

AValiação DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA E A QUESTÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*Cipriano Carlos Luckesi**

PALAVRAS-CHAVE: avaliação da aprendizagem; representações sociais.

*Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

RESUMO: Este artigo trata da presença do fenômeno das representações sociais dos professores e professoras na compreensão e prática da avaliação da aprendizagem na escola, a partir de noções que muito se aproximam do senso comum e de leituras eventuais e esparsas sobre o tema. Início por dizer o que compreendo por representações sociais, para, a seguir, articular essa compreensão com as questões relativas à avaliação da aprendizagem.

A questão das representações sociais

Entendo que as representações sociais são modos inconscientes de compreender um determinado fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva, que se expressam por meio de falas cotidianas, crenças, provérbios, modos de agir, que podem estar vinculados ao passado, ao presente ou ao futuro. São crenças ou práticas que, por si e aparentemente, não têm razão de ser, mas que se dão, se realizam e permanecem como um padrão de conduta dos indivíduos e/ou de coletividades, sem que se tenha de dar justificativas de por que elas são como são. Em síntese, são crenças inconscientes que se manifestam nas falas, nos chistes, nos discursos, nas piadas e, especialmente, na ação cotidiana.

No que segue, tendo em vista dar fundamentos à compreensão do conceito de representações sociais que aqui utilizo, expressa no parágrafo anterior, servir-me-ei livremente (e, por isso, poderei cometer ‘gafes’) de diversos autores, sinalizando como eles podem nos dar suporte para compreendermos e utilizarmos esse conceito na abordagem do nosso cotidiano.

Freud (1856-1939) estudou esses fenômenos como expressões de conteúdos

¹Ver os estudos de Freud denominados academicamente de Primeira e Segunda Tópica, nos quais aborda, de duas formas diferentes, a estrutura da psique humana.

recalcados no inconsciente de cada indivíduo, ou como padrões psicoculturais assimilados como corretos e armazenados numa função da psique humana denominada superego.¹ Tanto os conteúdos do inconsciente recalcado quanto os do superego atuam automaticamente sobre nossas expressões cotidianas, seja pela fala, seja pela ação. Por exemplo, nossas piadas sobre as mulheres, os portugueses, a sexualidade revelam, na quase totalidade das vezes, nossos 'pré-conceitos' relativos a esses seres humanos, ou a esses fenômenos, cuja origem nem sequer conseguimos identificar – rimos das piadas e pronto, não nos damos conta de sua perversidade. Elas expressam representações sociais inconscientes que temos sobre os conteúdos de que tratam. No entanto, os conteúdos do superego também produzem representações sociais, quase sempre com algum caráter moralista, impositivo, tais como: nosso modo herdado, imposto de fora, de nos relacionarmos com a autoridade, com a religião, com a sexualidade. O superego define a forma 'correta' de agir nas mais variadas circunstâncias. Esses conteúdos foram herdados – da família, da cultura regional, de padrões religiosos confessionais – e entranharam-se num modo inconsciente de agir, todavia não são recalcados, e sim superpostos ao modo de ser do sujeito. Assim, podemos dizer que o superego é uma superposição cultural proveniente das heranças morais e ritualísticas impostas ao sujeito, produzindo um modo automático de agir.

Wilhelm Reich (1896-1957), psiquiatra alemão, discípulo e, posteriormente, dissidente de Freud, compreendeu que as experiências psíquicas, das quais falava seu mestre, davam-se no corpo, vale dizer, as heranças passadas, fossem elas do inconsciente recalcado, do superego ou do ego (como administrador das relações, as mais equilibradas possíveis entre o interior e o exterior do indivíduo, entre o interior [id] e o mundo exterior, entre o princípio do prazer e o princípio da realidade), manifestavam-se no corpo, pelas denominadas couraças musculares.² Ou seja, cada um de nós manifesta padrões corporais que sintetizam nossa história de vida congelada, como diz Reich. Esses padrões revelam as crenças mais íntimas e profundas que temos, por estarem marcadas em nosso corpo, como cicatrizes do nosso caminhar pela vida, de nossas interações, de nossas heranças e crenças, adquiridas em nossas experiência pessoais ou em decorrência de nossas heranças familiares e socioculturais. Tudo isso que se expressa em nosso corpo também dá forma a nossa ação, sem que prestemos atenção a ela. David Boadella (1985),

²Ver as obras de Wilhelm Reich, tais como: *A função do orgasmo* (Brasiliense, 1975), *Análise do caráter* (Martins Fontes, 1989), *Psicologia de massas do fascismo* (Martins Fontes, s.d.).

