

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.
Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo
CEP 13084-008 | Campinas-SP
Telefone (55) (19) 3789-9000
e-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"
Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

Diretor Executivo
Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial
Érica Bombardi

Revisão
Márcia da Costa Nunes Neto
Érica Bombardi
Rodrigo Nascimento

Digitação
Aline Cazzaro

Imagem na Capa
© photos.com

Arte final de Capa, Projeto Gráfico da Coleção
Rodrigo Nascimento e Érica Bombardi

Impressão e Acabamento
Gráfica Paym



www.abdr.org.br
abdr@abdr.org.br
Denuncie a cópia ilegal

Mitologias da avaliação

De como ignorar, em vez de enfrentar problemas

Pedro Demo

3ª Edição

Coleção Polêmicas do Nosso Tempo

AUTORES ASSOCIADOS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Demo, Pedro, 1941-
Mitologias da avaliação; de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas/
Pedro Demo. – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – (Coleção
polêmicas do nosso tempo; 68)

Bibliografia.
ISBN 978-85-85701-83-3

I. Avaliação educacional 2. Avaliação educacional – Filosofia I. Título.
II. Série

99-3199

CDD-370.783

Índice para catálogo sistemático:

I. Avaliação educacional: Educação 370.783

Impresso no Brasil – janeiro de 2010

1ª Edição – outubro de 1999

1ª Reimpressão – março de 2015

Copyright © 2010 by Editora Autores Associados LTDA.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1ª Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena – reclusão de um a quatro anos e multa.”

*Para minha mãe, Graciosa, porque vê longe e
preza demais sua autonomia.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO UM - PANO DE FUNDO SOCIAL E ACADÊMICO	5
CAPÍTULO DOIS - AVALIAR E CLASSIFICAR.	15
CAPÍTULO TRÊS - AVALIAR E ESCALONAR	21
CAPÍTULO QUATRO - ALGUMAS CONTRADIÇÕES PERFORMATIVAS	29
1. Sobre “crítica positiva”.	29
2. Sobre o pavor da avaliação	32
3. Inovação conservadora	37
4. Dicotomias entre quantidade e qualidade	38
5. Aula e prova.	44
CAPÍTULO CINCO - PEDAGOGIA DA AVALIAÇÃO	47
CAPÍTULO SEIS - PERCALÇOS METODOLÓGICOS	69
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
SOBRE O AUTOR	87

CAPÍTULO TRÊS

AVALIAR É ESCALONAR

É inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar. Como regra, tal posicionamento se vê mais facilmente quando pode ser quantificado, o que traz à baila a questão da nota. Será possível escalonar fenômeno tão profundamente qualitativo como a aprendizagem? Escaloná-lo não seria desde logo mais deturpá-lo, do que mensurá-lo? Alguns, para evitar o escalonamento apenas quantitativo, propõem conceitos, em vez de notas, não faltando quem apele para a ideia de que, no máximo, seria o caso fazer comentários apenas gerais sobre o desempenho dos alunos (SILVA, 1992).

Entretanto, não será difícil observar que entre nota e conceito não existe, a rigor, qualquer diferença, porque ambos se referem a uma escala. Atribuir “Excelente” a um trabalho ou a nota 10, dá exatamente na mesma. Percebe-se melhor isso, quando necessitamos fazer médias, o que sempre leva a equiparar conceitos e notas: No caso de se preferirem apenas anotações ao largo do trabalho, ou simples comentários, também a situação não muda, porque não desaparece a escala. Apenas ela não é acentuada, perdendo, entretanto, seu poder de diagnóstico e transparência. Dizer, por exemplo, que certo aluno não está aprendendo adequadamente, significa que, dentro da escala da expectativa curricular, seu desempenho não é satisfatório.

Mas esse diagnóstico se torna tanto mais ostensivo e claro, quando dizemos que este aluno receberia a nota dois. Parece visível que o caráter insatisfatório do desempenho se torna mais concreto com a nota, ainda que uma nota não possa, de si, representar sua riqueza e complexidade qualitativa.

Nesse sentido, e mormente para evitar postura positivista, que reduz a realidade a indicadores sobretudo quantitativos, é mister considerar (SFEZ, 1994; SEARLE, 1998):

- a) a construção de indicadores supõe, primeiro, quadro teórico interpretativo de fundo, para definir o que se imagina indicar; assim, se entendemos aprendizagem como domínio de conteúdo, a prova pode ser indicativa; mas se entendermos como habilidade de saber pensar e argumentar, não é indicativa e pode mesmo ser deturpante; como não pode existir indicador de inflação sem respectiva teoria da inflação, não pode haver avaliação da educação sem definir teoricamente de que educação se trata; por isso mesmo a inflação medida pelo governo representa certa interpretação da realidade econômica e das necessidades consideradas básicas das pessoas, enquanto aquela medida pelo DIEESE se reporta a outra visão dos direitos do trabalhador;
- b) em segundo lugar, os indicadores restringem a abrangência da teoria e sobretudo da realidade, não passando de constructo reduzido; se queremos captar a habilidade de saber pensar, um indicador poderia ser a elaboração própria de um texto, algo muito mais expressivo que prova; entretanto, não se pode jamais dizer que num texto de duas páginas o aluno exara com precisão sua habilidade de saber pensar;
- c) existe ainda o desafio de interpretação, porque nenhum dado fala por si, mas pela boca de uma teoria, inclusive ideologia; a nota em si não seria o problema maior, mas a cabeça de quem a faz e a interpreta; se levarmos em conta que nenhuma teoria e muito menos alguns dados esgotam a realidade, é preciso

saber interpretar, seja para não fazer o dado dizer o que não pode ou para não deixar de extrair dele o que pode dizer;

- d) não faz sentido inventar dicotomia entre quantidade e qualidade, porque qualquer realidade, inclusive humana, é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa; podemos propor nota qualitativa, desde que saibamos lhe conferir poder qualitativo de interpretação; é o caso, por exemplo, do indicador de expectativa de vida: à primeira vista, enuncia número de anos, mas, olhando melhor, aponta para a qualidade de vida, já que para viver muitos anos deve-se viver bem, não apenas muito;
- e) daí segue que toda avaliação, ao mesmo tempo que pode revelar alguma coisa, também esconde, porque representa recorte selecionado e parcial; segue igualmente que toda avaliação acaba cometendo alguma injustiça, porque qualquer escalonamento é também reducionista; é impraticável avaliar “bem” um professor; só o podemos avaliar parcialmente; por conseguinte, toda avaliação deve poder ser mudada e sobretudo contestada pelo avaliado; por fim, é mister avaliar o avaliador.

Desse modo, atribuir notas pode tornar as coisas mais fáceis, mas igualmente mais arriscadas. Não é ético, além de metodologicamente incorreto, esconder os problemas da avaliação, porque esta pode ser, ao mesmo tempo, instrumento essencial de aprendizagem e tática de massacre. Como mero instrumento que afinal de contas é, pode servir a qualquer coisa, esconder segundas intenções, deturpar os objetivos declarados, andar pelo implícito às custas do explícito, compensar frustrações do professor, sobretudo normalizar seu autoritarismo, e assim por diante. Como geralmente é feita, a nota é um monte de incongruências, tais como:

- a) sendo resultado da prova, não verifica a aprendizagem propriamente, mas no máximo domínio mecânico de conteúdos,

- como ocorre nos vestibulares; reduz ostensivamente qualidade a quantidade e incomoda o aluno sem maior razão de ser;
- b) sendo expressão de professores mal preparados, a nota não consegue indicar além dos limites da própria formação do professor, restringindo-se a reduções drasticamente quantitativas, como se aprendizagem assim pudesse ser tratada; é incapaz de reconstrução não linear, insiste em médias abstratas, não valoriza erros que podem sinalizar aprendizagem por vezes mais que acertos;
 - c) como resultado de professores mal resolvidos na vida, a nota é usada como arma, seja para obrigar a presença do aluno e conseqüente repressão do comportamento, seja para comprovar a diferença social, confundindo autoridade com autoritarismo, seja para escancarar ainda mais as desigualdades sociais;
 - d) não havendo, por trás, condizente proposta de aprendizagem, a nota indica no máximo pontos dispersos na evolução do aluno, deixando de garantir o cuidado sistemático e permanente por parte do professor; mais ainda, além de constar de pontos dispersos, que pouco têm a ver um com o outro, fazem-se médias totalmente farsantes, já que se trata não de desempenho médio, mas da evolução do desempenho;
 - e) fora do ambiente reconstrutivo, a nota facilmente humilha, prejudicando a autoestima do aluno, porquanto seu impacto se reduz a mostrar sua incapacidade, não oportunidade circunstanciada para voltar, continuar a aprender; torna-se instrumento a mais de exclusão; ao mesmo tempo, dificilmente está ligada ao direito de refazer ou recomeçar, valendo como veredicto inamovível;
 - f) incorporando intervenção autoritária, não a ideia de orientação para a aprendizagem, a nota quase sempre é dada de modo isolado, sem os necessários comentários de suas razões, de tal sorte que o aluno, a partir dela, possa retomar a devida aprendizagem, além de poder reagir e contra-argumentar;

- g) na condição de interferência extemporânea, a nota não expressa a capacidade do professor de diagnosticar cuidadosamente o aluno e, a partir daí, montar plano de recuperação ainda mais cuidadosamente tecido; ao contrário, tende a ser vista como algo inventado de fora, sobretudo imposto de fora; a escola para, por causa da prova, como se devesse significar parada, e não a normalidade de processos bem acompanhados e garantidos da aprendizagem dos alunos.

Assim, o efeito escalar da avaliação precisa ser meticulosamente colocado, para que ganhe algum sentido, não se restrinja a mero incômodo ou repressão e possa atingir razões pedagógicas. Em primeiro lugar, é de se ressaltar sua dimensão não linear, ou seja, não queremos somar notas e produzir médias, mas acompanhar a evolução – que pretendemos positiva – do aluno. Se o aluno vai melhorando no tempo, não faz sentido inventar média do desempenho, mas aceitar o último ponto da curva como representativo de seu desempenho e vice-versa. Como o desempenho tende a ser não linear – sobe e desce, mais do que apenas sobe ou desce – a nota precisa ser sensível a variações, para poder fazer predominar o sentido positivo da evolução. A nota carece refletir duas capacidades interligadas: de um lado, o diagnóstico verdadeiro sobre a situação do aluno em termos de aprendizagem, seja no plano curricular, seja no plano pessoal (o que já sabe e igualmente sua capacidade de saber); de outro, o compromisso do professor de praticar as intervenções devidas para garantir o direito do aluno de aprender.

