

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica
São Paulo: Cortez/JPFF, 2001.

TEXTO
16

O QUE É AVALIAÇÃO

Em quase todos os encontros com professores, bem como nos relatos de outros especialistas e pesquisadores da avaliação²⁷, constata-se a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado. Certamente, tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação — auferida em tinturas de teorias mais atuais e progressistas — e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjunturalmente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão.

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

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

27. Como é o caso de Hoffmann (1992: 12), Lüdke & Mediano (1992: 25) e Sousa (1993: 96).

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

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

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

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

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

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

(...) desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes

escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno (Sousa, 1993: 46).

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

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

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

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

Os trabalhos do Professor Cipriano C. Luckesi já vinham sendo considerados como verdadeiros "clássicos" da avaliação brasileira, pois, como ele próprio confessa na coletânea que reuniu a maioria deles, seu pensamento, neste particular, evoluiu das posições mais "tradicionalistas" e "conservadoras" até as mais "avançadas" (preocupadas com

o caráter apenas diagnóstico da avaliação). Muito embora sua contribuição seja inestimável, especialmente no que diz respeito ao que poderíamos denominar uma verdadeira “teoria do erro”, pensamos que o Professor Luckesi peca — como os pedagogos e pensadores mais recentes e preocupados com a superação da teoria “tradicional” — pelo excesso de desconsideração dos aspectos positivos das teorias classificatórias.

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

Entre os educadores brasileiros temos encontrado essas duas concepções de avaliação com mais freqüência, derivadas, evidentemente, de concepções antagônicas de educação que, ao penetrarem nos umbrais escolares, acabam por provocar uma completa dissonância entre as convicções proclamadas e as práticas efetivamente levadas a efeito no cotidiano das relações pedagógicas. As profundas diferenças que as caracterizam não constituem um mal em si. Contudo, a mútua exclusão que se instalou radicalmente entre elas, cada uma rechaçando a outra e autovalorizando-se como única alternativa científica e válida, acabou por implantar um verdadeiro maniqueísmo — típico das concepções que dividem qualquer universo em apenas dois semi-universos incompatíveis —, cegando-as para uma possibilidade de aproximação e complementaridade.

Desconfiamos que tal dicotomia pese mais negativamente no *élan* de muitos professores do que as próprias condições salariais e de trabalho adversas. E por quê, se eles se colocam de um lado ou de outro? Por quê, se a maioria dos professores considera a primeira concepção como “tradicional” e a segunda como “progressista” ou “construtivista”²⁸? Não é o que acontece na realidade. A maioria dos docentes incorpora a primeira como teoria válida, rechaçando a segunda, mas, de fato, “se sentem obrigados” a aplicar a segunda. Ora, ninguém consegue equilibrar-se, pessoal e socialmente, se se sente obrigado a defender determinados princípios e idéias e, ao mesmo tempo, vivenciar o contrário do que pensa. Todos estamos à procura de equilíbrios, de coerência, pelo menos para com nossa própria consciência. Ninguém consegue olhar para um espelho e dizer “enganei-te hoje”. Sempre procuramos explicações e justificativas razoáveis para nossos gestos e ações.

Neste sentido, são bastante reveladores os dados da pesquisa elaborada por um grupo de estudiosos da “síndrome de *burnout*” (Alvarez et alii, 1993). O termo, cujo significado literal é “estar queimado”, explicam os pesquisadores citados, foi registrado por Freudenberg, pela primeira vez, em 1974. Referia-se ele ao conjunto sintomatológico manifestado nos trabalhadores dos serviços sociais ou adstritos às áreas assistenciais. Pesquisas posteriores de Maslach (1977), Perlman & Hartman (1982) e Maslach & Jackson (1981)²⁹ deram-lhe estatuto empírico-científico, além de conferirem-lhe notoriedade e consolidação teórica.

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

encoberto por uma sensação paradoxal de onipotência. Ante a ameaça de sentir-se incompetente, o profissional redobra seus esforços para enfrentar as situações, dando a impressão aos que o observam de que seu interesse e dedicação são inesgotáveis. (...) É uma espécie de *stress* crônico experimentado no contexto laboral, evidentemente no

28. A pesquisa realizada por Menga Lüdke e Lélia Mediano (1992: 107) comprovou que esta dicotomia ocorre no interior de um mesmo professor, que verbaliza sua adesão teórica à “avaliação progressista”, mas pratica, simultaneamente, uma “avaliação tradicional”.

