

AVALIAÇÃO: EXCLUSÃO OU INCLUSÃO?

*José Eustáquio Romão**

RESUMO: Neste artigo recuperamos as duas concepções de avaliação que mais têm sido usadas nos diversos momentos de verificação da performance humana: a que tenta diagnosticar dificuldades, para subsidiar sua superação e, portanto, permitir a inclusão, e a que julga e, por isso, trabalha para a exclusão. Examinamos, em seguida, o comportamento dessas duas concepções nas três modalidades básicas de avaliação: na da aprendizagem, na de desempenho e na institucional. Para concluir, estabelecemos uma interessante relação entre processos de avaliação e processos de estratificação social.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; inclusão; exclusão; estratificação social.

*Fundador e diretor do Instituto Paulo Freire. Professor do Mestrado em Educação da UNINOVE, do Doutorado em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa) e do Mestrado em Educação do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, MG (CES). Autor, entre outros, do livro *Avaliação dialógica*.

Introdução

A tentativa de levantar os conceitos de avaliação que circulam na literatura específica certamente esbarrará em tantos quantos são seus formuladores. Tal fenômeno deriva não só da necessidade incoercível que cada escritor tem de atrair o leitor com a marca de sua originalidade, mas também do fato de que cada manifestação individual é uma reação pessoal expressiva à enorme variedade de situações concretas dos contextos específicos. Contudo, essa variedade conceptual manifesta-se mais na forma do que na substância porque, nesta última, subjaz uma visão de mundo. E aí, o número não é tão grande, já que as visões de mundo são elaborações de grupos sociais privilegiados (classes)¹. No sentido goldmanniano, classe social não são todos os grupos que se fundam em interesses econômicos comuns, mas os que direcionam estes interesses para a transformação ou manutenção da estrutura global da sociedade. Assim, as classes sociais ocorrem em número reduzido em cada formação social, dado que sua gênese e identidade consolidada dependem não só de seus interesses comuns, mas também de suas posições específicas nas relações de produção e de suas projeções políticas de sentido conservador ou revolucionário.

Acrescentemos somente que as visões de mundo, sendo a expressão *psíquica* da

¹Segundo Lucien Goldmann, ao longo de toda sua obra e, mais especificamente, em *Le Dieu caché* (1959: 13 e seguintes).

relação entre certos grupos humanos e seu meio social e natural, seu número é, por um longo período histórico, necessariamente limitado. (...) Por mais múltiplas e variadas que sejam as situações históricas concretas, as visões de mundo não exprimem mais que a reação de um grupo de seres *relativamente constantes* a esta multiplicidade de situações reais. (GOLDMANN, 1959: 29-30)²

²Tradução de J. E. Romão.

³É também Lucien Goldmann quem faz a importante distinção entre 'analogia' e 'homologia'. A primeira opera por reflexo; a segunda, por reprodução, na superestrutura, do que ocorre nos níveis infra-estruturais.

⁴Do qual tratei mais detalhadamente em *Avaliação dialógica* (ROMÃO, 1998).

⁵Entendendo-se por cultura a humanização da natureza ou tudo que é processo ou produto da ação humana, nos termos da antropologia clássica.

Nessa perspectiva analítica, se formalmente os conceitos traduzem formulações pessoais, provocadas em contextos específicos, substancialmente eles exprimem as reproduções simbólicas homólogas³ da consciência da classe social a que pertencem seus formuladores. No caso do conceito de avaliação educacional, a visão de mundo do autor é mediatizada por uma concepção de educação que, por sua vez, referencia-se numa visão de mundo específica. Como as classes e as visões de mundo, as concepções de educação existem também em número reduzido e, neste sentido, permitem agrupamentos das várias concepções de avaliação em poucos grupos.

Sem querer cair no maniqueísmo tão freqüente no conjunto das obras que tratam de avaliação educacional entre nós, oscilando entre uma concepção mais avançada ('da moda') e a mais tradicional ('atrasada' ou 'conservadora')⁴, gostaria de lembrar as duas perspectivas sob as quais o fenômeno *avaliativo* pode ser observado.

Todos os fenômenos culturais⁵ podem sujeitar-se à avaliação, no sentido do levantamento das falhas e dos equívocos, para futuras correções de objetivos, estratégias ou procedimentos. Em suma, toda ação humana pode ser avaliada para que se possa subsidiar o processo de tomada de decisão, como escreveu Luckesi (1995). Contudo, a avaliação tem sido mais freqüentemente usada como instrumento da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão. Neste caso, ela funciona como julgamento, desembocando em veredictos sobre o desempenho humano. Na sua versão diagnóstica, ela se volta para o levantamento de dificuldades em determinado desempenho humano, buscando sua superação, pois, aí sim, visa à inclusão do agente no universo dos que lograram êxito no mesmo desempenho. Na versão julgadora ou classificatória, identifica acertos e erros para premiar ou punir seus respectivos agentes, confirmando sua teleologia excludente em relação aos últimos. Em suma, a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame; como pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou critério de discriminação.

