



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
JFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AVALIAÇÃO E ÉTICA: discursos em ação

Tese de Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Orientanda: Cristina Nacif Alves

Rio de Janeiro
Março de 2012

Cristina Nacif Aves

AVALIAÇÃO E ÉTICA: discursos em ação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Profº Dr. Renato José de Oliveira

Rio de Janeiro
2012

Alves, Cristina Nacif.

Avaliação e ética: discursos em ação prática/ Cristina Nacif Alves. -
- 2012.

203 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro,
2011.

Orientador: Prof^o Dr. Renato José de Oliveira

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Ética. 3. Formação de professores – Tese.
I. Oliveira, Renato José de. (Orient.). II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD: _____

Cristina Nacif Aves

AVALIAÇÃO E ÉTICA: discursos em ação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Defendida em 05 de Março de 2012.

Prof. Dr. Renato José de Oliveira, UFRJ

Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos, UFRJ

Prof. Dr. **Roberto Leher, UFJR**

Prof. Dr. **Márcio Silveira Lemgruber, UFJF**

Prof. Dr. **Marcelo Gustavo Andrade de Souza, PUC-RJ**

À Adella e José,
com amor.

AGRADECIMENTOS

**E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas**

**E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente**

Que nunca está sozinho por mais que pense estar

(Gonzaguinha – Caminhos do coração)

Renato, dizer que você foi amigo não reflete o que fez, porque o amigo tende a ser conivente e olhar do mesmo jeito; dizer que você foi acolhedor também não traduz o que fez, porque não acolheu o que não era bom, mas soube aproveitar tudo o que pude oferecer. Então, o que dizer? Só posso dizer: você foi a medida certa, foi perfeito, minha melhor escolha.

Aqui reafirmo minha total e absoluta dependência do outro que, ao ocupar o lugar de interlocutor, dá força e vida as minhas palavras e experiências. Por isso, agradeço:

A todos os que se fizeram ressoantes e se colocaram no diálogo necessário à construção desta tese.

Aos professores do PPGE pelas colaborações para que esta pesquisa fosse realizada. E em especial, aos queridos Mônica Pereira dos Santos e Roberto Leher que tanto influenciaram minha trajetória nesta instituição.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, principalmente à Solange e ao Henrique pelo carinho e pela responsabilidade no trato das questões burocráticas.

Aos parceiros do Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação, com os quais dialoguei durante todo o processo, em especial à Janaína pelas horas dedicadas à tradução do resumo para o inglês e o francês.

Aos professores da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro por terem se prontificado a responder as questões de pesquisa e pelas ressonâncias de suas vozes em mim.

Às queridas amigas Ana Patrícia e Andréa Penteado pela interlocução permanente e pelo apoio concreto nas horas mais difíceis.

Às fieis companheiras Claudinha e Rose pelas vezes em que me levaram pra Lapa e me fazerem rir e sambar.

A meus alunos que todos os dias me ensinam a ser professora.

A meus irmãos, pela presença permanente, apesar da distância. Em especial, à Margô que, além de irmã adorada, é minha referência de amor, caráter, solidariedade e ética.

Aos amores da minha vida: Bernardo (e Camila), Felipe (e Quite), Gustavo e Lela, Júlia, Lu e Mari, Michelle, Bruno e João, Natalinha, Raphael e Mayara, Tati e Duda, simplesmente por existirem.

A meus amigos Ivana, Martin e Paula pelo respeito a meu isolamento e por me desculparem dos momentos não compartilhados.

A minha nova família, principalmente ao Fred e à Gabi, pelo acolhimento e carinho a mim destinados.

Ao Ricardo, meu querido, pelo companheirismo e preocupação permanentes.

