

## Avaliação na educação: por que a moda?<sup>1</sup>

Evaluation in education: Why is it trending?

**José Eustáquio Romão<sup>2</sup>**

### Resumo

O presente artigo agora, com publicação, em português já foi previamente publicado em Castelhana, no livro: Qualidade da educação na Ibero-América: discursos, políticas e práticas (Monarca, 2018). O trabalho analisa as razões pelas quais vários assuntos se transformam em modas educativas, em determinados momentos sócio-históricos. Com recorte a partir dos anos 80, século XX, quando o assunto da qualidade se tornou recorrente no campo educativo, estabelecendo-se um forte vínculo com o tema da avaliação. Nesse caso, reflete sobre o porquê essas temáticas se transformam em “moda educacional”, quem faz e para quais fins e objetivos.

**Palavras-Chave:** Avaliação, modas educativas, inclusão-exclusão

### Abstract

The article that is now published in Portuguese was previously published in Spanish in “Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas” (Monarca, 2018). It analyzes the reason for which diverse topics transform into educational trends in determined socio-historic moments. The

---

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado previamente em castelhano, sob o nome de “Avaliação na educação: Por que está na moda?”, no livro de Monarca (2018), no capítulo III, pp. 66-90. Qualidade da educação na Ibero-América: Discursos, políticas e práticas. Madri: Dykinson. Este livro foi um trabalho realizado como marco do projeto “Qualidade da Educação na Ibero-América: discursos, políticas e práticas”, financiado pela 10ª Chamada de Projetos de Cooperação Interuniversitária UAM – Banco Santander com a América Latina.

<sup>2</sup> Universidade Nove de Julho (São Paulo, Brazil). Email: [jer@terra.com.br](mailto:jer@terra.com.br)

analysis journeys from the 80's onward, when, when the topic "quality" begins to be recurrent in the educational fields, establishing a strong link with the topic "evaluation". The paper seeks to understand the reason behind the transformation of these themes into these recurrent trends and who is behind it, as well as considering its purposes and objectives.

**Key words:** Evaluation, educational trends, inclusion-exclusion

## 1. Introdução: Um Pouco de História

Os historiadores mencionam processos públicos de avaliação muito antigos, como, por exemplo, os levados a efeito na China logo após a unificação do país pelo Imperador Qin Shi Huang-Di (221-210 a. C.), na época da Dinastia Han (206 a. C. 220 d. C.), que teria realizado os primeiros concursos públicos da história da humanidade para a designação de servidores para o Estado Imperial. Desse modo, os chineses teriam sido os pioneiros avaliadores de desempenho para a escolha e a nomeação de agentes estatais. Não é muito fácil admitir que a meritocracia fosse o critério para preenchimento de cargos em um império total, como era o caso do Estado Chinês Antigo que, mesmo na época dos confucionistas Han, mantinha poderes absolutos. Com esse tributo a eventuais antecedentes orientais –talvez, como querem outros, é preciso recuar a avaliação aos tempos pré-históricos– e ainda que seja parte de todo empreendimento humano, como constata o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (*apud* Estrela; Nóvoa, 1993, p. 18), a avaliação educacional como a conhecemos é um fenômeno contemporâneo no Mundo dito "Ocidental" e, no Brasil, ela é ainda muito mais recente. É claro que a avaliação da aprendizagem, formal ou informal, perdura desde que existe a educação, mas o relativo distanciamento do fenômeno para lograr a reflexão organizada sobre ela é bem mais próximo de nossa época.

Ainda que mais antigas em outras áreas das atividades humanas, as reflexões sobre avaliação em educação, pelo menos no Ocidente, datam da segunda metade do século XIX. As teorias da avaliação, ou os esforços para a construção de uma inteligência sobre o tema, enfim os estudos e as pesquisas

para a formulação de uma “Ciência da Avaliação” são muito novos entre nós. Não são poucos os estudiosos e os especialistas que referendam essa constatação sobre a verdadeira “juventude” do tema.

Segundo Verhine, os “Estados Unidos deram início ao processo de avaliação [educacional] muito antes do que em qualquer outra parte do mundo” (2012, p. 11). Esta afirmação é ratificada por outros conceituados pesquisadores do tema no Brasil, como José Dias Sobrinho e Dilvo Ristof (2000) e, posteriormente, o primeiro autor sozinho, em 2003, cujo referencial teórico tem sido a literatura anglo-saxã especializada sobre o tema.

## **2. Avaliação: Um Tema da Moda**

Há cerca de três décadas, era tarefa fácil levantar a literatura sobre avaliação educacional, pois era possível contar nos dedos das mãos o número de obras publicadas, pelo menos em português, sobre o tema. Hoje, a tarefa se tornou mais difícil, dado o fato de que a avaliação na área da educação parece ter virado um tema da moda. Muita gente tem escrito sobre ela e se tentasse reunir todos os títulos publicados em livros impressos, seriam necessárias algumas malas para carregá-los. Além disso, o tema se tornou bastante complexo, à medida que surgiram tantas concepções de avaliação da aprendizagem quantos são seus formuladores.