Contudo, seja em que versão for, ela sempre carrega consigo uma dimensão

classificatória, mesmo quando se compara a qualidade do desempenho de alguém ou de uma instituição em momentos diferentes de sua trajetória, sem compará-la com as trajetórias de outrem. Para a verificação de seus avanços em relação às suas situações anteriores, é necessário compará-los a padrões desejáveis e previamente estabelecidos⁶. Portanto, mesmo na sua dimensão diagnóstica, a avaliação apresenta sempre um viés comparativo, classificatório.

É evidente que procedimentos como os desencadeados na nossa recente história de avaliação não são epifenômenos, gerados como Atenas da cabeça de Zeus, mas constituem iniciativas estatais cobradas por um modo de produção cada vez mais concentrador, cuja ‘essência ontológica’ – ou tendência estrutural, no sentido mais dialético da realidade – é a produção e reprodução de uma sociedade meritocrática, discriminatória e, no limite, excludente. Esse tipo de Estado opera, simultaneamente, com promessas de abertura de canais de ascensão social, com proclamações ideológicas de ‘igualdade de oportunidades’ e com procedimentos concretos de construção de critérios de discriminação social que obstruem aqueles canais e esvaziam aquelas promessas e proclamações. Exatamente aí a avaliação passa a desempenhar um papel importante, porque, se aplicada como exame ou julgamento, fundamentará os álibis do débito do fracasso na conta do próprio ‘fracassado’.

O termo ‘avaliação’ deveria ser adstrito a uma concepção específica de verificação do desempenho humano, mais preocupada com a política da inclusão, enquanto o vocábulo ‘exame’ seria mais apropriado às verificações voltadas para a identificação e exclusão dos ‘menos capazes’⁷.

As duas concepções – diagnóstica e classificatória – perpassam as diversas modalidades de avaliação que pontuaram a história da educação brasileira, com uma clara predominância, infelizmente, da última.

Modalidades de avaliação

Por modalidades entendemos os campos educacionais em que a avaliação tem sido aplicada, e não as derivadas das funções a ela atribuídas (prognóstica, diagnóstica, classificatória etc.).

Seja na sua vertente diagnóstica, seja na classificatória, a avaliação educacional, no Brasil, tem-se manifestado sob três modalidades básicas: 1) avaliação do

⁶Tratei desse aspecto mais detalhadamente em *Avaliação dialógica*, especialmente no capítulo 4 (p. 55 e seguintes). O mal do maniqueísmo não está em perceber duas concepções de avaliação, mas em contrapô-las radicalmente, como mutuamente excludentes, conforme tentamos demonstrar nessa mesma obra.

⁷Inspiro-me, aqui, na lúcida exposição que Cipriano Luckesi fez na mesa-redonda, de que também participamos, no II Fórum Nacional de Educação, realizado em São Luís (MA), em 13 de junho de 2002.

⁸Conforme demonstrei em *Avaliação dialógica* (op. cit.), especialmente em sua Introdução, p. 15-24.

⁹Seria desejável, mas ainda não tivemos a oportunidade de assistir à avaliação dos sistemas educacionais e, principalmente, à dos órgãos gestores, como Secretarias de Educação e o próprio Ministério da Educação e do Desporto. Este tipo de avaliação, a população a faz indiretamente, por meio dos processos eleitorais dos mandatários que escolhem os dirigentes desses órgãos.

¹⁰Às vezes de discutível qualidade. Editores brasileiros têm publicado até suspiros de escritores que, muitas vezes, são completamente desconhecidos em seus países de origem e que, no Brasil, são absorvidos sem o menor senso crítico.

rendimento escolar; 2) avaliação de desempenho; 3) avaliação institucional.

A primeira, por longos anos, gozou de pequeno prestígio acadêmico, ora porque era considerada como um procedimento de fácil compreensão, quase do senso comum – e, por isso, dispensava receber tratamento mais cuidadoso nos cursos de formação inicial e continuada de docentes –, ora porque era vista como um tema tabu – tão difícil que inibia qualquer iniciativa de enfrentamento científico, especialmente por parte dos professores e das professoras dos primeiros anos de escolaridade⁸. A maioria dos docentes do grau inicial de ensino, esmagadoramente constituído de mulheres, avaliava como tinha sido avaliada em seus itinerários escolares pessoais.