**Uma pálpebra,
Mais uma, mais outras,
Enfim, dezenas
De pálpebras sobre pálpebras
Tentando fazer
Das minhas trevas
Alguma coisa a mais
Que lágrimas**

*(Paulo Leminski – Rosa Rilke Raimundo
Correia)*

RESUMO

ALVES, Cristina Nacif. **Avaliação e ética: discursos em ação**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente estudo – *Avaliação e ética: discurso em ação* – reflete contradições acerca da articulação entre a teoria e prática de avaliação. Diferentes discursos são endereçados aos professores como prescrições ou orientações sobre o que fazer para solucionarem um fato ou questão. Professores se apropriam destes conteúdos teóricos de diferentes modos, pois estes se recontextualizam a partir das condições materiais de realização das práticas concretas, das relações de poder e das tensões provenientes das contradições entre o que se quer e o que se pode fazer. A problemática que envolve a prática da avaliação escolar pode ser desdobrada em duas situações: de um lado, encontram-se presentes os fundamentos teóricos endereçados aos professores sobre o que, como, por que e para que avaliar. De outro lado, localiza-se a prática concreta de avaliação realizada, segundo os fundamentos teóricos admitidos pelos professores como os mais adequados ou provavelmente melhores ao desenvolvimento do processo em que a avaliação se encontra inserida. Desse modo, uma questão se coloca para a investigação: que argumentos embasam os discursos dos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro sobre as práticas de avaliação da aprendizagem? As respostas coletadas numa pesquisa do tipo *survey* possivelmente definirão posicionamentos ativos dos interlocutores nas suas inter-relações sociais. Dinâmica que determina o lugar, a posição, o valor, a necessidade, a grandeza, a estima, o merecimento, reservados para cada um dos homens na racionalidade usada na justificativa (a avaliação) da ação concretizada (o julgamento). Defendo a relação de interdependência entre pensamento e ação presente nos sentidos e atos manifestos nas diversas interações sociais. Bakhtin e Perelman são convocados para problematizar a formação discursiva fundamentada em verdades e opiniões manifestas no enunciado historicamente situado. Suas vozes servirão de pano de fundo para as aproximações entre avaliação e ética, no sentido de que esta última resulta da tensão entre o evento histórico e a aspiração de tornar-se universalmente aceita. O dialogismo e a teoria da argumentação serviram para o entrecruzamento dos dados quantitativos e suas conseqüentes apreciações qualitativas, na medida em que suas teorias apontam a linguagem como um fenômeno social, heterogêneo, por isso, contraditório e, necessariamente, compreensível apenas do ponto de vista histórico e cultural. Dialogo sobre impactos das propostas de avaliação das políticas públicas sobre o campo educacional e problematizo as repercussões da proposta de reforma do Estado sobre o campo da educacional, de modo geral, e sobre as formações especificamente. Questiono o princípio regulador da avaliação voltado para o fortalecimento da lógica de mercado. Aponto a polissemia de noções como justiça e avaliação relativas a valores passíveis de contestação. Proponho tornar visíveis os aspectos contraditórios concernentes a discursos e práticas de avaliação e, a partir deles, conduzir pensamentos e ações para o engajamento na luta contra o neoliberalismo na educação que visa aniquilar a inserção política dos homens no curso da história. Proponho a palavra como medida do justo, do ético, já que não existe Justiça, mas a justificativa sobre o que se crê como verdade. A justiça é, portanto, a expressão do razoável através das experiências vividas pelos homens e partilhada no terreno da cultura.

Palavras-chaves: avaliação escolar; ética e discursos; políticas públicas de educação e formação de professores.

ABSTRACT

ALVES, Cristina Nacif. **Avaliação e ética: discursos em ação**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