Antes de continuar a discutir a multiplicidade conceitual e a diversidade polissêmica da avaliação, cabe verificar porque era um tema ausente das preocupações dos educadores e pensadores da educação até os anos 90, século passado, e, de uma hora para outra, virou um tema da “moda educacional”<sup>3</sup>. Se até recentemente a avaliação não figurava nos currículos das agências de formação de educadores; se ela não aparecia nos programas dos congressos sobre educação e eventos congêneres da época; se não figurava no universo dos temas que povoavam as investigações de pesquisadores de prestígio na área; se carecia de uma literatura específica, a ponto de se poder contar as obras sobre o

---

<sup>3</sup> A moda tem qualquer coisa de exasperante, já que ela baseia sua substância na evidência expositiva, ou seja, com base no princípio de que “falem mal, mas falem de mim”.

tema nos dedos das mãos – e ainda assim, a maioria era constituída por livros muito técnicos e eram traduções –, enfim, se a avaliação educacional não era tema da moda, cabe indagar, como já o fiz em outra obra (ROMÃO, 1998):

- 1º) Por que a avaliação aplicada à educação se tornou um tema da moda no final do século XX e nas primeiras décadas deste século?
- 2º) Quem faz a moda em educação?
- 3º) Com que intencionalidade a moda educacional é feita e disseminada?

A multiplicidade conceitual atual sobre avaliação educacional exprime-se por meio de diferenças secundárias, mais de forma do que de substância. É que, cada concepção de avaliação fundamenta-se em uma visão de educação e esta, por sua vez, referencia-se em uma visão de mundo. Ora, as visões de mundo, enquanto elaborações de grupos sociais privilegiados (classes)<sup>4</sup> ocorrem em número reduzido em cada formação social.

Acrescentemos somente que as visões de mundo, sendo a expressão *psíquica* da 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, p. 29-30)<sup>5</sup>.

Assim, se as formulações pessoais, que exprimem caracteres idiossincráticos em contextos variados, são muitas, as concepções são poucas, à medida que são reproduções simbólicas homólogas<sup>6</sup> da consciência da classe social a que pertencem seus formuladores. E são poucas, porque, na perspectiva do Materialismo Dialético que fundamenta este texto, as classes sociais não são

<sup>4</sup> Segundo Lucien Goldmann, ao longo de toda sua obra e, mais especificamente, em *Le Dieu Caché* (1959, p. 13 e seguintes). No sentido goldmanniano, classe social não são todos os grupos que se fundam em interesses econômicos comuns, mas os que direcionam esses interesses para a transformação ou manutenção da estrutura global da sociedade.

<sup>5</sup> Tradução de J. E. Romão.

<sup>6</sup> É também Lucien Goldmann quem faz a importante distinção entre “analogia” e “homologia”. A primeira opera por reflexo; a segunda reproduz, nas estruturas das representações simbólicas, os processos de estruturação que ocorrem nos níveis infraestruturais, ou seja, na realidade contextual concreta.

muitas. Ou seja, queremos dizer que um conceito de avaliação da aprendizagem fundamenta-se em uma concepção de educação e esta tem suas referências na visão de mundo da classe social a que pertence seu autor. Como as classes sociais são poucas, as visões de mundo e as concepções de educação delas derivadas existem, também, em número reduzido. Ora, como a cada concepção de educação corresponde a uma concepção de avaliação da aprendizagem, não é muito difícil construir uma tipologia das concepções de avaliação que, certamente, também serão em número reduzido. A construção de tal tipologia escapa aos limites deste texto, mas estamos trabalhando para construir uma possível proposta de classificação dos tipos de concepção de avaliação educacional, no mundo dominado pelo modo de produção capitalista, que publicaremos proximamente.

Sem querer repetir o maniqueísmo tão frequente nas obras que tratam de avaliação educacional entre nós, que oscilam entre uma concepção “mais avançada” (“da moda”) e uma “mais conservadora” (“superada”)<sup>7</sup>, propomos uma tipologia ainda dual, porque baseada na realidade concreta das escolas brasileiras, hoje convivendo com duas concepções de avaliação da aprendizagem que mais disputam o campo e pressionam os educadores nacionais. É evidente que a tipologia se baseia em um determinado fator e este fator é político: inclusão ou exclusão. No entanto, embora dual, ela comporta, em cada um dos dois conjuntos que se opõem, variadas concepções de avaliação cujo denominador comum, de um lado, é a classificação e, portanto, a exclusão e, de outro lado, se acomodam as concepções de avaliação que se colocam como instrumento de elaboração de diagnósticos e que, por isso, incluem. As primeiras leem os desempenhos com o objetivo de excluir os mais fracos do “comum dos mortais”, debitando em sua própria conta as razões do fracasso individual; as segundas leem os desempenhos, também para identificar os mais frágeis, mas com intenção diagnóstica, com o fito de ajudá-los, já que todo diagnóstico implica “tratamento” dos problemas, das fragilidades e das insuficiências diagnosticadas, no sentido de orientar processos de sua superação.

