uma transgressão necessária, em favor da Pedagogia Diferenciada.

No século XIX, o pensamento filosófico estava preocupado com a natureza do vir a ser. A mudança conceitual da Ciência, defendida por Prigogine, é uma mudança de processos reversíveis deterministas para processos indeterminados e irreversíveis. O conceito de flecha do tempo é introduzido pela termodinâmica para explicar os processos indeterminados e irreversíveis. O tempo seria constituído por uma sucessão de movimentos que não formam uma linha contínua, mas têm uma direção, que não se sabe qual é, antes que ocorra. Ele mesmo, Ilya Prigogine, dizia à sua entrevistadora: “A redescoberta do tempo talvez seja um elemento de unificação entre a ciência, a cultura e a sociedade” (PESSIS-PASTERNAK 1993:40).

Em política, um ditado comum manda o agente utilizar a “lei do arqueiro”: mirar mais alto, para atingir o alvo. Em Psicoterapia, o mesmo conceito é aplicado: a pessoa que pressupõe o êxito tende a possuí-lo.

Assim também na aprendizagem. Temos uma direção, mas ela pode mudar enquanto ocorre o movimento de sua ação. E mais: ela muda não de forma tranqüila, mas em conflito com a direção anterior. Toda a teoria da aprendizagem por reestruturação vem a dizer-nos que é nos conflitos que os conhecimentos se reestruturam:

Um dos resultados da aprendizagem mais complexos que se podem estudar é a troca conceitual ou reestruturação forte dos conhecimentos. A complexidade de seus requisitos e a seqüência de situações conflitivas a que deve submeter-se o sujeito, para reestruturar seu conhecimento, faz com que ele se aproxime mais da aprendizagem planejada. Esta é uma peculiaridade da própria natureza da reestruturação, que é muito difícil de alcançar sem um planejamento cuidadoso das interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento (POZO 1998: 243).

Retomando a metáfora de Claxton, sobre o mapa e o território, diríamos que ambos são necessários na aprendizagem, mas, se ficarmos na planificação dos espaços seqüenciados como até agora ficamos, nas instituições de ensino, corremos o risco de não sairmos em campo, ainda que estejamos de posse de um mapa. Ou seja, permanecemos na teoria que é o mapa, sem pisarmos na prática social que é o território. O território é o conflito no tempo. É a vida, não a representação dela. Aprendizagem é vida, portanto é necessário considerá-la em seus conflitos e no seu tempo. Quanto à

avaliação da aprendizagem, se aplicarmos a ela a representação discreta do tempo tentaremos determinar o indeterminável, fixar o movimento, representar a continuidade em uma expressão. O que estamos dizendo é o que o leitor suspeita: não deveríamos avaliar a aprendizagem, para certificação. O máximo que poderíamos fazer é dizer: aprendeu, ou não aprendeu ainda, a respeito de cada estudante. Diferentemente disso, é como atribuir um valor a um processo que não tem a mesma natureza do valor.

Isto, porque apenas a prova do tempo é capaz de avaliar, e esta não se aplica ao tempo reduzido das instituições de ensino. Entretanto, se o nosso propósito é aperfeiçoar o ensino, então podemos avaliar o processo por inteiro, continuamente, utilizando as categorias que tentamos vislumbrar nesse trabalho: os critérios enquanto referenciais, os acontecimentos como objeto da avaliação, a multiplicidade e a velocidade de tomadas de registro dos dados, a dialética da transformação do processo de ensino e aprendizagem, os conflitos que ocorrem nesse processo e, finalmente, a abordagem sistêmica da relação pedagógica, abrangendo a corporeidade, as emoções, as necessidades, os interesses e os desejos dos estudantes e dos professores, enfim: a cognição compreendida segundo suas referências mais atuais.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 24-40, 1980.
- \_\_\_\_\_. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, 09 de maio de 1999. Caderno Mais.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- DE ANGELIS, Sergio. *Interdisciplinaridade e dialética*. Curitiba, 1995. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos filosóficos para a interdisciplinaridade. In: WACHOWICZ, Lílian Anna (Org.). *A interdisciplinaridade na Universidade*. Curitiba: Champagnat, 1998.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GRONLUND, Norman. *A formulação de objetivos comportamentais para as aulas*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1975.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.
- HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Liv. Porto, 1994.

- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender, sim ...mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.
- PETIT, Vincent. As contradições de “A reprodução”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 43-51, nov. 1982.
- POPHAM, W. James. *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- REIS, José Carlos. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SALGADO, Sebastião. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- SCRIVEN, Michael. Perspectivas e procedimentos de avaliação. In: BASTOS, L. R.; PAIXÃO, L.; MESSICK, R. G. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas*, por Michael Scriven e Daniel Stufflebeam. Petrópolis: Vozes, 1978.
- STAKE, Robert. *Nouvelles methodes dévaluation des programmes d'enseignement*. Paris: Institut International de Planification de l'Education (UNESCO), 1975.
- STUFFLEBEAM, Daniel. Avaliação educacional e tomada de decisões. In: WORTHEM, R. B.; SANDERS, J. R. *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, Ohio: Charles Jones, 1973. p. 128-142.
- TYLER, Ralph; SOTO, Mario Leyton. *Planeamiento educacional: un modelo pedagogico*. Santiago do Chile: Ed. Universitário, 1975.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Curitiba, 1977. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.
- \_\_\_\_\_. A formação do critério para a avaliação da aprendizagem. *Criteria* (revista do Conselho Estadual de Educação do Paraná), Curitiba, n. 45, p. 243-275, out.-dez. 1975.
- \_\_\_\_\_. Normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do sistema estadual de ensino, ao nível do 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo. *Criteria*, Curitiba, n. 51, p. 35-45, out.-dez. 1987.
- \_\_\_\_\_. *O método dialético na didática*. 3.ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. O método didático: sua fundamentação na lógica dialética. In: FORUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 5, 1992, Curitiba. *Anais*: UFPR, 1992.