Se isso ocorrer, a nota pode ser instrumento adequado, pelas seguintes razões:

- a) ao tornar a trajetória mais visível, permite visualizar melhor onde estamos e para onde precisamos ir; não se trata tanto de precisão – nenhuma nota é precisa – como de visualização mais circunstanciada; nesse caso, seu reducionismo pode ser compensado pela clareza maior da informação e da sinalização em torno do que fazer;

- b) indicando complexidade qualitativa, a nota não passa de sinalização restrita e restritiva, no fundo bisonha, dependendo do seu poder de expressão essencialmente da cabeça do professor, não de propriedades intrínsecas, que, na verdade, não tem;
- c) sendo mais fácil comparar sobre planos quantitativos, a nota é mais explícita do que outros possíveis artifícios, embora sempre mais delicada, porque, além de contar tendência reducionista frontal, exige elegância na sua condução; o aluno precisa certificar-se imediatamente que ela é apenas expediente para lhe garantir o direito de aprender;
- d) permite acompanhamentos mais meticulosos do que táticas que se prendem, por exemplo, a comentários genéricos, sugestões suaves, insinuações preliminares, toques ao longe; é possível, por exemplo, fazer gráficos semanais do desempenho do aluno, de tal sorte a visualizar claramente sua evolução para cima ou para baixo, ou mesmo sua estagnação em certo patamar;
- e) permite, quando bem feita e sempre acompanhada dos devidos comentários que explicitam sua razão, que o aluno se dimensione mais acuradamente, sem se perder facilmente em discursos frouxos ou desconexos, que acabam escondendo manhas ou incompetências do professor, bem como toda sorte de evasiva no aluno; disso não segue que a nota seja coisa “certa” ou “precisa” – seria pura mistificação – mas que pode visualizar melhor, dentro do artifício metodológico de reduzir complexidades qualitativas a indicações quantitativas indiretas possíveis;
- f) a nota não pode “representar” a aprendizagem; sendo construído teoricamente dependente, no máximo indica a aprendizagem, sempre sob o risco de interpretação própria do professor e do aluno; deve indicar contornos possíveis da situação, bem como tendências manejáveis, dentro da precariedade natural do processo de operacionalização de indicadores empíricos;
- g) é totalmente estranho ao contexto dialético e hermenêutico esperar que nota coincida com aprendizagem mecanicamen-

te, como poderia pretender posturas positivistas e empiristas; esse problema, no entanto, não é apenas da nota, mas de qualquer indicador de avaliação, por mais qualitativo que o imaginamos, porquanto, metodologicamente falando, entre conhecimento e realidade não é possível estabelecer encaixe direto;

- h) a nota serve apenas para auxiliar na “interpretação” da aprendizagem e será tanto mais útil quanto menos for mistificada, mantendo estrita cautela frente a suas limitações e reducionismos; não pode ser, por isso mesmo, algo definitivo; ao contrário, deve levar, sempre que possível, à possibilidade de ser discutida e refeita;
- i) o professor não pode dar a nota para mostrar sua autoridade, mas para declarar seu compromisso com a aprendizagem do aluno e permitir a este que seja cobrado nessa direção.

Dentro desse tipo de argumentação, há que se dizer que avaliamos para escalonar, selecionando nisso o que poderia ser pedagógico e evitando os efeitos indesejáveis. Como na medicina, tem efeitos colaterais, devendo-se sempre saber crítica e, sobretudo, autocriticamente o que se ganha e o que se perde. Assim como toda teoria, a avaliação também deturpa a realidade, porque esta jamais cabe nela por completo; faz-se necessário manter este “desconfiômetro” ligado permanentemente. Podemos alegar aí pelo menos dois pontos de discussão:

- a) de uma parte, não é viável sem ter no pano de fundo uma escala; sem esta não saberíamos dizer o que está mais em cima ou mais em baixo; evitar a escala é simplesmente desistir de avaliar ou tergiversar;
- b) de outra, é impossível apagar efeitos escalares da avaliação em termos sociais, porque não cabe a pretensão de total isolamento ou imunidade; se o professor não tomar os devidos cuidados, pode ficar apenas com os malefícios do escalonamento, colhendo resultados contrários aos esperados.

A nota pode ser, além de mal feita, facilmente abusada. Em sendo bem feita, entretanto, pode auxiliar operacionalmente muito a entender situações e tendências do processo de aprendizagem, com a vantagem de manejo operacional mais fácil. Em termos de compromisso com a aprendizagem, os principais abusos da nota poderiam ser:

- a) concebê-la como julgamento definitivo, inamovível, como é geralmente o caso da prova; aí serve mais para preservar a relação autoritária, do que para fomentar a aprendizagem;
- b) fazê-la indiscutível, tal qual veredicto final; o aluno deve poder sempre e civilizadamente contestar a nota;
- c) lançá-la como pontos lineares, excessivamente reducionistas, do que segue também a construção de médias lineares, em vez de indicações de contornos e tendências evolutivas;
- d) utilizar variabilidade extrema de critérios, indicando que o professor não os tem, faz por fazer, sequer lê a prova direito; além de perder a seriedade, entra o desrespeito ao aluno que assoma como mero objeto da manipulação do professor;
- e) isolá-la como indicação seca; sobretudo quando se aplica nota baixa, o professor tem o dever de alegar, circunstanciadamente, as razões da nota, para permitir que o aluno possa contestar e aprender;
- f) prendê-la à prova, deixando transparecer que só serve para medir domínio de conteúdos; perde-se a visão da face possivelmente qualitativa da nota, e que é, no fundo, o que realmente interessa;
- g) usá-la como arma, para obrigar os alunos a estar presentes, assistir às aulas, fazer as provas, separando-a, então, do compromisso com a aprendizagem.

Avaliação que não escalona também não avalia!

CAPÍTULO QUATRO

ALGUMAS CONTRADIÇÕES PERFORMATIVAS

1. Sobre "crítica positiva"

Na conclusão de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Belém (1996, no Sistema Municipal de Educação), por ocasião da apresentação das monografias, a turma fez de tudo para emplacar a ideia de que não se poderia criticar os textos. Tendo em vista que o orientador havia acompanhado e aprovado o trabalho, não seria mais o caso colocar em xeque o esforço do aluno. Apelou-se inclusive para expedientes "extracampo", como pressão política e reação tendenciosa da plateia, com vistas a pressionar os examinadores no sentido de que a crítica já não seria tolerada. Tratando-se de curso para educadores da Rede Municipal de Educação e tendo como um de seus fulcros o desenvolvimento da capacidade crítica, causou espécie tal atitude. Frequentemente aparecia a ideia, segundo a qual a crítica só poderia ser adequada se fosse positiva.

Na verdade, não se trata de fato isolado, mas de hábito comum entre educadores, em particular entre pedagogos. Acalentam a expectativa de que a relação pedagógica mais adequada ou mesmo mais típica é aquela marcada pelo elogio ou pela não exigência. Embora não falte o recurso ao "amor exigente" como procedimento para encarar a indisciplina em sala de aula, na prática convive-se mal com a crítica. Não se trata apenas da dificuldade de crítica, mas principalmente da dificuldade de aceitar a crítica que venha de outrem. Daí é apenas

um passo para chegar à ideia de que a crítica seria fator adverso da aprendizagem. Função central do professor não é apontar erros, mas sustentar o elogio, seja por conta de não danificar a autoestima do aluno, seja para inculcar no processo o prazer de sentir-se elogiado, seja por conta de tipo de envolvimento pedagógico marcado pela disponibilidade irrestrita.

De novo, confunde-se aqui entre crítica mal posta, e a crítica como tal. Do ponto de vista metodológico, crítica é sempre negativa. Crítica “positiva” é outra coisa, quer dizer, é elogio. O elogio pode ser importante para fins pedagógicos, mas não substitui a crítica. Criticar é precisamente apontar erros, falhas, vazios. Seu caráter negativo lhe é intrínseco e tem nisto mesmo sua significação própria. O modo como fazemos a crítica é outra questão, mas mesmo a mais elegante é feita para “destruir”, não para escamotear os problemas. A ação desconstrutiva da crítica é sobretudo o trunfo do conhecimento pós-moderno, porque é ela que torna todas as teorias provisórias, se coaduna melhor com a incerteza e a imprecisão da realidade, provoca a inovação como processo permanente. Em particular a dinâmica inovadora, que podemos até considerar como obsessiva, sobretudo quando atrelada ao mercado competitivo globalizado, advém do ímpeto desconstrutivo de teor crítico, ou, se assim quisermos, da má vontade da comunidade acadêmica. Também quando conjugamos aprendizagem com erro, estamos sempre apontando para a crítica, em especial, para a autocrítica. Podemos fazer elogio ao erro, mas isso não desfaz que seja erro.

A insistência na crítica “positiva” esconde uma série de problemas no professor e no pedagogo, tais como:

- a) teme ser criticado, até porque sente muita dificuldade em suportar debate exigente em termos acadêmicos; para evitar a crítica, julga ser tática inteligente desqualificar a crítica desconstrutiva;
- b) na teoria, defende a crítica, ou pelo menos algo que podemos chamar de “consciência crítica”, seja pela via de Paulo Freire,

ou de Gramsci, ou do marxismo em geral; na prática, falta a coerência final da crítica que é a autocrítica; com isto aponta a contradição performativa clássica: critica, mas não suporta ser criticado;

- c) movido por noção superficial e mesmo fútil de autoestima, imagina que a crítica seja sempre algo que a deturpa ou impede, enquanto qualquer fundamentação mais exigente de cunho científico haveria de reconhecer que a autoestima só não é farsante se combinar com a autocrítica; a autoestima sustentada pela farsa, dura enquanto dura a farsa cai de vez (BARALDI, 1994);
- d) por entender mal o processo de reconstrução do conhecimento, que sempre implica, para ser inovador, a respectiva desconstrução, vê nesta apenas as faces negativistas; entretanto, uma coisa é a crítica negativa, outra é a negativista;
- e) por ter percepção adocicada da vida em sociedade, própria de visões acadêmicas funcionalistas banais, não sabe encaixar a importância para o desenvolvimento das pessoas de saber administrar a dor, a rejeição, a pressão; confunde o lado duro da crítica, com amargura;
- f) por geralmente não dispor de vida acadêmica produtiva – por exemplo publicar sistematicamente – ignora que, para todo autor, o importante é saber da crítica, mesmo daquela que possamos tachar de injusta; academicamente falando, o elogio nada acrescenta.

Existe certamente face correta nesta preocupação: não se perder na amargura de quem só sabe ver o lado negativo das coisas. Tratar-se-ia então de negativismo. No fundo, porém, quem não sabe escutar a crítica, não sabe aprender. Em ambiente civilizado, como deveria ser aquele dos educadores, a crítica, por mais dura que possa ser, deveria ser formulada em termos elegantes e sempre no sentido da colaboração. De todos os modos, há que distinguir entre criticar ideias e criticar as pessoas. Em nossos ambientes, nos quais relacionamentos

entre pessoas e acadêmicos facilmente se confundem, tendemos a interpretar a crítica como ofensa.

2. Sobre o pavor da avaliação

Como regra, professores e pedagogos mais temem do que sabem discutir avaliação. Tratando-se de si mesmos, têm pavor de serem avaliados. Em parte, essa atitude é por demais compreensível, já que temos história inaceitável de convivência com o sistema público ou privado. A luta por isonomia e estabilidade, ainda que criticada hoje acerbamente como manifestação corporativista, teve também essa preocupação: proteger contra o sistema, permitindo desempenho desimpedido da profissão. Se isonomia significa patamar mínimo de dignidade para todos e estabilidade a liberdade de educar, seriam atributos necessários. Seu desvirtuamento ao longo dos anos é outro problema. Por outra, o corporativismo não nasceu por acaso, mas como resultado do cerco repressivo em torno do profissional. Teve de se defender. Associações e sindicatos foram, assim, empurrados para a autodefesa. Ainda assim, se nos espaços públicos tais atributos representam muitas vezes inaceitável sinecura, não podemos, de modo algum, afirmar que a situação desses profissionais se apresente de maneira adequada.