---

<sup>7</sup> Do qual já tratei mais detalhadamente em *Avaliação dialógica* (ROMÃO, 1998).

Qualquer fenômeno cultural<sup>8</sup> pode ser submetido à avaliação. Ou seja, toda ação humana deve ser avaliada para orientar os processos de tomada de decisão, no sentido da busca de correção de rumos (objetivos, estratégias ou procedimentos), como escreveu Luckesi (1995). Na segunda concepção, a constatação e a análise dos equívocos, dos erros e dos mal-entendidos têm mais valor do que a verificação dos acertos, pois estes últimos já eram previstos e esperados das performances submetidas à avaliação. Nesse caso, ela visa à inclusão do agente no universo dos que lograram êxito no mesmo desempenho.

Lamentavelmente, a avaliação tem se voltado mais para a reiteração dos acertos, porque tem estado mais a serviço da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão. Ela tem funcionado mais como julgamento, exarando veredictos mortais sobre o desempenho humano dos mais fracos, dos discriminados e dos excluídos. Na sua versão julgadora, ou classificatória, a avaliação educacional identifica acertos e erros para premiar ou punir seus respectivos agentes, confirmando sua teleologia excludente em relação aos autores dos erros. Em suma, a avaliação pode funcionar como diagnóstico, ou como exame<sup>9</sup>; como pesquisa, ou como classificação; como instrumento de inclusão, ou de exclusão; como canal de ascensão social, ou como critério de discriminação.

Seja em que versão for, ela sempre carrega consigo uma dimensão classificatória: mesmo que se compare a qualidade do desempenho de alguém a partir da verificação dos impactos positivos de um processo de aprendizagem. Isto é, ainda que se compare momentos diferentes da performance da mesma pessoa, sem comparações com as trajetórias de outrem, haverá sempre uma dimensão comparativa, classificatória. Quando se indaga se o aluno “avançou” em relação ao desempenho que apresentava anteriormente a um processo de aprendizagem, a própria pergunta carrega consigo um ponto de chegada desejável. Afinal, ele “avançou” para onde, em que direção, para que ponto desejável? Para a

---

<sup>8</sup> Entendendo-se por cultura a humanização da natureza ou tudo que é processo ou produto da ação humana, nos termos da antropologia clássica.

<sup>9</sup> Explicamos mais adiante o significado atribuído a este termo no contexto da avaliação educacional brasileira.

verificação de seus avanços em relação às suas próprias situações anteriores é necessário compará-los a padrões desejáveis e previamente estabelecidos nos pontos para os quais “ele avançou”<sup>10</sup>. Portanto, mesmo na sua dimensão diagnóstica, a avaliação apresenta sempre um viés comparativo, classificatório. Da mesma forma, pode-se dizer que toda avaliação carrega consigo uma dimensão diagnóstica, já que, mesmo que o avaliador não disponha de recursos nem de vontade para ajudar os que apresentaram mau desempenho, a constatação das fragilidades potencializa correções.

Contudo, a predominância de uma ou outra dimensão (diagnóstica ou classificatória) depende do contexto. Como vivemos em uma sociedade dominada pelo modo de produção cuja tendência estrutural é a produção e reprodução da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão, a dimensão avaliativa aí predominante é a classificatória. Esse tipo a sociedade opera, simultaneamente, com promessas de abertura de canais de ascensão social, com proclamações ideológicas de “igualdade de oportunidades”, mas atua com procedimentos concretos de obstrução dos canais de ascensão potencialmente abertos por meio de critérios de discriminação social que, em obstruindo aqueles canais, esvaziam, na prática, as promessas e as proclamações de “igualdade de oportunidades”. É exatamente aí que 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”.

Como a avaliação da aprendizagem realizada pelo Estado Burguês tem sido apelidada de “exames”, Cipriano Luckesi propôs uma distinção que trai o significado original dos termos. Avaliar significa atribuir valor; examinar significa verificar para encontrar as causas de um mal, que devem ser diagnosticadas e tratadas. Ora, “exame”, então, estaria mais próximo da concepção diagnóstica, que visa incluir; enquanto avaliação aproximar-se-ia mais de uma concepção quantitativa e, portanto, classificatória. Assim, enquanto o termo “avaliação”

---

<sup>10</sup> Tratei 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.

deveria estar adstrita à concepção específica de verificação do desempenho humano mais preocupada com a política da exclusão, o vocábulo “exame” seria mais apropriado para as verificações voltadas para a identificação e inclusão dos “menos capazes”. Luckesi propôs exatamente o contrário, por causa da denominação “exames nacionais” assumida pelas avaliações externas realizadas pelos poderes públicos e que têm tido um caráter nitidamente classificatório, voltado para os *rankings* e os índices<sup>11</sup>.

