

A ESCOLA QUE AVALIA E QUE É AVALIADA: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA

José Pedro Boufleuer*

Resumo: O presente ensaio pensa a educação tanto em sentido amplo, isto é, como um fazer humano que articula as experiências das gerações passadas com as gerações presentes, quanto em sentido mais específico, isto é, como uma política de Estado que, por meio da instituição escolar, leva a efeito processos de ensino e de aprendizagem com as novas gerações para a consecução de objetivos que se vinculam à ordem política que esse mesmo Estado representa. A questão da avaliação, por sua vez, é pensada a partir desse duplo olhar sobre a educação: em seu desafio mais geral de contribuir com a construção de um mundo humano comum e em sua forma escolar em que se objetiva a formação das novas gerações sob as premissas da igualdade, da liberdade e da construção da autonomia. Por fim, com base em uma diferenciação entre currículo e pedagogia, propõe duas dimensões da avaliação: uma referente à verificação do grau de aprendizagem, que compete às instâncias vinculadas à ordem política, e outra referente ao acompanhamento do processo de aprendizagem, que compete ao educador e à escola.

Palavras-chave: Educação. Escola. Avaliação. Mundo humano comum. Autonomia.

The school that assesses and is evaluated: education and training for autonomy

Abstract: *This essay thinks education both in a broad sense, as a human act that articulates the experiences of past generations with the present generation, and in a more specific sense, as a State policy that, through the educational institution, takes effect of teaching and learning processes to younger generations together to achieve goals that are linked to policies that the same State represents. The issue of evaluation, in turn, is thought from that double look about education: in its broadest challenge to contribute to build a common human world and in their school form that the objective*

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990); Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Humanidades e Educação; Rua São Francisco 501, São Geraldo, 98700000, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil; jospebou@unijui.edu.br

is the formation of new generations under the assumptions of equality, freedom and the construction of autonomy. Finally, based on a distinction between curriculum and pedagogy, it proposes two dimensions of evaluation: a concerning of the verification of the degree of learning, competing to instances linked to the political authorities, and another regarding the monitoring of the learning process, which is for the educator and school.

Keywords: *Education. School. Evaluation. Common human world. Autonomy.*

1 INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento da temática proposta para esta conferência, propomos um pensar da educação em sentido amplo, isto é, como um fazer humano que articula as experiências das gerações passadas com as gerações presentes, bem como um pensar da educação em sentido mais específico, isto é, como uma política de Estado que, de forma sistemática e por meio da instituição escolar, leva a efeito processos de ensino e de aprendizagem com as novas gerações para a consecução de objetivos que se vinculam à ordem política que esse mesmo Estado representa, entre os quais o da constituição de uma sociedade de cidadãos.

Sob o ponto de vista da educação em sentido amplo, propomos-nos a tematizar as possíveis e prováveis motivações que temos para educar nossos filhos e as novas gerações em geral, proporcionando-lhes a conhecer o que as gerações anteriores acumularam como aprendizados relativos ao modo humano de ser e de interagir com os outros e com o seu entorno natural. Aprendizados que também nos foram legados e que, em boa medida, renovamos em razão das circunstâncias e experiências da nossa época. Esse fazer educativo em sentido amplo, que pode ser mais ou menos intencional, mais ou menos formal, pode ser interpretado como um desejo que temos de que a experiência de termos um mundo humano constitui um feito que prezamos e que gostaríamos que se mantivesse. Além do desejo de que esse mundo que nós humanos construímos se mantenha, educamos as novas gerações sob o impulso ético de livrá-las da necessidade de começarem da estaca zero, de terem que voltar a “descobrir a roda”. Já para pensar a educação em sentido específico, ou seja, o que temos como educação escolar, importa tematizar como ela se configurou como política de Estado vinculada ao projeto das modernas democracias republicanas, e de como no bojo desse projeto pode ser entendida a dimensão da emancipação.

Gostaríamos de adiantar que ao enunciar a questão da educação escolar nesses termos, pressupomos duas coisas. A primeira é de que cabe à educação escolar

realizar objetivos vinculados a um Estado democrático de direito. A segunda é de que estamos vivendo, nos dias atuais, sob um regime de liberdades democráticas, o que permite pensar em uma educação pública cujo propósito possa ser a formação de gerações com condições de assumirem suas responsabilidades na continuidade e, quiçá, no aprofundamento da experiência e do exercício do que venha a ser a política. E tomaremos a política como a forma, não necessária, mas possível, de um povo assumir responsabilidades individuais e coletivas acerca dos rumos a serem seguidos, sempre sob o pressuposto de que ninguém sabe, antes e melhor do que todos os demais, qual o melhor caminho a ser seguido, do que resulta de bom senso repartir as responsabilidades das escolhas com todos os envolvidos.

