

Introdução

Avaliar é uma atividade tão antiga quanto o surgimento da consciência humana. Na medida em que os homens começaram a se comunicar para produzir, em conjunto, suas condições de sobrevivência, começaram concomitantemente a se avaliar, analisar e julgar.

Hoje, a avaliação e sua vizinha mais próxima, a avaliação educacional, estão ganhando um significativo espaço enquanto objeto de pesquisa na área das Ciências Sociais, especialmente por serem consideradas elementos indispensáveis ao diagnóstico e, conseqüentemente, à orientação mais efetiva para a minimização dos seculares problemas que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

É evidente que não basta avaliar para mudar. No entanto, os dados obtidos por meio de uma avaliação são fundamentais para o direcionamento de propostas concretas. Por estas e outras razões cuja discussão extrapolaria os objetivos deste trabalho, convivemos, atualmente, com um verdadeiro boom avaliativo, generosamente apoiado pelos organismos de financiamento do País e, em geral, agraciado pela participação de agências internacionais de fomento.

Dentre os vários ângulos a partir dos quais se pode abordar a avaliação educacional, apresento uma proposta que nos convida a examinar algumas das controvérsias teóricas que estão circunscritas à sua concepção.

* Doutora em Psicologia da Educação; professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP; e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Esta escolha se justifica na medida em que o interesse pelo estudo teórico de qualquer prática educativa tem aumentado consideravelmente, em diferentes circunstâncias que temos tido oportunidade de participar, via realizações de palestras, debates, mesas-redondas etc. Parece sempre muito penoso e difícil "teorizar".

Segundo entendemos, a própria concepção de teoria (no binômio que se estabelece com a "prática") continua sendo um ponto de estrangulamento para o avanço dos conhecimentos na área da Educação e das Ciências Sociais.

Paralelamente a esse empecilho prevalecem, também, grandes divergências acerca de outros conceitos que, hoje, ocupam a maioria da literatura voltada para a discussão dos problemas educacionais. Estamos nos referindo ao conceito de "avaliação científica" (imbricado em determinado conceito de "Ciência"); ao conceito de "avaliação tecnológica" (incrustado no conceito de "Tecnologia"); e (em outro nível, mas igualmente relevante) à conhecida polêmica que se estabelece entre "avaliação quantitativa" e "avaliação qualitativa".

Tentaremos abordar cada um desses aspectos. Todavia, queremos esclarecer que pretendemos apenas levantar algumas questões para que elas sirvam de estímulo ao debate. Por isso, vamos nos restringir ao delineamento dos pontos que consideramos fundamentais para o encaminhamento da problemática, sabendo porém ser este um "começo de conversa". Ou seja, começo de conversa que, se por um lado se caracteriza como algo ainda preliminar, por outro, pretende oferecer subsídios sobre os aspectos **teóricos das práticas** cotidianas dos avaliadores, no contexto dos novos ares tecnicistas que estão invadindo a área das Ciências Sociais.

A Falsa Dicotomia Que se Estabelece Entre Teoria e Prática

A teoria é, em geral, vista como algo complexo, abstrato, ameaçador e de difícil acesso, não o sendo apenas para alguns poucos "privilegiados". Não raro, alunos de pós-graduação empenhados na elaboração de suas teses assim se expressam: "(...) minha maior dificuldade é com a parte 'teórica (...) Preciso descobrir uma teoria que se encaixe em meu trabalho!". (Depoimento de um aluno de mestrado da PUC, 1989.)

Por outro lado, com certa dose de desencanto, muitos professores desabafam: "(. . .) vocês pesquisadores e os supervisores só ficam teorizando! Nós é que conhecemos a realidade! Nós é que estamos com a mão na massa. Nossa tarefa é prática, não é teórica (. . .)". (Depoimento de um professor do ensino noturno da 17a DE, São Paulo, 1989).

No bojo desses depoimentos estão presentes alguns equívocos que precisam ser recuperados.

