

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: algumas aproximações

Amparo Villa Cupolillo *

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir possíveis aproximações da obra de Paulo Freire com as elaborações teóricas atuais sobre avaliação da aprendizagem escolar numa perspectiva emancipatória. Apesar da avaliação não ter sido um tema priorizado por Paulo Freire em nenhuma obra especificamente, sua teoria e sua concepção de educação oferece subsídios significativos à discussão da avaliação, quando esta busca tensionar e mesmo romper com as formulações de cunho pragmático e neoliberal. A defesa intransigente e radical da democracia, do diálogo e da noção de inacabamento humano na relação entre educador e educando, presentes na obra de Paulo Freire, tornam-se ferramentas fundamentais para se pensar na avaliação da aprendizagem como instrumento auxiliar do educador que busca fazer da educação uma prática emancipatória para seus alunos e para a sociedade. A perspectiva freireana parece oferecer, assim, fundamentação pertinente às concepções de avaliação que se colocam em franca contraposição às tendências das políticas educacionais atuais que centralizam o processo ensino-aprendizagem nas medidas disponibilizadas pela avaliação quantitativa.

Palavras-chave: Avaliação, política educacional, perspectiva emancipatória

Abstract

This article discusses the relationship between Paulo Freire's work and the contemporary theoretical assumptions about school assessment in an emancipatory perspective. Although the school assessment had not been an essential issue within Freire's ideas, this paper argues that his work offers relevant elements for the discussion about school assessment, mainly when it questions and at the same time breaks down with pragmatic and neoliberal assumptions. Freire's work and its radical defense of democracy, dialogue and the notions of human beings as incomplete are essential tools to consider school assessment as an auxiliary tool to the creation of emancipatory practices for schools and society. Freirean perspective seems to offer an adequate theoretical framework which refuses those conceptions of school assessment which centralizes the assessment practices according to summative assessment.

Key words: assessment, educational policies, emancipatory perspective

Introdução

Muitos têm sido os trabalhos que buscam dialogar, aprofundar e esclarecer o pensamento de Paulo Freire. Considero tal tarefa árdua e, ao mesmo tempo, profícua e instigante: tanto pela magnitude de sua obra, quanto pela dimensão, atualidade e pelo aprofundamento nela presentes, atingindo uma vasta amplitude de temas que extrapolam, e muito, os aspectos puramente educacionais.

A temática com a qual tentarei dialogar, a avaliação da aprendizagem, não foi enfaticamente tratada por Freire em nenhuma de suas obras com as quais tive contato. É possível, no entanto, através de pequenas passagens em vários textos, e ainda, a

partir de sua própria concepção de educação, articular seu pensamento a uma visão ampla do processo de avaliação. Apesar do risco de não ser totalmente fiel ao pensamento do autor, situação a que todo trabalho está sujeito, penso que a opção de tentar entender - e mais - de tentar articular sua visão de avaliação com alguns teóricos, pode acrescentar algumas polêmicas que incitem a produção de pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto. Além disso, pode-se oferecer uma possibilidade de diálogo bastante produtivo para a temática da avaliação, com a qual me disponho a trabalhar.

O percurso que escolhi segue a seguinte lógica: num primeiro momento, tento, de forma breve, apresentar algumas ponderações acerca do

* Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: amparo@ufrrj.br.

pensamento pedagógico de Paulo Freire, embora, é preciso esclarecer, sem pretensões de grandes aprofundamentos, já que, como dito anteriormente, sua obra é muito vasta e significativamente densa para ser sintetizada num pequeno artigo. Num segundo momento, apresento uma discussão sobre avaliação da aprendizagem, enfatizando seu percurso histórico hegemônico, relacionado ao contexto sócio-político e econômico do mundo ocidental. Especial atenção é dada ao modelo neoliberal brasileiro atual, e às resistências presentes nas discussões de teóricos críticos. Num terceiro e último momento, tento articular o pensamento de Paulo Freire às concepções de avaliação da aprendizagem de alguns desses autores, buscando possíveis aproximações e semelhanças, bem como apontar para a originalidade que se apresenta em pequenas passagens de sua obra que fazem menção à avaliação.

Paulo Freire: um educador à frente de seu tempo

Concordando com Boaventura Santos (2002) quando afirma, em contraposição a Marx, que o excesso de problemas sem soluções aparentes, aliado à capacidade histórica dos pensadores em propor e experimentar novas soluções, constituem fatores que dinamizam as mudanças sociais, podemos considerar Paulo Freire um educador que, nesse sentido, possibilitou um dos mais significativos movimentos de renovação na educação brasileira, com reflexos, até mesmo, de âmbito internacional. Percorrendo sua vastíssima obra, encontramos marcas nítidas de uma crítica radical a um modelo de educação baseado na reprodução social de cunho autoritário e dominador. Sua perspectiva calcava-se na possibilidade de uma educação democrática, com vistas à emancipação e libertação do homem de todas as formas de dominação.

Sua originalidade deve-se, principalmente, à sua capacidade e sensibilidade em perceber as diversas realidades com as quais conviveu e dialogou durante sua existência, o que, por conseguinte, torna impossível e pouco produtivo a tentativa de categorizá-lo em uma corrente pedagógica, ou mesmo filosófica. Essa consideração, inclusive, é partilhada pela maioria dos teóricos que se propuseram a estudar a obra de Paulo Freire. Lima (1998, p.9) afirma que:

“Ao longo de três décadas, dando testemunho de diferentes tempos históricos, e de variados espaços políticos, geográficos e culturais, a obra escrita de Freire é demasiado vasta e multifacetada para se deixar aprisionar em

esquemas reducionistas, em grelhas simples de leituras, e principalmente em prescrições metodológicas e tecnicistas”.

De igual modo, McLaren (1998) refere-se a Paulo Freire assinalando que seu pensamento marca um “ponto de viragem” comparável ao que a obra de Platão significou aos olhos de Whitehead; toda filosofia posterior a Platão se resumia a uma série de notas de rodapé sobre a sua obra. Para McLaren (1998:67), “todas as iniciativas críticas no domínio da educação são devedoras, acima de tudo, de Freire”, afirmação posta em xeque, inclusive, pelo próprio Freire. McLaren remete-se, portanto, à idéia de que o pensamento de Freire inaugura uma perspectiva crítica na área da educação em nível mundial.

Nascido no nordeste brasileiro na década de 20, Paulo Freire vivenciou e participou de momentos importantes da história do país, aliando-se ativamente, em inúmeras situações, às camadas populares. Seus primeiros trabalhos conhecidos relacionam-se à alfabetização de adultos, fruto de idéias que já vinham sendo gestadas, alguns anos antes, durante sua atuação no Sesi e no magistério superior, como demonstra Beisiegel (2002). Já nesse momento, o tema da educação como prática social de conscientização aparece como viés marcante, tanto na concepção teórica do seu “método” de alfabetização, quanto na própria prática desenvolvida com os alunos participantes dos “círculos de cultura”, expressão na época empregada para designar as classes de alfabetização.