The present study - *Evaluation and ethics: discourse in action* - reflects contradictions about the articulation between theory and practice of evaluation. Different discourses are addressed to teachers as prescriptions or guidelines on what to do to resolve a question or issue. Teachers take ownership of these theoretical concepts in different ways, because these recontextualize from the material conditions of realization of concrete practices, power relations and tensions from the contradictions between what is wanted and what is possible to do. The issue that involves the practice of school evaluation can be split into two situations: on the one hand it's able to observe the theoretical addressed to teachers about what, how, why and to evaluate. On the other hand, it's able to locate the actual practice of evaluation, according to the theoretical foundations accepted by teachers as the most suitable or probably the best development process in which the assessment is entered. Thus, a question arises for research: which arguments underlie the discourses of teachers of elementary school of the Municipal city of Rio de Janeiro on the practices of assessment of learning? The responses collected in a survey research possibly define positions of the active partners in their social interrelations. Dynamic that determines the place, position, value, necessity, the greatness, worth, worthiness, reserved for each of the men used in justifying the reasonableness (evaluation) of the action realized (the trial). I support the interdependent relationship between thought and action in this way and manifested acts in various social interactions. Bakhtin and Perelman are summoned to discuss the discursive formation based on truths and opinions expressed in the statement historically situated. Their voices will be the backdrop for the similarities between evaluation and ethics, in the sense that the latter one results from the tension between the historical event and the aspiration to become universally accepted. The dialogism and argumentation theory served to the interweaving quantitative datas and their consequent qualitative assessments, to the extent that their theories address language as a social phenomenon, heterogeneous, so contradictory and necessarily comprehensible only from the cultural and the historical point of view. I dialogue about the impacts of proposed evaluation of public policies on the educational field and I discuss the implications of the proposed reform of the state on the field of education generally, and specifically on formations. I question the regulative principle of the evaluation focused on the strengthening of market logic. I point the polysemy of notions such as justice and values assessment on the subject of dispute. I propose to highlight the contradictory aspects concerning discourse and assessment practices, and from them, to think how to lead thoughts and actions to engagement in the fight against neoliberalism in education that seeks to annihilate the political inclusion of men in the course of history. I propose the word as far as fair, ethical, since there is no justice, but the justification for what one believes to be true. Justice is therefore reasonable expression through the experiences of men on the ground of shared culture.

Keywords: school evaluation; ethical and discourses; public policies on the education and teacher training.

RESUMÉ

ALVES, Cristina Nacif. **Avaliação e ética: discursos em ação**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

La présente étude - *Évaluation et éthique: le discours en action* - reflète les contradictions de l'articulation entre la théorie et la pratique de l'évaluation. Différents discours sont adressés aux enseignants comme des prescriptions ou des directives sur ce qu'il faut faire pour résoudre une question ou un problème. Les enseignants s'approprient de ces concepts théoriques de différentes manières, car ça vaut dire recontextualiser des conditions matérielles de réalisation de pratiques concrètes, les relations de pouvoir et les tensions des contradictions entre ce qu'on veut et ce qu'on peut faire. La question qui implique la pratique de l'évaluation de l'école peut être divisé en deux situations: d'une part, sont présentés les théories adressées aux enseignants sur quoi, comment, pourquoi et à évaluer. D'autre part, ces théories sont dans la pratique réelle de l'évaluation, selon les fondements théoriques acceptées par les enseignants comme le plus approprié ou plus probablement le meilleur processus de développement dans laquelle l'évaluation est entré. Ainsi, une question se pose pour la recherche: quels sont les arguments qui sous-tendent le discours des enseignants de l'école élémentaire de la ville Municipal de Rio de Janeiro sur les pratiques d'évaluation des apprentissages? Les réponses recueillies dans une recherche-sondage peut définir des positions des partenaires actifs dans leurs interrelations sociales. Dynamique qui détermine le lieu, la position, la valeur, la nécessité, la grandeur, l'estime, la dignité, réservé à chacun des hommes ont utilisé pour justifier le caractère raisonnable (d'évaluation) l'action réalisée (le procès). Je soutiens la relation d'interdépendance entre la pensée et l'action qui est présente dans les senses et dans les actes manifestes dans différents actes d'interactions sociales. Bakhtin et Perelman sont convoqués pour discuter la formation discursive basée sur des vérités et opinions exprimées dans les énoncés historiquement situées. Leur voix sera la toile de fond pour les similitudes entre l'évaluation et l'éthique, dans le sens que ce dernier résulte de la tension entre l'événement historique et l'aspiration à devenir universellement acceptée. La théorie du dialogisme et de l'argumentation ont servi à l'imbrication des données quantitatives et de leurs évaluations qualitatives conséquente, dans la mesure où leur langage voient dans ces théories un phénomène social, hétérogène, si contradictoire et nécessairement compréhensible que du point de vue historique et culturel. Je dialogue sur les impacts de l'évaluation des politiques publiques proposées sur le domaine de l'éducation et j'examine les implications de la réforme proposée de l'Etat sur le domaine de l'éducation en général, et spécifiquement sur les formations. Je m'interroge sur le principe régulateur de l'évaluation qui renforce la logique du marché. Je rappelle la polysémie des notions comme la justice et l'évaluation des valeurs sur l'objet du litige. Je propose de mettre en évidence les aspects contradictoires concernant les pratiques du discours et l'évaluation, et à partir d'eux réfléchir comment les pensées et les actions mènent à l'engagement dans la lutte contre le néolibéralisme dans l'éducation qui cherche à annihiler l'inclusion politique des hommes au cours de l'histoire. Je propose le mot autant que juste, éthique, car étant donnée qu'il n'y a plus de justice, mais la justification de ce que l'on croit être vrai. Justice est donc l'expression du raisonnable à travers les expériences vécues par des hommes sur le terrain partagées dans le domaine de la culture.

