

EDITORIAL

AS REPRESENTAÇÕES E O PROCESSO AVALIATIVO

*Eduardo Santos**
*José Rubens Jardimino***

*Sociólogo. Mestre em Geografia Humana e doutorando em Educação – USP. Professor e coordenador de Política Editorial na UNINOVE. Editor de *EccoS*.

**Mestre e doutor em Ciências Sociais – PUC-SP. Professor do Mestrado em Educação e Diretor do Departamento de Educação da UNINOVE. Editor de *EccoS*.

Consultado sobre a idéia que faz da avaliação, qualquer professor, de qualquer nível de ensino, muito provavelmente pensaria naquela que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Também concordaria em dizer que avaliar é tarefa das mais difíceis, pois: Como medir o aprendizado? De que instrumentos de avaliação dispomos e qual seu grau de confiabilidade? Quem deve avaliar? Para que e para quem servem os resultados da avaliação? Existem pressões institucionais por resultados? Quais as conseqüências imediatas do ato de avaliar? E, afinal, o que, efetivamente, está sendo avaliado – o conhecimento introjetado? A eficácia dos métodos? Os conteúdos formais ministrados em sala de aula? A formação de competências profissionais e/ou cidadãs do educando? A contribuição diagnóstica da avaliação para a tomada de decisões?

Em apenas um breve parágrafo, de tom algo provocativo e de parcial abrangência, podemos nos dar conta de que, quando o tema é avaliação, sobram perguntas e dúvidas, e poucas são as certezas; além disso, expusemos apenas alguns questionamentos possíveis, majoritariamente referidos à avaliação de ensino-aprendizagem, ou seja, de ‘rendimento’ dos estudantes, embora as questões aqui trazidas nos obriguem a pensar outros escopos, dimensões, agentes e relações implicados no processo de avaliação das atividades educativas. A título de exemplo – e nova provocação –, reproduzimos a classificação proposta por Romão (2002: 45-46), na edição anterior deste volume, que busca explicitar as funções e modalidades básicas 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 rendimento escolar; 2) avaliação de desempenho; 3) avaliação institucional.

A despeito de todos esses questionamentos, no entanto, ninguém negaria razão à assertiva que diz que avaliar, tanto quanto viver, é preciso, mormente no atual estágio social de reordenação geoeconômica e transição paradigmática.

A dúvida mais atroz parece estar mesmo na necessidade de definirmos a escola que queremos e sua utilidade social, definições que efetivamente condicionam programas, conteúdos, perfis profissionais e, naturalmente, objetivos e procedimentos de avaliação. Ainda que estejamos absolutamente conscientes da necessidade de ações avaliativas, de que tipo de avaliação estamos falando, baseada em que visão de escola e sociedade? Voltando ao agente professor, verifica-se que, se ele for um sindicalista engajado, ou adotar posições de esquerda, centro ou direita; se desenvolver uma atividade de gestão escolar, ou participar da formulação/execução de políticas educacionais; se tiver uma origem social de classe favorecida ou desfavorecida, ou for um ativista pelos direitos das minorias, suas posições a respeito dos processos avaliativos sofrerão oscilações próprias de sua posição ideológica e profissional, das demandas por interesses específicos e das representações daí decorrentes.

Fica clara a necessidade de realizar, permanentemente, uma verdadeira arqueologia dos imaginários, ideologias e visões de sociedade que estão a orientar a atividade educativa. Em uma palavra, trata-se de prospectar as representações que informam os agentes direta e indiretamente implicados na educação¹, e também a concepção missional atribuída à função educativa.

Podemos, então, lembrar a questão central que move as abordagens desse número de *Eccos*: que representações os sujeitos e instituições elaboram sobre o processo de avaliação individual e coletivo?

Para dar contorno às questões aqui listadas e compor seu volume 4, *Eccos* convidou um time de autores que se dedica a pesquisas sobre o tema Avaliação, e o fez sob dois enfoques: o número 1, de junho de 2002, trabalhou na perspectiva

¹Tem-se utilizado com frequência o termo inglês *stake holders*, para denominar todos os agentes implicados nos processos educativos, ou melhor, todos aqueles que têm algum interesse na educação – da equipe pedagógica e diretiva das escolas aos pais de alunos, da comunidade/clientela do entorno à cultura nacional, das autoridades legiferantes locais à alta cúpula diretiva do sistema nacional (e transnacional, em tempos de globalização, exercendo pressões significativas sobre o ambiente educacional).