Dois são os maiores problemas. De uma parte, remunerações muito insuficientes, além de mal distribuídas no país. Há lugares, como no Distrito Federal, onde as remunerações melhoraram sensivelmente. Na média geral, porém, são ainda muito baixas: para 1997, segundo o Censo do Professor, praticamente metade ganhava salários de até R\$400,00. Esse tipo de patamar, além de ridículo, é sobretudo ofensivo à classe. De outra parte, a formação continua indicativa do que há de mais precário no mundo acadêmico, seja nos referindo às Escolas Normais, seja às Licenciaturas e às Pedagogias. Se professor e pedagogo são os móveis externos mais decisivos da aprendizagem do aluno, temos nesse imbróglio o condimento suficiente para emperrar avanços mais significativos da educação básica do país. A organização política desses

profissionais se centra, até hoje, nos salários e condições de trabalho, talvez já com excessiva unilateralidade. Se olharmos, porém, que ainda é comum a jornada de três turnos – trabalhar de manhã, tarde e noite – e que, assim mesmo, as remunerações são ínfimas, é mister compreender que as metralhadoras estejam apontadas nessa direção. De todos os modos, seria de esperar que, a par de defender salário, será urgente voltar-se para a precariedade extrema da formação, também para evitar o dissabor de ouvir sempre a cantilena neoliberal, segundo a qual não vale a pena pagar melhor, pois é impraticável mostrar que, pagando melhor, melhora a aprendizagem do aluno.

No espaço público, a luta sindical aderiu à necessidade de preservar a entrada (por concurso) e a permanência (sem influência política), chegando-se, ademais, a instalar a proposta de eleição dos diretores, também para fugir da imissão político-partidária. Podemos, com isso, apontar o primeiro pavor: o de voltar a estar expostos a toda sorte de interferência política estranha. A avaliação, se mal conduzida, entregaria de novo o professor às feras. Entretanto, esse pavor não é, nem de longe, o mais problemático: mais preocupante é que qualquer avaliação vai escancarar as precariedades do desempenho do professor e do pedagogo, e que são, literalmente, indizíveis. Começando pela péssima aprendizagem dos alunos, indicada nos sistemas avaliativos, por mais que os possamos questionar, pelo aferramento a didáticas obsoletas, passando pelo baixo compromisso com a causa, sinalizado sobretudo pelo funcionamento insatisfatório das escolas, até às táticas homéricas de autodefesa, dificilmente este profissional deixaria de ficar exposto. Afinal, fazemos avaliação para expor, não para esconder os problemas. Parte dos problemas não poderia ir à conta do profissional, é claro. Mas, entre outras coisas, teme-se também isso: que a avaliação crucifique o professor e o pedagogo como únicos culpados.

Dando todos os descontos, a reação veemente contra a avaliação revela principalmente o pavor diante dela. Seria urgente desfazer a importância da avaliação no aluno, para que jamais chegue ao professor. Essa direção pode ser captada logo no fato de que o discurso

contra a avaliação dificilmente é feito com contraproposta, ou, quando aparecem, tendem a representar iniciativas metodologicamente insustentáveis. Criticamos muito o “provão”, que comparece à cena como imposição intempestiva e proposta metodologicamente frágil (volta-se, em geral, para domínio de conteúdos e replica o vestibular), mas não fizemos contraproposta, que não fosse apenas autoavaliação. A contradição torna-se ainda mais gritante, por exemplo, em universidades muito resistentes que, tendo obtido boa colocação no “provão”, passam a aderir, esquecendo-se rapidamente todas as críticas. “Provão” passa a ser bela invenção.

Olhando com tranquilidade as coisas, mesmo sendo o “provão” procedimento muito questionável, ainda assim provoca movimentos relevantes, porque implica posicionamento de fora. Muitos cursos e instituições foram duramente questionados. Dentro de série histórica, resultados negativos repetidos no mesmo patamar de precariedade tendem a produzir efeitos devastadores. Se no início tivemos reação violenta, hoje está quase desaparecendo. Com isso, nosso recado ao sistema ficou ainda mais equívoco, porque assegura que a reação é sobretudo ideológica e inconsistente, além de não ter contrapartida. Ademais, dá a entender que a única saída para o sistema é empurrar, goela abaixo, qualquer proposta de avaliação externa, seja porque o corporativismo docente se nega a discutir, seja porque “late, mas não morde”. Embora fosse sempre oportuno e sobretudo coerente questionar as avaliações trazidas pelo sistema de fora, nossa relação neurótica impede a lucidez necessária para evitar contradição performativa tão flagrante: quem avalia, pela mesma lógica, precisa ser avaliado, além de ser sempre o caso avaliar o avaliador.

Não é factível desfazer o lado incômodo da avaliação, que aparece em fatores, tais como:

- a) produz inapelavelmente alguma injustiça, porque fenômenos humanos de riqueza complexa como é a aprendizagem somente podem ser captados pela via da interpretação reconstrutiva, na qual sempre ocorre visível reducionismo; é essa a razão

principal para cercarmos o fenômeno por todos os tipos possíveis e imagináveis de avaliação (de fora, de dentro, *ex-ante*, *ex-post*, institucional ou individual, feita pelo aluno, ou pelos pais, mais quantitativa, mais qualitativa etc.), na expectativa de que assim se poderia ser menos injusto;

- b) sempre machuca pelo menos um pouco, porque é indissociável da crítica negativa, ainda que não necessite ser negativista; avaliação que não encontra problemas é, como regra, farsante, assim como é falsa aquela que degenera em meros elogios; avaliar é expor e expor-se, como sucede com quem publica sistematicamente: cai na boca do povo e terá de escutar também a quem não aprecia a publicação;
- c) é sempre subjetiva, por mais que se apoie em dados empíricos, porque estes também são produto de processo reconstrutivo, no qual não se aparece apenas dependência teórica, mas igualmente ideológica; esperar por avaliações isentas é o mesmo que esperar por sujeito objetivo, incapaz de interpretação própria; é preciso, no entanto, evitar que se torne subjetivista, porque, além de contornar a “ditadura do método” (considerar real somente o que o método pode captar), é mister sobrepor-se, até onde possível, à ditadura da ideologia;
- d) classifica e escalona, porque, se isso não fizesse, nada seria avaliado; ao sermos avaliados somos sempre comparados, não só conosco mesmos, mas igualmente com os outros; mais: somos também sempre parcialmente avaliados, seja porque metodologicamente não se consegue ir além disso, seja porque socialmente não podemos desfazer o pano de fundo da desigualdade, mesmo que estivéssemos fora do contexto capitalista;
- e) ao revelar algumas faces, esconde outras; este efeito surge porque é inevitável recortar faces consideradas mais pertinentes dentro de fenômeno excessivamente complexo, ou porque, metodologicamente falando, é fundamental saber não só o que o dado diz, mas igualmente o que não diz; porquanto, em toda

informação, lateja sempre contrainformação; frequentemente, no que se esconde está a informação mais relevante, assim como no silêncio está por vezes a comunicação mais forte;

- f) tende a mistificar a posição do avaliador, porque este busca colocar-se acima da necessidade de ainda ser avaliado, até o ponto de exigir imunidade, que não passa de impunidade; a necessidade de avaliação não pode ser extraída da clivagem autoritária, mas do cuidado com a qualidade dos fenômenos; assim, avaliação que preserva o avaliador já está mal intencionada.

Ademais, é sempre necessário perguntar sobre que parâmetros teóricos e políticos se faz a avaliação. Se a intenção básica do sistema é reduzir a folha de pagamento, servirá apenas para demitir. Se for, porém, a aprendizagem do aluno ou a promoção da aprendizagem do professor, temos de ir além do domínio de conteúdos, e atingir o saber pensar e propor. Métodos vigentes podem até conter virtudes técnicas – amostragens bem feitas, coleta e tratamento pertinente de dados, técnicas de manejo estatístico sofisticado etc. – mas estar muito distantes dos objetivos teóricos e políticos. De partida, é fundamental conjugar avaliação com aprendizagem, porque esse é seu significado essencial. Se não contribuir para a aprendizagem, é trabalho perdido, acima de tudo, trabalho perverso. A seguir, faz-se imprescindível avaliar de tal modo que o avaliado possa reagir e aprender.

O pavor diante da avaliação poderá diminuir, quando os professores e pedagogos perceberem que o incômodo intrínseco vale a pena, porque não é feito propriamente para incomodar, mas para aprender. O incômodo passa a ser visto como efeito colateral apenas. Ao mesmo tempo, o pavor recua, se podemos averiguar que o processo é transparente, permitindo sempre a reação ou a contra-argumentação por parte do avaliado. Todo processo avaliativo pode e deve ser questionado. Somente assim terá chance de inovar-se e voltar a aprender, por sua vez.

3. Inovação conservadora

Soa contraditória essa expressão, mas é disso que se trata. É por demais comum que professores e pedagogos se considerem agentes de inovação, até porque o discurso em torno da transformação social é moeda corrente. Na vida real, porém, é o que menos se consegue observar, porque imaginam poder inovar sem se inovar. Pretendem inovar, permanecendo os mesmos. São perfeitamente capazes de manter o discurso ostensivo a favor da inovação e prática explícita de resistência. Trata-se de desafio enorme tentar explicar tamanha contradição performativa, logo em quem deveria ser o especialista da mudança. Mais parece “conto do vigário”, cuja pregação somente vale para os outros.

O problema começa com a questão desconstrutiva que todo processo de mudança acarreta. Sem derrubar alguma coisa, nada de novo comparece. Essa derrubada, todavia, não pode ocorrer apenas lá fora, mas primeiro cá dentro. Particularmente Lyotard (1989) fustigou a dissonância clamorosa entre conhecimento e vida real. Combina perfeitamente que um pedagogo com *PhD* não saiba educar seus filhos, assim como um doutor em economia não consiga fechar suas contas em casa. Queria dizer que não é possível estabelecer ponte mecânica entre conhecimento e intervenção na realidade, embora seja a estratégia mais decisiva para tanto. Conhecimento apresenta condições técnicas para a solução, mas ainda não é a solução. Esta somente comparece no contexto político da intervenção. Mas queria também dizer que conhecimento, embora sempre crítico, frente a qualquer ingenuidade, também tem as suas. Afinal, toda consciência crítica acaba esquecendo alguma crítica.

Essa ingenuidade parece ser o componente mais comprometedor nesse tipo de contradição performativa. Ao levantar pretensões tão fortes de inovação, o professor e o pedagogo deveriam sempre manter aceso o “desconfiômetro”, para não acabarem fazendo o contrário do que prometem. A possibilidade de não se enredar em conto do vigário provém da autocrítica sempre alerta, ou seja, não provém

apenas da capacidade de criticar, mas sobretudo de se autocriticar. É comum no educador que a tudo critique. Faz isto muitas vezes por convicção, mas costuma esquecer que a coerência da crítica está na autocrítica. Todo questionamento tem a constituição do bumerangue: vai, mas sempre volta. Assim, o educador que a tudo critica, mas se exime da crítica e principalmente da autocrítica, destrói sua condição de crítico. Fazer crítica acrítica é destruir-se como crítico, assim como propor inovação evitando inovar-se é destruir-se como capaz de inovação.

Frequentemente, pode-se atestar que são mais facilmente críticas as pessoas distanciadas da prática. Pessoas mais ligadas à prática tendem a contemporizar melhor as dissonâncias, o que lhes imprime mais facilmente um ar conservador. A prática mostra pelo menos duas coisas: de uma parte, que na prática a teoria é outra, por vezes contrária; de outra, que, por razões práticas, por vezes é mister ser radical e que ser radical não é fazer apenas teoria. Assim, ter projeto de inovação, ainda não garante que sejamos capazes de inovar. Sobre tudo não garante que somos capazes de nos inovar. Esse tipo de distância tem tornado o discurso sobre transformação social cantilena surrada e vazia, porque não vai além da senha corporativa entre pessoas que se têm por iluminadas, mas não dispõem de nenhuma luz própria. Em vez de se tornarem próceres da mudança, acabam representando seus coveiros.