Mots-clés: l'évaluation de l'école; éthique et discours, l'éducation politiques publiques et la formation des enseignants.

LISTA DE SIGLAS

ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CP	Coordenador Pedagógico
CPs	Coordenadoras Pedagógicas
DGE	Departamento Geral de Educação
CE	Centro de Estudo
COC	Conselho de Classe
FE	Faculdade de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
RJ	Rio de Janeiro
DVD	Digital Vídeo Disk
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PL	Projeto de Lei
PCC	Primeiro Comando da Capital
TA	Teoria da Argumentação
SPSS	Statistical Package for Social Science
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UE	Unidade Escolar
EDIs	Espaços de Desenvolvimento Infantil
NR	Não Resposta
NS	Não Sei
PF	Paulo Freire
<i>WWW</i>	<i>World Wide Web</i>
<i>http</i>	<i>Hiper Text Transfer Protocol</i>

LSV	Lev Semenovich Vygotsky
JP	Jean Piaget
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
CF	Constituição Federal
FMI	Fundo Monetário Internacional
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
OMC	Organização Mundial do Comércio
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
EB	Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PPP	Parceria Público-privado

LISTA DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 1 – ÁREAS DE ABRANGÊNCIA DAS 10 COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO/CREs	98
QUADRO 2: NÚMERO DE TESES/DISSERTAÇÕES COM O NOME DE PAULO FREIRE EM TODOS OS RESUMOS DISPONIBILIZADOS NO BANCO DA CAPES ..	130
QUADRO 3: NÚMERO DE TESES/DISSERTAÇÕES COM O NOME DE PIAGET E DE VYGOTSKY/VIGOTSKI EM TODOS OS RESUMOS DISPONIBILIZADO NO BANCO DA CAPES.....	140

LISTA DE FIGURAS

	Pá g.
FIGURA 1: Modelo de tabela para a inclusão dos dados coletados	102

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO 01: ENUNCIÇÕES DAS COORDENADORAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E FINAL	29
GRÁFICO 02: DISTRIBUIÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES (U.E) POR CRE.....	110
GRÁFICO 03: SEGMENTO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	111
GRÁFICO 04: TEÓRICOS CITADOS PELOS PROFESSORES COMO MAIS CONHECIDOS E REPRESENTATIVOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO	112
GRÁFICO 05: OS TRÊS TEÓRICOS MAIS CITADOS PELOS PRPROFESSORES POR CRE	114
GRÁFICO 06: CONCEITOS DE AVALIAÇÃO INFORMADOS PELOS PROFESSORES COMO MAIS CONHECIDOS POR ELES	115
GRÁFICO 07: OS TRÊS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO MAIS CITADOS PELOS PROFESSORES POR CRE	117
GRÁFICO 08: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INFORMADOS PELOS PROFESSORES COMO MAIS CONHECIDOS POR ELES	117
GRÁFICO 09: CONCEITOS DE AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AOS 3 TEÓRICOS MAIS CITADOS	121
GRÁFICO 10: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO USADOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS 3 TEÓRICOS MAIS CITADOS	122

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 01 – TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS NOS ÚLTIMOS 6 ANOS ACERCA DOS TEMAS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, ÉTICA, TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA, SEGUNDO O BANCO DE TESES DA CAPES	42
TABELA 02: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS NOS ÚLTIMOS 6 ANOS QUE RELACIONAM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA, SEGUNDO O BANCO DE TESES DA CAPES	43
TABELA 03: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS NOS ÚLTIMOS 21 ANOS SOBRE ÉTICA, SEGUNDO O BANCO DE TESES DA CAPES	47
TABELA 4 – TAMANHO DA AMOSTRA E PRECISÃO DE ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO (nível de confiança de 95%)	101
TABELA 5 - PROFESSORES ENTREVISTADOS POR SEMANA	103
TABELA 6 – NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS POR CRE	109
TABELA 7 – TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO CITADOS EM TODA A REDE REGULAR DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO COMO OS MAIS CONHECIDOS PELOS PROFESSORES	113
TABELA 8 – CONCEITOS DE AVALIAÇÃO CITADOS EM TODA A REDE	116