das rupturas e mudanças ocorridas nestes séculos de modernidade e seus impactos nos processos avaliativos, conforme indicávamos em artigo editorial:

pareceu-nos oportuno refletir, neste artigo de pretensões editorialistas, sobre a crise conceitual que afeta a ciência hoje. Iniciamos a reflexão expondo brevemente as mudanças que ocorrem no campo epistemológico, em decorrência dessa crise e da pretensa superação do paradigma dominante da Modernidade rumo a um paradigma emergente. Em seguida, mapeamos, à luz da nova ordem geopolítica, as mudanças e transformações no campo social e cultural, a fim de colocá-las em consonância com as exigências do novo mundo do trabalho e da hibridização cultural. O terceiro item deste texto situa o tema da avaliação em meio a essa onda de rupturas e mudanças, em que as novas exigências da sociedade, da cultura e da ciência fazem da avaliação um instrumento de suma importância para repensarmos as culturas organizacionais e os processos de ensino-aprendizagem. Afinal, vivemos num mundo que, cada vez mais, exige dos indivíduos uma relação dialógica e contínua com o conhecimento, isto é, exige a constituição de uma comunidade de ‘aprendentes’ e de ‘ensinantes’.
(JARDILINO & SANTOS, 2002: 1-2)

O segundo enfoque, apresentado neste número, debruça-se sobre a questão das representações que os sujeitos e organizações fazem dos processos avaliativos.

Optamos por reforçar, neste Editorial, alguns elementos importantes para a reflexão acerca do conceito de representação, permitindo compreensão mais íntegra do propósito deste número.

Numa perspectiva de caráter mais individual das representações do sujeito no cotidiano, buscamos auxílio em Goffman (1985: 41). Conforme o autor, o indivíduo tende a se incorporar no processo avaliativo por meio dos valores socialmente aceitos: “quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo”. A representação da avaliação é, portanto, uma reafirmação dos valores de uma determinada sociedade e de um contexto específico, para que ela seja aceita como realidade:

uma das fontes mais ricas de dados sobre a representação de desempenho [ava-

liação, portanto] idealizados é a literatura sobre mobilidade social. Na maioria das sociedades parece haver um sistema principal ou geral de estratificação e em muitas sociedades estratificadas existe a idealização dos estratos superiores e uma certa aspiração, por parte dos que ocupam posições inferiores, de ascender às mais elevadas (...) Verificamos que habitualmente a mobilidade ascendente implica na representação de desempenhos adequados e que os esforços para subir e para evitar descer exprimem-se em termos dos sacrifícios feitos para manutenção da “Fachada”². (id. ib.)

² Termo utilizado por Goffman para designar a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação. (GOFFMAN, 1985: 29)

Se o indivíduo incorpora no processo de avaliações os conteúdos de seu mundo social e se encontra representado dentro de um “mapa social” (BERGER, 1983) específico, suas representações serão indelevelmente marcadas pela condição ideológica do fenômeno social, da qual nada e ninguém escapa. Portanto, a representação também está presente no conceito de Ideologia.

No pensamento marxista, foi Lefebvre (1983) que indicou essa aproximação, afirmando que quase sempre o emprego do termo *vorstellung* usado por Marx significa também ideologia. Na tradução brasileira da *Ideologia alemã* (1977), a equivalência a que se refere o pensador francês encontra-se muito bem explicitada pelo tradutor: “desde que os jovens hegelianos consideravam as *representações*, os pensamentos, os conceitos – em uma palavra, os produtos da consciência por eles tornada autônoma – como verdadeiros grilhões dos homens (...) é evidente que os jovens hegelianos têm que lutar contra essas ilusões da consciência” (MARX, 1987). Na perspectiva marxista, toda e qualquer ideologia está sintonizada com a representação que se faz do real.

Almeida (2001: 35), embasado em Lefebvre, apontou essa discussão com muita propriedade ao afirmar que, embora ambas estejam semanticamente imbricadas na obra de Marx, há uma diferença singular na equivalência acima apontada: “toda Ideologia é uma representação, mas nem toda representação é ideológica. As representações, da mesma maneira que a ideologia, produzem modos de compreender o real, fundadas em equivalências de elementos que não são equívales no plano da realidade. O que distingue ambas é o teor da interpretação produzida e o seu propósito”.

Tratadas na perspectiva da filosofia da linguagem, as relações conceituais da

representação levam-nos a dois teóricos: Habermas (1981) e Bronckart (1997). O primeiro faz a crítica à modernidade a partir de sua *Teoria da ação comunicativa*, indicando a necessidade de buscar uma racionalidade para além do paradigma científico positivista situado na relação monológica entre sujeito e objeto. Para tanto, propõe que o mundo do ‘fim da modernidade’ alcance uma outra racionalidade, a comunicativa, e constrói sua teoria tendo a análise do discurso como eixo.