As duas concepções – diagnóstica e classificatória – têm estado presentes nas diversas modalidades de avaliação que pontuaram (e pontuam) a educação brasileira, com uma clara predominância, infelizmente, da última.

### **3. Modalidades de Avaliação**

Por modalidades, entendemos os campos educacionais em que a avaliação tem sido aplicada. Seja na sua vertente diagnóstica, seja na classificatória, a avaliação educacional, no Brasil, tem se manifestado sob três modalidades básicas:

- a. Avaliação da aprendizagem.
- b. Avaliação de desempenho.
- c. Avaliação institucional.

Apenas para não passar em branco, serão registradas algumas poucas palavras sobre as duas primeiras modalidades, para nos concentrarmos no que interessa os propósitos deste trabalho, que é a avaliação institucional, especialmente àquela que se dá, formalmente, na Educação Superior.

A avaliação do desempenho 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

---

<sup>11</sup> Cipriano Luckesi expôs na mesa-redonda, de que também participamos, no II Fórum Nacional de Educação, realizado em São Luís (MA), em 13 de junho de 2002, a diferença entre “avaliação” e “exame”, ligando primeiro à avaliação inclusiva, e o segundo à avaliação excludente.



mais um instrumento de construção de critérios profissionais discriminatórios por chefias autoritário-patrimonialistas<sup>12</sup>.

É bom lembrar que o “furor avaliativo” das últimas décadas, com a criação e implantação dos “sistemas nacionais de exames”, com testes padronizados, *rankings* e indicadores quantitativistas (PISA, IDEB, IDESP etc.) e premiação (bônus) ou punição, nos termos da cartilha neoliberal, revela um enorme equívoco: o principal fator da melhoria da aprendizagem, seja do ponto de vista quantitativo, seja do qualitativo, depende, fundamentalmente, do fator humano. Ora, o modelo de avaliação predominante nos sistemas nacionais de exames desconfia, sobretudo, dos professores, submetendo-os aos vexaminosos processos de avaliação padronizada e “*ranqueada*”, ameaçando-os com punições na carreira e cooptando-os com os chamados “bônus”. Nada mais contrário aos resultados positivos de uma avaliação qualitativa. Conforme demonstrou Luiz Carlos de Freitas, no Seminário Internacional sobre *Diretrizes Conceituais e Operacionais para a Avaliação na Educação Básica*, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em outubro de 2011, a aplicação da “cartilha neoliberal” *ipsis litteris*, que tem nesse tipo de avaliação sua mais poderosa arma de desconfiança e intimidação de docentes, revelou seu mais profundo fracasso, como se pode comprovar nos sistemas nacionais de educação dos países que se alinham às diretrizes dos chamados, por ele, “reformadores empresariais da educação”. Já os países que não se alinham a essas diretrizes, tiveram muito sucesso, como é o caso da Finlândia. Ainda segundo o professor Luiz Carlos de Freitas, esta deve ser a razão pela qual, tanto os que fracassaram quanto os que tiveram sucesso, sumiram da grande imprensa: os primeiros, porque são a prova positiva da inadequação do projeto neoliberal de educação e de avaliação; os segundos, porque são a prova contrária da defesa do modelo classificatório e “ranqueador”.

---

<sup>12</sup> Não se fala de nada novo aqui. A tradição patrimonialista da política brasileira, tão bem analisada por Raymundo Faoro (1976) e que vem dos tempos da Colônia, operando pela inversão do que seria o “serviço público” – colocação do Estado a serviço dos servidores –, além de confundir o público com o particular, como no Estado Pré-Burguês, é autoritária, porque o critério de impessoalidade evapora-se nas relações de compadrio e nas sinecuras que resultam do nepotismo e do “apadrinhamento” no serviço público.

### 3.1. Avaliação da Aprendizagem

Muito se tem escrito e publicado sobre esta modalidade de avaliação nos últimos anos e, também recentemente, tem-se importado uma razoável literatura sobre o tema, às vezes, de discutível qualidade<sup>13</sup>.

Mesmo assumindo que a postura diagnóstica, alguns estudiosos da avaliação destacam a importância das métricas e das comparações, já que a verificação da “melhoria” da aprendizagem sempre implica uma aferição com valores, projeções e ideais socialmente sancionados. E é somente neste 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. Na maioria das vezes, afirmam que gostariam de aplicar avaliações “mais corretas” e “mais justas” e que “o sistema não as permite”, dadas as 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 que se classificar o aluno com tanta frequência para a série subsequente à qual se encontra –, acabaram encontrando forte resistência. Certamente, as razões da resistência são mais complexas<sup>14</sup>.