A necessidade e a pertinência da avaliação do trabalho de uma instituição escolar, bem como das diferentes aprendizagens programadas em seu âmbito, serão abordadas, assim, sob o entendimento das motivações da educação em sentido amplo, isto é, como um fazer próprio de nós humanos, articulado com o nosso mundo comum, e de forma mais específica, isto é, a partir das motivações que erigiram a educação escolar em política pública de Estado, sob as premissas da igualdade, da liberdade e da construção da autonomia.

2 A EDUCAÇÃO EM SENTIDO GERAL E A APRENDIZAGEM DO MUNDO HUMANO

Por mais óbvio que possa parecer, nunca é demais lembrar algumas questões básicas que dizem respeito à nossa condição humana e que estão na base de tudo o que chamamos de educação. Afinal, qual seria a razão da existência de uma instituição educativa como a escola, ou das instituições de formação humana em geral? Se for possível falar de uma razão de ser da ação educativa, certamente teríamos como nos referir a um possível modo de compreender e realizar o trabalho da escola, da universidade, bem como o dos educadores em geral. Pressupomos, portanto, que *o porquê* e *o como* da educação devem ser vistos como necessariamente articulados.

O ponto de partida de toda e qualquer educação se encontra no fato de termos um mundo humano que nos faz uma espécie diferenciada em relação às outras espécies animais. E o que significa propriamente termos um mundo humano? Como esse mundo humano tem se constituído?

Para todos os efeitos, podemos supor que, em algum momento, em um passado distante, nosso ancestral comum se distinguiu das demais espécies animais pelo desenvolvimento de uma capacidade de modificação dos padrões de interação com o

meio e com os outros. Assim, diferentemente dos outros animais, que permaneceram no âmbito dos padrões preestabelecidos de interação com o meio e com os outros indivíduos de sua espécie, nós humanos nos tornamos aptos a modificar esses padrões. Embora mantendo instintos, como o da sobrevivência e da reprodução, abriu-se para nós a possibilidade de agir e de interagir de forma não estritamente condicionada aos instintos. Nossa espécie revelou-se, assim, como uma espécie aberta, como já não mais acabada, mas com possibilidades de se fazer e refazer continuamente. Esse fazer-se e refazer-se se expressa como possibilidade de aprender, como possibilidade de transcender a determinação instintiva. Todo o aprendizado humano configura, assim, expressão de uma diferenciação em relação ao que seria uma condição fechada, predeterminada, como observamos nas demais espécies.

Ao emergir no mundo, na época ou contexto que for, cada ser humano é como que instado a se inserir na história da espécie humana por meio da incorporação de características que, ao longo dos tempos, levaram os seres humanos a se diferenciarem dos indivíduos das demais espécies. Isso significa que, para se constituir sujeito do tempo presente cada qual necessita incorporar a experiência histórica da espécie humana mediante processos de aprendizagem. Essa aprendizagem, por óbvio, ocorre com ou diante do que as gerações anteriores já aprenderam, ou seja, ela acontece como continuidade de geração para geração, embora não sob a forma de simples repetição. Observe-se que essa possibilidade de o ser humano aprender em perspectiva de continuidade, dispensando-o de aprender tudo a partir da “estaca zero”, deve-se ao desenvolvimento de uma competência pedagógica. E é nesse sentido que se pode dizer que a espécie humana é uma espécie que se constitui pedagogicamente.

Importa destacar, no entanto, que o aspecto fundamental dessa condição pedagógica do homem, e que de fato o distingue das outras espécies, é a possibilidade de aprender com os que o precederam no tempo e na história sob a forma de recriação e de inovação, e não de mera repetição. Se o nosso aprendizado fosse idêntico ao daqueles com quem aprendemos, não conheceríamos a mudança e o progresso. Por isso, para fazer jus à nossa condição, importa aprender com quem nos precedeu, mas de modo sempre novo, reformulado, ajustado às condições também novas em meio às quais emergimos no mundo. Assim, graças à competência pedagógica constituímos um mundo humano baseado em padrões culturais e sociais que, por sua vez, implicam determinados modos de ser e agir, de se relacionar e de se expressar. Padrões que se modificam ao longo dos tempos por conta da capacidade recriadora presente no modo humano de aprender.

Constituímo-nos como sociedade, e nesse sentido temos mundo humano comum, graças à capacidade de aprendizagem que desenvolvemos na interação com os outros. Por conseguirmos aprender, não apenas nos adaptamos ao entorno, mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo. É isso que nos torna diferentes das demais espécies animais que agem de modo meramente instintivo, reflexo e padronizado. O mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de conhecimento que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos. A criação e a inovação se fazem por sobre e em tensão para o que seria uma condição simplesmente natural do ser humano.