Da ótica do aluno de mestrado, a teoria é vista como um obstáculo, como algo desvinculado do trabalho real e concreto que se desenvolve como um todo. Aliás, nossa experiência tem mostrado que, justamente pela deficiente compreensão de seu conceito, a elaboração da dita "parte teórica" de qualquer dissertação ou tese é invariavelmente ameaçadora. Já no depoimento do professor, expressa-se com clareza a inadequada dicotomia que se costuma estabelecer entre teoria e prática, ou ainda entre "os que pensam" e "os que fazem", ou mesmo entre os trabalhos entendidos como "de criação" em oposição àqueles considerados como "de execução".

No contexto desta concepção bipartida (entre teoria e prática) a teoria passa a ser vista como um conjunto de idéias, de conceitos, de leis e princípios, que parece resultar do puro esforço intelectual, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas. Nesta

mesma linha, postula-se que este conjunto de idéias, para ser "científico", deve necessariamente surgir e ser construído a partir de uma observação "neutra", "objetiva", em que o distanciamento de seu construtor e o consenso entre os juizes são metas fortemente almejadas.

Com este conjunto de idéias, depois de sistematicamente organizado e indutivamente acumulado, pretende-se explicar a realidade, quando, na verdade, é a realidade que torna compreensíveis as idéias e as teorias elaboradas. Isto porque a teoria não surge a partir da observação neutra e da quantificação rigorosa de fatos isolados. Ao contrário, a construção de uma teoria está intimamente vinculada às representações sociais de seu produtor. Representações que, por sua vez, são engendradas na **prática social**, isto é, na forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza, para a produção e reprodução de suas condições de subsistência.

A produção de idéias, de representações, da consciência está diretamente entrelaçada com a atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência. O ponto de partida para esta produção são os homens em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais, historicamente determinadas, e produzindo a realidade, ainda que estes mesmos homens não tenham consciência de serem seus únicos produtores.

Sendo os homens em sua atividade concreta o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a teoria começam na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade - a "práxis" - é teórico-prática, e neste sentido é relacional, crítica, transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação - uma vez que é a teoria que guia a ação - e é prática sem ser mera aplicação da teoria - uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Aqui, a teoria é entendida como uma aquisição histórica, construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo.

Nesta concepção, com a qual nos identificamos, não há como separar o sujeito que conhece do sujeito a ser conhecido. Daí a impossibilidade de separar o avaliador daquilo que ele vai avaliar e concebê-lo como um ser meramente especulativo, que deve "sair de si mesmo" para poder produzir um conhecimento "objetivo" acerca do comportamento de seus alunos. Ele deve, sim, esforçar-se para controlar sua subjetividade, entendendo, porém, que a neutralidade absoluta é inatingível.

Isso não quer dizer, por outro lado, que não existe uma realidade objetiva, independente, concreta e exterior aos homens. Significa, apenas, que qualquer conhecimento (dentro outros, a avaliação) não é mera elaboração à margem da prática social. A atitude do homem diante da realidade, e conseqüentemente a do professor diante do aluno, não é a de um ser contemplativo, indiferente e executor de diferentes "práticas". Sua prática está impregnada de teoria porque, ao atuar e interferir na realidade do aluno, ou seja, ao avaliar (seja uma aula, um plano de ensino, o rendimento escolar etc.), ele o faz com vistas ao atingimento de algumas finalidades já mentalmente elaboradas e orientadas por conhecimentos - que constrói ativamente - e por informações - das quais se apropria.

As implicações para a avaliação educacional desta relação entre teoria e prática (tal como concebida), induzem-nos; a outro ponto de reflexão igualmente importante. Trata-se de entender que toda avaliação deve ser contextualizada, ou seja, interpretada à luz da dinâmica que se expressa no processo vivenciado pelos envolvidos e no relato das representações dos informantes. Representações que se concretizam na prática social de seus produtores e que ganham significado mediante o desvendamento das condições objetivas da existência social que, diferenciando os homens a partir de suas condições particulares de subsistência, concomitantemente, os hornogeneiza enquanto seres históricos. Entendemos aqui seres históricos como produtos de circunstâncias determinadas e, ao mesmo tempo, produtores de uma realidade que se concretiza via pensamento, linguagem e ação.