REGULAR DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO COMO MAIS
CONHECIDOS PELOS PROFESSORES

TABELA 9 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO AFIRMADOS COMO OS MAIS
USADOS PELOS PROFESSORES EM TODA A REDE REGULAR DE ENSINO DA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO

118

SUMÁRIO

	Pág.
1 PENSAMENTOS E ATOS COMO CONSCIÊNCIA E AÇÃO: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS, HISTÓRIA E LINGUAGEM	24
1.1 AVALIAÇÃO COMO APRECIÇÃO E INTERPRETAÇÃO: ANÁLISE, SÍNTESE E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS	26
1.2 AUTORIA E POSIÇÃO DO DISCURSO: A MATERIALIDADE DO TEXTO NO ETHOS DISCURSIVO	38
2 RELAÇÕES E REGRAS: A FORMAÇÃO DISCURSIVA FUNDAMENTADA EM VERDADES E OPINIÕES MANIFESTAS NO ENUNCIADO HISTORICAMENTE SITUADO	60
2.1 PENSAMENTO E AÇÃO: A PALAVRA NO ATO	60
2.1.1 Linguagem e Enunciação: sentidos e significados (entre o eu, privado, e o outro, público)	64
2.1.2 Processo de produção da linguagem: gêneros do discurso	68
2.2 PENSAMENTO E AÇÃO: O ATO DA PALAVRA	71
2.2.1 O produto da linguagem: auditórios e argumentos	76
2.3 PALAVRAS E ATOS: AS DIALÉTICAS DE BAKHTIN E DE PERELMAN	79
2.3.1 Pontos de contato/afastamento entre Bakhtin/Marx e Perelman/Aristóteles	80
2.3.2 Palavras e atos: produção e produto da linguagem	81
3 METODOLOGIA: O DEBATE COMO ARGUMENTO DE PESQUISA	84

3.1 O USO DE SURVEY EM CIÊNCIAS SOCIAIS	84
A – O contexto histórico do uso de survey	85
B – Tipos e finalidades da pesquisa de <i>survey</i>	88
C – O desenho de survey em Ciências Sociais	89
3.2 ESTUDO DA LINGUAGEM: DISCURSOS E ARGUMENTOS NA PESQUISA SOCIAL	93
3.2.1 Bakhtin: dialética, discurso e conhecimento	94
3.2.2 Perelman: dialética, argumento e conhecimento	96
3.2.3 Bakhtin e Perelman: discursos e argumentos para a pesquisa	100
3.3 O FOCO DA PESQUISA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	101
3.4 A PESQUISA NA PRÁTICA	105
3.5 A EVIDÊNCIA E A APRECIÇÃO DOS DISCURSOS COMO DADOS E VALORES DE PESQUISA	110
3.6 ENTRE A REALIDADE E A PRETENSÃO: OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	111
4 AVALIAÇÃO: teorias, conceitos e instrumentos	113
4.1 O QUE É DADO ESTÁ POSTO? A ESCOLHA: TEÓRICOS, CONCEITOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	114

4.2 AVALIAÇÃO E OS ARGUMENTOS DE AUTORIDADE	132
4.3 LINGUAGEM, PENSAMENTO E AVALIAÇÃO	137
4.4 TEORIAS E PRÁTICAS: PROCESSOS EM AVALIAÇÃO	148
5. EDUCAR PARA REFORMAR A AÇÃO	154
5.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA E A REFORMA DO ESTADO	154
5.1.1 Os desafios (pro) posto pelas reformas	156
5.1.2 (Re)forma e (Educ)ação	157
5.1.3 O princípio regulador da avaliação na forma da Lei: a LDB 9.394/96	160
5.2 POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO	163
5.2.1 Avaliação de desempenho: trajetórias e contextos	164
6 A REGRA JUSTA E NOÇÕES CONFUSAS DE AVALIAÇÃO	172
6.1 A AVALIAÇÃO E O PRINCÍPIO DA IGUALDADE	178
6.1.1 Mesmo conhecimento para todos ou avaliação como medida da igualdade absoluta	179
6.1.2 Mérito de conhecimento para todos ou avaliação como justa distribuição do merecimento	180
6.1.3 Produção de conhecimento ou avaliação como igualdade no desenvolvimento de	182