A segunda tem sido considerada instrumento de verificação das performances docentes e recebida com toda a resistência possível e imaginável, porque os docentes temem que a avaliação de seu desempenho seja mais um instrumento de construção de critérios profissionais discriminatórios por chefias autoritárias, ‘travestindo’ discriminações sociais, ideológicas, racistas e tantas outras proibidas pela legislação do país. Afinal, não é essa a tradição patrimonialista do Estado brasileiro e da iniciativa privada que atua no setor?

A expressão ‘avaliação institucional’ tem sido atribuída aos recentíssimos esforços que vêm sendo despendidos na busca do ‘estado da arte’ das instituições educativas, especialmente as de ensino superior, tendo como referência as exigências dos órgãos superiores do sistema educacional. Em outras palavras, tem-se entendido avaliação institucional como processo de verificação da satisfação dos agentes internos e do sucesso dos egressos de uma unidade escolar⁹.

I. Avaliação do rendimento escolar

Muito se tem escrito sobre esta modalidade de avaliação nos últimos anos, de um lado; de outro, também recentemente tem-se importado uma razoável literatura¹⁰ sobre o tema.

Mesmo assumindo a postura diagnóstica, ela encontra resistências, já que a verificação da ‘melhoria’ sempre implica uma comparação com valores, projeções e ideais socialmente sancionados. E é somente nesse sentido que podemos compreender a reação docente em relação à implantação de ciclos no ensino fundamental

brasileiro. De uma maneira generalizada, e por muitos anos, os professores vêm debitando na conta do ‘sistema’ suas dificuldades com a avaliação dialógica, construtivista, emancipatória ou diagnóstica. Nas intenções proclamadas, na maioria das vezes, afirmam que gostariam de aplicar avaliações “mais corretas” e “mais justas” e que “o sistema não as permite”, dadas suas exigências de promoção seriada que acabam determinando procedimentos avaliadores meritocráticos, seletivos e discriminatórios. Porém, as tentativas de desseriação, que eximem os professores das avaliações classificatórias anuais, abrindo espaço para os diagnósticos – afinal, não há de se classificar o aluno com tanta frequência para a série subsequente à que se encontra –, acabaram encontrando forte resistência. Certamente as razões da resistência são mais complexas¹¹.

Na sua versão classificatória, os processos avaliativos têm encontrado resistências de todos os lados e em todos os níveis, com questionamentos à sua legitimidade científica e política, porque quase sempre é percebida como ameaça de discriminação e de exclusão.

A avaliação da aprendizagem diz respeito à verificação dos desempenhos discentes, como se apenas eles fossem os aprendentes na relação pedagógica¹². É a mais tradicional entre nós e, praticamente, está nas origens da implantação da educação formal no Brasil, com os jesuítas, já que os padres da Companhia de Jesus, ao desembarcarem no Brasil, em 1548, embora ainda não tivessem no bolso da batina seu método de ensino¹³, já praticavam a avaliação competitiva em seus colégios nos cinco continentes. Aliás, a meritocracia era uma característica da rígida pedagogia inaciana.

Outra característica do ensino jesuítico é a emulação, ou seja, o estímulo à competição entre os indivíduos e as classes. (...) Os alunos que mais se destacam são incentivados à emulação com prêmios concedidos em solenidades pomposas, para as quais são convocadas as famílias, as autoridades eclesiásticas e civis, a fim de dar-lhes brilho especial. (ARANHA, 2001: 93)

Com a ‘cultura da repetência’ – feliz expressão de Sérgio Costa Ribeiro, de saudosa memória – implantada no sistema educacional brasileiro, certamente chegamos a ser um dos países que mais reprovava alunos da educação básica no mundo! A escola era considerada boa, assim como o professor, quando era ‘rígida’,

¹¹ Conforme demonstrou Darvim Nunes de Carvalho, em sua dissertação de mestrado (2001), defendida no Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), ao examinar a questão em escolas paulistanas.

¹² Numa perspectiva freiriana, o ato de ensinar é, simultânea e essencialmente, de aprendizagem também e vice-versa.

¹³ *Ratio atque Institutio Studiorum* (Organização e plano de estudos) foi resultado da codificação e consolidação das experiências pedagógicas dos jesuítas feitas pelo padre Aquaviva. É interessante observar a rapidez da expansão da Companhia de Jesus: criada em 1534, pelo militar espanhol, Inácio de Loyola, e oficialmente aprovada seis anos depois, pelo papa Paulo III, esta ordem religiosa já mandava seus “soldados” para o Brasil, em 1549, com o primeiro governador geral, Tomé de Souza. E, exatamente uma década depois, possuía quase uma centena e meia de colégios espalhados por todo o mundo.