4. Dicotomias entre quantidade e qualidade

Uma das marcas da pós-modernidade pode ser vista na rejeição de certas dicotomias e de todas as escatologias. Não acredita que, um dia, a realidade vá se resolver, chegando a algum ponto final, onde permaneceria sempre. Ao contrário, entende que a realidade é intrinsecamente problemática e retira disso sua dinâmica histórico-estrutural (DEMO, 1998c; HARVEY, 1989). Ao mesmo tempo, não percebe entre quantidade e qualidade qualquer dicotomia, ainda que se trate de fenômenos diferentes. Toda qualidade humana é referenciada

a alguma base quantitativa, assim como toda quantidade humana contém a dimensão da qualidade. Esta discussão ganhou ares mais graves na inteligência artificial, que, pelo menos no computador, precisa de base material para trabalhar perspectivas qualitativas. O cérebro é visivelmente quantidade, mas gesta fenômenos qualitativos como a consciência, a inteligência, a emoção. Mesmo assim, se não pode existir emoção sem adrenalina, emoção não é propriamente adrenalina (SEARLE, 1998).

Nas teorias quânticas, onde a discussão é fervorosa e excitada, além de muito contraditória, pode-se ver tendência crescente de aproximar quantidade e qualidade, até mesmo pelo reconhecimento de que, no fundo, massa é energia, como se diz na teoria da relatividade de Einstein. As quantidades subatômicas são tão diminutas e tão capazes de comunicar energia, que a distinção dicotômica entre o que seria quantidade e qualidade perde qualquer sentido (GILMORE, 1998; GREENE, 1999). Na dialética já se aventava a hipótese de que qualidade é apenas quantidade complexa. Essa direção está sendo tomada hoje pelas teorias da emergência, que reconhecem na realidade não apenas fenômenos de evolução contínua, mas igualmente descontínua (CASTI, 1995). É dessa que provém a mudança, em particular, os saltos. Assim, entre a ação eletroquímica dos neurônios cerebrais e o pensamento há visível salto, possibilitado pelo ambiente de extrema complexidade. Se isso for verdade, quando um dia o computador puder manejar tamanha complexidade, poderia também pensar e ter emoção (PICARD, 1997; KURZWEIL, 1999).

Dentro desse mesmo contexto, defende-se que, para aprender, é necessário ter um corpo. O corpo, como base quantitativa, não seria algo secundário, quase dispensável, mas componente essencial do mundo qualitativo do ser humano. Ao mesmo tempo, faz parte da teoria da evolução das espécies que toda qualidade só poderia ser entendida como gestada na base quantitativa, ainda que se possa entender os inícios como alguma explosão de energia. O desenvolvimento da inteligência não poderia ser obtido por algum passe de mágica, mas como resultado da complexificação quantitativa. Entre-

tanto, essa complexificação quantitativa leva naturalmente ao mundo espiritual, porque a inteligência sempre detém, além de outras marcas, a capacidade de percepção espiritual. Em muitos momentos, esse tipo de cosmologia lembra a de Chardin e que causou tanto espanto há algumas décadas atrás. Embora haja ainda excesso de especulação nessas ideias, parece claro que a dicotomia já é coisa do passado (CAPRA, 1997; TREFIL, 1997).

Mesmo assim, irritam profundamente os professores e pedagogos as expressões quantitativas da aprendizagem, sobretudo a nota. Metodologicamente falando, porém, é sempre possível indicar fenômenos qualitativos através de expressões quantitativas, desde que se tenha a devida consciência crítica do reducionismo aí praticado, o que, aliás, é marca comum da teorização científica. Não trabalhamos com a realidade diretamente, mas pela mediação interpretativa, à qual damos o nome de “objeto construído”. Fazemos dela, no fundo, um modelo simplificado, onde aparecem apenas os pontos considerados centrais e cuja definição de centralidade é sempre produto também da subjetividade de cada autor, ou de sua posição hermenêutica. Assim, de um lado, qualidade não pode ser reduzida à quantidade, embora possa ser indicada indiretamente por faces quantitativas. De outro, como a dicotomia entre uma e outra é irreal, não poderia estranhar que é sempre possível fabricar indicadores quantitativos da qualidade, sempre com as devidas cautelas e tendo consciência do reducionismo praticado.

Ao construirmos indicadores quantitativos de qualidade não podemos imaginar que estamos refletindo a realidade tal qual é, mas inventamos artifícios metodológicos para a indicar e sempre de modo indireto. Pode facilmente haver mais deturpação do que explicação. A imissão subjetiva é natural e dificilmente controlável. Até porque o indicador também é constructo teórico: não se pode indicar uma realidade sem antes defini-la em seus componentes mais centrais. Assim, quando os médicos inventam uma escala da consciência, fazem-na para indicar o processo evolutivo negativo ou positivo do tratamento, componente essencial do diagnóstico dos problemas

e do prognóstico das soluções, não para expressar que consciência seria redutível a uma escala métrica. Sabem distinguir bem entre um artifício metodológico operativo, e o que seria a realidade, muito mais complexa do que o instrumento de captação.

Ademais, dependendo do contexto, há indicadores quantitativos que tendem a expressar faces qualitativas, não em si e necessariamente, mas por conta da maneira de colocar o problema. Assim, quando usamos o indicador de expectativa de vida, não incluímos aí apenas número de anos, mas igualmente ou talvez sobretudo o lado qualitativo: é impraticável viver muito sem viver bem. Por outra, quando calculamos o índice de Gini em termos de concentração da renda, a expressão qualitativa parece ser mais forte que a quantitativa, porque o que estamos buscando não é tanto a relação entre quantidades, mas os processos de apropriação política de renda. Assim, ao constatar que o Brasil tem um dos maiores índices de Gini do mundo, ou que entre o nono e o décimo decil mais alto a diferença é por volta de 200% (nos Estados Unidos seria de 60% e na Suécia por volta de 30%), tendemos a ver aí não apenas relação de grandezas numéricas, mas a questão pungente da falta de qualidade da cidadania. Nesse sentido, pode-se dizer que salário mínimo muito pequeno mostra não só que é pequeno, mas também que é injusto.

Esse tipo de discussão pode mostrar que o número diz o que o contexto interpretativo lhe manda dizer. Vai por conta do intérprete. É inútil tentar arrancar de um número qualquer maldade histórica, como se fosse, por exemplo, trambique neoliberal. Assim, a nota não carrega qualquer pecha intrínseca e pode ser útil, se a fizermos para expressar complexidade qualitativa. Primeiro, faz-se necessário levar em conta que o mundo da qualidade se orienta pela intensidade, não pela extensão dos fenômenos. Segundo, toda intensidade também se reporta a alguma forma de extensão. Tal filigrana vai configurar a propriedade da nota. Se temos de aprendizagem noção cumulativa – mero domínio de conteúdo e memorização mecânica – a nota tende a indicar apenas tamanhos extensos. Mas se temos noção ligada ao saber pensar, à habilidade de argumentar e questionar, a nota é levada

a indicar a intensidade do fenômeno reconstutivo. Pode denotar – ainda que sempre de modo apenas indireto – a qualidade complexa da aprendizagem.

A preferência por conceito, em vez da nota, é irrelevante, porque no fundo não há qualquer diferença, pelo menos em termos de manter, no fundo, escala comparativa. O recurso comum de preferir comentários genéricos, alusões indiretas, insinuações suaves etc., pode ser algo adequado ao momento, mas não corresponde a uma genuína estratégia de avaliação, seja porque pode estigmatizar o aluno ainda mais e ser procedimento ainda mais autoritário (contra tais comentários o aluno não poderia defender-se, nem aquilatar com alguma precisão onde se encontra), seja porque significa apenas fuga. A única vantagem da nota ou do conceito é de tornar o escalonamento mais frontal e transparente, sem maiores fantasias e verborreias. O modo como se dá a nota faz parte de outro problema. Entendendo-se, porém, que o sentido da avaliação é o de garantir a aprendizagem do aluno, jamais seria o caso usá-la como arma ou como tática de humilhação.

Tendo em vista que a qualidade da aprendizagem somente se garante sob cuidados avaliativos permanentes e profundos, a discussão toma outro rumo: em vez de buscar estratégias de fuga, será mais prudente ir atrás de estratégias pedagógicas que possam tanto mais fazer da avaliação parte do compromisso com a aprendizagem do aluno. É fundamental ir além dos esquemas do “provão” e atingir os patamares formativos, de estilo reconstutivo-político. Dificilmente se pode fugir da elaboração própria e da pesquisa como expressões mais próximas do saber pensar, nas quais se possa ver tanto a qualidade formal, quanto a política. Quer dizer, o objetivo maior sempre será de teor qualitativo, tipicamente intensivo. O equívoco está em pensar que, para indicar intensidade, é mister suprimir a nota, em vez de trabalhar a nota com a devida consciência crítica, sabendo o que pode e não pode dizer. Ademais, para atingir os patamares da intensidade da aprendizagem, toda nota deve ser dada de modo absolutamente circunstanciado, principalmente quando se trata de

nota baixa. A nota deve vir acompanhada de comentários e propostas, para facilitar a aprendizagem.

Aos que aceitam a nota, por outra, é necessário lembrar com a devida ênfase:

- a) não é necessariamente mais objetiva que outros procedimentos; é apenas mais frontal e visível; se a nota esconder pano de fundo positivista e/ou empirista, não ganhamos nada;
- b) sua função mais básica não é permitir médias, porque, tratando-se da evolução de fenômeno intensivo, interessa a direção e a tendência, dentro de expectativa não linear;
- c) não pode, de modo algum, indicar que aspectos quantitativos seriam mais relevantes que os qualitativos; ao contrário, nota só faz bem se for capaz de indicar, ainda melhor, os horizontes qualitativos da aprendizagem;
- d) não pode ser sucursal da prova, porque esta é procedimento menos apto a expressar a intensidade da aprendizagem; notas que não sinalizam o saber pensar, acabam apenas denotando domínio de conteúdos, obtidos muitas vezes pela “decoreba”;
- e) por ser, num primeiro momento, quantitativa, a nota apresenta com clareza maior o efeito classificatório e escalonar, evitando qualquer subterfúgio quanto a isso; entretanto, não pode ser o objetivo maior da avaliação – é garantir a aprendizagem do aluno – mas efeito colateral no sentido e parte natural do processo;
- f) é facilmente mais perturbadora e chocante, podendo, com isto, alcançar o contrário do que se pretendia; por vezes, o choque vai por conta da sensibilidade exacerbada, mas, mesmo assim, é sempre imprescindível “saber da nota”; a primeira providência é que o aluno tenha convicção de que é dada para monitorar sua oportunidade de melhor aprender.

5. Aula e prova

É comum encontrar professores e pedagogos muito contrários à avaliação, mas que defendem obstinadamente a aula e a prova, mostrando com isso que seu posicionamento não está vinculado à aprendizagem, mas a modismos, comodismos e resistências. Muitos dizem que aplicam prova porque a escola exige. Pode ser. Mas, para avaliar não é necessário prova. Esta é apenas uma das vertentes possíveis e das mais frágeis. Em certas situações pode ser mais facilmente justificada, como no “provão”, por exemplo, porque se trata de exame nacional muito extenso, no qual avaliações mais qualitativas acarretariam complicações na aplicação e na apuração, induzindo grande atraso no uso das informações. Se o aluno pesquisar e elaborar semanalmente e a tais resultados aplicarmos alguma forma de avaliação, a prova se torna ociosa. Podemos ter, ao final do mês, acervo expressivo de textos ou coisas parecidas, que substituiriam a prova com extrema vantagem.