A partir destas considerações, nos deteremos em um outro aspecto que gostaríamos de destacar: o exame do referencial teórico da avaliação educacional, no âmbito tecnocrata, perpassado pelos conceitos de Ciência e Tecnologia.

Ciência e Tecnologia: e a Avaliação Educacional?

Etimologicamente, o termo "técnica" (do grego *technikós* e do latim *technim*) está associado ao conceito de arte. Significa uma maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo. Tecnologia, por sua vez, pode ser concebida como um conjunto de conhecimentos, principalmente os científicos, que se aplica a um determinado ramo de atividade.

Hoje, quando se fala em Tecnologia, a ela se vincula fortemente o conceito de Ciência, como se Tecnologia pudesse ser concebida como uma Ciência que trata da técnica.

Em verdade, não se tem ainda muita clareza acerca de sua conceituação. Tecnologia em geral é explicitada "no abstrato", sem que seus referenciais explicativos sejam recuperados. Quando examinada "no concreto" acaba sendo relacionada a outros conceitos, também fluidos, como "modernidade", "pós-modernismo" etc., e nesse caso vincula-se à expressão "novas tecnologias".

A essa lacuna conceitual acrescenta-se a falta de estudos que objetivem focar o tema no cenário de países marcados por acentuadas desigualdades econômicas e sociais. A literatura existente sobre o assunto incide no exame do impacto das "novas tecnologias" em países que convivem com formas mais homogêneas de produção e consumo - por exemplo, os Estados Unidos, o Japão e o conjunto daqueles que integram a Europa Ocidental.

Se, por um lado, o termo "Tecnologia" padece de uma fragilidade conceitual, por outro não existe consenso em relação ao conceito de Ciência. Seu significado está, em geral, associado a pressupostos adotados na matriz epistemológica positivista que implica o método indutivo, enquanto processo de descoberta; na observação factual, enquanto procedimento de coleta de dados; na associação entre causa e efeito para a explicação dos fenômenos; e na separação "objetiva" entre constatação de fatos e julgamentos de valor.

Essa maneira de conceber "Ciência" vincula-se aos moldes das ciências naturais, físicas e exatas. No entanto, quando transportada para a produção de conhecimento no âmbito das Ciências Sociais gera polêmicas que dificilmente se encaminham para uma solução satisfatória. Assim, por exemplo, nem todos os pesquisadores que se dedicam à produção de conhecimentos na área (sociólogos, historiadores, educadores, psicólogos, antropólogos etc.) tendem a concordar com o Prof. FROTA PESSOA (1990), quando este admite que:

"(. . .) **Ciência** *consiste, basicamente, em fazer perguntas, propor respostas e testá-las com rigor diante das evidências disponíveis (. . .) A Ciência nos convida a aceitar os fatos como são, inclusive quando não correspondem aos nossos preconceitos. Isso nos aconselha a gerar hipóteses alternativas e a verificar qual delas vai rnelhor ao encontro dos fatos! Por entre todas as forças que ela libera, a Ciência toma o rumo do pensamento analítico (. . .)". (Grifo nosso.)*

Diante de tais afirmações, parece-nos oportuno indagar: o que significa produzir conhecimentos científicos no interior das disciplinas voltadas para o estudo do indivíduo, no vínculo que se estabelece entre ele e a sociedade? Como conciliar a idéia de homem historicamente contextualizado, produto e produtor da realidade, com a idéia de que a "Ciência nos convida a aceitar os fatos como são"? Além disso, o que temos a dizer em relação aos constantes pronunciamentos (de forte teor tecnicista) que a cada dia invadem os meios de comunicação de massa, em defesa de uma urgente necessidade de "cientifização" da sociedade brasileira?