Três grandes linhas teóricas delimitam suas reflexões: o Humanismo, a Fenomenologia Hegeliana e o Marxismo. Sem apresentar descontinuidade ou contradição, é possível identificar a presença, na obra de Freire, do Humanismo Cristão, sobretudo em suas primeiras obras; uma forte e consistente leitura e apropriação da Fenomenologia Hegeliana e, posteriormente, sem abandonar as linhas anteriores, e buscando uma articulação original e profícua entre elas, elementos do Marxismo. Alguns autores identificam um percurso semelhante na análise de sua trajetória de vida, indicando que o seu contato com autores das linhas teóricas aconteceu em momentos vinculados ao contexto político específico da história brasileira. Entretanto, desde o início, a contraposição à dominação das elites oligárquicas e à submissão das camadas populares aparece como marca significativa da obra.

O Humanismo Cristão esteve fortemente presente como fundamentação teórica dos grupos e movimentos populares do Brasil nos anos 60, alavancados pela Igreja Católica; mais especificamente, através da Ação Católica, tendo

como horizonte a perspectiva transformadora de cunho anticapitalista. A Fenomenologia Hegeliana define o homem como consciência, recuperando o autoconhecimento e a relação sujeito/sujeito mediada pela práxis social, como processos de construção do ser humano. A cultura que desenvolvida a partir destas relações forma o arcabouço de construção do ser, explicitando e possibilitando modos criativos e históricos de formação. O ser é devir, e todo conhecimento é, antes de tudo, autoconhecimento. Do Marxismo Freire assimila, principalmente, as categorias de alienação, luta de classes, práxis, ideologia e libertação/revolução. Com esse panorama teórico, Paulo Freire edifica sua obra de extrema originalidade e profundidade, oferecendo ao mundo uma concepção de educação de inegável importância.

Gadotti (2003) nomeia quatro “intuições”, consideradas por ele as que sintetizam as principais contribuições do pensamento freiriano ao avanço da reflexão pedagógica universal. A primeira é a ênfase nas “condições gnosiológicas da prática educativa”. Tal intuição diz respeito à idéia de que toda educação deve ser orientada para a aquisição de conhecimento que conforme uma leitura do mundo, numa perspectiva de transformação (daí a enfática atenção aos aspectos metodológicos). Paulo Freire, longe de não valorizar os conteúdos - acusação a que muitas vezes foi submetido -, já apresentava críticas à visão conteudista e livresca da educação. Freire afirmava ser o conteúdo importante, não como um fim em si mesmo, mas como mediador da possibilidade de aprofundamento da conscientização e da leitura do mundo pelos homens. Ler o mundo para Freire é criar e recriar cultura; é aventurar-se nos meandros do já produzido, desvelando, decodificando significados e, curiosamente, oferecendo novos sentidos ao, aparentemente, concluído conhecimento. Para quem auxilia outros sujeitos na leitura do mundo, Freire indica férteis caminhos: humildade, generosidade, curiosidade e, acima de tudo, a “escuta sensível” de que nos fala Certeau (1994). Nas palavras de Freire (1981, p.72):

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial - coisas mortas ou semimortas -,

mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

Educação, então, não é mera transmissão de um conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas encontro permanente entre seres humanos, mediado pelos diversos saberes que todos possuem, educadores e educandos. A denominação “educação bancária” aparece em sua obra como uma metáfora para exemplificar aquela visão de educação baseada numa doação daqueles que julgam ter o conhecimento àqueles que nada possuem. Como se o ato de conhecer acontecesse, exclusivamente, através de uma transposição oral e unilateral entre alguém que sabe e outro que não dispõe de nenhum saber. Freire entende que essa visão de educação permite a absolutização da ignorância, chamada por ele de alienação da ignorância, pois que está sempre localizada no outro. Freire chama a atenção para a perspectiva de conhecimento embutida nessa visão:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educadores serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e os conhecimentos como processos de busca (1987a, p. 58).

É exatamente a perspectiva dinâmica do conhecimento e da aventura de permanente humanização que está no cerne do conceito de “inacabamento”, igualmente central na sua teoria pedagógica. A consciência da inconclusão do ser humano é, para Freire, a alavanca vital de sua possibilidade de construir, de fazer permanentemente a História acontecer, a idéia de devir, tão própria da Filosofia Hegeliana. É ela que impulsiona a constante superação do que, muitas vezes, está posto como destino natural. Freire coloca-se, assim, contra qualquer indício de inexorabilidade, encorajando a tomada de responsabilidade pelo desenrolar autêntico, crítico e otimista da História, especialmente através da educação, apontando para a necessidade intrínseca de o educador se conscientizar desse inacabamento:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (1996, p.154).

A segunda intuição de que fala Gadotti, que se relaciona visceralmente à primeira, apresenta a educação como um ato dialógico, marcando fortemente todo o seu pensamento. A concepção freiriana entende que o ato de conhecer é necessariamente um ato compartilhado, nunca solitário. Além de ser histórico, gnosiológico e lógico, é também dialógico. A comunicabilidade é, portanto, um elemento fundamental e imprescindível na teoria do conhecimento de Freire, o que o fez, mais tarde, aproximar-se de Habermas e da sua teoria comunicativa, engendrando uma articulação bastante original. Nesta intuição, a visão de diálogo aparece enquanto ação rigorosamente desprovida de autoritarismo, dominação ou qualquer sinal de preconceito e submissão cultural, referenciando-se na noção de encontro. A comunicação apresenta-se na teoria freiriana como uma condição inseparável do ser humano.

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (1982a, p. 66).

A disponibilidade ao diálogo apresenta-se, então, como condição ímpar à educação que se propõe democrática, crítica e construtiva. É parte intencional e central do método de ensino numa concepção freiriana. Dialogar é abrir-se à compreensão do outro e deixar-se conhecer pelo outro, para que, juntos, atinjam patamares mais elevados de leitura e entendimento do mundo. É conscientizar-se do inacabamento, buscando respostas às próprias ignorâncias, no e com o outro. Nas palavras de Freire:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. (1981, p. 67)

A terceira intuição refere a noção de ciência aberta às necessidades populares, buscando, incessantemente, construir-se a partir dos problemas cotidianos que afetam a vida dos seres humanos. Uma vez capturadas na comunicabilidade imprescindível entre educador-educando, as temáticas da fome, da miséria, do trabalho, da

doença e da habitação apresentam-se de forma recorrente em sua pedagogia. A terceira intuição retoma a discussão sobre os conteúdos da prática educativa. Apresenta-se, no pensamento de Freire, uma concepção bastante próxima ao que debatemos atualmente acerca da interdisciplinaridade, apesar de o termo em si não ser por ele explorado. A crítica à fragmentação e ao isolamento dos conteúdos científicos tratados pela escola desponta em várias passagens de sua obra, demonstrando um questionamento sobre sua eficácia para a aquisição de um conhecimento que capacite os alunos a uma leitura crítica e criativa sobre a realidade.

Nicolescu (2003) observa muitas aproximações entre o pensamento freiriano e a perspectiva transdisciplinar¹ da educação, especialmente quando ele entende que as duas concepções pautam-se potencialmente em orientações emancipatórias, libertadoras e de luta constante contra todos os tipos de violência. A crítica a uma ciência que não tenha como parâmetro essencial a felicidade e a dignidade humana é fortemente combatida pelas duas perspectivas, bem como a valorização da idéia de que a aprendizagem é uma construção coletiva e permanente, que implica sentimentos de solidariedade e responsabilidade com o outro.