Talvez seja a maior contradição performativa dos professores e pedagogos: não sabem aprender. Porquanto, se o objetivo maior fosse aprender, aula e prova seriam apenas expedientes possíveis e secundários, jamais o centro da didática como ainda é hoje. Assim, pode-se afirmar que quem está interessado honestamente em que o aluno aprenda, optará pela pesquisa e elaboração própria no professor e no aluno, e quem não está interessado, continua dando aula. São sempre homéricas as autodefesas: alguns dizem que sua aula é participativa, outros que sua prova é discursiva; muitos gostariam de substituir o esforço frequentemente penoso da aprendizagem por algum *show* ou efeito especial; outros se escondem no trabalho de grupo, dispensando a contribuição individual; alguns aventam que sua aula é pesquisa, e assim por diante. Na prática, porém, a questão central está em não saber colocar no devido lugar o que afinal é aprender. E isto ocorre principalmente porque professor e pedagogo não são profissionais da aprendizagem – como deveriam ser – mas do ensino. E nisto são coerentes, até certo ponto, com a LDB, que é lididamente lei de ensi-

no. Basta olhar na sacralização dos 200 dias de aula, acreditando que o aluno aprende tanto melhor, quanto mais aulas tiver. Na verdade, é apenas uma soma de vazios (DEMO, 1998a).

Nesse contexto, aula e prova sinalizam dois desacertos clássicos: um, no plano da teoria e da prática da aprendizagem, imaginando ainda que aula é seu centro; outro, no plano da avaliação, apelando para uma de suas formas mais rasteiras, que é a prova. Com isto dizemos também que aula e prova ainda podem ter seu lugar, mas supletivo apenas. A contradição performativa se agrava tanto mais, quando ela provém dos “especialistas” da aprendizagem e da boa formação. Não se trata apenas de ignorar fundamentações pós-modernas da aprendizagem e da avaliação, mas principalmente de desdizer em sua prática o que aparentemente pregariam na teoria. Daí surge a ideia de que seria possível aprender melhor em outros ambientes ainda não tão viciados pelas banalizações do instrucionismo, de um lado, e da inconsistência metodológica, de outro. Pode-se talvez entender, a partir daí, que a tendência maior se dirija a suprimir a avaliação pura e simplesmente, confundindo seu mau uso com seus objetivos mais decisivos. Por outro lado, gente que assim pensa, não tem acanhamento em dar as aulas mais surradas e impor as provas mais imbecis. E o aluno – que nem sempre é tão despreparado como se imagina – responde a uma prova imbecil com uma “cola” inteligente...

Parte desse problema eclode na “promoção continuada”, transformada rapidamente em promoção automática. Como o compromisso central não é com a aprendizagem dos alunos, nem se tem noção adequada de como se acompanha a evolução desse tipo complexo de fenômeno, somente sabe-se acrescentar aulas e repetir as provas em contexto de descaso frontal com a avaliação. O aluno é empurrado para frente, tendo como parâmetro maior o ajuste de idade ou apelos frívolos de sustentação da autoestima, não o desempenho. É certo que os dados mostram que a repetência não favorece a aprendizagem. Não é o caso, jamais, valorizar esse atraso. Mas o problema crucial é saber fazer o aluno aprender. Faz parte central deste posicionamento, avaliar para saber dos problemas, e sabendo dos problemas, saber intervir em

favor da recuperação do aluno. Não segue daí que consigamos salvar a todos, mas que, dentro do espaço e do âmbito escolar, é obrigação do professor e do pedagogo evitar, por todos os modos, o fracasso do aluno. Todavia, evitar o fracasso não é, nunca, escamoteá-lo.

CAPÍTULO CINCO

PEDAGOGIA DA AVALIAÇÃO

Nossa base de argumentação escuda-se em duas perspectivas mais fulcrais: uma proveniente da perspectiva social, outra da perspectiva metodológica. Na *perspectiva social*, chamamos a atenção para o pano de fundo da desigualdade, definida esta como questão histórico-estrutural, e que aparece em qualquer sociedade. No capitalismo toma o formato de exclusão do mercado, sendo esta sua vestimenta particular. Ultrapassando essa fase histórica, a desigualdade não some, mas reaparece com outras mediações particulares, revelando pano de fundo estrutural marcado pela clivagem e donde retira, ademais, sua dinâmica histórica permanente.

A negação do caráter classificatório e escalonar da avaliação comete este primeiro equívoco, ao tentar apagar – por passe de mágica – o contexto social. No processo de socialização, as pessoas não apenas convivem, como são classificadas, principalmente frente às expectativas das vantagens sociais. A natureza, de si, apresentaria apenas diferenças dadas – por exemplo, pessoas mais ou menos inteligentes – mas na prática histórica pessoas menos inteligentes são tendencialmente consideradas inferiores. A proposta dos direitos humanos, longe de negar esse pano de fundo, retira daí seu sentido e sua importância. Dizer que todos são iguais perante a lei, é apontar para o tipo de sociedade que nunca existiu nem provavelmente vai existir, já que a necessidade da lei provém exatamente da constatação contrária. Se todos fôssemos iguais, a lei seria ociosa. Tal unidade de contrário perfaz o centro da dialética histórico-estrutural.

Quando as crianças se reúnem em sala de aula, ao lado do processo de socialização visível que as leva a estarem juntas e também a cooperarem entre si, não é praticável esconder a outra face do mesmo fenômeno: confrontam-se com as oportunidades que a vida lhes vai reservar. Algumas terão mais, outras menos chances. Não fosse tal pano de fundo, dificilmente justificaríamos a escola obrigatória para todos. Em termos realistas, pretendemos que as crianças aprendam a ler, escrever e contar, sobretudo a saber pensar, para poderem intervir criticamente na realidade, o que significa conquistar seu espaço e lutar contra a usurpação. Não há como elaborar a proposta do sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, sem supor, por trás, o campo minado da desigualdade social. E mais: à medida que os excluídos conseguem fazer história própria, significa isso duas coisas: ocupam seu espaço contra os usurpadores, e se chegarem à posição dominante, passarão a fazer parte da usurpação também, porquanto estarão no outro lado.

Assim, a argumentação contra o caráter classificatório da avaliação, se possui, de um lado, a boa intenção de combater a concorrência acirrada, de outro, deixa escapar extrema inocência social, porque supõe aluno que não existe e sociedade piegas. A face adequada dessa argumentação contra a classificação pode ser vista em pelo menos duas dimensões:

- a) faz parte do cuidado pedagógico formar cidadãos que saibam conviver e ser solidários; o mercado não pode ser o referencial central da vida das pessoas, nem a imposição por parte do mais forte; avaliações que exacerbam o efeito classificatório facilmente deturpam a relação pedagógica, chegando às raias da humilhação sistemática; em vez da inclusão, aperfeiçoam a exclusão;
- b) por parte do professor e do pedagogo, é fundamental saber sustentar a evolução do aluno, em ambiente de envolvimento amistoso; todo processo avaliativo, sobretudo mais ostensivamente classificatório, tende a danificar esse tipo de envolvimento e a prejudicar a autoestima do aluno (LARROSA, 1998).

Outras dimensões também aparecem, mas já com menor solidez. Frequentemente, suprime-se a avaliação, porque se tem na cabeça ideia cumulativa linear da aprendizagem, sem qualquer relação desconstrutiva. O que o aluno fizer, está bem feito. Dispensa-se, por exemplo, de saber português escorreito, porque lhe bastaria seu linguajar comum. Ou deixa-se de lado matemática, porque parece difícil demais. Por vezes, essa perspectiva vem inserida no pano de fundo cultural do aluno, que, sem dúvida, precisa ser valorizado e sobretudo tomado como ponto de partida. Não quer dizer que deva ser ponto de chegada. Devemos começar pelo aluno, para que ocorra aprendizagem autêntica, de dentro para fora, mas é fútil pensar que a perspectiva de emancipação do aluno se esgote em permanecer no patamar em que está, socialmente falando. Afinal, seus adversários sociais não estão entre os que falam mal português (HALL, 1998; McLAREN, 1997). É mister dominar português culto para poder tanto melhor se confrontar.

É fundamental distinguir entre tomar a sério o pano de fundo social e exacerbá-lo. Facilmente sucede exacerbação em processos avaliativos nos quais a relação com o direito de aprender não é ostensivamente clara. O aluno se vê ainda mais discriminado e aquilo que deveria servir para lhe garantir a aprendizagem, concorre para a reprovação. Mesmo assim, é preciso tomar a sério o pano de fundo social, porque é a única via realista para combatê-lo. Portanto, aprender de verdade, em sentido reconstrutivo político, é aprender a confrontar-se, a concretizar sua emancipação, a escrever a saga de sua própria autonomia. É essencial saber em que posição o aluno se encontra, que caminho precisa andar, que horizontes pode almejar.

Por incrível que pareça, muitos posicionamentos que desfiguram os efeitos classificatórios da avaliação são tributários da dialética não antagônica, revidando, sob outra linguagem tanto mais contraditória, o funcionalismo sistêmico. A sociedade desigual não saberia o que fazer com anjos. Precisa de guerreiros. Por isso mesmo, o discurso frouxo sobre solidariedade geral e irrestrita é tática dos iguais, para acalmar os desiguais. Como regra, o descaso com o respeito à ava-

liação coincide com despreparo ainda maior diante dos desafios da vida em sociedade. Esta é impiedosa, socialmente falando. A teoria do conflito social, que parte expressiva dos educadores esposaria por questão de realismo histórico e por filiação dialética ou proximidade com o marxismo, é suspensa não mais que de repente. Ao fazer isso, o educador, em vez de postar-se ao lado do excluído, passa a fazer o discurso da elite, à medida que esta, para manter-se, necessita da ignorância do excluído. Forma exemplar de cultivar a ignorância é vilipendiar a avaliação, em particular suas formas mais exigentes de acompanhamento passo a passo da evolução da aprendizagem. Se um dia pudéssemos inventar exclusão que não classifica, poderíamos também montar avaliação que não classifica. A ideia esdrúxula recente, na crise monetária de janeiro de 1999, atribuída à Primeira Dama, de que estaríamos diante da crise econômica que não afetaria aos pobres, faz parte da avaliação não classificatória... Imaginar que se conseguiu inventar crise econômica que poupa os pobres, sacrificando apenas os ricos, não é defender o pobre, mas cultivar sua ignorância. Espera-se dele que acredite nessa piada de mau gosto e, assim, não se subleve.

O sistema, sobretudo em seu formato neoliberal atual, se especializou em forjar táticas salvadoras do pobre que apenas o afundam ainda mais. O que se chama de política social tende a incorporar tal sina. Tomemos o exemplo recente da renda mínima para o Nordeste, transformada, depois de aprovada no Congresso, em programa de governo: começa com R\$ 15,00, e, nos municípios onde se apresentem serviços correspondentes (por exemplo, aulas de reforço), esta quantia astronômica desce para R\$ 7,50. É de se perguntar, como é possível inventar tamanho disparate, mesmo levando-se em conta que se trata de renda mínima atrelada à educação. Entre tantas incongruências, aparece também a da avaliação mal conduzida. Primeiro, é incrível que se considere aceitável renda mínima nesses patamares, pois é menos que mínima. O fato de que muitos pobres a tomem como benefício fantástico, não muda a questão, porque apenas mostra a drasticidade de sua pobreza política, ao lado da pobreza material. Segundo, a avaliação implicada no programa se dirigiu menos às necessidades básicas

da população, do que para a artimanha de dar o mínimo suficiente para amansar o pobre. Não se avalia, pois, o que o pobre precisa para se emancipar, mas o que o governo precisa fazer para manter o *status quo*. Classifica-se o pobre como massa de manobra.