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.

---

<sup>13</sup> Por ter se tornado um tema da moda, muita gente não dedicada à pesquisa nem familiarizada com o tema acabou se metendo a publicar obras sobre avaliação, às vezes repetitivas, e, na maioria das vezes, superficiais.

<sup>14</sup> 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.

A avaliação da aprendizagem diz respeito à verificação dos desempenhos discentes, como se apenas eles fossem os aprendizes na relação pedagógica<sup>15</sup>. 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 país, em 1548, embora ainda não tivessem no bolso da batina seu método de ensino<sup>16</sup>, 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, p. 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 eram ambos “rígidos”, “rigorosos”, isto é, reprovavam 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 acontece 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 obstáculo a ser transposto até a saída. No nível de escolarização básica – do qual se espera que a pessoa seja apenas preparada para viver no mundo de sua época –, fazemos

---

<sup>15</sup> Numa perspectiva freiriana, o ato de ensinar é simultâneo e, essencialmente, de aprendizagem também e vice-versa.

<sup>16</sup> *Ratio atque Institutio Studiorum* (Organização e plano de estudos) foi resultado da codificação e consolidação das experiências pedagógicas dos jesuítas feita 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, essa ordem religiosa já mandava seus “soldados” para o Brasil, em 1549, com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza. E, exatamente uma década depois, já possuía quase uma centena e meia de colégios espalhados por todo o mundo.

juízos rigorosos e irreversíveis sobre o desempenho escolar do discente. 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 pense que aqui ela seja menos classificatória e mais diagnóstica; a distensão da avaliação aí ocorre por cumplicidades do-discentes<sup>17</sup>, que banalizam as relações acadêmicas e abastardam o rigor científico.

As recentes tentativas de combate à "cultura da repetência" no Ensino Fundamental<sup>18</sup> resvalaram para a eliminação da "reprovação por decreto", na chamada "promoção automática". Lamentavelmente, nesse contexto educacional, o sistema de promoção é aparentemente eliminado com a desserialização, mas, na verdade, ele 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 ideias que já surgiram, nos últimos anos, na educação brasileira. O despreparo dos docentes para a nova realidade e, principalmente, sua não-participação no processo de formulação dos ciclos está ajudando a acelerar o sepultamento dessa boa concepção.

Na verdade, o que está provocando toda a fragilidade é a falta de aprofundamento da discussão sobre a avaliação da aprendizagem, verdadeiro nó górdio da educação brasileira. 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 autoestima 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 às determinações dos docentes, especialmente às tentativas de aplicação de instrumentos de avaliação e, em casos limites, passaram até mesmo a não mais frequentar as aulas. A visão introjetada nos alunos de que a avaliação visa apenas à promoção, sendo proibida a reprovação é certamente o que os levou a agirem

---

<sup>17</sup> Uso aqui o neologismo criado por Paulo Freire, que o forjou para traduzir, linguisticamente, a unidade indissociável entre o ato de aprender e o de ensinar.

<sup>18</sup> Uso as maiúsculas por entender que os graus de ensino previstos na legislação brasileira ganharam denominações específicas que devem ser grafadas com substantivos próprios.

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.

Pais e demais usuários da rede de educação formal, também com uma visão distorcida de avaliação (seletiva), reagem com desconfiança à desseriação, julgando que a escola não mais ensina, porque promove, com o sistema de ciclos, uma “facilitação”. Tanto essa reação desconfiada quanto àquela astuciosa são resultados de longos anos de disseminação de uma cultura da avaliação sancionadora de prêmios e castigos.

Com certa dose de boa vontade, pode-se admitir que os erros de aplicação devam ser debitados na conta da precipitação pela mudança, sem a devida dose estratégica de paciência histórica dos formuladores e gestores dos sistemas de ciclos.

Concluindo estas considerações sobre o campo específico da avaliação do rendimento escolar, devemos 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 gnosiológica, 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 gnosiológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando (Romão, 1998, p. 88).

A mediação a que me referia a época da escrita dessa obra não tem o mesmo sentido da mediação (mediatização) de que falava Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido* (*op. cit.*). O significado que aqui lhe conferimos é o de intermediação, de ponte, de canal de ligação. Já a concepção de Paulo Freire, aproxima-se da desenvolvida pelo Materialismo Dialético, segundo o qual o

imediatamente é superado pelo mediato e, neste caso, é o próprio educando quem faz esta superação, "lendo o mundo". Segundo Paulo Freire: "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1981, p. 39).