estudioso e admirador dos estudos de Reich³, nos diz que é impossível o ser humano não se comunicar: basta estar presente que está se comunicando, seja pela configuração do seu corpo, pela postura, pelos gestos ou pela fala; enfim, pelo estar presente. Stanley Keleman (1996), pesquisador norte-americano que hoje vive na Califórnia, USA, e que criou uma área de conhecimentos chamada Psicologia Formativa, escreve um livro cujo título é *Seu corpo fala de sua mente*, ou seja, nosso corpo expressa nossas crenças, foi forjado por elas. Em síntese, quero dizer que nosso corpo revela nossas representações sociais; basta saber lê-las.

No cotidiano, usamos muitas metáforas com as quais expressamos nossos estados de ser, que são expressões do nosso inconsciente fixadas em nosso corpo. Assim, para expressar um estado de não agüentar mais, dizemos “estou com um peso nas costas”; para dizer que não conseguimos expressar alguma coisa, “estou com um nó na garganta”; para dizer que estamos ansiosos, “tenho uma pedra no estômago”; para demonstrar que estamos sentindo que uma situação qualquer não está bem, dizemos “isto está me cheirando mal”, e assim por diante. De fato, nada disso é real; são expressões metafóricas de experiências que estão, profunda e inconscientemente, arraigadas em nosso corpo.

Carl Gustav Jung (1875-1961), excepcional pesquisador da alma humana, revela que muitos padrões de condutas e crenças que possuímos provêm do inconsciente coletivo.⁴ Este é constituído de heranças socioculturais e históricas, que assumimos e praticamos sem ao menos saber de onde vieram e, muitas vezes, qual o seu real sentido. Jung trabalha com elementos simbólicos profundos das múltiplas e ricas experiências sagradas, religiosas e culturais da humanidade; todavia, para nosso uso neste texto, podemos nos ater ao prosaico, à nossa herança cotidiana. Temos crenças e repetimo-las, sem que saibamos seu significado originário, tais como: “passar por debaixo de uma escada dá azar”; “chupar manga e tomar leite faz mal”; “treze de agosto é dia do azar”; “sapato emborcado, pai morre”; “usar cueca ou calcinha pelo avesso dá proteção”. De onde vieram essas crenças, quando se iniciaram, quais são seus fundamentos? Até mesmo em famílias que nunca se utilizaram dessas crenças, existem pessoas que respeitam esses valores. Como elas assimilaram esses padrões? Na compreensão de Jung (e eu concordo plenamente com ele), elas estão profunda e intimamente fixadas em nosso inconsciente coletivo, em nossas heranças – elas são nossas representações sociais.

³David Boadella, pesquisador inglês que hoje vive na Suíça, publicou um livro intitulado *Nos caminhos de Reich* (Summus Editorial, São Paulo, 1985), obra fundamental para quem deseja conhecer um pouco desse autor.

⁴Ver os estudos de Jung sobre o inconsciente em suas *Obras completas*.

⁵Esses autores estão, usualmente, comentados nos livros que tratam do tema das representações sociais, nos quais o leitor encontrará vasta bibliografia sobre eles.

⁶Ver, desse autor, o livro *Renascimento da idéia de natureza*.

De outro lado, sociólogos como Emile Durkheim (1858-1917), cientistas políticos como Karl Marx (1818-1883), antropólogos como Margaret Mead (1901-1978), entre muitos outros⁵, nos ensinam que tanto em sociedades complexas quanto em sociedades simples padrões predominantes de conduta são assumidos, seja em função de forças materiais ou de forças culturais atuantes; padrões estes que, apesar de serem criados e recriados pelo ser humano, são praticados como se fossem ‘naturais’, como se pertencessem à própria natureza do ser humano. Os padrões culturais coletivos de uma determinada sociedade são tão consistentes e fortes que imprimem sobre cada um de seus membros determinadas maneiras de compreender e de agir na vida. Evidentemente, não configuram padrões monolíticos, que não admitem nenhuma transformação dialética; existem, sim, modificações, embora lentas. Esses padrões de conduta vêm de fora do sujeito, são introjetados e, com o tempo, passam a ser, sem nenhum questionamento, os próprios padrões de conduta dos membros da referida sociedade, cuja origem se desconhece, mas que permanecem vigentes.