Um outro aspecto que parece aproximar Paulo Freire da perspectiva interdisciplinar é sua valorização da prática cotidiana como fundamental na construção e realização das teorias, ou seja, Freire defende incondicionalmente a relação teoria/prática, bastante próxima ao conceito e às perspectivas interdisciplinares, como bem demonstra Fazenda (2003). Para a autora, interdisciplinaridade remete-nos a atitudes diferentes daquelas a que estamos habituados, levando-nos a ter olhares múltiplos ao que, num primeiro momento, entende-se como natural ou “normal”. A lógica que tal idéia imprime é necessariamente antagônica àquela que dicotomiza teoria e prática. Esse argumento é também caro à Freire:

Entre nós a prática no mundo, na medida em que começamos não só a saber que vivíamos mas a saber que sabíamos e que, portanto, podíamos saber mais, iniciou o processo de gerar o saber da própria prática. É nesse sentido, de um lado, que o mundo foi deixando de ser para nós, puro suporte sobre

¹ O autor faz uma significativa discussão epistemológica acerca dos termos pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apontando para a necessidade da construção de uma educação que caminhe rumo à transdisciplinaridade, como possibilidade de melhor compreensão e intervenção no mundo. Para maiores esclarecimentos ver: Basarab Nicolescu. “Para uma educação transdisciplinar.” In, Linhares, C. & Trindade, M. N. (orgs). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.

que estávamos, de outro, se tornou ou veio se tornando o mundo com o qual estamos em relação e de que finalmente o puro mexer nele se converteu em prática nele. É assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos a pouco e pouco ganhando consciência do próprio fazer sobre o mundo. (...) Neste sentido, a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens. (1995:102).

A quarta e última intuição apontada por Gadotti dá conta da concepção freiriana de planejamento educacional como um processo comunitário e participativo. Gadotti indica a gestão escolar como necessariamente democrática, e sugere que a pesquisa pedagógica tenha como método privilegiado a pesquisa participante. Essas indicações podem ser entendidas se nos remetermos a alguns aspectos do pensamento de Freire que, igualmente aos já mencionados, encontram-se no cerne de suas perspectivas. Entre esses aspectos, a defesa radical e incondicional da democracia e do compromisso social da educação com a libertação e a emancipação dos homens.

A teoria desenvolvida por Freire expôs de forma exemplar a educação como um ato eminentemente político, com entendimento claro e preciso do ser humano enquanto um ser dotado de subjetividade desenvolvida a partir do contexto histórico, social e cultural. A educação, assim, deve cumprir a tarefa de propiciar aos homens condições de desenvolvimento de sua consciência e leitura crítica do mundo, incentivando intervenções e ações no sentido da libertação.

Sob essa condição, Freire² caracteriza três graus de consciência da realidade, condicionados pela estrutura histórico-cultural, que podem ser potencializados pela educação. O primeiro, denominado “intransitividade em sua consciência”, caracteriza-se por uma ausência de discernimento acerca da realidade que o rodeia, implicando uma incapacidade de apreender e captar as diversas problemáticas que o cercam, e que necessariamente influem em seu cotidiano. O homem imerso na intransitividade encontra-se alheio à sua própria existência social; centrado, quase que exclusivamente, em sua sobrevivência vegetativa.

Na medida em que esse homem se expõe ao diálogo ampliado sobre questões transcendentais à simples esfera vital, sua consciência se alonga, num processo transitivo, alcançando um grau inicial de consciência, chamado por Freire de “transitividade ingênua”. Esse estágio, em que a maioria dos indivíduos dos centros urbanos se encontra, caracteriza-se, principalmente, “pela simplicidade na interpretação dos problemas”; pela busca por compreensões mágicas e fantásticas da realidade; pela fragilidade de argumentações e pela impermeabilidade à investigações, o que os leva a aceitar facilmente as razões fabulosas. Ainda nesse estágio, o diálogo não tem espaço. A polêmica é a tônica, ou seja, a escuta do outro não é sensível, mas centrada em concepções consolidadas individualmente.

O último estágio, o da transitividade crítica, é entendido por Freire como aquele em que existe a possibilidade plena da democracia: pela segurança de argumentos; pela receptividade ao novo; pela recusa a todos os tipos de autoritarismo e dominação; pela compreensão investigativa do mundo e pela presença do diálogo superando a polêmica. Freire acrescenta que esse estágio é promovido pela prática da educação dialogal e ativa, “voltada para a responsabilidade social e política” (Freire, 1976, p.61).

Está no cerne dessa concepção a idéia de educador como um homem marcado, verdadeiramente, pelo compromisso social de libertação e emancipação, outro conceito caro à teoria de Freire:

No caso do profissional, é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso de profissional. Se de seu compromisso como homem não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso como profissional, além de tudo isto, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional (1981, p.20).

Assim, a quarta intuição apontada por Gadotti destaca, de forma ampla e complexa, a capacidade de extensão possibilitada pela educação quando esta se coloca a favor da libertação do ser humano. A defesa radical e intransigente da democracia aparece, na concepção freiriana, ligada intrinsecamente ao conceito de participação como prática e vivência da própria democracia. Seja nos momentos de elaboração de planejamentos, ou na gestão das escolas, ou ainda, na escolha e vivência das metodologias aplicadas em aula, Freire não

² Esta discussão está feita de forma bastante explicativa em Educação como prática da liberdade, citado na bibliografia, onde Freire sugere ser a educação uma das únicas práticas sociais capazes de levar a consciência à transitividade.

descarta a necessidade da participação e do diálogo como mediadores das decisões e ações a serem assumidas pelo grupo.

As quatro intuições listadas por Gadotti não têm o intuito de tratar inteiramente de todos os aspectos do pensamento de Freire; apenas, de apresentar pontos fundamentais que resumem, em parte, sua genialidade e originalidade reflexiva acerca da educação. Apesar da própria divisão proposta por Gadotti, a discussão das questões visadas por Freire nos remetem a um encadeamento lógico que, na verdade, é decorrente da magnitude e erudição de sua reflexão.

Por fim, pode-se destacar no pensamento e nas ações de Freire uma inegável coerência, um aprofundamento visivelmente crescente das questões afetas às possibilidades emancipatórias da prática educativa e, finalmente, uma sensibilidade aguçada acerca da diversidade humana, o que lhe confere um tratamento digno de um homem à frente de seu tempo. A obra de Paulo Freire ainda carece de reflexões, dada a profundidade, fecundidade e atualidade nela presentes. Impossível seria esgotar a discussão acerca de seu pensamento pedagógico; a tentativa, porém, foi a de abordar alguns temas que pudessem auxiliar nas aproximações que me proponho a fazer entre sua obra e as concepções de avaliação da aprendizagem.