Conforme apontou Horikawa (2001: 23):

Habermas elege o discurso como elemento fundamental de análise, numa tentativa de reconstruir as condições universais para a produção de enunciados, tendo em vista a busca do consenso (...) o autor funda uma teoria que permite examinar os modos de racionalidade existentes na vida social e cultural dos homens, desmistificando, assim, a idéia de que a racionalidade científica é a única forma de racionalidade possível.

Embora tenhamos feito analogias de Habermas com a filosofia da linguagem e a análise do discurso, a bem da verdade importa pontuar o caráter eminentemente hermenêutico de sua teoria, já que se refere propriamente a um sistema de interpretação por meio dos enunciados da produção cultural dos indivíduos. O sistema hermenêutico do autor propõe a interação de três mundos: o mundo objetivo, o social e o subjetivo:

Todo ato de entendimento pode entender-se como parte de um processo cooperativo de interpretação que tem como finalidade a obtenção de definições da situação que podem ser intersubjetivamente reconhecidas. Nesse processo, os conceitos dos três mundos atuam como um sistema de coordenadas que todos supõem em comum, em que os contextos da situação podem ser ordenados de forma que se alcance um acordo acerca daquilo que os implicados podem tratar em cada caso como um fato ou como uma norma válida, ou como uma vivência subjetiva. (HABERMAS, 1987: 104)

É Bronckart(1999)³ que vai explicitar o conceito de representação na teoria *habermasiana*. Para o autor, o caráter social, histórico e cultural da atividades humanas se sustenta por meio das representações que os indivíduos elaboram acerca

³ Uma análise mais aprofundada das questões da dimensão discursiva em Bronckart e da construção de representações no mundo objetivo, social e subjetivo da teoria da ação comunicativa de Habermas, pode ser encontrada no trabalho de Horikawa (2001).

desses três mundos do agir comunicativo. Essas representações são construídas coletivamente, porém só ganham dinâmica se alimentadas pela relação individual/social. Afirma ainda que as representações são os produtos de uma “colocação em interface” de elementos individuais e coletivos.

A questão das representações individuais e coletivas parece-nos de primordial importância na discussão sobre avaliação, uma vez que esse processo está altamente implicado nas categorias dos três mundos e no processo de produção da ação comunicativa dos sujeitos individual e coletivo. Por outro lado, todo processo avaliativo é informado pelo discurso institucional ou acadêmico, e portanto está no âmbito das representações que dele fazem os sujeitos envolvidos.

As representações expressas no discurso da avaliação podem ser consideradas sob a égide dos conhecimentos coletivos acumulados nesse processo e indicados pelos três mundos do agir comunicativo. Bronckart (1999: 34) resume essa idéia muito bem:

Os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um mundo objetivo. Mas, no quadro da atividade, os signos também incidem, necessariamente, sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; esses conhecimentos coletivos acumulados são constituintes de um modo social. Enfim, os signos incidem também sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa ('habilidade', 'eficiência', 'coragem' etc.) e esses conhecimentos coletivos acumulados a esse respeito são constitutivos de um mundo subjetivo. Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades.

Portanto, indicar e debater as representações e os correspondentes substratos ideológicos presentes nos processos de avaliação, assim como seus rebatimentos em políticas e missões atribuídas aos agentes educacionais, parece constituir objetivo importante se quisermos promover um salto qualitativo em nosso sistema educativo e, obviamente, nos procedimentos de avaliação. Eis a tarefa deste número,

que passamos a apresentar.

As reflexões promovidas na seção *Artigos & Ensaios* começa por um texto dedicado a sintonizar-nos com o ‘estado da arte’ da discussão no continente europeu, no qual são exploradas as modalidades avaliativas nacionais que servem de modelo ao processo de busca de integração dos sistemas educacionais. Escrito por Pascal Roggero, professor na Universidade Toulouse I e pesquisador da Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa, o artigo ainda nos permite desvendar as tensões que se apresentam nas relações entre o local/nacional e o translocal/continental e nas responsabilidades formacionais impostas pelo mercado ao sistema. Optamos por apresentar o artigo no original em língua francesa e na versão para a língua portuguesa, conscientes de que determinadas tecnicidades e idéias-chave poderiam eventualmente perder força e sentido no processo de tradução.