29. Examinadas pelos mesmos pesquisadores citados.

âmbito das profissões cuja característica essencial é o contacto interpessoal (Alvarez et alii, 1993: 50-1).

Esta reação compensadora manifestada na simulação de uma “dedicação exclusiva e incondicional à escola”, com sacrifícios enormes nos outros segmentos da vida social e afetiva dos docentes — mais explícita nos de ensino fundamental —, pode ser uma manifestação dessa síndrome.

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

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

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

1. A escola e as concepções de avaliação

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



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

Analisemos os procedimentos que cada uma delas propõe.

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

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

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

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

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

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

Esta concepção resume o conjunto dos que denominaríamos "construtivistas", para os quais há um excesso de preocupação com o

processo, ao mesmo tempo que desconhecem ou desqualificam os resultados ("produtos").

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

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

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

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

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

Parece-nos que uma posição verdadeiramente dialética não se colocaria em nenhum dos pólos da dicotomia mencionada, nem cairia no ecletismo mediador das duas teorias divergentes — que, por isto mesmo, acabaria por apenas justapor, a partir de critérios meramente formais, traços análogos ou aparentemente complementares de concepções antagônicas. Ao contrário, uma concepção dialética de educação

e, consêquentemente, de avaliação, partê da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos.

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

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

Quando recebemos uma turma de alunos, é necessário prognosticar os pré-requisitos exigidos para o desenvolvimento das atividades e procedimentos específicos do grau ou do nível a ser iniciado. Mesmo que se trate de alunos que estão ingressando no ensino fundamental, é necessário verificar o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios, adquiridos no ambiente familiar ou numa unidade de educação

infantil. Ao longo do trabalho com a turma, a função prognóstica se torna recorrente, a cada momento que iniciamos uma unidade ou um tema novo, a não ser que o plano de curso esteja organizado numa rigorosa ordem "pré-requisital" cumulativa e que a verificação da unidade anterior tenha incluído todos os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da subsequente.

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

(...) o trabalho pedagógico possível não se relaciona com o binômio **erro-acerto**, mas visa a proporcionar um conjunto global de experiências que propiciem o desenvolvimento e a aquisição da estrutura cognitiva situada **no tempo** (cronologia) — **na seqüência** (construtivismo) e **no espaço** (condições históricas presentes) (Lima, 1994: 85).³⁰

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

Neste ponto, queremos apenas destacar o caráter complementar das duas concepções que apareceram na figura da escola "prensada". Ou seja, a avaliação da concepção I faz muito sentido no início e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar, porém,

30. Mais adiante, discutiremos a função do "erro" no processo de aprendizagem.

que mesmo neste aspecto, quando se compara o desempenho de um aluno em relação a seus desempenhos prévios ao processo de ensino-aprendizagem, para verificar se ele “progrediu” ou não, este “progresso” acaba por considerar padrões desejáveis. Caso contrário, não há como verificar se ele “avançou”: quem “progride” o faz em direção a algum horizonte prefixado ou predeterminado. Não há como verificar se o aluno “progrediu” sem se determinar previamente o sentido deste progresso.

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

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

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

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

Este mesmo autor esclarece que enquanto a quantidade se caracteriza pela extensão, a qualidade constrói-se na intensidade. A primeira “é corpo, tamanho, número, extensão” e “é base e condição” para a segunda, porque “indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente

pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo” (Id. ib.: 10).

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

MEDIDA E AVALIAÇÃO

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

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

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

até mesmo uma única pessoa a responder de modo diferente à mesma questão.