Avaliação educacional: de coadjuvante à protagonista

A pedagogia por objetivos e a centralidade da avaliação

Apesar de vários estudos e diversos autores já estarem há alguns anos divulgando pesquisas e argumentações com o intuito de demonstrar que os processos avaliativos não dão conta de “medir” o saber dos educandos, esta afirmação é ainda difícil de ser apreendida, tanto por parte dos professores e alunos, quanto por parte dos pais e da própria sociedade. Nos últimos anos, a credibilidade com relação às medidas (resumidas nas conhecidas notas) decorrentes dos processos avaliativos em diversos níveis educacionais parece ter conquistado elevados patamares. Seja através das provas e disputas internas das escolas, seja através dos grandes exames do tipo vestibular, ENEM, SAEB. Alunos, professores e responsáveis têm sido reféns das medidas para qualquer tomada de decisão diante do sistema educacional.

No que diz respeito às informações referentes aos motivos do ingresso dessa prática (avaliação) no processo ensino-aprendizagem,

encontramos em Barriga (1993) importantíssimas contribuições. O autor demonstra que até a Idade Média não havia nenhum registro histórico, em nenhuma instituição educativa, que apresentasse alguma prática similar àquela que hoje conhecemos como avaliação. A avaliação, portanto, não era considerada um aspecto facilitador ou mesmo necessário à aquisição do conhecimento. É somente a partir do século XX que começam a aparecer os primeiros registros da avaliação como um procedimento de retenção e promoção dos alunos, que atestava, através de medidas quantitativas, os seus saberes.

Neste ponto, uma articulação histórica parece inevitável: a vertente hegemônica de cunho empirista/positivista da ciência moderna e o pragmatismo quantitativo dos processos avaliativos baseados na psicologia comportamental e no modelo industrial do início do século. Os procedimentos avaliativos do tipo: testes, fichas e escalas, propostos por Tyler³, tiveram forte apelo frente ao modelo de racionalidade científica calcada na centralidade matemática e quantificável das verdades científicas⁴. Visto sob esse olhar, o comportamento humano tornava-se controlável, previsível e determinado a partir de causalidades. A projeção de atitudes desejáveis encontrava-se, assim, no cerne das preocupações dos professores, que se ocupavam na elaboração de instrumentos capazes de lhes fornecer provas da aquisição de tais comportamentos, saberes e atitudes.

Tais percepções vão dar origem a diversas proposições de avaliação; dentre elas, a que mais se destacou foi a chamada “pedagogia por objetivos”. Essa pedagogia, em oposição à conteudista, roubou a cena e invadiu o ambiente escolar, alardeando suas “verdades” acerca do processo de aquisição de conhecimentos por parte dos indivíduos. Conforme demonstra Sacristán (1997), essa concepção surgiu nos EUA, no início do século XX, fundamentada no

³ Em estudo detalhado acerca desta temática, Ana Maria Saul demonstra ter sido a área da psicologia a responsável pela criação e divulgação, com estatuto científico, destes testes padronizados de modificações comportamentais e de coeficiente de inteligência, com a função de atestar o alcance dos objetivos pré-determinados. A autora identifica Robert Thorndike como o precursor dos testes de mensuração das capacidades humanas que, na década de 30, foram ampliados e incluídos nos estudos sobre avaliação da aprendizagem com Ralf W. Tyler. Para maior aprofundamento ver: Ana Maria Saul. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.

⁴ O paradigma da ciência moderna tem na matemática e, portanto, no quantificável, seu método e linguagem privilegiada. O rigor metodológico desloca-se para o exclusivamente mensurável. Esta formulação que se inicia no século XVI nas ciências naturais sob a denominação de Empirismo, penetra nas ciências humanas sob o termo Positivismo traduzindo uma perspectiva de conhecimento nesta área, baseada igualmente em leis humanas e sociais gerais, identificáveis através de mensurações, quantificáveis. Para maiores esclarecimentos ver: Boaventura de Sousa Santos. *Crítica à razão indolente. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

modelo industrial taylorista, com suporte teórico da psicologia comportamental. A visão de eficiência para um desenvolvimento técnico planejado (utilitarista) passou a iluminar as ações da escola. Para isso, fez-se necessário estabelecer metas definidas de alcance comportamental que encaminhassem mão-de-obra eficaz para um determinado mercado de trabalho.

A educação, nessa perspectiva, confundiu-se com um “treinamento” de hábitos e atitudes direcionados à formação do trabalhador adaptado ao mundo industrial em expansão. Educar com eficiência passou a significar a produção eficaz de comportamentos, atitudes, hábitos e habilidades previamente definidos e desejáveis pelo mundo do trabalho industrializado.

Aos professores coube a tarefa de definir e organizar, com competência técnica, os comportamentos a serem atingidos por seus alunos (operacionalização de objetivos); de oferecer experiências e conhecimentos adequados para que estes alcançassem os objetivos propostos e, por fim, de medir com precisão o alcance dos objetivos (avaliação) através dos comportamentos observáveis. A ênfase da avaliação fixou-se na mensuração de comportamentos a partir do previamente esperado pelos objetivos.

A pedagogia por objetivos forneceu e divulgou um modelo que retirou do processo ensino-aprendizagem sua complexidade e, portanto, sua riqueza. A adoção de um conceito de objetividade e a mensuração das ações humanas reduziu o comportamento ao meramente observável, dimensão que não dá conta da totalidade dos campos de ação humanos. A premissa de que, diante de um estímulo, deve existir uma única resposta correta, retirou a ambigüidade, a complexidade e a diversidade dos comportamentos, ações e pensamentos do ser humano. Nas palavras de Sacristán, “a multiplicidade é inevitável numa sociedade pluralista; (...) perseguir a objetividade é uma forma dissimulada de autoritarismo e arbitrariedade” (1997, p.92).

A aprendizagem, para a pedagogia por objetivos, constitui, portanto, um conceito simplista, banalizado na idéia de comportamentos observáveis, mensuráveis, quantificáveis e definidos previamente. O que acontece fora do previsto é considerado erro; por conseguinte, sem valor de aprendizagem. A avaliação, para a pedagogia por objetivos, cumpre um papel primordial e central de controle sobre os processos de aprendizagem e de aquisição de saberes, comportamentos, habilidades e atitudes.

Essa perspectiva, apesar de não possuir uma homogeneidade total em todas as suas vertentes, além de bastante disseminada nos cursos de formação de professores e em todos os espaços educativos, imprimiu um forte viés simplificador à

educação e, especialmente, ao fazer pedagógico do professor. Durante o século XX, pode-se constatar sua marcante presença nas publicações relacionadas à metodologia, avaliação, planejamento e didática geral, consolidando um pensamento educacional de caráter pragmático. Atualmente, assistimos a uma reatualização de seus pressupostos através das diversas políticas de avaliação impostas pelos Estados onde o modelo neoliberal predomina.

Neoliberalismo, Estado avaliador e movimentos de resistência

A fase atual de organização político-econômica do mundo ocidental se caracteriza por políticas estatais de forte controle dos gastos sociais e por ações de intervencionismo do Estado na economia com vistas a garantir o processo de acumulação do capital. Esse modelo, denominado neoliberalismo, surgiu após a 2ª Guerra Mundial como reação teórica e política contra o “Estado Providência”. Somente na década de 70, porém, as políticas neoliberais começaram a ser postas em prática; hoje, assistimos a uma consolidação hegemônica de suas ações. O fenômeno da globalização, como fruto destas políticas, vem incumbindo-se de propagar, em âmbito planetário, uma ideologia que pretende ser unívoca tanto no campo político-econômico, quanto no campo social e ideológico.