Em seguida, Elaine Teresinha Dal Mas Dias, professora do Programa de Mestrado em Educação da UNINOVE, discute as influências das correntes da Psicologia na formação docente, focando sua presença na avaliação escolar, e “procurando ‘salvá-la’ de um destino profeticamente antecipado, mas principalmente procurando ‘salvar’ os sujeitos nela envolvidos”. Neste percurso, identifica a tendência de criar, no processo de avaliação escolar, estereótipos, estigmas e preconceitos. Para isso, situa sua crítica nas formulações de Benjamin, Berger e Luckmman, Crochík, Moscovici e Patto.

O artigo posterior, de Jaquelina Imbrizzi, pesquisadora do grupo “Teoria Crítica e Educação” do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e Educação da PUC-SP, disserta na linha de identificação dos tabus que freqüentam a atividade docente, agora no ensino superior. Problematiza as condições oferecidas a professores e alunos em um curso de Pedagogia, utilizando a crítica de Adorno à crise da formação cultural nas sociedades contemporâneas.

O artigo seguinte, escrito por Cipriano Luckesi, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, depois de realizar um esforço de definição conceitual, estabelece um corte explicitamente claro das representações sociais dos professores acerca da avaliação da aprendizagem. Na mira do autor está a crítica a uma visão corrente entre docentes e instituições que peca por igualar sentido e objetivos dos procedimentos de exame e dos procedimentos de avaliação, entendendo que o primeiro diz respeito a elementos de natureza

classificatória e quantitativa e o segundo refere-se exclusivamente à qualidade do processo.

A seção encerra com o artigo do Prof. Sérgio Simões, mestre em Linguística, Letras e Artes e docente nesta Instituição, no qual apresenta e comenta os resultados de pesquisa realizada com estudantes e professores do ensino superior sobre o imaginário que cerca o processo de avaliação, vale dizer as representações. Este trabalho advém das pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação Institucional do Centro Universitário Nove de Julho. O trabalho surpreende pela inteireza dos procedimentos científicos e pela fidelidade analítica a seus resultados.

Desta feita, a seção não apresenta *Ensaio*s, trazendo em seu lugar o documento-declaração elaborado e assinado pelos pesquisadores e intelectuais reunidos em Los Angeles, EUA, por ocasião do Terceiro Fórum Internacional Paulo Freire. Nele, tomado como mote o processo eleitoral brasileiro, repudiam-se intervenções que contrariem os princípios da autodeterminação dos povos e da soberania dos Estados nacionais legitimados pelas urnas. Trata-se de mais uma contribuição desta publicação para os movimentos internacionais que se destinam a formular propostas de democratização da educação e a congregar energias e lideranças de todos os lugares nos esforços de inclusão social.

Cientes de que oferecemos uma abordagem incompleta, como não poderia deixar de ser quando se trata de tema tão vasto e controverso, os artigos aqui publicados perfazem um conjunto equilibrado de abordagens da interface temática “Avaliação e Representações” e completam o intento de estabelecer o debate iniciado na edição anterior. Acreditamos que esses textos poderão iluminar a tarefa de investigação dos pesquisadores brasileiros.

A seção seguinte, *Resenhas & Resumos*, representa o já tradicional esforço de oferecer aos leitores comentários críticos de recentes lançamentos editoriais. Na seção posterior, *Construindo a Pesquisa*, publicamos algumas realizações investigativas produzidas internamente por professores e estudantes, a saber: a) os trabalhos apresentados pelos estudantes sob a orientação de docentes, na forma de Comunicações e Painéis apresentados durante o I Seminário de Iniciação Científica da Uninove, em maio deste ano; b) os trabalhos de pesquisa dos estudantes concluintes do curso de Secretariado Executivo, em sintéticas fichas técnicas.

Por fim, decorridos quatro anos de publicação, cabe noticiar a qualificação

LOCAL A de *EccoS* entre os periódicos científicos brasileiros de Educação, em trabalho realizado por uma comissão tripartite (CAPES, ABT, ANPED), o que nos orgulha e, ao mesmo tempo, amplia nossas responsabilidades com a comunidade acadêmica, particularmente com os pesquisadores da área de Educação.

Resta desejar a todos uma leitura agradável e produtiva!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, José Luís Vieira de. *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*. São Paulo: Xamã, 2001.
- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997.
- HORIKAWA, Alice Yoko. *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2001. Dissertação de mestrado.
- JARDILINO, J. R. & SANTOS, Eduardo. Sociedade em mudança e a cultura avaliativa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n.1, p. 1-13, jun. 2002.
- MARX, Karl & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n.1, p. 43-59, jun.2002.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002