Por último, quero mencionar os estudos do biólogo inglês Rupert Sheldrake (1942) sobre os campos mórficos⁶ que nos constituem, por meio de um processo de interação inconsciente com eles. Campos são regiões imateriais de influência, que já foram estudados pela Física e pela Biologia. Constituem também regiões imateriais de influência, que têm por suporte a ambiência de nossas heranças, produzindo padrões de conduta, usualmente repetitivos. Campos mórficos são campos organizadores de padrões de conduta e modos de ser, e atuam por uma ação a distância, sem os serviços de recursos materiais que façam a mediação. Representam um tipo de memória coletiva de um grupo, que molda cada indivíduo-membro, para a qual cada um contribui exercendo influências sobre membros futuros do mesmo grupo. A assimilação da herança viria por ressonância mórfica, ou seja, as formas do passado ressoam em nós, de tal forma que as assimilamos inconscientemente. Os membros anteriores de uma sociedade, enquanto agem, formam um campo que atua sobre todos. Poderíamos pensar que o passado exerce uma pressão sobre o presente e que está potencialmente presente em todos os lugares. Influências mórficas do passado se fazem presentes em organismos similares subseqüentes, e padrões de conduta, em todos os indivíduos daquela espécie, por um processo de ressonância mórfica. Quantos mais sejam os indivíduos que pratiquem um deter-

minado padrão de conduta, mais força terá esse padrão sobre as heranças futuras. Ao praticarmos rituais do passado, entramos em ressonância com as forças das comunidades que os praticaram. Sem nos darmos conta, estamos sob o campo de ressonância dessas forças e repetimos padrões de conduta: o campo mórfico nos configura.

Todavia, importa observar que os campos mórficos não são monolíticos. Eles tiveram um início, que, usualmente, não sabemos precisar; suas origens perdem-se no tempo e na amplitude do espaço; contudo também sofrem modificações com as múltiplas experiências dos que os acessam e vivenciam suas determinações. Tais modificações atuarão sobre as gerações futuras que agirão e reagirão dialeticamente sob sua influência. Assim, padrões mórficos de conduta fazem sentido no contexto das representações sociais que vivenciamos, na medida em que nos configuram, sem que tenhamos consciência deles.

Existem outras abordagens teóricas, de autores já consagrados, que poderiam ser úteis para compreendermos o significado de ‘representações sociais’. Por exemplo, podemos nos lembrar do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu, ou de ‘senso comum’ em Antonio Gramsci.⁷ E por que não nos lembrarmos também do velho René Descartes que nos disse que os conhecimentos provenientes dos sentidos ou da cultura comum dos povos nos enganam? Ou ainda de Francis Bacon (1561-1626), com sua teoria dos ‘ídolos’, que obscurecem nossa consciência ao nos confrontarmos com a realidade na investigação científica? Certamente esses autores nem mesmo sonharam que, um dia, suas abordagens teóricas poderiam servir de suporte para compreender o conceito de representação social, o que não nos impede de lê-los com esse olhar.

Em síntese, tendo por base essas considerações teóricas, quero dizer que compreendo ‘representações sociais’ como padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo de ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática. Esse modo de ser refere-se tanto a um padrão com uma configuração predominante do passado quanto àquele que se configura numa articulação dialética entre os elementos do passado e os do presente. Em todo caso, assimilados do passado, ou de padrões inconscientes de conduta, são originários da dialética passado-presente, na perspectiva do futuro.

As representações sociais dos professores(as) sobre

⁷Ver, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*, e, de Antonio Gramsci, *Concepção dialética da história*.

avaliação da aprendizagem

Servindo-nos do arcabouço teórico comentado, são vários os aspectos em que professores e professoras repetem modelos inconscientes de agir na prática da avaliação da aprendizagem escolar. Para provocar uma reflexão, vamos sinalizar alguns, entre muitos outros, nos quais padrões inconscientes de conduta atuam fortemente, de modo automático.

O primeiro deles tem a ver com o equívoco de denominar sua prática de ‘avaliação’, quando o que se faz é exercitar ‘exames’. Professores, professoras, escolas e sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação – assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... –, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, ‘examinamos’, porém dizemos que ‘avaliamos’.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Aqui se manifesta uma ação regida por uma representação social que tem fontes históricas, aparentemente perdidas no tempo, mas que são datadas. O modelo de exames escolares hoje praticados foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos. A sistematização das pedagogias produzidas pelos católicos (Companhia de Jesus)⁸ e pelos protestantes (João Amos Comenio, 1592-1670)⁹ deram forma aos atuais exames escolares. Nesses

⁸Ver *Ratio Studiorum*, no apêndice do livro *O método da pedagogia jesuítica*, do padre Leonel Franca.