‘rigorosa’, isto é, reprovava muito. O mesmo não ocorria no ensino superior, no qual a reprovação, em muitos cursos, foi praticamente banida, numa completa inversão do que ocorre em outros países. Pelo que se pode perceber, ao contrário do que ocorre fora daqui – ingresso fácil no ensino superior, com difícil saída –, no Brasil são interpostas várias barreiras à entrada na universidade, mas, uma vez lá dentro, não há praticamente mais nenhum obstáculo a ser transposto até a saída.

Aprofundemos um pouco mais a reflexão sobre essa inversão. No nível de escolarização básica, do qual se espera seja a pessoa preparada apenas para viver no mundo de sua época, fazemos julgamentos rigorosos e irreversíveis sobre seu desempenho escolar; já no nível superior, em que os alunos são preparados para, profissionalmente, interferirem na vida de várias outras pessoas, a avaliação não reprova. E não se pense que aqui ela seja menos classificatória e mais diagnóstica; a distensão da avaliação aí ocorre por cumplicidades dodiscentes¹⁴, que banalizam as relações acadêmicas e abastardam o rigor científico.

Recentemente, as tentativas de combate à ‘cultura da repetência’ no Ensino Fundamental¹⁵ derivaram para a eliminação da reprovação por decreto. Lamentavelmente, nesse contexto educacional, o sistema de promoção é aparentemente eliminado com a desseriação, mas, na verdade, é mantido, com a promoção automática; elimina-se, aí, apenas a reprovação. Essa distorção é a verdadeira ‘crônica da morte anunciada’ de uma das melhores idéias que já surgiram nos últimos anos na educação brasileira. A não preparação dos docentes para a nova realidade e, principalmente, sua não-participação no processo de formulação e decisão para a implantação da novidade está ajudando a acelerar o sepultamento dessa boa concepção.

Na verdade, o que está provocando toda essa fragilização de algo que era fortemente presente nas aspirações e projeções dos professores é a falta de aprofundamento da discussão sobre a avaliação da aprendizagem, verdadeiro nó górdio da educação brasileira. No fundo, as interpretações enviesadas do sistema de ciclos estão quase sempre vinculadas a distorções na concepção de avaliação. O trabalho de CARVALHO (2001, mimeo) demonstrou que a implantação dos ciclos nas escolas públicas paulistanas acabou por soterrar a auto-estima do professor, já que sua autoridade passou a ser completamente desrespeitada: com a promoção automática, os alunos passaram a não mais atender às solicitações e determinações dos docentes, especialmente às tentativas de aplicação de instrumentos de avaliação e, em casos limites, passaram até mesmo a não mais quererem freqüentar as aulas.

¹⁴Uso aqui o neologismo criado por Paulo Freire, que o forjou para traduzir, lingüisticamente, a unidade indissociável entre o ato de aprender e o de ensinar.

¹⁵Uso as maiúsculas por entender que os graus de ensino previstos na legislação brasileira ganharam denominações específicas que devem ser grafadas com substantivos próprios.

Ora, a visão introjetada nos alunos de que a avaliação visa apenas à promoção, e está proibida a reprovação, é certamente o que os leva a agir dessa forma. Contudo, quem ‘inventou’ esta visão foi a própria escola, ou melhor, os agentes profissionais que nela trabalham. Por isso, a desseriação necessita também de uma cuidadosa preparação dos usuários do sistema escolar para a compreensão do significado da verificação da aprendizagem dialógica. Outros pais e usuários da rede de educação formal, por outro lado, também com uma visão incorporada de avaliação seletiva, reagem com desconfiança da escola, julgando que ela não mais ensina, porque promove, com o sistema de ciclos, uma ‘facilitação’. Tanto essa reação desconfiada quanto aquela astuciosa são resultados de longos anos de disseminação de uma cultura da avaliação sancionadora de prêmios e castigos. Com certa dose de boa vontade, podemos admitir que os erros de aplicação devem ser debitados na conta da vontade precipitada de mudança, sem a devida dose estratégica de paciência histórica dos formuladores e gestores do sistema de ciclos.

Para concluir essas considerações sobre o campo específico da avaliação do rendimento escolar, gostaria de retomar algumas reflexões que desenvolvemos em *Educação dialógica*.