Para todos os efeitos, o mundo humano configura-se ao modo de padrões que fomos capazes de estabelecer nas interações com o mundo natural, com os outros e conosco o que nos faz seres de:

- a) Cultura: nossos padrões de interação com o meio natural vão se modificando, ou seja, revelamo-nos como criativos e inventivos, com o que acumulamos, por meio dos tempos, tecnologias, modos de intervir na natureza, de potencializar nossas capacidades de ação;
- b) Sociedade: nossos padrões de interação com os outros vão se modificando. Nosso comportamento não é regido tão somente pelos instintos ou pelas inclinações naturais. Estabelecemos valores morais e éticos, regras de convivência e inventamos a política;
- c) Personalidade: ao fazermos nossas escolhas constituímos-nos com identidades próprias, afirmando-nos na singularidade de nosso existir.

Os homens de cada respectiva época histórica se valem da capacidade criadora para constituírem o seu *mundo humano*, para os que contam também com a herança das gerações anteriores. Esse *mundo* se expressa sempre ao modo de um determinado estágio de desenvolvimento das ciências, das formas de organização e de convivência social e dos modos de conduta e de expressão individual. Gerações e épocas, porém, não podem ser vistas de modo estanque. O que há, na verdade, são contínuas interações entre quem “veio antes” e quem “está chegando”, fazendo com que a experiência humana se expresse como experiência pedagógica.

O fato de educarmos os nossos filhos e as novas gerações em geral expressa um desejo de que a experiência de termos um mundo humano se mantenha e se aprofunde. Assim, o nosso esforço ou a nossa disposição para educar se deve à crença de que esse mundo humano, que se expressa por meio de valores, técnicas, competên-

cias, modos de ser, por meio de conhecimentos, enfim, constitui um legado que vale a pena ser transmitido às novas gerações. Temos um aprendizado de espécie que desejamos que seja incorporado pelas novas gerações. Podemos afirmar que esse desejo se expressa nas palavras dos pais: “Queremos o melhor para nosso filho. Queremos que nosso filho tenha uma vida boa.” Possivelmente nunca tenhamos ouvido um pai ou uma mãe dizer: “Quero que meu filho se estrepe, que se dê mal.”

Esse *o melhor e vida boa* expressam uma totalidade compreensiva que os pais têm em relação ao que seja propriamente o “humano” em suas relações com o meio natural, com os outros e consigo mesmo. E é na esperança de que seu filho “seja alguém na vida” que eles apostam todas as suas fichas e são capazes de sacrifícios enormes. Tudo isso nos leva a uma compreensão de que educar, em última instância, consiste no esforço em “contar o mundo às novas gerações”,¹ diante do que se colocam as questões: Como contar? Como funciona isso? Como isso é possível?

Em primeiro lugar, essa *contação* do mundo funciona porque somos uma espécie aprendente. E aprendente em ritmo rápido. Muitos dos nossos aprendizados ocorrem em razão das circunstâncias em que vivemos, pelo contexto em que estamos, pela necessidade de resolver problemas do cotidiano e, inclusive, em razão dos tropeços que vamos tendo. Em todo o caso, a criança que nasce hoje tem condições de incorporar em poucos anos, e pelo menos em suas linhas mais gerais, o legado da espécie.

Embora se possa assegurar que temos uma disposição genética para aprender e que, ao nascer, já nos inserimos em uma dinâmica de aprendizagem, o que de fato potencializa a aprendizagem humana é a interação com outros humanos e, especialmente, com quem aprendeu antes. Os casos de crianças que convivem com bichos ou que ficam isoladas de outras pessoas mostram o quanto o aprendizado permanece precário nessas situações. Com isso, pode-se afirmar que o específico do aprendizado humano é o de aprender com ou diante de outros.

E como o aprendizado efetivamente ocorre? Ele ocorre como uma realização do sujeito aprendente, em perspectiva própria, como processo de subjetivação, ou seja, ele não ocorre por repetição ou por simples transferência. Todo o conhecimento, para ser aprendido, precisa articular-se com o universo de experiências, referências e sentidos do sujeito aprendente. Caso contrário, ele não “gruda” no sujeito, não se sustenta como um saber, como uma capacidade, como uma competência. Ele necessita incorporar-se e converter-se em uma *figuração* interna do sujeito aprendente. Isso implica empenho, esforço, disciplina. E não há como driblar essa condição da aprendizagem. Deixemos, portanto, de lado, as noções de aprender por osmose ou por qual-

quer forma que sugira uma assimilação passiva do conhecimento ou que dispense o empenho e a cumplicidade do aprendente.

Assim, aprender com base no já aprendido por quem *veio antes*, aliado à necessidade de fazê-lo em perspectiva própria, no sentido de tomar esse aprendizado como novo para cada aprendente, parece ser a questão central da educação. Uma questão que coloca, de partida, a responsabilidade tanto por parte dos educadores de ensinarem a tradição histórica e cultural aos educandos e de contarem como o mundo é, quanto dos educandos de fazerem desse ensinamento um modo possível de se situarem no mundo como sujeitos históricos, de fazerem desse ensinamento um aprendizado.