Como resultado desse modelo, as políticas de avaliação da educação têm ocupado lugar de destaque nos sistemas de ensino dos países centrais desse modelo sócio-econômico. Afonso (2000) identifica uma necessidade de se reatualizarem as teorias sobre o Estado para podermos dar conta de compreender as novas estratégias que irromperam no âmbito das políticas neoliberais. Para o autor, os Estados neoliberais vivem uma crise de legitimidade frente à organização contraditória do atual modelo que lhes é imposto; por um lado, a necessidade de se mostrarem mínimos nas políticas de cunho social e, por outro, a necessidade de se apresentarem fortes, austeros e grandes nas políticas intervencionistas em favor do capital. Para o autor, as políticas de avaliação tentam responder a essa crise, chamada por ele de crise de legitimidade⁵, buscando motivar os alunos e a própria sociedade, e

⁵ Para tratar da crise de legitimidade do Estado, o autor baseia-se na tipologia habermasiana das crises do capitalismo. Habermas identifica 4 possíveis tendências de crises no capitalismo: crise econômica, crise de racionalidade, crise de legitimação e crise de motivação. Observa ainda que, a primeira está ligada ao sistema econômico, a segunda e a terceira ao sistema político e a quarta ao sistema sócio-cultural. Daí a necessidade do sistema político intervir quando constata-se ser, no momento, a crise de legitimação a mais evidente. Para maiores esclarecimentos ver: Almerindo Janela Afonso. *Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

deslocando a responsabilidade das consequências nefastas da falta de investimento na educação para as instituições e os indivíduos.

O efeito na educação tem sido observado por meio da ação do que se convencionou denominar Estado avaliador. Paralelamente ao praticado em outras esferas sociais, o Estado, na área da educação, retira-se enquanto financiador, e mantém-se como controlador através dos processos avaliativos. Por meio dessa estratégia, as políticas educacionais buscam movimentar o setor da educação em dois sentidos: no da legitimação do Estado enquanto órgão fiscalizador de um educação de qualidade, com conteúdos e objetivos pré-definidos e universalizados, e no sentido de uma corrida competitiva entre as instituições de educação, tanto do setor público, quanto do setor privado, promovendo uma mercantilização da educação.

É ainda Afonso quem nos esclarece sobre a modalidade mais adequada a ser utilizada nesta nova função da avaliação estatal. Para ele, as evidências têm demonstrado que a avaliação estandardizada criterial com publicização de resultados é a mais congruente com os objetivos apontados. Tal modalidade de avaliação é apresentada como um processo que visa ao controle de objetivos previamente definidos e tornados públicos, facilitando, assim, as disputas entre as instituições e reatualizando o modelo da pedagogia por objetivos, fundamentada agora em uma forte lógica do mercado, que reforça o caráter regulador do Estado.

Apesar dessa estratégia se dirigir mais especificamente às avaliações institucionais, suas raízes englobam outros processos avaliativos do sistema educacional. As avaliações da aprendizagem acabam sendo fortemente influenciadas, já que para as instituições atingirem um resultado satisfatório devem preparar seus alunos internamente para as disputas.. As diversas publicizações dos resultados das competições internamente às instituições aparecem como exemplo dessa tendência.

Aos professores coube, novamente, o papel de reprodutores de um modelo de educação forjado por interesses extra-educacionais, e de treinadores de seus alunos para as diversas disputas internas e externas. Afonso aponta para a necessidade de se romper com esse modelo através da referência ao princípio da comunidade aludido por Boaventura Santos (2002)⁶. Para Afonso, a prática da

modalidade formativa da avaliação, baseada no princípio da comunidade, pode tornar-se um movimento de resistência - por parte dos sujeitos que efetivam a educação escolar - às tendências hegemônicas que insistem em colocar a avaliação como aspecto central do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa, na perspectiva do autor, é uma modalidade que, sem abandonar o Estado enquanto local estruturador e definidor dos objetivos educacionais, modifica radicalmente a idéia de avaliação fundamentada no outro enquanto objeto do conhecimento, entendendo-a como um processo intersubjetivo. Nesse sentido, a avaliação formativa busca desequilibrar o pilar da regulação através do resgate da solidariedade, da participação, da reciprocidade e do fortalecimento à emancipação. Ao priorizar o princípio da comunidade, busca-se valorizar pressupostos para um novo conhecimento, baseado numa nova racionalidade cognitivo-instrumental, com nova inteligibilidade, política, ética e estética favoráveis à emancipação.

O termo avaliação formativa não é de exclusividade do referido autor. Portanto, cabe ressaltar que, para ele, essa modalidade só se diferencia das demais de mesmo nome na medida em que tem como horizonte primordial o processo emancipatório. Afonso entende que a escola deve ver a comunidade como sua maior referência, tanto em termos de propostas curriculares, quanto em termos de participação e atuação deliberativa e democrática no interior do ambiente escolar. A avaliação formativa, então, para ser perspectivada como emancipatória deve, necessariamente, estar assentada na participação e decisão comunitária, o que requer dos sujeitos um alto grau de esforço no sentido de desenvolverem atitudes democráticas com todos os envolvidos no ambiente escolar, ou seja, entre professores, alunos, equipe pedagógica, funcionários, pais e demais representantes da comunidade.

A comunidade de que fala Afonso tem sua base na perspectiva de Boaventura Santos, que a entende como um princípio de regulação; porém, menos contaminado que os demais (Estado e mercado). Nas análises de Santos (2002), o paradigma da modernidade se esgotou enquanto possibilidade de superação e solução de problemas por ele criados. A emergência de um novo paradigma é, na visão do autor, um movimento que

⁶ Boaventura de Sousa Santos considera que a modernidade assenta-se em dois pilares: o da regulação e o da emancipação e cada um deles possui seus princípios. Assim o pilar da regulação possui como princípios o Estado, o mercado e a comunidade e o pilar da emancipação a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito. Para o autor a modernidade esgotou-se enquanto possibilidade paradigmática de superação dos problemas e

desafios postos à humanidade, pois o pilar da emancipação foi incorporado e cooptado pelo pilar da regulação. Qualquer tentativa de superação dos problemas que afligem a humanidade decorrentes do tipo de desenvolvimento moderno fica impossibilitada dentro da perspectiva paradigmática moderna. Assim, propõe um resgate epistemológico do princípio da comunidade baseado nos preceitos de solidariedade, prazer e participação. A discussão de Boaventura possui maiores aprofundamentos que merecem considerações mais detalhadas. Porém a idéia aqui é apenas explicitar alguns conceitos usados no corpo do trabalho.

vem se anunciando, mesmo que sob um olhar especulativo, na fala de diversos autores, e possui, igualmente, diferentes denominações.

A designação utilizada por Santos para esse novo paradigma é: paradigma de um conhecimento prudente para uma vida descente. A significação dada pelo autor assenta-se na idéia de que a revolução que atravessamos deve diferenciar-se da Revolução Científica do século XVI, que teve como fundamento primordial a ciência. Santos considera que é necessário acrescentar à questão da ciência, atualmente, um paradigma social que dê conta dos desafios postos pela modernidade e que não são possíveis de serem solucionados por ela.