competências e habilidades à ação	
6.1.4 Produção de conhecimento ou avaliação como igualdade no desenvolvimento de competências e habilidades à ação	183
6.1.5 Lugar de conhecimento ou avaliação como igualdade de categorização da posição social	185
6.1.6 Atribuição do conhecimento ou avaliação como legalização da desigualdade	187
7 A AÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE A ÉTICA E A FORÇA DOS ARGUMENTOS NA PRÁTICA	190
REFERÊNCIAS.....	203

1 PENSAMENTOS E ATOS COMO CONSCIÊNCIA E AÇÃO: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS, HISTÓRIA E LINGUAGEM

*Estás sempre presente
Em cada esquina,
onde o mundo para
para ver a rotina de acidentes,
enquanto a multidão pisa solene
sobre os destinos de quem treme.*

*Nunca estás ausente das conversas,
das promessas,
pois tua presença sub-reptícia
é fashion e rende muita notícia.*

*O dia é dos espertos.
Há medidas paliativas,
que estancam feridas,
sem nada fazerem de mais efetivo.*

*A noite é dos despertos.
As muitas políticas –
pálidas e míticas –
deixam tristeza,
pois a pobreza
não se vence com olhos pios.*

(Renato Massari – Pobreza)

O presente estudo – *Avaliação e ética: discurso em ação* – reflete antigas preocupações, nem sempre explícitas ou racionalmente formuladas, mas presentes ao longo de minha trajetória no campo da formação de professores. Muitas vezes fui bem avaliada quanto à capacidade de ensinar tanto do ponto de vista teórico (domínio dos conteúdos abordados) como do prático (clareza na exposição dos conceitos). Continuamente, ouvia: “é fácil entender o que você ensina”; “parece que você conhece a prática também”; “você fala de um jeito tão simples que eu logo compreendo”. Todavia, tais enunciações não eram garantia da devida aquisição do conceito anunciado, no espaço de formação. Pois apesar do esforço destinado à articulação entre a teoria e a prática, muitas contradições acerca dos entendimentos dessa relação podiam ser observadas, em momentos específicos da ação

pedagógica, como por exemplo: nos estudos de caso, nas narrativas de situações pedagógicas; nas análises microgenéticas¹ das zonas de desenvolvimento proximais – ZDP² (VYGOTSKY, 2000).

Como tais contradições eram percebidas? Quais tratamentos recebiam? Os discursos dos professores em formação expressavam que eles se apropriavam da teoria de modos distintos e, mais do que isso, nem sempre o dito a respeito de um conceito era compreendido tal como definido pelo autor em questão. Este fato me deixava muito curiosa: em parte, acreditava na possibilidade de dissociação³ das duas instâncias e me obrigava a pensar os motivos de os professores não revelarem nas práticas tudo o que eram capazes de repetir nos discursos; de outro lado, o próprio campo teórico por mim privilegiado – o sócio-histórico – me obrigava a duvidar desse fato e buscar alternativas que dessem conta de explicar, compreender e alterar as relações entre o objeto de ensino (conceito teórico) e o de aprendizagem (aplicação prática do conceito).