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

Geralmente são denominadas “questões objetivas” as que possibilitam ao aluno apenas uma resposta, não havendo possibilidade de interpretação, nem do lado docente, pois as respostas são remetidas a um “gabarito” previamente elaborado e “guardado debaixo de sete chaves”. Contudo, convém lembrar que a questão e o “gabarito” foram elaborados pelo professor, a partir de seus conhecimentos sobre o tema; foram formulados sob um vocabulário e uma sintaxe específicos de seu sistema simbólico; referenciaram-se em parâmetros construídos a partir de suas aspirações, projeções e ideais e foram traduzidos em intencionalidades relativas às respostas a serem dadas pelos alunos. E a subjetividade aumenta se lembrarmos que do outro lado da relação de comunicação que se quer estabelecer está um outro sujeito — o aluno — dotado também de um sistema simbólico próprio, portador de um vocabulário e uma sintaxe específicos, voltado para aspirações, projeções e ideais singulares. Na avaliação da aprendizagem confrontam-se visões de mundo de seres que, mesmo que pertençam à mesma classe social, estão em fases diferentes de acumulação de conhecimentos, experiências e maturidade. Tivemos a oportunidade de vivenciar e de assistir a casos de mudanças de “gabaritos” para as mesmas questões, pelo mesmo professor, ao longo de nosso itinerário de estudante e de docente.

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

a um código comum que permite a compreensão mútua de concordâncias e discordâncias quanto às respostas.

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

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

1. Medida

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

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

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

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

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

A medida, enquanto tentativa de constatação exata das dimensões do desempenho do aluno, predominou nas primeiras tentativas e em várias décadas da trajetória da avaliação nos sistemas educacionais³¹. Derivada da Psicologia, que esteve inicial e intimamente associada à psicomетria, a avaliação educacional estruturou-se de modo objetivista. Tentando desgarrar-se da filosofia e construir um campo de conhecimentos com estatuto científico próprio, os primeiros psicólogos voltaram-se para os critérios de “cientificidade” das ciências naturais, internando-se nos laboratórios da psicologia experimental e, conseqüentemente, superestimando os aspectos quantitativos. Essa transposição mecânica dos métodos e técnicas aplicáveis às ciências da natureza para o tratamento dos fenômenos sociais estendeu-se ao campo educacional, inserindo-o no universo da matriz positivista³². As mudanças comportamentais, “cientificamente observáveis”, a partir de testes padronizados, passaram a ser a preocupação fundamental dos procedimentos avaliativos, desvalorizando-se as verificações mais voltadas para os sujeitos e para os processos de aprendizagem.

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

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

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

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

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

Por isso, mas com o devido cuidado, a medida tem de ser retomada nas considerações sobre avaliação da aprendizagem. Em outras palavras, para ser aplicada na educação, deve-se evitar o significado estrito que lhe atribuem os físicos e tomá-la em seu sentido amplo. Senão vejamos. Para estes cientistas, a medida consiste num processo de associação numérica a determinados fenômenos. Ou seja, medir significa comparar grandezas de mesma espécie, tomando-se uma delas como unidade. Ou ainda: entende-se por medida a constatação de quantas vezes a grandeza tomada como unidade “cabe” dentro da grandeza de mesma espécie que se deseja medir, ou quantas vezes esta é maior que aquela. Imaginemos que queiramos medir o comprimento de uma piscina: pegamos um metro — grandeza linear tomada como unidade — e verificamos quantas vezes ele “cabe” no comprimento (grandeza linear a ser medida) da piscina. Portanto, a medida considerada em seu sentido restrito implica a possibilidade de somar dimensões, isto é, “para que uma grandeza seja mensurável (no sentido restrito dos físicos) é necessário que se saiba somar duas grandezas da espécie considerada” (Martins, 1970: 6). No exemplo citado, todas as operações matemáticas básicas com números abstratos são possíveis. É a medida propriamente dita. Da mesma maneira podem ser tratadas, matematicamente, as grandezas de área, volume, velocidade, massa, densidade, carga etc. É somente neste sentido que os físicos usam e aplicam o vocábulo “medida”.

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

Há outras grandezas a que podemos fazer associações numéricas, mas somente em determinados aspectos específicos a elas correlacionados. Tomemos o exemplo da cronologia (ciência auxiliar da História que trata da duração, do tempo, das datas). Não faz o menor sentido realizar qualquer das operações fundamentais com duas datas. Entretanto,

posso fazer considerações matemáticas sobre seus intervalos. Neste caso, diferentemente do primeiro, trata-se da duração, que é desprovida de zero absoluto. Trata-se de uma escala de intervalos uniformes cujo zero é arbitrário. O mesmo pode ser dito em relação às medidas de temperatura: é desprovido de sentido somar, multiplicar ou dividir temperaturas por um número abstrato, mas cabe realizar a operação subtração com seus intervalos uniformes.