Boaventura entende ainda que, apesar de a modernidade não apresentar condições de solucionar esses desafios, somente a partir dela é possível encontrar saídas. Por isso, considera ser o princípio da comunidade, colocado no interior da regulação, que tem a solidariedade e a participação como virtualidades epistemológicas, aquele que pode oferecer um possível diálogo com o pilar da emancipação, fazendo emergir um novo paradigma.

A comunidade de que fala Afonso carrega, portanto, a perspectiva desenvolvida por Santos. A avaliação formativa como movimento de resistência, para Afonso, deve inspirar-se no princípio da comunidade, baseado na solidariedade e na participação como impulsionadoras de um movimento, no interior da escola, radicalmente democrático; em última instância, emancipatório.

Esse movimento de resistência não é, no entanto, o único. O próprio Afonso identifica outros trabalhos que apresentam discussões que se encaminham ao fortalecimento do pilar emancipatório⁷. Concordando com o autor, entendo que movimentos de resistência são ações que acontecem no cotidiano ou no âmbito da política educacional, alicerçadas, no dizer de alguns autores, em princípios de emancipação, ou de libertação, para outros autores, especialmente Paulo Freire.

Esteban (2001) apresenta uma outra perspectiva que, do ponto de vista exposto, encaminha a discussão da avaliação rumo a um movimento de resistência. Para a autora, a avaliação da aprendizagem baseada na idéia de objetivos únicos para todos é um caminho de exclusão de muitos. Entendendo o conhecimento como uma rede de intersubjetividades e, portanto, como algo que não se pode controlar, recheado e enriquecido pela diversidade, Maria Teresa considera que não existe ponto de chegada comum para os diferentes sujeitos que freqüentam o espaço escolar e se relacionam dentro dele. O processo classificatório e

seletivo, característico de nossos sistemas avaliativos, é duramente criticado e entendido como uma forma de hierarquizar comportamentos, atitudes e saberes. Imbuído da tarefa de avaliar com objetivo comum, o professor distancia-se de seu aluno; fragmenta-o, dando visibilidade a alguns saberes e ocultando outros; mensurando o que consegue observar; dificultando o diálogo entre o saber e o não-saber; prejudicando, enfim, a riqueza do processo ensino-aprendizagem. O professor, nesse sentido, promove uma falsa afirmação entre conhecimento e ignorância, hierarquizando e punindo o que não considera saber.

Com o intuito de oferecer ao aluno possibilidades de ampliação do seu conhecimento e não de controle de seus pensamentos, caberia ao professor, segundo a autora, por meio de numa perspectiva emancipatória, investigar o processo através da avaliação para, assim, poder repensar seus métodos e seu próprio conteúdo. É importante ressaltar o princípio da heterogeneidade como estruturante dessa proposta de avaliação, que vai de encontro à proposta da pedagogia por objetivos, cujo princípio fundamental é a homogeneidade.

Uma outra proposta que busca encaminhar a avaliação para um processo emancipatório é a avaliação formativa na perspectiva de Luisa Cortesão (1993)⁸. Para a autora, essa modalidade é incompatível com a função classificatória e punitiva desempenhada pela avaliação no processo ensino-aprendizagem por exigir uma relação professor-aluno de muita proximidade, intimidade e confiança.

A avaliação formativa tem a função de subsidiar o professor no desenrolar cotidiano de suas tarefas, possibilitando-lhe um processo de identificação e sensibilização a partir da utilização do par homogeneidade/heterogeneidade. Através de um contato de intimidade com seu aluno, o professor procede a um diagnóstico e investe metodologicamente na aquisição dos conteúdos da disciplina. O papel da avaliação, nessa perspectiva, desloca-se para o que a autora denomina "bússola orientadora do processo ensino-aprendizagem", e implica a retração das funções punitiva, hierarquizante e classificatória, comumente associadas a elas.

Vale acrescentar que a discussão proposta pela autora acaba por denunciar as condições, muitas vezes inadequadas, das escolas e de alguns métodos ultrapassados utilizados pelos professores na obtenção de um processo ensino-aprendizagem supostamente satisfatório. Para ela, "a prática da avaliação formativa (...) é algo indissociável da forma de organizar a sala de aula e do modo de estruturar o próprio processo de ensino

⁷ Afonso (2000:125) cita Paulo Freire, Henry Giroux e Ana Maria Saul como autores que tiveram contribuições importantes no deslocamento da discussão da avaliação para um processo de emancipação.

⁸ Cabe ressaltar que, apesar do termo "formativa" ser o mesmo utilizado por Afonso, estas duas perspectivas guardam diferenças entre si, baseadas em seus pressupostos teóricos.

aprendizagem” (op. cit., p.27). A investigação minuciosa do desempenho dos alunos, para a avaliação formativa, é uma importante aliada do professor.

Articulações e contribuições de Paulo Freire à discussão da avaliação da aprendizagem

Paulo Freire foi um dos autores identificados por Afonso como pertencente a um grupo que ofereceu uma perspectiva de avaliação ancorada em pressupostos emancipatórios. É importante perceber que sua produção data de uma fase de forte debate entre concepções pragmáticas da educação, a que a pedagogia por objetivos se vincula, e concepções de cunho crítico, das quais destaca-se a do próprio Freire. Se por um lado, a pedagogia por objetivos, assim como Freire, critica a visão marcadamente conteudista da educação; por outro, sua vinculação ao pragmatismo a torna uma perspectiva absolutamente contrária àquela defendida por Freire.

A busca incessante, a que tal perspectiva está submetida, por comportamentos objetivos, passíveis de serem controlados, mensurados, observados e determinados previamente, é duramente criticada por Freire, que entende estar exatamente na heterogeneidade dos sujeitos a riqueza do processo educativo. Freire tampouco absolutiza o conteúdo, embora o enxergue como mediador do processo ensino-aprendizagem, em permanente reconstrução a partir das diversas leituras e apropriações dos sujeitos do conhecimento – professores e alunos – possibilitadas pelos “encontros”. Suas severas críticas ao que denomina “educação bancária”, de cunho conteudista e informativo, demonstram suas preocupações com todos os aspectos da prática educativa, inclusive o da avaliação.

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (1987a, p.64)

Em contraposição às perspectivas tradicionais e pragmatistas, Freire apresenta a educação como promotora da conscientização e da leitura crítica e criativa do mundo, utilizando-se, especialmente, de metodologias baseadas numa nova visão de educação e de sujeito do conhecimento. A partir dessas concepções explicitadas em sua obra, permito-me tecer considerações acerca do

significado, para ele, do processo de avaliação da aprendizagem.

Sua crítica radical e intransigente a todo tipo de autoritarismo entre educador e educando já anuncia que o processo avaliativo deve distanciar-se de seu viés punitivo e castrador das diferenças. O autor afirma que:

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (1981, p. 32).

Nessa passagem, parece claro que o processo avaliativo, assim como as demais ações entre educador e educando, devem priorizar o aprofundamento do conhecimento e a leitura crítica do mundo, numa permanente construção e apreensão da realidade com vistas à construção de uma consciência crítica. Uma avaliação de cunho exclusivamente punitivo não é compatível com o desenvolvimento crítico e criativo, não valoriza e nem permite a expressão da diversidade de pensamento; em última instância, impede a tomada de consciência como processo de aquisição de autonomia, assim como o movimento de transformação.