Poderíamos observar exemplo contrário, o do Movimento dos Sem Terra (MST), que usa a avaliação com outro prisma. Pleiteando política social redistributiva – ou seja, que retira dos que têm demais para passar para os que têm de menos, atingindo o cerne da desigualdade social – avaliam o que seria “terra produtiva”, querem a melhor terra possível, exigem emancipação. É fundamental para o projeto de redistribuição de terras, classificar as terras, os fazendeiros, os governos, as políticas, para tanto melhor poder realizar o confronto competente. Ao mesmo tempo, o movimento sabe que precisa manter-se alerta, sempre em processo de avaliação lúcida, seja porque a militância tende naturalmente a cair, ou porque os adversários tentarão sempre miná-la, ou para assegurar mínimos de unidade na luta comum. Contentar-se com militância decadente e não tomá-la em conta a título de complacência com os colegas, manutenção da autoestima, cultivo da solidariedade etc. incide inapelavelmente na bancarrota do movimento.

Na *perspectiva metodológica*, o equívoco maior é a pretensão de avaliar sem escala ao fundo, tanto no sentido metodológico estrito (escalonar posicionamentos), quanto no sentido mais lato da necessidade de parâmetro teórico-prático de comparação (COHEN/FRANCO, 1998). Para positivistas, a nota já é tudo, porque refletiria a realidade sem mais. Para dialéticos, essa maneira de ver é sobretudo deturpação da realidade, primeiro porque todo indicador quantitativo ou mesmo qualitativo é constructo teórico, e, segundo, porque nenhum indicador esgota a realidade indicada. Existem aí pelo menos dois problemas metodológicos maiores:

- a) de circularidade hermenêutica: como todo indicador está imerso em campo de definições teóricas prévias, nunca é possível chegar a ponto final; a realidade é recortada obedecendo

- à tendência teórica, na qual aparece também a dimensão ideológica naturalmente (MORIN, 1995 e 1996);
- b) de reducionismo: sendo a realidade todo complexo, cada forma de expressão dela, ainda mais quando quantitativa, estreita o olhar, correndo o risco metodológico de reduzir a realidade àquilo que o indicador consegue captar.

Tendemos a simplificar, para explicar. Mas deve-se ter em mente que nossa propensão à precisão metodológica destoa da imprecisão da realidade. Essa dissonância reaparece em toda avaliação, mesmo na mais qualitativa, o que também abre a porta para todas as injustiças imagináveis. Ademais, o efeito comparativo nos parece – como regra – mais visível quando quantitativo, donde segue a tendência de avaliar apenas quantitativamente. Entretanto, tomando a sério a argumentação acima, podemos logo aventar que a nota seca é praticamente inútil, porque se assemelha a um tiro, não a uma avaliação justificada. Certamente, quando se trata de nota máxima ou coisa parecida, talvez não seja necessário justificar. Mas, em notas baixas ou muito baixas, se o compromisso for com a aprendizagem, os comentários explicativos e as sugestões de correção passam a ser o mais importante. A nota assume, então, seu verdadeiro e modesto lugar: expressão quantitativa indireta de fenômeno complexo. De um lado, a nota contribui para a riqueza dos comentários e sugestões, à medida que puder ser expressão compacta (ainda que reducionista) deles; de outro, a nota não os esgota, apenas os sinaliza, de modo indireto.

A face qualitativa da aprendizagem não pode ser mensurada *stricto sensu*. Sendo essa face a que mais nos interessa, é importante levar em conta o que se ganha e perde, buscando mensurar a realidade. Referenciando-a a indicadores quantitativos, já praticamos enorme redução, incluindo também deturpação, porque tendemos a preferir os indicadores mais facilmente mensuráveis. Mas isto são, pelo menos em parte, ossos do ofício. Qualquer tentativa de análise de realidade complexa é também reducionista, porque a explicação que torna a realidade ainda mais complexa ou complicada, dificilmente a clarifica.

Ganha-se, porém, objeto mais manipulável em termos metodológicos, talvez mais visível e claro, embora não necessariamente mais real. A nota torna-se mais real, à medida que não permanecer mera nota, mas for cercada de todos os cuidados para que possa traduzir a complexidade do fenômeno avaliado, ainda que apenas indiretamente.

Se pretendemos afastar o efeito punitivo da avaliação – no que todos estaríamos certamente de acordo – a saída não é adulterar a avaliação por deficiência metodológica ou ingenuidade social, mas fazê-la da melhor maneira possível e atrelá-la diretamente ao compromisso com a aprendizagem. A nota em si não tem “culpa”. É a cabeça do professor ou do pedagogo que a faz abjeta. Ademais, para garantir melhores oportunidades aos excluídos, não cabe, por falta de avaliação adequada, oferecer-lhes algo ainda mais pobre para o pobre, como ocorre com os procedimentos aviltantes da promoção continuada ou automática, por exemplo. A ideia corrente, segundo a qual avaliar aluno pobre significa torná-lo ainda mais pobre ou excluído, mostra apenas a pobreza de nossa pedagogia. No contexto do combate à pobreza política, o primeiro passo é a elaboração da consciência crítica, através da qual o pobre reconhece que é feito e mantido pobre de modo injusto. Com tal avaliação diagnóstica na mão, trata-se de construir projeto de contra-hegemonia, que, de novo, precisa avaliar em que posição o pobre se encontra e que expectativas seria o caso perseguir. O descaso com avaliação acaba coincidindo com o cultivo da ignorância. Toda consciência crítica provoca algum choque, e, se mal posta, o desespero. Mas é o preço da autonomia.

A proposta de progressão continuada vive dessa ambivalência torturante. Sem dúvida, o aluno não deveria ser reprovado, em primeiro lugar, porque tem o direito de aprender, e, em segundo lugar, porque a reprovação dificilmente se reverte em oportunidade renovada de aprender. Mas comumente impele para a evasão. Nesse sentido, existe aí boa intenção que nunca poderia estar ausente da cabeça do educador. Tem compromisso inarredável de proporcionar ao aluno as oportunidades de aprender e não poderia descansar, nem o corpo e muito menos a consciência, até conseguir que o aluno passe de ano.

Mas, na contramão, aparece como trambique do sistema e de muitos professores descompromissados, ao lado de outros mal preparados, à medida que encobre e deturpa o dever de fazer o aluno aprender. Por parte do sistema, existe o interesse em estatísticas alvissareiras, já que lhe é comum vender a ideia fátua de que estaria fazendo revolução na educação. Ao lado de termos mais ou menos chegados a cifras quantitativas razoáveis em termos de acesso à escolarização básica, coloca-se agora o desiderato qualitativo: todos precisam completar o ensino fundamental. Há, porém, duas maneiras de o fazer: para o sistema, basta empurrar o aluno para frente; para o aluno, todavia, trata-se de aprender. É preciso ir para frente, mas sob a égide da aprendizagem.

Ninguém duvidaria da importância de programas voltados para a progressão automática, se fossem tributários meticolosos da aprendizagem. É escândalo a distorção idade/série ainda vigente, bem como taxas ainda elevadas de reprovação. Qualquer escola interessada na cidadania popular teria que reagir com todas as suas forças. Entretanto, o que poderia ser avanço fundamental, acaba na farsa, quando a maioria dos alunos atrasados é apenas empurrada para frente, predominando a manipulação. Forma típica de dar azo a tal manipulação é evitar avaliações mais conscienciosas. Essa concessividade, ao contrário de proteger o aluno pobre, coloca-o mais fora das oportunidades de desenvolvimento, tendo em vista que permanece exposto a confronto totalmente desigual na arena da vida. Se para a escola é essencial que todos concluam a 8ª série, para os alunos e suas famílias o mais decisivo é saber pensar e manejar seu destino. Táticas precárias de avaliação contribuem fortemente para encurtar as chances dos pobres, à medida que, em vez de enfrentar problemas, os evita ou encobre. As cifras disponíveis de rendimento escolar, por maiores que sejam seus problemas metodológicos, indicam níveis muito baixos. Tomando matemática, que fica, no ensino fundamental, em torno dos 30% na média, significa que montante significativo de alunos praticamente nada aprendem. Existe, pois, aí problema encardido, que é mister, de uma vez por todas, enfrentar.

Aprender bem matemática na escola básica, principalmente na pública, é fenômeno ainda peregrino.

À medida que a escola aprova os alunos, indica que estaria satisfeita com seu desempenho. A avaliação externa, feita com outros parâmetros, aponta direção inversa. Essa pode estar avaliando menos a aprendizagem, do que domínio repetitivo de conteúdos. Mesmo assim, a discrepância chama a atenção. Emerge aí o desafio complexo: deve-se conseguir que todo aluno passe, mas que passe por aprendizagem. Primeira providência: avaliar razões de baixa aprendizagem, em todos os sentidos – fatores externos à escola, fatores internos à escola, condições individuais do aluno, questões do professor, e assim por diante. Necessita-se do diagnóstico mais preciso possível, não de conversa fiada sobre o assunto. Trata-se, pois, de escalonar, classificar o aluno com todo zelo, para termos diagnóstico útil e correto. Enquanto não pudermos responder, com alguma acuidade, por que o aluno aprende tão mal, estaremos atirando a esmo. Em termos práticos, não comparece o profissional da aprendizagem, pois esse tipo de diagnóstico lhe é parte intrínseca do exercício profissional de professor. Segunda providência: enfrentar o problema, conforme diagnóstico. Se nos colocamos como meta que os alunos, na 8ª série, deveriam, em média, atingir rendimento por volta de 80%, podemos fazer o caminho escalonado a ser andado, passo a passo. Avaliação severa, límpida, zelosa é instrumento central. Não se trata – jamais – de usar avaliação para encobrir os problemas de aprendizagem matemática, mas de fazer aquela avaliação que melhor indique os problemas, e, com isso, se possa enfrentá-los da maneira mais profícua.

Certamente, avaliar dessa maneira dá muito trabalho. Mais cómodo é deixar o barco correr, até porque, sob a alegação da progressão automática tudo é permitido, inclusive avançar sem aprender. A avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno induz a dedicação exigente, que pode facilmente chegar ao tratamento individualizado. Decorre que é necessário muitas vezes gastar tempo maior do que o previsto, seja para avaliar meticolosamente, seja para estar com o aluno. Este, entretanto, é o papel central do professor. Isso o define acima

de tudo: fazer o possível e o impossível para que seu aluno aprenda bem, se necessário, com sacrifício pessoal. Frequentemente, a fuga da avaliação coincide com atitudes pouco compromissadas, porquanto a uma aula qualquer corresponde uma avaliação qualquer. Detratar a avaliação pode ser tática de autodefesa, inclusive de comodismo.

Outra questão é a dificuldade extrema de trabalhar adequadamente a face qualitativa da aprendizagem, por deficiência metodológica do aparato científico disponível. Certamente, lidamos melhor com a face quantitativa, que, nesse caso, é bem menos relevante. A saída não será fazer de metodologias qualitativas subterfúgio da mediocridade, que permitem dizer tudo e nada, ou qualquer coisa, sem possibilidade de controle acadêmico. Grande parte das propostas que se querem qualitativas, em vez de atingirem patamares alternativos, representam evasivas banalizadas, onde depoimentos esparsos já substituem teorias científicas e um número irrisório de casos aparecem como representativos do total. A qualidade não busca representatividade probabilística, mas a intensidade do fenômeno. Por isso, prefere o aprofundamento e o contato direto de poucos casos ao voo superficial de muitos. Entretanto, quando se procura esse aprofundamento que pudesse guardar a tipicidade dos casos, ainda que não a representatividade, vemos que, na maioria das vezes, se trata de propostas amadoras, tão subjetivistas por vezes que não seria possível refazer por quem se pusesse a duvidar. Ao contrário do que se imagina, metodologias qualitativas são, de si, mais complexas e exigentes, porque pedem fundamentação teórica bem mais complexa e crítica, além de manejo extremamente elegante de dados esparsos. Se dados quantitativos, ainda que bem montados estatisticamente falando, dizem pouco, que dizer de dados qualitativos. Estes não podem ser o produto do descaso com os dados, mas, ao contrário, a contraprova da profundidade analítica.