Resumindo, aprendemos mediante envolvimento, engajamento pessoal, cumplicidade e, em regra, com ou diante de outros, especialmente se esses aprenderam antes o que gostaríamos de aprender, ou seja, em situação pedagógica.

3 A EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA COMO UMA POLÍTICA DE ESTADO

A necessidade de aprender por parte das novas gerações, no duplo sentido de incorporar o legado histórico-cultural, bem como de fazê-lo de modo criativo e em perspectiva própria, vai se tornando crucial à medida que o mundo se torna mais complexo em seus padrões culturais e sociais. Por isso se criaram instituições pedagógicas como a escola, e também a universidade. Poderíamos observar que a educação básica tem como objetivo proporcionar aprendizagens gerais, básicas, para que o sujeito se torne cidadão do mundo e do tempo presente. Já a educação superior tem como característica principal oferecer aprendizagens para o domínio específico e aprofundado de um determinado âmbito da cultura ou da sociedade, capaz de proporcionar a inserção no mundo do trabalho, ou seja, capaz de produzir a profissionalização.

Em todo o caso, essas instituições pedagógicas surgiram em razão da necessidade de uma aprendizagem em ritmo cada vez mais sistemático e intenso. Na institucionalização da escola e da universidade está pressuposta a insuficiência do autodidatismo ou do que seria uma autodeterminação do sujeito na construção das aprendizagens que o mundo, especialmente a partir da modernidade, passa a exigir.² Assim, temos hoje essas instituições como que para “atropelar” o que seria o ritmo espontâneo ou “natural” de aprendizagem das novas gerações. Para vir a ser cidadão do tempo presente, no sentido de conseguir fazer parte da vida social e cultural que o tempo presente oportuniza, é preciso desenvolver competências sociais e culturais em ritmo acelerado e, no mais das vezes, quando ainda não percebemos, enquanto crianças ou jovens, a sua necessidade.

Por isso, são os adultos que devem nos sugerir, como que em um esforço de antecipação, o que a vida futura possivelmente venha a nos exigir.

As origens da escola como espaço institucionalizado de ensino, isto é, na forma como hoje a temos, vinculam-se à instauração da ordem republicana, resultante dos movimentos revolucionários e democratizantes dos séculos XVII e XVIII. Com a nova ordem política surge a educação escolar como intimamente articulada ao projeto inclusivo e, quiçá, de aprimoramento progressivo desse novo modo de organizar e gerir a coisa pública. E é assim que o Estado assume a tutela da instrução via escola, considerando-a como exercício de uma função pública. Conservar as conquistas políticas e oferecer as condições para o desenvolvimento social e cultural se torna, por assim dizer, a própria razão de ser da educação escolar e da atividade do professor, por extensão.

A educação moderna assume, então, esse caráter de instrução pública, em perspectiva de universalidade, tanto no que se refere à sua abrangência quanto aos saberes a serem ensinados, distinguindo-se, por sua vez, de formas de educação, como a familiar, a religiosa, entre outras com conotações particularistas. A legitimidade da ordem política³ confere legitimidade à educação como instância a seu serviço, com o que a escola surge não apenas como instituição tutelada pelo Estado, mas subordinada aos objetivos de sua conservação e renovação no âmbito das possibilidades da própria democracia republicana.⁴

Para que da educação escolar resultassem os efeitos esperados de inserção na nova ordem social e política, era necessário que ela produzisse aprendizagens. Nesse sentido, a expectativa era de que os alunos viessem a ter saberes culturais, incorporassem modos de ser e se relacionar, adquirissem habilidades e competências que, por sua vez, credenciassem-os a assumir postos na sociedade e no mundo do trabalho, enfim, que viessem a ter o que costumamos chamar de conhecimentos.

À nova ordem política interessava a educação de todos, que precisava ser viabilizada dentro das condições possíveis, para o que “a educação de muitos ao mesmo tempo”, isto é, em sala de aula, mostrou-se uma solução eficaz. E foi assim que a escola organizou os saberes a serem ensinados na forma de disciplinas, ministradas por professores para conjuntos de alunos de uma mesma classe. Ministras as disciplinas e, dessa forma, inserir as novas gerações nas tradições sociais e culturais vigentes se tornou a tarefa principal da escola.

Sem demora, porém, percebeu-se que as distâncias entre um conhecimento ministrado e a sua efetiva aprendizagem por parte de cada um dos alunos eram variadas, por vezes enormes. Deflagrou-se, com isso, o debate acerca dos modos de aprender, envolvendo, entre outros aspectos, as circunstâncias específicas dos alunos.

A pedagogia entrou em cena mostrando que educar não é simplesmente transmitir saberes historicamente acumulados, implicando, por parte dos professores, formas de mediação que exigem novas competências para além daquelas que se referem ao saber das disciplinas.