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, apenas repetindo o que lhe foi transmitido. (...) Ao contrário, na escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando. (ROMÃO, 1998)

II. Avaliação de desempenho

Tomada em seu sentido amplo, a expressão ‘avaliação de desempenho’ é aplicável a qualquer processo de avaliação. Contudo, em sentido restrito, ela não contempla nem a avaliação da aprendizagem, nem a institucional. Ela tem sido mais especificamente utilizada para designar o trabalho profissional e, no caso da educação, a atividade docente.

Na sua etimologia, a palavra desempenho, inicialmente, não recomenda muito. Ela surge da junção do prefixo ‘des’ ao verbo ‘empenhar’ para construir o sentido contrário deste: resgatar o que se dera como penhor; livrar-se de dívida, cumprir aquilo a que se estava obrigado. Certamente, daí derivaram os significados de exercer ou executar (uma função ou cargo), representar ou interpretar (um papel no teatro)¹⁶.

¹⁶Segundo *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1996).

Na primeira acepção, não faz muito sentido avaliar desempenho, porque seria diagnosticar ou atribuir valor à libertação de alguém de determinada dívida pelo resgate do penhor. Resta o significado de verificação do exercício ou da execução de uma função ou cargo, ou, finalmente, da interpretação de determinado ator. Interessa-nos a discussão da avaliação do desempenho docente, ou seja, a reflexão sobre a verificação da performance do professor no exercício do magistério na escola formal.

Como afirmamos neste trabalho, sob qualquer de suas concepções, a avaliação de desempenho tem encontrado sérias resistências dos docentes. Pode parecer uma contradição de quem avalia constantemente o desempenho de outrem (dos alunos) e, simultaneamente, resista tão bravamente ao mesmo procedimento. Contudo, a principal motivação dessa resistência funda-se no temor das perseguições, tão comuns em um Estado Patrimonialista¹⁷, como é o nosso caso. E destacamos apenas o caso do patrimonialismo estatal, porque a sociedade burguesa é patrimonialista em essência, sendo redundante qualificá-la assim. No Estado Patrimonialista e na Sociedade Burguesa, os chefes hierárquicos posicionam-se como o rei de Faoro, e os subalternos nada mais devem ser, em seus desempenhos, que a execução extensiva de suas vontades.

Raras são as verificações de desempenho docente que visam à formulação de programas de educação continuada. Mesmo porque, neste caso, elas deveriam ser avaliações dialógicas, isto é, formuladas pela participação conjunta e dialogada de docentes e gestores. Aliás, são as próprias pessoas as que melhor identificam as deficiências que apresentam diante de determinado desafio performativo.

Vale a pena lembrar, aqui, uma experiência localizada de avaliação de desempenho docente, desenvolvida na década de 80¹⁸, com a finalidade de subsidiar um processo de progressão funcional.

A Carreira do Magistério, na qual a avaliação mencionada foi aplicada, previa séries de classes, que se subdividiam em classes, e estas, por sua vez, desdobravam-se

¹⁷A expressão vem de *Os donos do poder*, obra de luz weberiana na qual estão estampados os conceitos de Estado Patrimonial, Estado Estamental Puro e Estado Moderno: “Na monarquia patrimonial, o rei se eleva sobre todos os súditos, senhor da riqueza territorial, dono do comércio – o reino tem um *dominus*, um titular da riqueza eminente e perpétua, capaz de gerir as maiores propriedades do país, dirigir o comércio, conduzir a economia como se fosse empresa sua”. (FAORO, 1975: I, 20)

¹⁸Experiência realizada no sistema municipal de educação de Juiz de Fora (MG), na administração 1983-1988.

em graus. Assim, a série de classes ‘Professor Regente’ comportava as classes de A a F, para os portadores, respectivamente, das habilitações em magistério de grau médio, licenciatura de curta duração, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado. Cada classe comportava quatro graus, identificados por algarismos romanos (I, II, III, IV). A ascensão ou progressão vertical só era possível, ou seja, o docente, ou a docente só mudava de classe se e quando se habilitasse no respectivo grau exigível. Já a progressão horizontal, isto é, a mudança de grau, era possível por tempo de serviço ou antigüidade (de dois em dois anos).

Além desses dois critérios, introduziu-se a avaliação de desempenho docente, mediante adesão voluntária, para efeito de progressão horizontal mais rápida. Dessa forma, sem despertar desconfiança ou resistência, foi possível montar um programa de formação docente, a partir dos dados colhidos na avaliação de desempenho, cujos resultados eram também usados na progressão horizontal. Os docentes eram avaliados em vários itens, seja nos relativos ao desempenho das funções específicas da docência, seja nos que dizem respeito às relações na comunidade escolar e extra-escolar. Se esse sistema tivesse introduzido a avaliação de desempenho, mesmo que voltada apenas para o diagnóstico das necessidades de formação inicial e continuada de seu corpo docente, certamente teria encontrado muita desconfiança e relativa resistência, apesar da credibilidade democrática auferida pela instituição executora.