Dáí não segue que metodologias qualitativas sejam dispensáveis. Ao contrário, são tanto mais imprescindíveis. Mas é preciso reconhecer que, se já é difícil avaliar bem de modo quantitativo, é ainda mais difícil fazê-lo de modo qualitativo. A nota sozinha nada diz. Mas

pode dizer muito se for o reflexo de complexo de cuidados, tais como: convivência constante e zelosa com o aluno; acompanhamento passo a passo; observação meticulosa e permanente; anotação diligente dos fatos; comunicação envolvente; e assim por diante. Somente em contexto desse porte e intensidade a nota adquire condição qualitativa e pode tornar-se instrumento mais manejável de avaliação do que conceitos e comentários genéricos. Avaliações evasivas têm a propriedade da evasiva: fogem do problema, para não o enfrentar.

Buscando colocar as coisas em termos mais precisos, poderíamos aventar como tentativa alguns pontos cruciais:

1. É importante evitar a prova. A razão maior é que não significa procedimento adequado para captar a aprendizagem de teor reconstrutivo político. Tende a retratar, de maneira esfarrapada, domínios de conteúdo e que podem ser obtidos por reprodução mecânica ou cola. De modo geral, a prova representa situação anômala, incômoda, de forte pressão externa, sobretudo quando feita dentro dos rigores clássicos e sob vigilância cerrada. Se o aluno estiver mal na hora, estará condenado; se esquecer o que decorou, pode tropeçar. Como regra, a prova resulta em nota definitiva, o que já é, de si, impropério, porquanto nota definitiva nada tem a ver com a noção dinâmica e dialética de aprendizagem. Toda nota deveria poder ser discutida e refeita, dentro – é claro – da contra-argumentação do aluno e dos prazos possíveis.

Mesmo assim, pode-se utilizar a prova como expediente eventual, sobretudo nos casos de grandes números, como são avaliações aplicadas, por exemplo, aos alunos do ensino fundamental no país. Se optássemos por avaliações mais sofisticadas, incluindo elaborações individuais mais alentadas, os resultados poderiam ser de tal forma retardados, que sequer chegaríamos a utilizá-los. É importante que estejam disponíveis na primeira hora. O preço disso é a prova mais lacônica, com respostas fechadas, de preferência apuradas em programas prévios de computador. Na sala de aula, entretanto, a prova deveria desaparecer, pela razão mais simples de que não é necessária

nem útil para indicar a aprendizagem do aluno. Se queremos apenas saber se o aluno decorou a lição, basta a prova. Todavia, aprendizagem nada tem a ver com tal expectativa.

Ouve-se muito a evasiva de professores que tentam insinuar que fazem “prova” diferente, até porque imaginam que dão “aula” diferente. Embora sempre se possa burilar a aula e a prova, no fundo, trata-se de evasiva, porque evita-se enfrentar o problema real, ou seja, a questão concreta da aprendizagem. Em vez de superar tais patamares insatisfatórios, tenta-se, por apego tradicionalista muitas vezes, salvar as aparências. Alega-se que na prova o aluno recebe questões que o levam a pensar. Embora seja sempre possível montar perguntas cujas respostas exijam parar para pensar, no mínimo a prova evita perguntas, porque apenas quer respostas. A parte mais profunda da aprendizagem não está em achar respostas, mas em colocar perguntas inteligentes, precisamente porque toda resposta não faz mais que encontrar novas perguntas. A resposta que se satisfaz a si mesma é sobretudo enganosa. Tem a cara da aula que se imagina prato feito, tão feito que o aluno é condenado a copiar e a reproduzir.

Neste sentido, a prova tem noção banal de problema e resposta. Sobretudo dentro da visão pós-moderna de conhecimento, a proposta da ciência como caminho para solução de problemas é contestada, porque ignora que cada solução só é nova porque encontra novos problemas. A solução que não ultrapassa a pergunta, morre nela e é apenas tautológica¹. Saber pensar não é encontrar pontos finais, mas abrir horizontes sem fim, onde a energia da busca provisória é a única coisa que permanece. A vida real não é prova, porque nunca coloca uma só pergunta e muito menos uma só resposta. Saber pensar é saber manejar a ambivalência das perguntas e das respostas (BAUMAN, 1999), caminhar pela fragilidade dos argumentos, trabalhar os limites das propostas, refazer as coisas.

1. PENROSE, 1994. Veja argumentação interessante: o computador não pode pensar porque não sabe errar (SEARLE, 1998; SFEZ, 1994).

2. É preciso avaliar o aluno por aquilo que reconstrói pessoalmente. Sendo aprendizagem processo, não pacote a ser adquirido, realiza-se no processo de reconstrução permanente. Não haveria, assim, hora específica para se avaliar, porque está sempre sob avaliação, à medida que reconstrói conhecimento sempre. Torna-se artificial parar a aula para fazer prova, ou entrar em período de prova. Tal atitude coincide, ademais, com a praxe do aluno que tende a estudar somente para a prova. Passa a vida escutando aula, tomando nota, armazenando informações. Advindo a prova, dedica-se a memorizar conteúdos. Tomando a sério a aprendizagem de teor reconstrutivo político, pode-se sugerir:

- a) o aluno precisa estar elaborando continuamente seus conhecimentos e passar a conhecimentos novos pela via da elaboração; se fizer isso sistematicamente, produz material mais que suficiente para comprovar se aprende ou não;
- b) não cabe estabelecer hora ou lugar certo para ser avaliado; pode produzir em aula ou em casa, durante o dia ou à noite, na biblioteca, desde que seja produto do seu esforço reconstrutivo pessoal; essa habilidade é simplesmente essencial, não podendo ser substituída por nada, nem pelo professor com sua aula, ou pela teleducação, ou pelo livro didático;
- c) à medida que o aluno vai reconstruindo conhecimento, o professor o avalia em processo; codifica esta avaliação sob variadas formas, podendo-as coagular em nota, desde que esta reflita a complexidade do processo;
- d) avaliando em processo, as notas serão sempre provisórias e o conhecimento reconstruído pode sempre de novo ser reconstruído, admitindo, sem maiores problemas, sua dinâmica dialética;
- e) desaparece a média das notas, porque não interessa sua acumulação, mas a evolução positiva; se o aluno vier melhorando seu desempenho, fica-se com o último e melhor desempenho, porque é aí que conseguiu chegar;

f) vale, porém, o reverso: se decair, a nota não pode, através de média, camuflar a queda; é mister diagnosticar as razões, para ser possível retomar a curva ascendente.

O aluno pode fazer trabalhos mais ou menos longos, ou mesclar no mês um mais longo composto de vários menores, de acordo com o ritmo da aprendizagem. Será essencial que o professor saiba descolbrir, pela via da avaliação conscienciosa, como o aluno trabalha, que motivações o afetam mais, que temas aprecia, de que gosta menos, que resistências apresenta, para que seja mais viável garantir sua aprendizagem. Esta atividade é trabalhosa ao extremo. A expectativa muda por completo no professor: em vez de estar apenas preocupado com sua aula, com o conteúdo a ser transmitido, com o que vai dizer ao aluno, volta-se para acompanhar zelosamente os passos do aluno, individualmente se necessário. Cultiva a aprendizagem do aluno, não sua aula, que, mal ou bem, está já codificada nos livros didáticos de sobra, como regra.

A esta altura, mostra-se claramente a necessidade de manejar adequadamente teorias e práticas da aprendizagem, para não fazer com o aluno apenas aventura de amador. Fundamentos biológicos e psicológicos são estratégicos, para sabermos lidar com o aluno, dosar os ritmos e exigências, formular expectativas, mexer com as motivações, aproveitar fundos culturais etc. (DEMO, 1999b). A aula pode ter, desde logo, esta impropriedade: trata a todos na média. A aprendizagem reconstrutiva não trabalha com a média, mas com cada aluno. Na reconstrução do conhecimento aparecem, ao lado de tratamentos comuns, também a individualidade, a originalidade, o jeito de cada qual, a cor própria, o acento particular, e que vão também condicionar o tipo de cidadania que podemos ajudar a gestar. Por conta disso tudo, a tarefa do professor reclama formação de extrema profundidade e interdisciplinaridade, muito além do que os cursos têm oferecido (DEMO, 1997).

Assim, a aprendizagem reconstrutiva não se basta com o que o aluno domina em termos de conhecimento, mas busca sobretudo salvaguardar o caminho para sua autonomia. Reconstruir conheci-

mento com mão própria significa antes de mais nada essa habilidade: ser sujeito capaz de história própria. Não se quer ver apenas quanta matemática o aluno internalizou, mas o que sabe fazer na vida com ela, como integra sua cidadania, como o instrumenta na capacidade de interferir na realidade. É mister, pois, elaborar, pesquisar, porque a vida que vale a pena é aquela elaborada pelas próprias mãos.

Por vezes surge a crítica de que trabalho feito em casa permanece fora de controle. Pode ser feito pelos pais, pode ser comprado ou encomendado, pode ser xerocado. Certamente, isso pode ocorrer, até porque o mercado se encarrega de abrir a chance de lucros escuros. Tal risco, entretanto, não invalida a importância da elaboração própria, porque vale a pena. Ao contrário da prova, feita sob cerrada vigilância para que não surja a cola, o trabalho feito em casa aposta no interesse do aluno e em seu compromisso com a aprendizagem. Esse compromisso, como diz a boa educação, não pode provir de fora, mas só pode ser construído a partir de dentro. Por outra, o professor que sabe avaliar logo nota que o trabalho não é do aluno, seja porque contém tratamentos que fogem do estilo, seja porque sabe comparar a progressão histórica do aluno, seja porque inclui tópicos que estariam além da capacidade atual. Mesmo aí, a atitude mais correta não é invalidar o trabalho, como se invalida a prova colada. Como orientador da aprendizagem, cabe mostrar que o procedimento do aluno prejudica, antes de mais nada, a si próprio. Assim sendo, deve-se dar outra ou outras chances, aplicando ao trabalho copiado uma nota baixa, com as devidas explicações. A cidadania criativa não é produto da vigilância, mas do risco calculado.

3. É preciso socializar o aluno e cultivar a aprendizagem coletiva interdisciplinar. Como não se aprende sozinho, embora seja sempre mister fazer as coisas pessoalmente, a escola tem o compromisso da cidadania coletiva também. Na prática, esta é a mais relevante, ainda que não se chegue a ela sem a cidadania individual. A pedagogia está mal acostumada com o que chama de "coletivo", atribuindo-lhe virtudes fantasiosas, como é a expectativa corriqueira de chegar ao

projeto pedagógico coletivo antes de fazer o individual. Assume-se como trabalho coletivo a mera conversa sobre qualquer assunto, dando a isso o nome de seminário. Por outra, facilmente designa-se como trabalho interdisciplinar o que não passa de trabalho a várias mãos. A interdisciplinaridade exige a mescla de disciplinas. Vários pedagogos juntos podem trabalhar em equipe, mas não de modo interdisciplinar, pelo menos como regra (BOCHNIAK, 1998; JANTSCH/BIANCHETTI, 1995; LÜCK, 1995; DEMO, 1998c).