Ao preconizar para a escola a urgência do desenvolvimento da consciência crítica, Freire atesta a necessária relação democrática entre educador e educando, de modo a favorecer o diálogo permanente, livre de autoritarismo e do uso abusivo do poder, tão comuns nos momentos de avaliação. Aqui cabe uma passagem em que Freire esclarece sua concepção acerca do sentido do diálogo enquanto metodologia privilegiada na construção da consciência crítica:

“A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da

educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (1992, p. 118).

Ao entender o processo educacional como um encontro entre sujeitos mediado pelo conhecimento, Freire abre outras possibilidades para se pensar a avaliação da aprendizagem. Se o ato de conhecer é dialógico, se o conhecimento é coletivo e está em permanente reconstrução, a avaliação é igualmente um aspecto dinâmico, coletivo e, necessariamente, compartilhado entre os sujeitos. Assim, Freire afirma que:

“A avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática (1982, p.94).

Nesse aspecto, existe uma proximidade entre Freire e Afonso na perspectiva da avaliação formativa, sendo que a comunidade funcionaria como base de sustentação. Afonso entende que o processo de avaliação deve ser compartilhado entre os sujeitos partícipes da escola, sob orientação do pilar da comunidade. Da mesma forma, com a ressalva, porém, de se calcar na discussão sobre o conhecimento, Freire sugere que o processo avaliativo deve ser compartilhado. Tem-se como pressuposto, portanto, que o ato de conhecer nunca é unilateral, mas dialógico, atingindo todos os participantes da ação, ou seja, professores e alunos.

Tendo o diálogo como método, a avaliação ganha contornos de negociação, entendimento do processo de compreender do outro e aprofundamento da relação com o conhecimento e do ato de conhecimento com vistas ao crescimento de todos os envolvidos. Gera-se, por meio da comunicação, uma ação de investigação sobre o próprio ato de conhecer de si e do outro. A ação dialógica, que está na base do pensamento freiriano, oferece uma enorme possibilidade de superação das perspectivas unilaterais e determinantes da avaliação. Ao colocar em confronto diversas formas de apreensão e apropriação do conhecimento, amplia as possibilidades de se conhecer o outro e a si mesmo, permitindo, assim, o desenvolvimento e utilização de metodologias cada vez mais adequadas à diversidade do cotidiano. Segundo Freire (1992),

Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (p. 120).

O conceito de inacabamento, desenvolvido por Freire, oferece, igualmente, possibilidades de se pensar a avaliação sob pontos de vista diferentes daqueles oferecidos pelas pedagogias tradicionais e por objetivos. O professor, ao saber-se inacabado, como qualquer ser humano, disponibiliza-se ao inacabamento do outro (aluno), participando com mais tolerância, respeito e “paciência impaciente” dos processos - necessariamente diversos - de construção de conhecimento de si e dos alunos. O tempo de aprendizagem definido pela escola deixa de ser o único, perde a rigidez, abre-se à investigação, permitindo refletir a heterogeneidade de interesses e ações dos diferentes sujeitos que, apesar da vivência coletiva, possuem individualidades enriquecedoras ao processo ensino-aprendizagem.

A compreensão de tempo/espço de aprendizagem, tendo como balizadores o conceito de inacabamento e de conhecimento na perspectiva freiriana, põe em dúvida as evidências afirmadas pelos processos de avaliação, possibilitando um instigante diálogo. Os processos avaliativos têm insistido, historicamente, em afirmar que o aluno que não se apropria do conteúdo escolar seqüenciado e no tempo fixado pela escola, está fracassado e deve ser retido na mesma série até que consiga “acompanhar o ritmo” pré-definido.

Os conceitos de Freire nos ajudam a pensar, porém, que as apropriações pelos alunos dos conhecimentos divulgados pela escola não podem ser rígidos; não devem ser reproduzidos, mas reconstruídos a partir das leituras heterogêneas dos diversos sujeitos que se aventuram coletivamente a fazer suas Histórias. Tempo/espço de conhecimento se tornam, assim, categorias relativizadas frente à diversidade que habita o cotidiano escolar.

Destaca-se, nesse aspecto, uma profícua proximidade entre o pensamento freiriano e a perspectiva de Esteban sobre avaliação. A autora afirma que a escola, ao proceder a uma avaliação de cunho exclusivamente seletista e controlador, não consegue perceber os diversos conhecimentos secundários que se originam a partir da exposição do aluno às informações fornecidas pelo professor. Ao interessar-se apenas pela reprodução dos conteúdos transmitidos, tal tipo de avaliação deixa para trás uma riquíssima produção dos alunos, além de, muitas vezes, rotular como incompetente aquele que está estabelecendo outras conexões com o conhecimento. Essa preocupação parece ter marcado Freire muito intensamente:

Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares. E na avaliação do saber das crianças, quer quando recém-chegados à escola, quer durante o tempo em que nela estão, a escola, de modo geral, não considera o “saber de experiência feito” que as crianças trazem consigo. Mais uma vez, a vantagem é das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal tal competência lingüística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. (2001, p.22)

Nesse trecho, além das discussões já postas, Freire traz uma outra questão fundamental à discussão da avaliação: a exclusão social. Sua forte vinculação aos processos emancipatórios das classes populares o levou a estabelecer esse diálogo, que pode também ser compreendido como um desabafo, pois que se origina no momento em que está avaliando sua passagem pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Aqui, sua crítica ao elitismo e ao atrelamento da escola às classes dominantes está explícita.

Defendendo uma educação cujo foco político seja a leitura crítica da realidade, Freire aponta para a necessária identificação da classe social no estabelecimento dos diferenciais de aprendizagem. O que na pedagogia tradicional se entende como déficit de aprendizagem, Freire identifica como diferença cultural, marcada pela inserção de classe. As crianças das classes populares não têm o traço distintivo da incompetência, mas possuem outros focos de interesse em função das necessidades sócio-culturais de sua classe. As contradições que daí emergem não ganham, para ele, conotações negativas.

Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem deve levar em conta essas diferenças; do contrário, atuará, apenas, como propulsora de um tipo a mais de exclusão: a do acesso ao conhecimento capaz de proporcionar transformação. Se Freire não aprofunda uma discussão acerca dos instrumentos e critérios de avaliação, oferece ao leitor uma profunda reflexão epistemológica sobre o sentido da avaliação da aprendizagem escolar.

Freire busca uma escola que desenvolva mais do que simples conteúdos; que amplie as possibilidades

de reflexão acerca da realidade; que transforme a consciência ingênua dos homens em consciência crítica e que os torne autônomos e capazes de ler e escrever suas próprias Histórias.

A avaliação, como um aspecto importante do processo, deve estar a serviço do bom andamento deste, e não contra ele. Se o homem está permanentemente em processo de construção, dado seu inexorável inacabamento; se o conhecimento é sempre reconstrução, definido pelas leituras que a cada momento se faz do que já estava estabelecido, a avaliação, por sua vez, constitui um processo aberto, negociado e com vistas à inclusão de todos.