⁹Ver João Amos Comenio, *Didactica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*.

quatrocentos anos, nós educadores nem nos perguntamos se essa é a melhor forma de acompanhar e orientar o aprendizado dos nossos alunos; simplesmente, exercitamos essa prática. Hoje, de forma automática, por herança histórica, examinamos, sem verdadeiramente tomar consciência do que fazemos. A essa prática damos o nome de avaliação.

Para, efetivamente, trabalharmos com avaliação, necessitamos criar um novo padrão de conduta, consciente – o padrão da avaliação. É preciso romper com o campo mórfico estabelecido e herdado, abrindo espaço a uma verdadeira experiência de avaliação, liberta do campo mórfico de forças dessa representação social.

Um segundo aspecto dessa discussão, que se transformou numa representação social de professores e professoras, nesse campo de prática escolar, é tomar a nota como avaliação. É comum ouvir expressões, tais como: “Na avaliação, meus alunos não foram muito bem; em média, obtiveram notas entre 5 e 6”. As notas 5 e 6, em si, não dizem respeito à avaliação, mas ao registro de resultados em documentos oficiais. Ninguém duvida de que haja necessidade de um registro da passagem de um aluno por determinada escola, com a respectiva qualidade de sua aprendizagem. Todavia, esse registro não compõe a avaliação. Avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação. No entanto, na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela é tomada como avaliação, embora, de fato, não represente a avaliação da aprendizagem em si, mas tão-somente o registro da experiência de aprendizagem do aluno. O uso do conceito e da prática de ‘notas’ na escola como equivalente de avaliação é outro ponto de representação social dos educadores no contexto do tema avaliação. A nota esconde nela mesma o seu verdadeiro significado, que não vem à tona num primeiro momento, em razão de nosso comprometimento com o significado costumeiro de que nota e avaliação são conceitos que se equivalem, quando, de fato, isto não acontece.

Um terceiro aspecto refere-se à frase que, por vezes, ouvimos de professores e professoras: “na avaliação, eu dei uma nova oportunidade aos meus alunos”. Num processo de avaliação, inexistente a possibilidade de “dar uma nova oportunidade”, mas, sim, um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para obter-se o melhor resultado possível. A expressão “dar nova oportunidade ao aluno” significa que o educador já julgou classificatoriamente o aluno como reprovado; contudo, para não dizer que ele não teve uma nova chance de ser

aprovado, concede-lhe nova oportunidade. Em avaliação, não se concede nova oportunidade a ninguém, acompanha-se construtivamente o aluno em seu processo de aprendizagem. Dar oportunidade é um ato de quem tem autoridade para fazer isso; diagnosticar a aprendizagem é um ato de quem faz parceria com o educando, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem. Essa expressão é uma representação de social do nosso modo inconsciente e automático de confundir avaliação com exames.

Vale a pena trazer à cena a expressão ‘instrumentos de avaliação’, utilizada com o significado de testes, provas, redações, monografias etc. Esses instrumentos são os recursos utilizados para proceder à avaliação, ou seja: (1) modos de constatar e configurar a realidade; (2) critérios de qualidade a serem utilizados no processo de qualificação da realidade; (3) procedimentos de comparação da realidade configurada com os critérios de qualificação preestabelecidos. Testes, provas, questionários, redação, argüição, entre outros, de fato são instrumentos de coleta de dados para subsidiar a constatação (ou configuração) da realidade, que, por sua vez, permitirão a qualificação dessa mesma realidade, centro da atividade de avaliar. Com isso, queremos lembrar que, cotidianamente, confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a ser denominadas instrumentos de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma inadequação que automaticamente repetimos.

Importante salientar ainda o equívoco existente no uso dos conceitos de ‘avaliação qualitativa’ e ‘avaliação quantitativa’. Avaliação, para ser constitutivamente avaliação, só pode ser qualitativa. O termo avaliar provém etimologicamente de dois outros termos latinos: prefixo *a* e verbo *valere*, que significa ‘dar preço a’, ‘dar valor a’; em síntese, atribuir ‘qualidade a’. Com isso, compreendo que toda avaliação é qualitativa: levado a sério o conceito, não existe avaliação quantitativa.

A avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação, vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente. Para proceder a uma avaliação sobre atos humanos e, em especial, à aprendizagem, devemos considerar a contagem de frequência e, a partir dela, emitimos nosso juízo de qualidade. Vejamos alguns exemplos: o fato de um aluno acertar 15 questões, num teste de 20, significa tão-somente que ele acertou 15, em vinte; a qualificação dessa quantidade só virá no

momento em que atribuímos a essa situação uma qualidade positiva ou negativa. O mesmo ocorre em situações nas quais o fenômeno a ser avaliado se configura por nossa afetividade. Vamos supor que um aluno tenha 100 (cem) oportunidades de manifestar sua criatividade; porém, se ele somente se manifestar criativo em cinco dessas cem oportunidades, tanto eu quanto você, leitor, atribuiremos a ele uma qualidade ‘de pouco criativo’. Se, em vez disso, ele for criativo em 95 vezes, todos nós atribuiremos a ele a qualidade de ‘muito criativo’. Assim, a qualidade é atribuída sobre uma quantidade, sobre uma contagem de frequências.

Esses conceitos de avaliação quantitativa e avaliação qualitativa nasceram de uma distorção no entendimento dos dispositivos legais da Lei 5692/71, quando trata do tema da aferição do aproveitamento escolar, no qual se afirma que, em relação ao aproveitamento escolar, é preciso levar em conta predominantemente os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Numa compreensão distorcida, corrente em nosso meio escolar, entendeu-se qualitativo por afetivo e quantitativo por cognitivo. A lei, na verdade, dizia outra coisa: por qualitativo, entendia-se o aprofundamento, seja da assimilação de uma informação, seja de uma habilidade, seja de um conjunto de procedimentos, ou elementos semelhantes. Digamos que o qualitativo seja a preciosidade do desenvolvimento. Então, pode-se dizer que todos os pianistas tocam piano, mas uns são melhores que os outros, pelo fato de apresentarem certa preciosidade na maneira de tocar seu instrumento. Aprender com qualidade é aprender com profundidade, com sutileza, com preciosidade um conjunto de informações, uma habilidade ou os mais variados procedimentos. Os *preciosi*, num campo de conhecimento qualquer, são os mais hábeis, os mais perfeitos nessa área. Dar mais atenção ao qualitativo que ao quantitativo não significa dar mais atenção ao afetivo que ao cognitivo, e sim estar atento ao aperfeiçoamento, ao aprofundamento da aprendizagem, seja no campo afetivo, seja no cognitivo, ou no psicomotor.

Essa distorção é mais um elemento em que uma representação social distorce a compreensão crítica e adequada de determinada experiência. Acostumamo-nos a esse entendimento e não nos perguntamos mais sobre a adequada significação das coisas. Esse equívoco revela-se somente como mais um hábito do senso comum, uma representação social inconsciente no âmbito da temática da avaliação da aprendizagem.

KEY WORDS: learning evaluation;
social representations.

Creio que ainda poderia levantar um conjunto de outras questões teóricas ou práticas da avaliação da aprendizagem, reveladoras do quanto nós, educadores, agimos mais pelo padrão inconsciente do que por um ato consciente, o que quer dizer que, em nossa prática da avaliação da aprendizagem na escola, orientamo-nos muito mais por representações sociais do que por decisões conscientes. Porém, paro por aqui. Fica o convite para que cada um por si, servindo-se do instrumental teórico formulado na primeira parte deste texto e dos indicadores em seguida apontados, investigue sua experiência cotidiana de avaliação da aprendizagem, identifique e compreenda outros elementos que se expressam como representações sociais nesse campo de entendimento e de prática pedagógica.

ABSTRACT: This paper discusses the presence of the teachers' social representations phenomenon in the comprehension and practice of the learning evaluation in school, starting from notions that will be very near to common sense and to eventually and sparse readings about the theme. I start explaining what I understand to be social representations and, afterwards, I articulate this comprehension with the questions related to the learning evaluation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOADELLA, DAVID. *Nos caminhos de Reich*. São Paulo: Summus, 1985.
- BOURDIEU, PIERRE & PASSERON, JEAN-CLAUDE. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- Comenio, João Amos. *Didactica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
- Franca, Leonel, Pe. *O método da pedagogia jesuítica*. Rio de Janeiro: Agir, 1942.
- Gramsci, Antonio. *Concepção dialética da história*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- Jung, Carl Gustav. *Obras completas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Kelman, Stanley. *Seu corpo fala de sua mente*. São Paulo: Summus, 1996.
- Reich, Wilhelm. *A função do orgasmo: problemas econômicos-sexuais da energia*