Apesar do abuso evidente dos termos, continua valendo ser imprescindível aprender a trabalhar em equipe e de modo interdisciplinar. Ao contrário do que se diz, o trabalho em equipe e interdisciplinar é muito mais complexo e geralmente aporta resultados mais magros. Têm a vantagem de ser consensuais, conquistados em conjunto, batalhados em grupo, mas facilmente são mais superficiais, porque é comum que um trabalhe e os outros se divirtam. Cabe ao professor ordenar o processo reconstrutivo coletivo de modo a ocorrer autêntica aprendizagem, podendo-se recorrer a expedientes tais como:

- a) dividir tarefas cumulativas, de tal modo que nelas cada qual se desempenhe individualmente, trazendo real contribuição para o todo;
- b) constituir o trabalho de aportes variados, de sorte que cada membro da equipe se responsabiliza por um deles, de preferência interdisciplinar;
- c) mesclar momentos conjuntos e momentos individuais; são tipicamente momentos conjuntos: definição do tema, planejamento do trabalho, e, por fim, a redação da parte central do trabalho e a conclusão; são partes individualizáveis: busca de aportes variados para a fundamentação teórica, pesquisa de dados diversificados, leituras diversas para alargar o leque comparativo e analítico, desenho variado de argumentações e contra-argumentações, e assim por diante;
- d) o trabalho coletivo deve ser elaborado, para evitar que se per-

- maneira no discurso solto, sem estruturação consolidada; isto vale também para as reuniões de discussão; caso contrário as coisas não somam, perdendo-se em processos dispersos;
- e) é preciso exercitar a capacidade individual e coletiva de argumentação; na individual pode transparecer o toque particular de cada membro, enquanto na coletiva comparece a difícil arte do consenso negociado.

Os extremos são vícios: tanto o trabalho individual exclusivo, quanto o trabalho coletivo exclusivo leva a hábitos indesejáveis, seja ao individualismo, seja ao comodismo. Entretanto, quando se trata de trabalho individual, é importante sempre instigar os alunos a conversarem com seus colegas sobre seus planos, para ativar o sentido da comunicação, ainda que a redação propriamente dita deva ocorrer pessoalmente. Sobretudo no processo de pesquisa, é conveniente que os alunos se comuniquem e troquem informação, evitando-se ambiente de concorrência excessiva, que leva a esconder dados para levar vantagem. É quase sempre regra pertinente: pesquisar junto, elaborar sozinho. Entretanto, daí não segue que a elaboração solitária seja a mais relevante. Ao contrário. Diz-se apenas que é mister passar por ela para que se chegue à elaboração coletiva de maneira adequada. Assim, não se busca sacralizar o comportamento individualista, mas colocar a elaboração individual como passo necessário para aprender e para possibilitar o trabalho coletivo.

Mais do que nunca, deve-se deixar claro o que significa pesquisar, em termos de reconstrução do conhecimento. Para que se possa qualificar de pesquisa, há que ocorrer "questionamento reconstrutivo", ou seja: leituras, dados, materiais, métodos precisam ser questionados, não apenas colhidos e acumulados, e, ademais, reconstruídos. Certamente, no começo, o aluno tende a copiar. Não é o caso condenar isso, porque é simplesmente ponto de partida. O professor mostrará ao aluno a diferença entre copiar e reconstruir, dentro de processo paulatino e progressivo, que revela cada dia mais o senso pela autonomia. Como regra, não se espera que o aluno do ensino fundamental

propriamente “crie” conhecimento, mas que o reconstrua, partindo do que já está disponível. Precisa aprender a ler criticamente, destrinchar a argumentação, perceber e ordenar dados, tentar tecer textos com começo, meio e fim, reaproveitar conhecimento anterior, e assim por diante. Pode-se também pedir que faça síntese de um livro, desde que a síntese não se reduza a “fichar”, mas atinja autêntico questionamento reconstrutivo.

4. É fundamental pensar, argumentar, de modo elaborado. A avaliação, para ter sentido pedagógico, precisa empurrar nessa direção, ou seja, mostrar para o aluno o que já está avançado pelo caminho certo e o que ainda não. Talvez seja essa expectativa a alma da aprendizagem, porque nisso podemos unir qualidade formal e política. Saímos da “aquisição” de conhecimentos, para sua reconstrução, procurando incutir nesse processo não apenas avanços técnicos, mas avanços políticos. Quando o aluno aprende a argumentar com base, escutar com atenção seus colegas, contra-argumentar com firmeza e polidez, ler criticamente e refazer os argumentos, não está apenas fazendo ciência; está igualmente se fazendo cidadão. É disso que se trata: daquela cidadania fundada em conhecimento reconstruído. Saber pensar não é só pensar, mas saber intervir, para se tornar viável a construção de outra rota histórica. O “bom argumento” pode ser apenas aquele tecnicamente bem feito. O mais decisivo, porém, é considerar bom argumento aquele que, além de ser tecnicamente bem posto, revela a autonomia do sujeito, a capacidade emancipatória, a habilidade de propor e formular. Saber argumentar é muito mais que só saber falar, articular discurso, discorrer com elegância. É principalmente saber entrar na e para a história com base em conhecimento bem articulado e fundamentado.

Na prática, estamos elaborando na escola tipo muito específico de cidadania. Não é a cidadania da família, da Igreja, do sindicato, da rua, mas aquela instrumentada pelo manejo crítico e criativo do conhecimento. Saber reconstruir e usar conhecimento para fins de intervenção histórica tanto mais decisiva, pois detém a instrumenta-

ção mais efetiva, hoje, de intervenção, que é manejo do conhecimento. Ao manejar conhecimento com competência, não se gesta apenas a competência técnica, mas igualmente a política. Não existe conexão mecânica entre as duas, donde segue que a conexão precisa ser ostensivamente trabalhada, cabendo ao talento do professor amarrar as duas.

O processo avaliativo precisa perseguir essa meta incansavelmente. A prova dificilmente permite esse crescimento, até porque evita a argumentação, na medida em que pede apenas uma resposta certa. O que queremos, em última instância, averiguar é se o aluno sabe pensar, argumentar, formular, propor. Por trás do texto, queremos perceber o sujeito capaz de autonomia. Tal expectativa leva a mudar profundamente os processos avaliativos. Se imaginamos que o aluno é chamado a tornar-se cidadão capaz de história própria, precisa saber ler a realidade não só tecnicamente bem, mas também de modo politicamente competente. Em seus textos, o professor precisa perscrutar a capacidade de argumentação bem tecida, a habilidade de ler criticamente e de contrapor, a virtude construtiva de proposta bem elaborada, o manejo elegante da dúvida e do questionamento, e assim por diante. A nota não pode barrar tal expectativa. Ao contrário, precisa ser a bússola que orienta, instiga e cativa. Vale elogiar, para que o aluno avance tanto mais, como vale criticar, para que reconstrua de maneira mais proveitosa. Assim, a avaliação não pode se bastar com saber quantas perguntas o aluno respondeu certo, mas pretender saber se o aluno sabe perguntar e responder, consegue argumentar com alguma liberdade e criatividade, questiona criativamente autores e livros, maneja analiticamente dados, e assim por diante. É preciso substituir “dominar reprodutivamente conteúdos”, por “reconstruí-los criticamente”. Com isso o conhecimento pode avançar, e a cidadania também.

Como toda prática histórica aprende – talvez sobretudo – dos seus erros, é mister saber lidar com o erro do aluno. Primeiro, porque é intrínseco à aprendizagem humana não linear, dinâmica, feita por saltos descontínuos. Segundo, porque pode indicar caminho correto, apenas truncado em certo momento. Terceiro, porque pode revelar

passagem criativa, quando se apresenta como tentativa de encontrar outras saídas que se imaginaram possíveis. Como argumentar é sempre interpretar e como toda interpretação repercute o contexto cultural em que é gestada, contém erros inevitáveis, no sentido de que não pode dar conta da realidade complexa como um todo. Toda interpretação reduz a realidade ao tamanho do intérprete. Por isso mesmo, toda argumentação é incompleta, seja porque usa para argumentar elementos ainda não argumentados, seja porque nada se esgota. A coisa mais simples para o avaliador é apontar vazios da argumentação. São intrínsecos e sempre visíveis. Não se pode, pois, transformar o contexto natural de incompletude em problema. Problema serão os erros evitáveis, os "crassos", aqueles que são resultado descuido, da má leitura, do esforço insuficiente. De todos os modos, não cabe invalidar questões inteiras nas quais apareçam erros por vezes apenas eventuais e pontuais, como é comum em matemática. Se o raciocínio estava correto e o caminho bem conduzido, o erro eventual de cálculo não poderia, necessariamente, levar a considerar a questão errada por inteiro.

5. Duas funções básicas detêm a avaliação: diagnóstico e prognóstico. Por diagnóstico, entendemos a capacidade de radiografar a realidade da maneira mais precisa possível, indo a fundo de todos os problemas, ainda que metodologicamente falando sempre façamos isso de maneira apenas incipiente. É a maneira que o professor tem de conservar o aluno em sua mão, monitorado de perto com respeito a suas potencialidades e limites, cercado do melhor conhecimento avaliativo imaginável. Por prognóstico, entendemos o compromisso de entrar em cena, sempre que o diagnóstico assim recomendar, expressando a obrigação ética e profissional de garantir a aprendizagem do aluno. É mister, pois, saber levantar os problemas, e, em seguida, enfrentá-los a fundo.

Por parte do professor, está em jogo sua qualidade formal e política. De uma parte, precisa conhecer com profundidade profissional teorias, técnicas e práticas de avaliação, através de estudo acurado

e constante atualização. De outra, precisa saber colocar o objetivo pedagógico da avaliação, sua razão educativa de ser, sua ética. Assim, diagnóstico não é qualquer conversa, chute, "sacação", "olhômetro", mas atividade dotada de trâmites técnicos rigorosos, meticolosos, sistemáticos, sempre com o devido fundamento. Mas isso ainda não basta, porque é mero instrumento. O cuidado metodológico só se realiza em seus fins, quer dizer, no compromisso político com a aprendizagem do aluno e que aparece no prognóstico bem argumentado. A avaliação pode emergir como "arte", se incluirmos nela o talento do professor que usa o método não só para dissecar a realidade, mas sobretudo para iluminá-la e lhe descortinar horizontes alternativos. É preciso ver para além dos indicadores externos, perceber mais do que a letra, perscrutar as sombras e silhuetas, que por vezes revelam mais que toda a técnica.

Assim colocadas as coisas, ficam fora de questão tipos precários, incompletos, banais de avaliação, tanto porque desconhecem as raízes dos problemas, quanto porque não permitem intervenção fundada. Daí não segue que o professor consiga dar conta de todos os problemas do aluno. Não se trata de fazê-lo culpado. Trata-se de ressaltar a enorme potencialidade que se pode extrair de avaliações bem conduzidas e que, ao final das contas, dignificam sobremaneira o professor. Certamente, é possível afirmar: professor que sabe avaliar bem – ou seja, sabe usar a avaliação para tanto melhor garantir a aprendizagem do aluno – comprova-se autêntico profissional, no sentido preciso de profissional da aprendizagem. A polêmica excessiva e quase sempre inútil e fútil em torno da avaliação leva ao cansaço e serve apenas descambar em tergiversação notável: discute-se demais, porque queremos evitar a discussão do que é o problema central, ou seja, do compromisso que professor ou pedagogo deveriam ter com a aprendizagem do aluno. Esse compromisso não pode dispensar a avaliação mais cuidadosa possível e coerente em termos metodológicos. Entretanto, seu único sentido é a aprendizagem. E, assim, será também pedagógica.