A detecção de erros passa a ser material rico de reflexão e não mais aspecto negativo, passível de punição. O próprio conceito de erro ganha novos contornos, oferecendo-se ao percurso de construção crítica, criativa, heterogênea, de investigação e crescimento. Um outro olhar ao que se convencionou chamar “erro” possibilita uma nova disposição de caminhos: de retos e uniformes, passam a indefinidos e plurais. Os percursos ímpares de cada ser humano, portanto, carregam o germe das possíveis transformações; abrem-se às investigações dos diversos trajetos possíveis. O dialogismo, novamente, está na base da idéia do reconhecimento do erro como elemento necessariamente presente no processo ensino-aprendizagem, que emerge no diálogo que se faz democrático e sem preconceito.

Tais aproximações me parecem importantes entre o pensamento de Freire e os processos de avaliação da aprendizagem. Muitos aspectos podem ser aprofundados. As categorias de diálogo, conhecimento e inacabamento, porém, colocam-se como nucleares quando tentamos perceber a originalidade de suas reflexões sobre o aspecto avaliativo.

Considerações finais

Muitas têm sido as tentativas de aprofundar os diálogos com a obra de Paulo Freire. Considero ser possível, a cada nova leitura, a descoberta de contribuições ainda pouco exploradas e enfatizadas. No campo da avaliação, foram raros os autores que buscaram aproximações ou mesmo compreensões focalizadas. Isso torna o exercício de aproximação por um lado, mais desafiante; por outro, um terreno mais movediço e passível de equívocos.

Diante da importância e grandiosidade de sua obra, julgo ser de bom tom afirmar que este breve ensaio não teve pretensões de esgotar as possibilidades de articulação entre o pensamento de Freire e as tendências mais progressistas na área de avaliação da aprendizagem; antes, de iluminar essas

aproximações. O ensaio teve como intuito, portanto, aproximar Paulo Freire das múltiplas tentativas atuais de pensar a avaliação como um elemento de contribuição do processo ensino-aprendizagem, e não como um obstáculo a ele.

Diante das fortes tendências conservadoras e punitivas das quais a avaliação esteve refém, desde a origem do que conhecemos por “escola moderna”, trazer o pensamento freiriano para o debate significa, no mínimo, colocar em dúvida algumas “verdades” consideradas caras a essas perspectivas. As categorias “diálogo”, “conhecimento” e “inacabamento”, desenvolvidas na obra de Freire, parecem ser as que mais oferecem subsídios para uma discussão crítica acerca da avaliação da aprendizagem.

Ao defender que o conhecimento é uma construção dinâmica que se dá no embate cotidiano entre sujeitos históricos, Freire atinge um núcleo fundamental que orienta as ações avaliativas nas escolas; não desconsidera a importância do conteúdo, mas o insere numa outra lógica, como mediador do processo de formação da consciência do homem. Alertando constantemente para o que considera ser rigorosidade acadêmica, Freire afirma que a tarefa do educador não é a de simples transmissor de conhecimentos a alguém que carece deles. A tarefa do educador é a de, ao apresentar o que já se produziu em termos de conhecimento, incitar reflexões que permitam leituras críticas acerca da realidade, encorajando superações e reconstruções constantes. A heterogeneidade, nesse processo, torna-se um valor.

Como, então, avaliar, tendo como critério absoluto reproduções da fala do professor? Como não considerar as elaborações criativas do pensamento que se estruturou através do diálogo entre educador e educando? Como determinar que o erro deve ser apenas punido e não reconhecido como um momento no percurso de cada aluno? Essas são algumas das questões que emergem das reflexões trazidas por Freire sobre conhecimento, e que têm consequências diretas nos processos de avaliação.

Da mesma forma, a categoria “diálogo” se oferece como central nos debates sobre avaliação da aprendizagem. O dialogismo como metodologia pressupõe relações democráticas entre sujeitos históricos que, necessariamente, possuem conhecimentos que devem ser compartilhados quando se aventuram ao conhecimento. Remete-se, portanto, à idéia de troca e não à de doação ou transferência de um para o outro. A avaliação desse processo, que é exatamente o do ensino/aprendizagem, não pode ser algo que se estabeleça de forma autoritária, nem imposta por apenas uma das partes; pelo contrário, necessita se constituir como um processo de investigação e

crescimento permanentes, com a participação de todos os envolvidos; uma busca dinâmica e constante de compreensão, cada vez mais aprofundada, do processo de compreender do outro.

Por fim, a categoria de inacabamento remete a discussão da avaliação à idéia de processo, redimensionando o debate sobre os instrumentos e critérios utilizados. Se somos necessariamente inacabados, em processo constante de construção, o viés punitivo, seletivo e excludente da avaliação da aprendizagem escolar perde o sentido. Entra novamente em cena o diálogo como método e a heterogeneidade como valor com vistas à construção de um conhecimento crítico e criativo.

Tendo como centralidade essas categorias, a discussão da avaliação da aprendizagem parece ganhar, novamente, o papel de coadjuvante do processo ensino-aprendizagem. A centralidade defendida pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, tornam-se obsoletas e desnecessárias; perdem-se enquanto possibilidades reais facilitadoras ou propulsoras do processo ensino-aprendizagem. Apesar de Paulo Freire não ter se debruçado sobre o tema, as reflexões possibilitadas pela articulação de seu pensamento pedagógico encaminham discussões muito profícuas para uma crítica contundente às tendências colocadas por essas políticas.

Considero que o pensamento freiriano nos oferece muitos elementos para redimensionar os processos de avaliação da aprendizagem praticados em nossos sistemas de ensino. Tendo como referência as categorias já postas, aliadas à produção mais crítica sobre a temática, é possível enfrentar alguns entraves teóricos que se apresentam como obstáculos para uma prática mais progressista. A meu ver, essa é uma das grandes contribuições possibilitadas pela leitura e reatualização do pensamento freiriano no âmbito da avaliação da aprendizagem.

Referências

1. AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
2. BARRIGA, Angel Díaz (org.). *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
3. BEISIEGEL, Celso de Rui. “Paulo Freire”. In, FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil*. Da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

4. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
5. CORTESÃO, Luisa. *Avaliação formativa – que desafio?* Porto: Edições Asa: 1993.
6. ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
7. _____. “Ser professora: avaliar e ser avaliada”. In: Esteban, M. T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
8. FÁVERO, Osmar. “Paulo Freire: primeiros tempos”. In: VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima; OLIVEIRA, Edna de Castro (orgs.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória, ES: Ed. UFES, 2000.
9. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
10. _____. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
11. _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
12. _____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
13. _____. “O sonho possível”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982b.
14. _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1987a.
15. _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.
16. _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
17. _____. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
18. _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
19. _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
20. _____ & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
21. GADOTTI, Moacir. “Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação”. In: LINHARES, Célia & TRINDADE, Maria de Nazaré (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.
22. LIMA, Licínio C. “Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública”. In: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Afrontamento, 1998, nº 10.
23. McLAREN, Peter. “A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire”. *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Afrontamento, 1998, nº 10.
24. PEÇAS, Américo. “Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva”. In: LINHARES, Célia & TRINDADE, Maria de Nazaré (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.
25. SACRISTÁN, J. Gimeno. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1997.
26. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2002.
27. SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em 10/07/2006

Aceito para publicação em 24/11/2006