O processo de aprender, como a própria pedagogia foi se apercebendo, implica reconstrução de conhecimento, para o que é fundamental a compreensão das razões e argumentos que pretensamente sustentam os conhecimentos que objetos de ensino. Nesse processo, tanto os alunos quanto os professores são provocados a reconstruir sentidos acerca das diversas áreas do conhecimento. Não sentidos ao bel prazer de cada um, mas em sintonia com as convenções que atestam a legitimidade desse conhecimento no âmbito das respectivas comunidades científicas e que, assim, configuram um legado social e cultural da humanidade, mesmo que sempre passível de revisão e de ajustes. Assim, em ritmo de continuidade, mas também de renovação, cabe à escola produzir entendimentos, modos de ser e de agir em sentido confluyente.⁵ A cultura e a sociedade se articulam e se sustentam por uma linguagem comum, expressão de saberes e práticas que convergem para o que temos, então, como *mundo comum*.

A escola, especialmente a partir da modernidade, tem tido a tarefa de auxiliar na formação de padrões coletivos de agir e de conviver. Trata-se, enfim, dos objetivos fundamentais de transmitir e renovar as tradições culturais, socializar as novas gerações e formar sujeitos com identidades pessoais. Nesse processo está incluída a questão da atualização da própria escola para o contexto do presente.⁶

Mesmo tendo o seu berço na modernidade, a escola permanece em contínua reconstrução. Em cada tempo se criam novas formas de organizá-la, novos modos de realizar suas tarefas de transmitir/reconstruir conhecimentos, mantendo-se, no entanto, a sua intencionalidade fundamental de articular um mundo humano comum.⁷

4 A AVALIAÇÃO QUE NASCE COM A ESCOLA VISTA SOB DUAS DIMENSÕES⁸

Com base nesses valores de universalismo e de igualdade, tem-se alimentado a expectativa de que alunos desiguais em termos de oportunidades, de experiências e de conhecimentos por ocasião do seu ingresso na escola possam sair dela em condições mais igualitárias, com chances de êxito mais próximas. Para essa expectativa pode ser vinculada a exigência da avaliação, cabendo-lhe verificar se o aluno foi capaz de aprender os conceitos/conhecimentos fundamentais estabelecidos pela autoridade pública. A avaliação, assim, indica se a escola conseguiu produzir percepções e enten-

dimentos em perspectiva confluyente, ou seja, se ela cumpriu o seu papel de contribuir com a construção de um mundo humano comum. Um mundo de saberes e de habilidades ao qual o aluno dificilmente teria acesso a não ser pela escola.

Como já mencionado, entre o conhecimento ministrado e a aprendizagem obtida pode haver uma distância enorme, ou uma descontinuidade, o que significa que a questão da aprendizagem não se resume a uma ação de transmitir, por um lado, e de receber ou acatar, por outro. Isso sugere que há algo a mais a ser considerado e, por certo, a ser avaliado no trabalho da escola. Nesse sentido, entendemos ser possível adotar um duplo olhar acerca dessa questão, ou falar de duas dimensões da avaliação: uma centrada mais propriamente no *resultado* alcançado em termos de aprendizagem e outra centrada mais propriamente no *processo* de aprendizagem. Para estabelecer esse duplo olhar a respeito da questão da avaliação, recorremos a uma distinção entre currículo e pedagogia feita em artigo recentemente publicado por Michael Young.⁹ Conforme o autor, currículo “[...] se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” e pedagogia “[...] se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo.” (YOUNG, 2011, p. 612).

A partir da diferenciação entre currículo e pedagogia, nos termos propostos por Young (2011), é possível pensar também em duas dimensões da avaliação. Assim, como uma primeira dimensão, visualiza-se a avaliação vinculada ao *currículo*, sendo este definido pela ordem política instituída e que se orienta à construção e sustentação de um mundo social e culturalmente articulado. Nessa ótica, a avaliação diz respeito às habilidades e competências gerais que se esperam vir a ser incorporadas pelas novas gerações. O currículo, vinculado a um sistema público de educação, torna-se objeto de uma avaliação que transcende os aspectos circunstanciais de uma escola específica, de uma turma em particular, ou de um aluno em especial. Sob essa dimensão a avaliação pode ser, justificadamente, de caráter “externo”, realizada pelos órgãos responsáveis pelo sistema público de educação. Trata-se, então, de um pertinente olhar verificador de como os alunos aprenderam os conteúdos curriculares previstos no âmbito do sistema de ensino. Enfim, uma verificação de como os alunos aprenderam as disciplinas escolares, que, conforme Young (2011, p. 620), “[...] expressam valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou meninos e meninas.”