### 3.2. Avaliação de Desempenho

Se a expressão "avaliação da aprendizagem" tem sido aplicada na verificação do desempenho de estudantes, "avaliação de desempenho" tem se referido aos processos de avaliação das performances dos profissionais da educação, especialmente dos professores.

Como já foi afirmado neste trabalho, esse é um campo de permanentes conflitos, por causa da resistência dos docentes à avaliação do próprio desempenho. As razões dessa resistência se fundamentam no receio das discriminações oriundas das relações de compadrio ("aos amigos tudo; aos inimigos a lei", como diz o refrão popular) próprias do Estado Patrimonialista. Além disso, perpassa os discursos da resistência à avaliação de desempenho docente, uma certa arrogância própria da profissão ("o professor é aquele que sabe e não pode ser avaliado por outrem").

Contudo, apesar das resistências, a avaliação de desempenho está definitivamente implantada e consolidada na pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que professores de doutorado e mestrado são monitorados *pari passu* em cada movimento profissional que fazem, para serem ou continuarem credenciados para atuar nesse grau de ensino. No Brasil, tudo que o docente de pós-graduação faz deve ser registrado na Plataforma Lattes, com um grau de detalhes nunca visto em qualquer plataforma congênere. Sem esses registros atualizados periodicamente, o docente tem sua carreira ameaçada.

Além disso, tampouco se avança hoje numa carreira docente superior se o professor não aderir ao "produtivismo" acadêmico, que desencadeou, também, resistências em várias partes do Globo. Apenas para dar um exemplo, dentre outros, o movimento do *Slow Science Manifesto* (Manifesto da Ciência Lenta), criado pelos pesquisadores alemães em 2010, tem tido uma expressiva adesão de

cientistas ao redor do mundo. Ele destaca que a ciência tem seu tempo (em geral lento) e que as apressadas produções e publicações da contemporaneidade visam atender apenas aos *rankings*, em geral de natureza quantitativa (número de publicações e, não, sua contribuição para a superação de problemas da humanidade). Os álibis da “avaliação por pares” e da qualificação dos veículos de divulgação (“revistas científicas” classificadas em estratos) dão uma tintura de qualidade às exigências quantitativistas.

A perda dos verdadeiros objetivos da produção científica se revela nitidamente na não consideração de reedições de obras para efeito de avaliação do desempenho do docente pesquisador. Radicalizando um exemplo: Paulo Freire seria reprovado na avaliação do impacto de *Pedagogia da autonomia* com dezenas de reedições pelo mundo inteiro e com mais de um milhão de exemplares vendidos.

Para se ter uma ideia da verdadeira “obsessão produtivista”, o professor-pesquisador precisa ter, pelo menos, dois artigos originais publicados em periódicos classificados em estrato superior de classificação de revistas científicas na Base Qualis por ano.

### **3.3. Avaliação Institucional**

A expressão avaliação institucional tem sido atribuída aos recentes esforços que vêm sendo despendidos na busca da capacidade formativa e produtora de conhecimento das instituições educacionais, especialmente das que constituem o subsistema de educação superior.

A avaliação institucional não tem sido entendida como processo de verificação da realização dos agentes internos de uma Instituição de Ensino Superior (IES), do sucesso de seus egressos traduzido pela satisfação da sociedade em relação à profissionalização propiciada pela agência formadora<sup>19</sup>. Essa verdadeira corrida pelos títulos acadêmicos visa atender às demandas de um

---

<sup>19</sup> Seria desejável, mas ainda não tivemos a oportunidade de assistir à avaliação dos sistemas educacionais e, principalmente, a dos órgãos gestores, como Secretarias de Educação e o próprio Ministério da Educação. Esse tipo de avaliação, a população a faz indireta e relativamente, por meio dos processos eleitorais dos mandatários que escolhem os dirigentes desses órgãos.

credencialismo instalado no País -é bem verdade, desde seus primórdios, mas exacerbado na contemporaneidade-, sem atentar para as verdadeiras necessidades sociais<sup>20</sup>.

Nessa modalidade de avaliação, os intelectuais orgânicos, dessa nova fase da acumulação capitalista, têm recomendado, também, a avaliação padronizada, os *rankings*, os indicadores etc. Cabe, aqui, uma pequena reflexão sobre os indicadores na educação. Estamos convencidos de que a melhor posição em relação aos indicadores é a que foi elaborada por José Beltrán Llavador, no contexto da Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas (RIAPE)<sup>21</sup>: – Em vez de se elaborar indicadores alternativos aos indicados pelos economicistas hegemônicos, não se deveria indagar se com outros referenciais o próprio conceito de indicar não seria contestado?

O furor avaliativo que tomou conta do País, especialmente no caso da Educação Superior, é tamanho que o MEC criou um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)<sup>22</sup>, antes mesmo de criar um Sistema Nacional de Educação.