No bojo desses pronunciamentos perpassam algumas idéias que precisam ser consideradas. Por um lado, a sociedade brasileira é acusada de padecer de um "analfabetismo científico", estando, portanto, despreparada para enfrentar os inexoráveis avanços tecnológicos que, com certeza, caracterizarão o século XXI. Por outro, advoga-se a favor de um "cientificismo" tecnocrata como se fosse o oposto de "ignorância".

Não se trata aqui de negar todo o desenvolvimento científico, tecnológico e a modernização dos meios de produção; muito menos de embarcar na apologia romântica da exaltação do passado. Ciência e tecnologia não são apenas criação e experimentação de novas técnicas, processos e produtos; são conquistas históricas que atuam na organização e desenvolvimento das forças produtivas e se constituem em precioso patrimônio cultural da humanidade. Trata-se, portanto, de discutir a problemática da avaliação, a partir da matriz epistemológica inspirada neste modelo de Ciência.

O exame dessa problemática, além de **atual e emergente**, parece-nos fundamental, pois qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação a ser adotado, ele concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, quando toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, quando mantém ou reformula seus planos.

Ocorre que todo este conjunto de decisões não é neutro nem arbitrário. Ao contrário, traz no seu bojo uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade. Maneira esta que condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e que orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula.

Daí a necessidade de aprofundarem-se as análises dos pressupostos subjacentes às diferentes modalidades de ação educativa, uma vez que essas análises podem contribuir para uma opção mais consciente no que diz respeito à organização da estrutura curricular, à sistemática de avaliação a ser adotada e, principalmente, funcionam como parâmetros para o julgamento da relevância social dos conteúdos e para a obtenção de um conhecimento mais realista acerca do aluno.

Assim, no bojo do modelo de Ciência que pressupõe a aceitação "dos **fatos como são**", o fato social, para ser convertido em "científico", deve ser isolado do sujeito que o estuda. Isso implica considerar "científico" e "objetivo" apenas o que pode ser observado, medido, palpado. Implica também admitir que o cientista deve "sair de si mesmo", isolar-se do fenômeno que estuda para evitar contaminação, "subjetividade", bem como outros elementos nocivos à construção do conhecimento científico.

A "Ciência", vista deste modo, adquire uma característica dualista e fragmentada, pois, elegendo como regra fundamental a separação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento, dicotomiza "teoria e prática" - o que consideramos equivocado e tentamos explicar por que no item anterior. Ou seja, ao separar o objeto do conhecimento do sujeito que o conhece, não leva em conta a íntima associação que existe entre o conhecimento do objeto (pelo sujeito) e a

intenção que ele desenvolve em relação a esse objeto e que se expressa em sua ação prática no sentido de conhecê-lo.

Por trás desta concepção, e numa perspectiva mais geral, mostram-se presentes os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos); do "cientificismo" (ao supor quantificação, neutralidade, objetividade); e da planificação (ao supor controle, 'manipulação e previsão, onde o que se coloca como útil é saber para prever).

Em conseqüência, e mais especificamente no âmbito da avaliação educacional, a grande ênfase passa a ser a valorização dos testes, das escalas de atitude, das provas ditas "objetivas", das questões de múltipla escolha, da experimentação e dos critérios formalistas para a definição e seleção de um "bom professor". Além disso, de acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportem adequadas "operacionalizações" de "objetivos educacionais", "objetivos instrucionais", "estratégias", "procedimentos" e "sistemáticas de avaliação", passa a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem pode ser considerado "professor competente".