Como uma segunda dimensão da avaliação se visualiza a que se vincula à *pedagogia*, e que se define em razão da viabilização da aprendizagem específica de um aluno ou de um grupo de alunos, ou mesmo em razão das características próprias

de uma escola. Situa-se, aí, a dimensão da avaliação entendida como processo, como articulada às condições específicas de uma sala de aula, para o que se delega uma responsabilidade e autonomia ao docente ou, então, à escola. Essa dimensão da avaliação certamente é a que mais esteve em foco na tematização recente acerca desse tema. Sua supervalorização, ou consideração como dimensão exclusiva, e isso em detrimento ou em contraposição ao que seria um *olhar externo*, certamente está na origem de muitas das atitudes reativas a qualquer forma de avaliação que não esteja sob o controle do professor e no limite da escola.

A análise da avaliação sob essas duas dimensões permitirá compreender em perspectiva de interdependência e de complementaridade abordagens do tema que, não raras vezes, aparecem como excludentes, no sentido de que se aceita uma, geralmente a vinculada à pedagogia e realizada *internamente*, e se rejeita a outra, a vinculada ao currículo e que é empreendida pelos órgãos *externos*.

Considerando as duas dimensões da avaliação aqui referidas, importa entender como ambas se movimentam ao longo do processo educativo, não esquecendo que elas são aliadas no fornecimento de informações acerca das aprendizagens dos alunos. Considerando os objetivos aos quais se encontra vinculada, a avaliação, seja a que se entende como acompanhamento do processo de aprendizagem, seja a que foca o desempenho da instituição ou do sistema educativo, passa a ser responsabilidade não apenas de um ou de outro profissional, mas da coletividade e de cada um em particular.

A avaliação tem um respeitável papel no processo de ensino e de aprendizagem, bem como o planejamento que envolve a definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino. Ela, portanto, faz parte da ação educativa; os responsáveis pela formação dos alunos devem ter claras as duas dimensões aqui sinalizadas. A dimensão vinculada à pedagogia, que acontece ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, sob a responsabilidade dos professores e da equipe diretiva, tem o objetivo de detectar as dificuldades dos alunos para poder saná-las durante o percurso formativo. Já a avaliação vinculada ao currículo ocorre ao final de um determinado período, sob a responsabilidade dos órgãos públicos de gestão da educação, e tem como objetivo a verificação do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos, podendo servir de referência para a programação de políticas de apoio à qualificação do ensino.

A avaliação pensada sob essas duas dimensões tem a função de “[...] auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.” (FERNANDES, 2008, p. 21). Assim, efetivar-se-á o papel que a escola deve ter na sociedade “[...] de incluir, de promover crescimento, de desenvolver

possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura.” (FERNANDES, 2008, p. 21).

Pelo visto, pode-se falar de uma interdependência das duas dimensões da avaliação. Se nos restringíssemos à avaliação *final*, a que verifica o nível de aprendizagem com base no currículo estabelecido pela autoridade pública, deixaríamos de contemplar aquela dimensão que faz esse currículo e seus conceitos se tornarem uma realidade para os alunos. Mas, por outro lado, se não aceitássemos que uma verificação do nível de aprendizagem se realizasse sob esse olhar mais objetivo, *externo*, estaríamos menosprezando o papel do currículo oficial, ou condicionando-o às circunstâncias da escola ou do grupo de alunos, o que deixaria o trabalho do professor sem norte, sem uma guia. E sem o controle público de uma instituição que é pública, como é o caso da escola, a sua função também deixaria de se justificar enquanto função pública.

As duas dimensões da avaliação constituem, certamente, momentos complementares, mas é importante que sejam analiticamente diferenciados. Sob uma dimensão, trata-se da avaliação do *currículo* e que justifica a escola como espaço de formação patrocinado pelo Poder Público, pela ordem política instaurada. Nessa dimensão põem-se em evidência os objetivos fundamentais da escola no que se refere à transmissão e renovação do legado da humanidade. Em sua perspectiva, pode-se verificar se o aluno aprendeu os conhecimentos e construiu as habilidades requeridas para viver em um mundo humano baseado em padrões comuns. E é, ainda, nesse sentido, que da escola se esperam resultados bem definidos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, e também o domínio de uma série de conhecimentos classificados como escolares.

Sob a outra dimensão, vinculada à *pedagogia*, a avaliação assume o enfoque da aprendizagem enquanto processo dependente das condições específicas de um determinado grupo de alunos ou de algum aluno em particular. Entra em cena então o cotidiano da sala de aula, quando o professor observa o *erro*, a hipótese do aluno, reflete sobre eles e considera isso no modo de sua atuação. Esse é o tipo de avaliação que acontece no decorrer da prática educativa. As possibilidades de efetivar essa interatividade são variadas e dependem, em boa medida, das escolhas do professor. Para isso, ele pode se valer do diálogo particular ou grupal com os alunos em forma de debates e reelaborações faladas/escritas daquilo que foi trabalhado.