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

É teoricamente possível, na hipótese de juízes competentes e imparciais, classificar as candidatas de um concurso de beleza feminina e dizer que Heloísa é mais bela que Joana, e Joana mais bela que Carlota (salvo protestos veementes das famílias das colocadas em posição inferior). Outro exemplo desse sistema de associação numérica, menos sujeito a controvérsias, é o representado pela **escala de dureza** de Mohs empregado há mais de um século em mineração. Diz-se que um mineral é mais duro que outro quando o primeiro pode riscar o segundo sem ser riscado por este (...) (Martins, op. cit.: 11).

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

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

Que tipo de medida pode ser aplicada na verificação do rendimento escolar?³³ Em que sistema numérico se enquadram as notas dadas pelos professores a seus alunos? O sistema que delas parece mais se aproximar é o das ordenações: são desprovidas de zero absoluto — ainda que, lamentavelmente, vários zeros sejam aplicados em muitos alunos — e de intervalos uniformes. Portanto, nem matematicamente

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

faz sentido realizar as operações básicas com as notas. Elas se constituem em simples ordenações — e ainda assim de legitimidade duvidosa. Os intervalos entre as diversas notas não são uniformes, porque não é possível estabelecer uma rígida regularidade entre os graus crescentes de dificuldade das situações-problemas ou questões formuladas, nem estabelecer rígidos limites entre a qualidade das respostas. Sabemos que esta “regularidade” estará condicionada pela visão de mundo de cada professor e de cada aluno, com todas as suas implicações: origem social, história de vida, grau de erudição, disposições do momento etc. A ideologia, com suas marcas de objetividade e de subjetividade, historicamente determinadas, estará perpassando todo o processo, desde a formulação do que deve ser avaliado, até a análise dos resultados.

Porém, vejamos outro exemplo, para entendermos a necessidade da medida na avaliação de situações que se enquadram na escala das ordenações. Imaginemos que estamos diante de uma farmácia — uma daquelas que sempre dispõem de uma balança à entrada — e, indiscretamente, ficamos observando as pessoas que entram e se pesam. Uma senhora de meia idade sobe na balança e, indiscretamente, repetimos, constatando que o aparelho acusou 82 kg. Duvidando do próprio peso, ela desce e sobe de novo na balança, deixando de lado sua bolsa. Implacavelmente o instrumento registra 81,50 kg. Ela duvida do aparelho e pergunta ao farmacêutico: — *Esta balança não está estragada?* Ao que ele responde — com certa ironia: *Não!* Desconsolada, a senhora deixa a drogaria balançando a cabeça em desaprovação. Pouco tempo depois, um senhor sobe na mesma balança e, para nosso indiscreto espanto, registra 82 kg. Confirma o próprio peso de 81,50 kg, deixando um embrulho que tinha à mão sobre o balcão, e indaga também ao farmacêutico sobre a fidedignidade do aparelho, mas, ao contrário da senhora, abre o rosto num sorriso de satisfação e deixa o estabelecimento. Nós, do lado, indiscretamente registrando as medidas constatadas pelos dois “gordinhos”, não entendemos, inicialmente, as razões da tristeza de uma e da alegria do outro, se ambos apresentaram o mesmo peso! Raciocinando com mais calma, podemos imaginar o que aconteceu. Os três observadores — a senhora, o senhor e eu — medimos a massa de ambos. Só que eu apenas medi; os dois, além de medirem, avaliaram. Certamente, ambos foram ao médico que, de acordo com as respectivas idades, estaturas, estados de saúde etc., prescreveu-lhes uma meta de perda de 5 kg de peso em um mês, a partir do cumprimento de uma série de condições: exercícios físicos, dieta e remédios. A senhora, certamente, não conseguiu atingir a meta,