Como já tivemos oportunidade de comentar, a discussão em torno desta problemática configura-se como algo bastante oportuno, porque atual. No entanto, o que se observa é o ressurgimento de uma tendência que marcou época, no Brasil, na década de 70. Neste período proliferavam cursos de treinamento, palestras e assessorias, aos quais os aspirantes ou professores efetivos deveriam estar presentes, a fim de adquirir as habilidades necessárias à elaboração de bons planos de ensino e a sagacidade em discriminar as nuances na "operacionalização" formal de diferentes níveis de objetivos e de diferentes facetas nas especificações de estratégias.

Tendo em vista a exagerada valorização da "planificação educacional", em voga na época, tais treinamentos e cursos de aperfeiçoamento passaram a ser muito disputados, porque realiza-los representava obter ganhos reais para futuras contratações ou promoções na carreira do Magistério.

Não nos estamos posicionando contra a oferta de treinamentos, que visam a uma efetiva e permanente reciclagem do professor. Estamos apenas ressaltando que, sob a égide do positivismo, racionalismo e funcionalismo, o critério de competência do professor deslocou-se do **saber fazer**, no concreto, para o **saber planejar o que fazer**, no papel. Na medida em que não existe uma relação linear entre ambas as habilidades, muitos equívocos foram cometidos, seja em nível micro, nas escolas (como por exemplo, nos processos de seleção de pessoal), seja em nível macro, na definição de políticas educacionais (como, por exemplo, a obrigatoriedade da profissionalização universal para o ensino de 2º Grau, prevista na Lei nº 5.692/71).

Cabe, pois, indagar. o que estaria motivando essa volta ao "cientificismo" das Ciências Sociais e da Educação, nos dias de hoje, já que sua presença original se evidenciou em um período sabidamente marcado por um regime de exceção, autoritarismo fortemente pautado por atos coercitivos e arbitrários?

Por outro lado, ainda na década de 70, muitos educadores se posicionaram contra a postura avaliativa, que privilegia apenas o produto observável, mensurável, quantificável. Ou seja, iniciou-se um movimento cuja preocupação estava voltada, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas não necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Tratava-se, então, de captar o "subjetivo", de penetrar na "caixa-preta" dos processos cognitivos.

Em decorrência, começaram a surgir sérios questionamentos em relação à aplicação de testes padronizados e à absorção acrítica de seus resultados. A partir daí, instalam-se novos debates em torno dos pressupostos teóricos subjacentes à "avaliação quantitativa" e à "avaliação qualitativa". No âmago desses debates, outros enganos foram (e continuaram sendo) cometidos.

Não tencionamos aqui aprofundar essa discussão. Todavia, gostaríamos de finalizar este trabalho alertando para o conflito que se pretende estabelecer entre "avaliação qualitativa" e "avaliação quantitativa"-conflito que, em nosso entender, é falso!

Avaliação Qualitativa? Avaliação Quantitativa?

Subjacente ao falso conflito que se estabelece entre os educadores que pretendem dicotomizar, por um lado, avaliações "qualitativas" e, por outro, avaliações "quantitativas", existe uma concepção equivocada acerca da relação sujeito/objeto na produção do conhecimento.

Estando a apreensão do **processo** da aprendizagem associada aos enfoques metodológicos que priorizam os aspectos qualitativos, dentro de uma concepção teórica onde conhecimento é também ação, presta-se facilmente à produção de equívocos em torno de suas características definidoras.

Um dos equívocos está relacionado ao radicalismo qualitativo, compartilhado por alguns avaliadores, ao considerarem que qualquer preocupação de ordem quantitativa estaria violando a natureza epistemológica de uma modalidade mais crítica de investigação. Este equívoco, tendo sua origem numa discussão metodológica mais ampla, é um problema malcolocado, na medida em que pressupõe oposições estanques entre análises qualitativas e quantitativas.

Sem dúvida, "no estudo da metodologia das Ciências Sociais, podemos distinguir uma pluralidade de enfoques que dão privilégio quer aos aspectos qualitativos quer aos quantitativos" (THIOLLENT, 1984). Todavia, acreditamos que uma articulação entre esses aspectos, bem como o relacionamento de ambos com outras dimensões de análise (histórica, macroestrutural etc.), parece ser a solução mais satisfatória.