Compreendida a avaliação sob essas duas dimensões, ela já não se prende nem ao *olhar externo*, de verificação, nem a uma dinâmica interna de uma sala de aula pretensamente imune a qualquer tipo de interferência. Mantém-se, assim, a intencio-

nalidade fundamental da escola em contribuir na formação de um mundo humano comum por meio da mediação de aprendizagens com as novas gerações.

Uma avaliação bem feita na escola contribui para que as pessoas possam viver melhor diante dos desafios da sociedade. “Aos componentes estruturais em que se tematiza o mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – correspondem, dessa forma, os processos da reconstrução cultural, da integração social e da socialização e individualização.” (MARQUES, 1993, p. 87). E enquanto processo de formação humana, a educação, bem como as formas de sua avaliação, deve contemplar esse duplo movimento que vai da sociedade para o indivíduo e do indivíduo para a sociedade. Esse duplo movimento buscou-se, aqui, contemplar com a proposição de uma avaliação em duas dimensões, sob cujo entendimento se espera que possa a escola contribuir para a construção de um mundo humano comum, em que os conhecimentos que lhe fornecem suporte articulem efetivamente os indivíduos em suas relações de reciprocidade.

5 AO MODO DE CONCLUSÃO

É preciso, antes de tudo, considerar que a avaliação não tem um sentido em si ou uma finalidade que lhe fosse própria. Sua razão de ser se vincula à razão de ser da educação, ou da escola de forma mais específica. Assim, saberemos para quê avaliar se soubermos responder para quê educar.

Certamente, as adjetivações que conferimos a determinados campos de estudo, como educação, avaliação, filosofia, sociologia, etc., buscam enfatizar algum aspecto eventualmente negligenciado desse âmbito de saber, ou âmbito de atuação. Tais adjetivações, que até entendemos serem legítimas, jamais poderiam adquirir uma autonomia frente, digamos assim, à substancialidade da atividade ou do âmbito a que se referem. Dito de forma mais direta, uma educação, mesmo que a adjetivemos de crítica, de emancipadora, de transformadora, etc., jamais poderia deixar de ser educação, tendo sob esse conceito a explicitação de sua razão de ser. Dizer que uma avaliação é ou pretende ser crítica, transformadora, emancipadora, por exemplo, quer dizer que ela se entende vinculada à noção de uma prática educativa que seja educação no sentido mais pleno, isto é, que tenha critérios pelos quais se pautar, que considere o aluno como sujeito de sua aprendizagem, que esse aluno aprenda assuntos fundamentais para se compreender e se mover no mundo humano comum, entre outros sentidos possíveis visualizáveis sob tais adjetivações.

Sob esse ponto de vista, poderíamos dizer que muitas das adjetivações resultam em redundância, como é o caso, por exemplo, da expressão *educação humani-*

zadora. Ora, ou a educação humaniza ou não é educação. Isso poder-se-ia dizer acerca de expressões como *educação/avaliação emancipadora ou emancipatória*. Também cabe dizer: ou a educação e a respectiva avaliação preparam para a autonomia e para a vida adulta, e especialmente para a vida política, ou se trata de qualquer coisa menos educação. Mas ao usar essas adjetivações, possivelmente queremos indicar a necessidade de recuperar ou enfatizar um sentido da educação ou da avaliação negligenciado, em um contexto determinado ou em circunstâncias específicas, como, por exemplo, durante um período de autoritarismo.

Esforcemo-nos, em todo o caso, em visualizar o que teria de emancipatório em um processo de educação e que a avaliação, da instituição escolar ou da aprendizagem, pudesse vir a corroborar ou a reforçar. A emancipação, entendida também como maioria, refere-se a uma condição de autonomia, a uma condição de pensamento e de decisão próprios. A pergunta é: Como isso é possível de ser produzido por meio da educação?

De forma simples e objetiva diríamos que pensamento próprio não brota das entranhas do sujeito, mas é o resultado de uma conquista que se obtém depois de conhecer diferentes pensamentos e posições, diferentes respostas para as questões que se põem no âmbito da cultura e da sociedade, enfim, depois de muito aprender com os outros. De acordo com Rohden (2000, p. 170), a educação para a maioria, que significa autonomia, prevê em seu estágio final a constituição de um sujeito que seja capaz de fazer um uso próprio de sua razão, em sentido aberto, ao modo de um “[...] colocar-se virtualmente no lugar de outros”, ao modo de um “[...] pensar com outros”. É isso que permite saber, também, o quanto o nosso próprio modo de pensar e de agir é tributário dessas diferentes posições, dessas diferentes respostas, enfim, dessa tradição da qual emergimos.

E como a educação pode contribuir com a construção dessa autonomia, com a construção dessa maioria? Bem, já havíamos respondido a essa questão anteriormente: contando de forma qualificada o mundo às novas gerações. Isso significa atuar no sentido do “[...] alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, (inserindo os alunos) na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens.” (MARQUES, 1993, p. 108).