## 5. Considerações Finais

Paulo Freire, ao longo de sua obra, e, mais especificamente, na última que publicou em vida (*Pedagogia da autonomia*, 1997), sempre afirmou que o homem (ser incompleto, inacabado e inconcluso) só inicia o processo de plenificação, de acabamento e de autoconclusão de sua humanidade no momento em que toma

---

<sup>20</sup> Orientamos uma tese de doutorado que, justamente, busque confrontar os objetivos da agência formadora (universidade), com as expectativas dos estudantes quanto à própria formação e com a opinião da sociedade (no caso, a dos empresários da comunicação social e dos consumidores de *mass-media*).

<sup>21</sup> Posteriormente, José Beltrán Llavador refez o texto apresentado no seminário realizado em Barcelona e, juntamente, com Alicia Villar Aguilés, escreveu um artigo para o dossiê *Educação na Ibero-América*, que foi publicado na revista *Educação e Linguagem*, v. 13, nº 21, 2010, pp. 134-149, da Universidade Metodista de São Paulo.

<sup>22</sup> É bem verdade que, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) se aplica apenas aos cursos de graduação. A pós-graduação *stricto sensu* é avaliada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é quem praticamente credencia os cursos de mestrado e doutorado. O Sinaes avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, nas três missões institucionais da universidade brasileira: o ensino, a pesquisa e a extensão.



consciência de sua incompletude, de seu inacabamento e de sua inconclusão. 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 autoavaliação, de verificação da própria ontologia, à medida 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, no inacabamento e na inconclusão, diferentemente deles, toma ciência e consciência de que é incompleto, incluso e inacabado. Porém, o que poderia parecer inferioridade, na verdade, constitui sua marca distintiva no universo: a tendência estrutural incoercível para a busca da completude, do acabamento e da conclusão, por força da insatisfação gerada pela consciência desses limites ontológicos – por isso, somente o ser humano é um ente esperançoso e pedagógico. Esperançoso, porque, eternamente insatisfeito com sua condição, busca 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, fundamentalmente pedagógico, porque a busca da completude, do acabamento e da conclusão o leva, incessantemente, ao ato educacional. É da “essência”<sup>23</sup> do ato pedagógico a dimensão da esperança: quem procura qualquer nicho educativo, busca-o na esperança de ser mais do que é no momento da busca. Em conclusão, o ser humano é um ente ontologicamente autoavaliador e, ao mesmo tempo, tentado à heteroavaliação, 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, os componentes dos pares liberdade/necessidade histórica, contingente/necessário, sujeito/objeto,

---

<sup>23</sup> Aqui, entre aspas, para não deixar de registrar nossa repulsa ao “essencialismo”.

presente/futuro, realidade/utopia são dicotômicos. Ao contrário, para os que se inserem no universo dialético, a liberdade começa a se construir quando o ser humano se torna sujeito de sua própria história e isto somente acontece quando ele toma consciência da necessidade histórica, isto é, da correlação de forças históricas que o levaram a se encontrar nas situações e nas condições em que se encontra. Assim, a liberdade não nega a necessidade histórica, mas se constrói a partir de seu reconhecimento. Também o contingente não é a negação do necessário, mas com ele se imbrica da tessitura do mundo e deve ser assim apreendido criticamente pelos seres humanos. O futuro, da mesma forma, não é a anulação do passado e do presente, mas o resultado das projeções dos dois outros tempos, a síntese histórica dos processos, das tendências e das contradições engendrados no passado e no presente. Finalmente, realidade não é obstáculo à utopia, mas sua base, seu patamar de impulso, seu suporte inicial.

Dessa forma, ao se considerar o fenômeno da avaliação, não há como deixar de tomar em conta dois aspectos: o primeiro diz respeito às implicações ontológicas e epistemológicas da avaliação; o segundo, à sua historicidade.

Concluimos este trabalho com as considerações sobre esse último aspecto, porque ele nos parece estratégico 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. Diante de cada canal de ascensão social, ela tende a criar um critério de discriminação correspondente, para anular as possibilidades criadas por aquele canal. Na verdade, os critérios de discriminação social funcionam como vasos constritores dos canais de ascensão social, também criados pelas sociedades estratificadas verticalmente como álibi ideológico da "igualdade de oportunidades".

Assim, a educação, que é apresentada como canal de ascensão social, tem sua potencialidade equalizadora diminuída, senão anulada, por uma racionalidade seletivo-meritocrático-individualista. A avaliação educacional funciona como controle que, de certa forma, levanta barreiras nos canais de inclusão,

formalmente abertos a todos. A inclusão é admitida, geralmente, apenas enquanto exceção, e funciona, ao mesmo tempo, como mecanismo de cooptação de alguns poucos egressos das camadas dominadas, para justificar a falsa “igualdade de oportunidades”. Aliás, essa filosofia política, no fundo, esconde a seletividade e debita a exclusão na conta do próprio excluído<sup>24</sup>.