De onde viriam as dificuldades de aproximação entre a teoria e a prática? Da forma como os conceitos teóricos eram abordados? Do modo como os conceitos eram enunciados? Do grau de conhecimento que professores e alunos (futuros professores) possuíam? Da distância existente entre quem fala e quem ouve? A forma como os conceitos são abordados é importante e, certamente, facilita ou dificulta as aprendizagens, mas não garante por si só a plena compreensão do que foi ensinado, tampouco afiança a transposição linear para as práticas. Pois – como no meu caso – apesar de uma avaliação positiva quanto à simplicidade e à objetividade na exposição dos conceitos, o resultado das aprendizagens dos meus alunos – na maior parte das vezes, enunciações discursivas escritas ou faladas sobre a materialidade das práticas – demandava questionamentos quanto à dinâmica teoria e prática, ao mesmo

¹ O termo análise microgenética vem da teoria de Vygotsky (GOES, 2000) sobre o funcionamento humano, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação. Trata-se de uma metodologia de análise, onde os dados são observados com o máximo de atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos orienta-se para a compreensão do funcionamento social dos sujeitos envolvidos e resultam num relato metucioso do mesmo. O termo versa sobre a percepção do desenvolvimento humano a partir de uma análise esmiuçada de um processo interativo, de modo a confirmar a compreensão de sua gênese social e das suas transformações no curso dos acontecimentos.

² Segundo Vygotsky (2000), a criança possui dois níveis de desenvolvimento humano: o primeiro refere-se a tudo o que a criança é capaz de realizar com independência e o segundo se caracteriza pela solução de problemas com a ajuda de ou sob a orientação de outrem. Para o autor, entre estes dois níveis encontra-se uma pequena distância denominada de ZDP e conceituada como o lugar do ensino, da interação, do movimento de transformação no curso do desenvolvimento humano.

³ Hoje, não admito mais a cisão entre teoria e prática. Pensamento e ação encontram-se em permanente interação e articulados por diferentes matizes, que serão discutidas ao longo deste estudo. Mas me reservo o direito de, antes de tudo, iniciar o leitor nas questões que me levaram a conferir peso a essa perspectiva, ou seja, a minha história como professora de professores.

tempo em que impulsionava a procura por respostas para o enfrentamento da aparente contradição entre o que se diz saber e o que se realiza de fato.

O grau de conhecimento que professores e alunos possuem não se justifica como responsável pela cisão anunciada, pois parece ser o que os caracteriza como tal. Afinal, é justamente esta diferença que confere a cada um o papel e a função a desempenhar e os coloca em campos distintos de ação. Entretanto, é possível que a diferença de conhecimento entre professores e alunos, quando tomada como espécie de superioridade ou de inferioridade, possa se tornar objeto de recusa dos que estão submetidos à formação. O termo formação sugere o desenho, a modelagem de alguém numa configuração mais aprimorada ou apropriada em detrimento de outra que passa a ser denotada como inadequada ou não privilegiada. O suposto *desnível* da relação pedagógica pode contribuir para a criação de conflitos e tensões entre os envolvidos na *formação*. É possível que a sensação de inferioridade do formando frente a posturas autoritárias em relação ao conhecimento o transfira para o lugar de desqualificação, recusado mediante a alternativa de validar sua história, seus saberes e práticas.

Dessa forma, os futuros professores transgrediriam em recusa à *fôrma* na qual eram postos? Ou os professores não dedicavam às práticas pedagógicas o tempo e empenho necessários às transformações sugeridas nos espaços de formação? Seria, então, a distância entre professor e alunos o real motivo da contradição presente entre discursos e práticas?

A necessidade de compreender a dinâmica que envolve teoria/prática, discurso/ação, pensamento/ato conduz a presente tese ao tema avaliação e ética. Todavia, para que o leitor possa compreender melhor os caminhos escolhidos na procura por respostas, será necessário informá-lo de onde o interesse pelo tema em questão se originou.

1.1 AVALIAÇÃO COMO APRECIACÃO E INTERPRETAÇÃO: ANÁLISE, SÍNTESE E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

Durante o mestrado, realizei um estudo longitudinal⁴ sobre os efeitos e as contribuições de um espaço de aproximadamente 4 (quatro) anos de formação destinado a 40

⁴ Entre 2001 e 2005, foram destinados 3 (três) cursos aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ se deu no ano de 2005 e, passados 18 meses do fim dos referis cursos, fui a campo para aplicar os questionários e observar as práticas de 40 coordenadoras pedagógicas envolvidas na pesquisa. Portanto, a dissertação de mestrado intitulada *O sentido dos argumentos para a*

(quarenta) Coordenadoras Pedagógicas (CPs)⁵ com atuação na Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Partindo do pressuposto de que toda aprendizagem é um processo contínuo sujeito a mudanças decorrentes das condições de produção, que dizem respeito aos lugares ocupados pelos agentes sociais nelas envolvidos, às condições materiais de sua realização, ao conjunto axiológico expresso nos discursos e práticas concretas. A fim de avaliar os efeitos da formação teórica nas práticas, optei por três momentos de análise: de documentos produzidos (textos, sínteses, relatos, registros de estudo de casos etc.) a longo dos três cursos pelas CPs, de respostas coletadas por inquérito por questionário das representações das CPs sobre os cursos; de observações das práticas das CPs em suas escolas de atuação.