Reafirma-se, assim, a necessidade de que os processos de aprendizagem e a sua avaliação explicitem o modo como os conhecimentos se estruturam e adquirem dignidade para constarem dos currículos de ensino. Assim, a abordagem de um conhecimento com vistas à sua aprendizagem deve considerar o próprio percurso argumentativo que está na base de sua pretensa validade. Conteúdos culturais podem

se apresentar sob a forma de conceitos, técnicas, valores, regras de convivência ou modos de ser. Sua presença em meio aos currículos escolares ocorre com base em justificativas e percepções acerca de sua validade. Sua aprendizagem somente pode ocorrer mediante o acesso a essas justificativas e por meio do desenvolvimento de convicções pessoais acerca de sua validade ou pertinência. Aprender, nesse sentido, consiste em compreender razões.

Na perspectiva de uma sociedade inclusiva, de participação ativa dos cidadãos na dinâmica da vida humana em sociedade, cabe a nós educadores contar bem a nossa história, as experiências que tivemos e as percepções que estamos tendo. É isso que podemos fazer pelas novas gerações. Nosso testemunho passa a ser fundamental para o projeto que essas gerações empunharão. A emancipação, a maioria e a autonomia são sentidos de formação apenas alcançáveis por intermédio do entendimento da dinâmica do mundo na qual essas gerações são inseridas.

Por fim, e ao modo de um alerta, importa lembrar que a possível emancipação, maioria ou autonomia não é um estado de coisas que projetamos com parâmetros nossos (de educadores) para as novas gerações. Por isso, não nos cabe prever ou organizar o que seria a vida futura dos sujeitos emancipados, já que com isso incorreríamos em uma contradição performativa, isto é, negaríamos na ação prática o que propomos teoricamente em nossos objetivos. O possível e necessário sentido político da educação, conforme o legado que nos foi deixado pelas modernas democracias republicanas, é o da preparação para a política e nunca o da implementação de um projeto determinado, por mais motivos que, como adultos, tenhamos para elegê-lo.

Notas explicativas:

¹ Desenvolvemos essa ideia no texto de Boufleuer (2010), *Por uma educação cujo único propósito seja "contar o mundo" às novas gerações*.

² Embora aqui e acolá alguns indivíduos demonstrem ter essas características (autodidatismo, autodeterminação) na elaboração do seu conhecimento, seria temeroso apostar em uma forma de educação que se assentasse de todo nessas condições de autonomia e de autodisciplina.

³ Por ordem política legítima compreendemos o gestar da coisa pública sob o princípio da liberdade de opiniões, à luz das quais se configuram os próprios objetivos a serem buscados, ou seja, política como um fazer sem-teto, ressalvados os pressupostos da República.

⁴ Em períodos de exceção, de supressão das liberdades democráticas, como ocorre nos regimes ditatoriais, os atores políticos que atuam nessa instituição podem, com toda a legitimidade, descumprir esse princípio de subordinação e de conservação da ordem representada, no caso, pelo Estado, que deixou de ser democrático.

⁵ "Seu sentido [o da escola], na verdade, depreende-se da tríplice tarefa que imputamos à educação; contribuir para a reprodução e renovação da cultura, para o estabelecimento e o reforço das solidariedades e para a formação de identidades pessoais." (BOUFLEUER, 2001, p. 80).

⁶ "Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos. Requer a dialética da história que se superem os caminhos andados, mas refazendo-os.

Reconstruir não significa ignorar o passado que, na cultura e em cada homem, continua presente e ativo, vivo e operante; mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas que o transformem e introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais.” (MARQUES, 1993, p. 104).

⁷ A escolarização comum surgiu, em parte, das necessidades de um capitalismo industrial em expansão e das desigualdades de classe social geradas por ele. Contudo, também foi um produto do iluminismo do século XVIII e dos valores de universalismo e igualdade a ele associados (YOUNG, 2011, p. 620).

⁸ Boa parte das reflexões que seguem é o resultado de um processo de pesquisa empreendido conjuntamente com a Professora Mes. Rosane Mürmann Prestes, do que resultou a publicação do artigo *A escola que avalia e que é avaliada* (BOUFLEUER; PRESTES, 2013).

⁹ Trata-se do artigo de Young (2011) *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

BOUFLEUER, J. P. Por uma educação cujo único propósito seja “contar o mundo” às novas gerações. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETI, E. M.; ROSSATO, N. D. (Org.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BOUFLEUER, J. P.; PRESTES, R. M. A escola que avalia e que é avaliada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 240-249, maio/ago. 2013.

FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

ROHDEN, V. Sobre a ideia de educação para a autonomia. In: TAVARES, J. A. G. **Totalitarismo tardio**: o caso do PT. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

YOUNG, M. F. G. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

Recebido em: 25 de janeiro de 2014

Aceito em: 12 de março de 2014