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, apresentam-se, ao mesmo tempo, como necessários e contingentes. Necessários porque decorrente da gênese e evolução da correlação de forças históricas desfavoráveis à solidariedade; contingente, pois são reversíveis e, portanto, podem ser mudados pela força da utopia dos que miram o futuro, lendo o passado e o presente.

Não temos respostas definitivas para as questões “Quem cria as modas educacionais?” e “Com que intenção a moda educacional é criada?”. Contudo, alguns indícios podem ser apontados nas questões, a seguir, formuladas:

- a) Por que esse verdadeiro *tsunami* avaliador vem sendo criado e disseminado no mundo por agências multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)? Por que as políticas de avaliação classificatória se espalharam por todo o mundo, a ponto de quase todos os países do Ocidente terem criado departamentos de avaliação educacional em seus ministérios de educação?
- b) Por que não foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), nem qualquer órgão nacional de educação que iniciou esse movimento mundial de criação de sistemas de exames?

Em conclusão, pela natureza da forma de avaliação hegemônica buscada pelos países que a vêm aplicando e pelos compromissos assumidos por eles com

---

<sup>24</sup> Basta atentar, por exemplo, para os discursos das autoridades da República que atribuem aos próprios trabalhadores a culpa de estarem na condição de “inimpregáveis”, com base no argumento de que não cuidaram de sua requalificação para se manterem “competitivos”, no mercado de trabalho.

as agências multilaterais promotoras, tudo indica que são estas últimas as criadoras das modas educacionais no mundo contemporâneo e o objetivo claro é o de criar um verdadeiro paraíso na Terra, para uma minoria elitista.

A incorporação (por adesão ou por imposição) do ideário avaliativo neoliberal pelos diversos países do mundo chegou a tal ponto que o pesquisador do tema Guy Neave (2012) criou a expressão "Estado Avaliador". Essa nova institucionalidade do poder, segundo esse autor parece ter substituído o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar).

Evidentemente, com uma concepção de avaliação classificatória e não diagnóstica, somativa e não formativa, os objetivos, mesmo que não explicitamente proclamados, são claros: a "sociedade do conhecimento" e todas as suas benesses serão reservadas a uma minoria, com a vantagem de que as ferramentas desse tipo de avaliação educacional ainda convencem o avaliado de que seus fracassos são de sua inteira e exclusiva incompetência, evitando, assim, a resistência e a transformação educacional e social.

Entretanto, como a história não é unidimensional, nem unidirecional, as contradições do funcionamento dos sistemas nacionais de avaliação estão a gerar as possibilidades alternativas da contra-hegemonia avaliativa.

### **Referências bibliográficas**

- Amorim, A. (1992). *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Aranha, M<sup>a</sup>. L. (2001). *História da educação* (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Beltrán Llavador, J. y Villar Aguilés, A. (2010). La medida de la educación: algunas consideraciones a propósito de los indicadores. *Educación e Linguagem*, 13(21), 131-149.
- Carvalho, D. N. (2001). *Avaliação e desseriação. O impacto da implantação dos ciclos no ensino público de São Paulo*. Disertación de Maestría defendida en la Universidade Nove de Julho. São Paulo.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

- Dias Sobrinho, J. y Ristoff, D. (Orgs.). (2000). *Universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, J. y Ristoff, D. (Orgs.). (2003). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.
- Estrela, A. y Nóvoa, A. (Orgs.). (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Faoro, R. (1976). *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Globo.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade* (18<sup>va</sup>. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica* (3<sup>ra</sup> ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido* (10<sup>ma</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goldmann, L. (1959). *Le dieu caché*. Paris: Gallimard.
- Goldmann, L. (1978). *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Goldmann, L. (1980). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- Lima, A. (1994). *Avaliação escolar - julgamento x construção*. Petrópolis: Vozes.
- Luckesi, C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Monarca, H. (Coord.) (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson.
- Neave, G. (2012). *The Evaluative State, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: the prince and his pleasure*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Romão, J. E. (1998). *Avaliação dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF (Guia da Escola Cidadã, 2).
- Romão, J. E. (2018). Evaluación en la educación: ¿Por qué está de moda? Em H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 66-90). Madrid: Dykinson.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes.

Saul, A. M. (1991). *Avaliação emancipatória; desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo* (2a ed.). São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Silva, C. S. (1992). *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes.

Verhine, R. (2012). Olhares sobre os sistemas de avaliação no mundo em geral e sobre o modelo brasileiro em particular. *Estudos*, 40, 11-17.

Villas Boas, B.M. (Org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas SP: Papyrus.

**Recebido em: 10 de fevereiro de 2018**

**Aceito em: 17 de novembro de 2018**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)