III. Avaliação institucional

Nas duas últimas administrações federais (1995-1998 e 1999-...), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) implementou um vasto programa de avaliação, atacando desde a verificação do rendimento escolar até a avaliação institucional em todos os graus de ensino. Em tese, a iniciativa foi saudada com aplausos, pois, afinal de contas, mesmo comparando nossos desempenhos educacionais com os de outros países e regiões do globo, esperávamos todos pelos subsídios financeiros e técnicos que pudessem recuperar nossas ‘desvantagens comparativas’ em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo. Ocorre que as avaliações praticadas têm servido a uma ideologia predominantemente excludente, funcionando os resultados dos sistemas avaliadores oficiais como verdadeiras certificações de *curriculum mortis*. De fato, no ‘mercado acadêmico’, os cursos de graduação e

pós-graduação ‘com problemas’, por exemplo, têm sido condenados pelos processos avaliadores, uma vez que eles não são sucedidos por qualquer aceno de política compensatória. Os juízes, perdão, os avaliadores do MEC são implacáveis: os cursos classificados abaixo das notas ou conceitos mínimos estão transitados em julgado e condenados.

Nesse contexto de furor avaliatório oficial¹⁹, examinemos, ainda que de modo sumário, o que vem acontecendo com os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em princípio, não há contestação do caráter saudavelmente rigoroso das exigências da avaliação da Capes. Entretanto, os ‘pós-operatórios’ é que estão sendo dramáticos, até mesmo para as próprias metas do MEC. Senão, vejamos.

Até 2007, se se quiser atender à institucionalidade legal, o MEC deverá estar com todos os profissionais docentes do sistema educacional brasileiro habilitados em licenciatura plena, data limite para que os professores da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental estejam devidamente habilitados em curso superior de licenciatura plena. Por outro lado, o mesmo Ministério exige – aplausos para a exigência – que as agências de formação de recursos docentes tenham, em seus quadros, professores-mestres. Ora, o número de vagas para a formação de mestres nas instituições públicas – e gostaríamos que ele fosse suficiente, nesta rede, para atender a toda a demanda – seria risível, se não fosse trágica, em face das necessidades existentes no momento, mesmo que não se considerem os novos docentes que estão chegando ao mercado de trabalho específico e mesmo que se limite apenas aos que já estão inseridos nos quadros docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Para ter uma idéia, numa cidade como São Paulo, com cerca de 15 milhões de habitantes e inúmeras IES, oferece-se, anualmente, menos de uma centena de vagas em programas de mestrado e doutorado credenciados. Se nos limitarmos à rede oficial, além das cerca de 15 vagas anuais oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), onde mais encontrar a formação exigida? Evidentemente, os não-contemplados com as preciosas vagas gratuitas do programa público deverão buscar programas credenciados da rede privada, pagando caro por eles, de todo modo ainda amplamente insuficientes. Restam, então, os não-credenciados da rede particular, com a esperança de, talvez um dia, obterem o credenciamento. Ledo engano: a validade dos credenciamentos não é retroativa em relação aos diplomas já expedidos.

¹⁹Somente de 1995 a 1997 foram editados 11 dispositivos legais voltados para a avaliação. E esta profusão obedece muito mais a uma lógica de controle do que a uma racionalidade diagnóstica e ‘curativa’ das dificuldades encontradas pelos avaliados.

Instala-se ou o temor, ou a dúvida esperançosa: os diplomas de cursos não credenciados, obtidos pela grande maioria dos professores que já atuam nos cursos de graduação, não serão aceitos, ou – como em exigências legais anteriores, que se mostraram inexecutáveis²⁰ – teremos mais um conjunto de normas como letra morta? Não queremos nem uma coisa nem outra, mas uma alternativa racional para este verdadeiro impasse do sistema.

As saídas desse dilema deveriam apontar, entre outras, as seguintes direções:

- a) flexibilização do credenciamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sem renúncia ao rigor científico-acadêmico;
- b) confiança maior nas IES – afinal, seu funcionamento foi autorizado e muitas delas foram reconhecidas –, aumentando a fiscalização naquelas sobre as quais pesem suspeitas de facilitação;
- c) criação de programa de apoio técnico e financeiro às instituições cujos cursos estejam mal classificados no sistema de avaliação, ou, no caso das particulares com fins lucrativos, estabelecer a cota de investimentos necessários à melhoria dos resultados dessa avaliação.