Reiterando, diríamos que a concepção crítica da avaliação educacional é de tipo predominantemente qualitativo. No entanto, concordamos com Michel THIOLLENT (1984, p. 48) quando este afirma que: "se associarmos à idéia de crítica uma função de elucidação de denúncia ou de outros tipos de contribuição para o debate público (. . .) podemos considerar que os números também podem exercer uma função crítica".

O que há de questionável, nas concepções radicalmente quantitativas, não são os números, mas seus pressupostos teóricos e limitações decorrentes: artificialidade criada pelo experimentalismo; fragmentação da realidade engendrada nas pesquisas correlacionais e na formulação de hipóteses do tipo "causa-efeito", onde algumas variáveis são controladas e/ou manipuladas para pretensamente explicar os problemas analisados; validação das conclusões subordinadas ao consenso; caráter a-histórico dos dados, que, assim, se desvinculam das significações que emergem das situações da vida real etc.

Em outras palavras, diríamos que não podemos confundir a necessidade de recorrer ao empírico e à quantificação, para melhor conhecer a realidade, com o "empirismo" acrítico. O radicalismo qualitativo é igualmente perigoso, na medida em que coloca em plano secundário a indispensável sistematização a ser respeitada na realização de avaliações, o que pode gerar distorções

relacionadas às generalizações estabelecidas nas conclusões, a partir de resultados que nem sempre suportam as interferências elaboradas.

Portanto, a discussão metodológica não se restringe à opção entre avaliação quantitativa ou qualitativa. Mesmo porque, conforme discutido anteriormente, a quantificação dos dados não constitui em si mesma um procedimento acríptico. Especialmente nas pesquisas descritivas, os números cumprem importante função para fortalecer argumentos, demonstrar tendências predominantes, destacar as divergências e as proporções existentes entre as desigualdades sociais. "Independentemente de uma estrita precisão, nunca alcançável, é interessante sabermos numa pesquisa se estamos falando de 8 ou de 80" (THIOLLENT, 1984).

Daí a importância de retratar o idiossincrático e o particular como ponto de partida para uma avaliação que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas de um determinado objeto de estudo, tendo como base o desenvolvimento de um conhecimento que se inicia pela compreensão dos eventos particulares.

Nesse enfoque, o avaliador não parte de esquemas rígidos e concebidos *a priori*. Embora inicie seu trabalho a partir de alguns pressupostos teóricos (já incorporados), durante a realização da avaliação de seus alunos deve estar atento para as novas categorias que emergem na interação concreta que se estabelece entre ambos. Nesse processo, devem ser recuperados os aspectos contraditórios e as diferentes perspectivas, muitas vezes conflitantes, presentes em determinada situação.

No entanto, isso nem sempre é possível quando se utiliza apenas uma única fonte de informação; daí a necessidade de utilização de fontes diversificadas, como dados secundários, documentos, provas, observações, testes, questões "abertas", questões "fechadas", entrevistas, materiais produzidos etc.

Uma gama variada de fontes de informação é que vai possibilitar a obtenção de dados de diferentes naturezas e um conhecimento mais abrangente de qualquer que seja a situação estudada (um aluno, um currículo, um plano de ensino etc.).

Essa abrangência, por sua vez, implica a recuperação dinâmica da situação estudada, desde que decorra de um processo vivenciado entre professores e alunos, onde a troca, o *feedback*, a auto-avaliação e as diferentes modalidades de medida são elaborados e reelaborados. A partir dessa reelaboração, o professor estará contribuindo para que o aluno adquira melhores condições de se conhecer, de entender seus colegas e de aumentar sua capacidade de compreender o cotidiano da escola e o contexto da realidade social.

Referências Bibliográficas

FROTA PESSOA. Ciência *hoje*. Maio, 1990.

THIOLLENT, M. Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (49):45-50, maio, 1984.