e o senhor ultrapassou-a, já que seus pesos anteriores à prescrição médica eram diferentes. Ou seja, no processo de avaliação, ambos registraram o próprio peso na balança da farmácia e constataram, diante da escala de dimensões desejáveis, que alcançaram ou não o objetivo prescrito pelo médico. Como eu não dispunha da mesma escala, elaborada previamente, apenas medi, sem entender as razões da tristeza de uma e da alegria do outro. Ora, pelo esclarecido anteriormente, a medida de massa — que é uma medida física — é perfeitamente susceptível de aceitar associações numéricas. Contudo, no exemplo dado, não tem sentido fazer operações de soma, subtração, multiplicação e divisão entre os pesos constatados em duas medições. Porém, das massas constatadas nos registros numéricos da balança, foi possível fazer associações qualitativas, julgamentos de valor relativos à saúde do senhor e da senhora que se pesaram.

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

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

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

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

Lembro-me de ter sido submetido, numa prova, a este problema, num momento em que toda a turma era capaz de resolver, com relativa facilidade, sistemas de equações do primeiro e do segundo graus com qualquer número de incógnitas. Contudo, o problema proposto, embora

desembocasse num desses sistemas, apresentava uma grande complexidade no que diz respeito à tradução de sua literalidade para a linguagem matemática. Trata-se, como nele fica evidente, de um problema de conjugação do verbo “ter”, porque, depois de montado o sistema de três equações com três incógnitas, ele se reduz a mero cálculo!

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

a) Identificação das incógnitas:

x = minha idade

y = tua idade

z = diferença entre as duas idades

b) Montagem do sistema de equações:

$x - y = z$

$x = 2(y - z)$

$x + y + z + z = 45$

c) Resolução

Na primeira equação: $x = y + z$.

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

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

Substituindo na última equação, teremos:

$3z + z + 3z + z + z = 45$, de onde $9z = 45$, que permite deduzir que: $z = 5$.

Substituindo nas demais equações, teremos:

I — se $y = 3z$, logo $y = 15$;

II — se $x = y + z$, logo, $x = 15 + 5 = 20$.

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

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

Quando buscamos exemplos de medida, geralmente recorremos ao campo da Física. Vejamos um outro exemplo fora dele e mais próximo do campo do desempenho humano. Num curso de digitação,

princípio da pré-requisitação, sem uma avaliação do caminho já percorrido na unidade anterior. A avaliação ao final de uma unidade didática constitui-se numa espécie de terminalidade³⁴ parcial.

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

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

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

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

34. Lembrando sempre o caráter relativo de qualquer terminalidade em educação.

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

Retornemos à discussão do conceito de avaliação. Retomamo-la do ponto em que deixamos: a elaboração das escalas de padrões às quais se comparam as "dimensões medidas" do desempenho dos alunos.

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

Quanto mais nos internamos no universo das realidades educacionais, mais nos deparamos com a dificuldade de elaborar escalas de padrões, pois é aí que surgem mais explicitamente os conflitos de interesses. Além disso, a falta de tradição na elaboração e delimitação de objetivos dificulta mais ainda a tarefa, sem falar nos exageros "sociologistas" e "etnografistas" de determinada tendência do pensamento pedagógico brasileiro, que desqualificou os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação por objetivos. Esta mesma corrente jogou na lata do lixo da História a taxionomia dos objetivos educacionais

de Bloom. Se Benjamin Bloom trabalhou vários anos em pesquisas de campo, apoiado por uma sólida equipe multidisciplinar, catalogando e classificando objetivos educacionais, não há porque subestimar sua contribuição para o processo de elaboração do planejamento da educação básica³⁵. Aliás, sua *taxionomia* dos objetivos educacionais na área cognitiva muito ajudaria à diminuição das arbitrariedades praticadas na avaliação da aprendizagem na escola básica brasileira, no sentido de explicitar mais o que na realidade se mede por meio das provas aplicadas. Ainda mais se considerarmos que, na nossa escola básica, predomina o ensino e a avaliação de conteúdos através do soberano instrumento das provas!

PARTE III

AVALIAÇÃO DIALÓGICA

35. Para o português foram traduzidos apenas os dois primeiros volumes, referentes, respectivamente, ao "domínio cognitivo" e ao "domínio afetivo". O programa completo da pesquisa incluiria ainda o "domínio psicomotor" que, segundo nos consta, nem foi concluído (ver Bloom, 1972 e 1974).