²⁰Lembro a exigência de titulação em curso de doutorado para acesso aos cargos de Professor Adjunto e Professor Titular das IES federais, que acabou sendo relaxada e, praticamente, quem tinha e quem não tinha a titulação acabou concorrendo igualmente e preenchendo as vagas desses cargos docentes.

Reflexões finais

Como destacava Paulo Freire ao longo de sua obra e, mais especificamente, na última que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia* (1997), o homem, como ser incompleto, inacabado e inconcluso que é, só inicia o processo de plenificação, de acabamento e de autoconclusão de sua humanidade no momento em que toma consciência daquela incompletude. O processo de desalienação inicia-se, então, com a consciência dos próprios limites, ou com a apreensão crítica da própria realidade alienada. Essa conscientização nada mais é do que um profundo processo de auto-avaliação, de verificação da própria ontologia, na medida em que a pessoa se debruça, diagnosticamente, sobre si mesma, na busca da superação dos próprios limites.

Aparentemente, essa constatação constitui uma pobreza ontológica do ser humano em relação aos demais seres da natureza, porque, embora igual a eles na

incompletude, diferentemente deles, dela toma ciência. Porém, o que poderia parecer inferioridade, na verdade constitui sua marca distintiva no universo: a tendência estrutural incoercível à busca de sua completude, por força da insatisfação gerada pela consciência da incompletude – por isso, o ser humano é um ente esperançoso e pedagógico. Esperançoso porque, eternamente insatisfeito com sua condição, procura continuamente a perfeição, a plenitude, o acabamento, a conclusão. Daí a dimensão dinâmica, ativa da esperança, em contraposição à passividade da espera. O ser humano é também essencialmente pedagógico, porque a busca da completude o leva, incessantemente, ao ato pedagógico. É da essência do ato pedagógico a dimensão da esperança: quem procura qualquer nicho educativo, encontra-o na esperança de ser mais do que é no momento da busca. Em conclusão, o ser humano é um ente ontologicamente auto-avaliador e, ao mesmo tempo, tentado à hétero-avaliação, dado que não se completa sozinho, mas – parafraseando Paulo Freire – só se completa em comunhão com os outros, mediatizado pelo mundo. E é aí que ele encontra outro componente importante de sua essencialidade ontológica: a liberdade.

Somente no pensamento conservador se dicotomizam a liberdade e a necessidade histórica, o contingente e o necessário, o sujeito e o objeto, o presente e o futuro, a realidade e a utopia. Para os que se inserem no universo dialético, a liberdade começa, isto é, o homem se torna sujeito de sua própria história, no momento em que lê o mundo e reconhece a correlação de forças políticas. Assim, a liberdade não nega a necessidade histórica, mas se constrói a partir de seu reconhecimento. O contingente não é a negação do necessário, mas com ele se imbrica na percepção crítica do mundo; o futuro não é a anulação do presente, representa a arquitetura que o toma como base; a realidade não é obstáculo da utopia, e sim seu suporte inicial.

Então, ao considerar o fenômeno da avaliação, não há como deixar de levar em consideração dois aspectos: o primeiro diz respeito às implicações ontológicas da avaliação; o segundo, à sua historicidade. Queremos concluir este trabalho com as considerações sobre este último aspecto, porque ele nos parece essencial numa sociedade como a que se tem tornado hegemônica neste início de século.

Numa formação social em que a desigualdade e, no limite, a exclusão constituem sua principal tendência estrutural, a avaliação tende, também estruturalmente, a adotar a lógica do exame, do julgamento, da exclusão. É que a cada canal de ascensão social sua tendência é criar um critério de discriminação

correspondente, que anula as possibilidades geradas por aquele canal. Na verdade, os critérios de discriminação social funcionam como vasos constritores dos canais de ascensão social criados em sociedades estratificadas verticalmente. Na sua racionalidade seletiva, a avaliação educacional funciona como controle que, de certa forma, impõe barreiras nos canais de inclusão, formalmente abertos a todos. A inclusão geralmente é admitida apenas enquanto exceção e funciona, ao mesmo tempo, como mecanismo de cooptação de alguns poucos egressos das camadas dominadas e como álibi ideológico da ‘igualdade de oportunidades’. Aliás, esta filosofia política, no fundo, esconde a seletividade e debita a exclusão na conta do próprio excluído²¹.

No momento em que concluímos este artigo, deparamos com mais uma avaliação externa que situa o Brasil numa posição muito desconfortável, por causa de suas avaliações discriminatórias e excludentes: embora nossa economia seja uma das maiores economias do mundo e tenhamos subido dois pontos na escala dos 173 países classificados pela ONU com base no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), continuamos na 73ª posição e, em termos de concentração de renda, num desonroso 4º lugar, tendo à nossa frente, como países mais iníquos, apenas Serra Leoa, República Centro-Africana e Suazilândia (PERNAMBUCO, 2002: 38). A iniquidade brasileira, contudo, é mais exacerbada do que a dos países que estão à dianteira nesse verdadeiro *ranking* da insensatez humana, porque basta comparar, sem desrespeito a eles, suas condições histórico-sociais e econômicas.

Felizmente, por mais hegemônica que seja, a ideologia da meritocracia, da seletividade e da exclusão – que, no fundo, é o fundamento do individualismo burguês – e seus procedimentos correspondentes encontram-se em movimento dialético, ou seja, apresentando-se, ao mesmo tempo, como necessária e contingente. Necessária porque decorrente da gênese e evolução da correlação de forças históricas desfavoráveis à solidariedade; contingente, porque reversível.

ABSTRACT: This article's author rescues the two most used conceptions of evaluation of human performance: that which intends to examine difficulties and limits in order to implement its superation and to provoke inclusion and that which judges

²¹Basta atentar, por exemplo, para os discursos das autoridades da República que atribuam aos próprios trabalhadores a culpa de estarem na condição de ‘inimpre-gáveis’, com base no argumento de que não cuidaram de sua requalificação para se manterem ‘competitivos’ no mercado de trabalho.

KEY WORDS: evaluation; inclusion; exclusion; social stratification.

and, for this reason, works for exclusion. In addition, the author examines those conceptions working with the three kinds of evaluation: the learning evaluation, the evaluation of performance (in the sense of teaching performance) and institutional evaluation. The author concludes establishing an interesting relation between process of evaluation and process of social stratification.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 2001.
- BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxionomia dos objetivos educacionais – domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- _____. *Taxionomia dos objetivos educacionais – domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BOSI, Ecléa. Problemas ligados à cultura das classes pobres. In : VALLE, Edênio & QUEIRÓZ, José J. *A cultura do povo*. São Paulo: Educ, 1982. p. 25-34.
- BRADFIELD, James M. & MOREDOCK, H. Stewart. *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963 (2. v.).
- CARVALHO, Darvim Nunes de. *Avaliação e desseriação. O impacto da implantação dos ciclos no ensino público de São Paulo*. São Paulo, UNINOVE, 2001. Dissertação de mestrado.
- CISESKI, Ângela Antunes & ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In : GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997. p. 65-74.
- COSTA, Messias. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola, 1990.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papyrus, 1992.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 25.)

- _____. *Avaliação sob olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 2 ed. rev. e aum. Porto Alegre/São Paulo: Globo/Edusp, 1975. 2 v.
- FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 13-26.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Col. Leitura.)
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Testes e medidas na educação*. Rio de Janeiro: FGV/Isop, 1970.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993a.
- _____. *Organização do trabalho na escola*. São Paulo: Ática, 1993b.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo: Difel, 1972a.
- _____. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difel, 1972b.
- _____. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- _____. *Dialética e ciências humanas*. Lisboa: Presença, 1972. v. I e II.
- _____. *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.

- _____. *Le Dieu aché*. Paris : Gallimard, 1959.
- _____. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 6. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.
- _____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção – da pré-escola à universidade*. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar – julgamento x construção*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÜDKE, Menga & MEDIANO, Lélia (coords.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.
- MARTINS, Octavio. A medida em psicologia e em educação. In : FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/ISOP. *Testes e medidas na educação*. Rio de Janeiro: FGV/Isop, 1970. p. 1-22.
- MEC. Plano Decenal de Educação para Todos *Acordo Nacional*. Brasília: MEC, 1994.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso Político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- PPGE-UFES. *Avaliação educacional: necessidades e tendências*. Vitória: PPGE/ UFES, 1984.
- ROMÃO, José Eustáquio. Alfabetizar para libertar. In: GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos A. (orgs.). *Educação popular – utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/ Edusp, 1994.
- _____. *Avaliação dialógica*. 3. ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2001. (Guia da Escola Cidadã, 2.)
- _____. *Avaliação qualitativa*. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora/SME, 1984.
- _____. *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995.

- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SILVA, Céres Santos da. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SIMPSON, Ray H. *La autoevaluación del maestro*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação – concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3.)
- WASELFSZ, Jacobo. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 1, p. 5-22, out./dez. 1993.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 1
v. 4

jun.
2002