Os documentos produzidos pelas CPs durante os anos da referida formação foram examinados para localizar indícios de possíveis alterações nas práticas pedagógicas, através da identificação das concepções delas sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como de sinais sobre alterações conceituais durante o período mencionado. As representações das CPs sobre o espaço de formação foram analisadas em busca de manifestações acerca da articulação entre a teoria expressa no período de formação e as práticas assumidas pelas coordenadoras no interior das escolas. Ou seja, o que as CPs dizem realizar nas escolas? Segundo as percepções das CPs, em que medida os cursos contribuiu para a instauração de novas práticas pedagógicas no interior das escolas? Por fim, os movimentos presentes nas práticas pedagógicas foram observados e apontados como resultado das relações estabelecidas entre os interlocutores e os agentes sociais.

Este processo permitiu evidenciar mudanças na constituição da identidade do ser professor-coordenador e na ampliação do diálogo acerca do que se passa no cotidiano escolar⁶, assim como confirmaram os sentidos e os significados postos pelo diálogo como

formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática (ALVES, 2007) efetivamente se concretizou num período de 7 anos de investigação e estudo de um mesmo espaço de formação de professores.

⁵ A partir deste momento, passo a usar a sigla CPs em referência às coordenadoras pedagógicas.

⁶ Diferentes autores abordam o conceito de cotidiano. Pode-se pensá-lo a partir da categoria *mundo da pseudoconcreticidade* (KOSIK, 2002), da ideia de *repetição e tendência à homogeneização* (LEFEBVRE, 1991), do campo específico da *micro-história* (GINZBURG, 1987) ou mesmo do *nível de conhecimento diverso ao científico* (VYGOTSKY, 1989). Entretanto, nesta tese, não discuto o conceito de cotidiano, tampouco aprofundo suas apropriações no campo escolar ou diluo as divergências de abordagens conceituais na proposição de um novo conceito. Todavia, informo ao leitor que não adoto o termo *cotidiano escolar* sem questionar as características da vida escolar, muito menos com a preocupação de descrevê-la como resultado de manifestações rotineiras do dia-a-dia. Ao contrário, pergunto: como vida escolar e vida social se entrecruzam? De onde emergem dados, conceitos e práticas que integram o cotidiano escolar? A partir de quais sentidos e objetivos políticos, econômicos, culturais tais significados foram assumidos nas relações pedagógicas e como ancoram a historicidade das práticas escolares?

impulsionadores das escolhas, das decisões e das participações dos integrantes da escola (ALVES, 2007).

Todavia, apesar da prática de pesquisa baseada em estudos longitudinais (RICHARDSON, 1999) permitir o desenvolvimento de teorias consistentes na exploração das relações entre diferentes variáveis, este como qualquer outro estudo não abarcou todos os aspectos de um tema ou fenômeno, mas levou a outras indagações. Ou como afirma Babbie, de outro ponto de vista: “o interesse inicial num fenômeno muitas vezes se origina em alguma pesquisa empírica anterior, talvez em alguns achados inconsistentes” (BABBIE, 1999, p. 41) ou “a qualidade de um projeto de pesquisa depende em grande parte das decisões e atividades (...) que se dão na coleta e no processamento dos dados” (BABBIE, 1999, p. 43).

Por isso, refiro-me ao percurso do mestrado, onde vislumbrei⁷ que o tema *avaliação da aprendizagem* não obteria o tratamento devido em função dos limites de um trabalho de natureza dissertativa realizável em apenas 2 (dois) anos. Por este motivo, algumas indagações do questionário aplicado às CPs foram, simplesmente, comentadas e, intencionalmente, deixadas para o necessário aprofundamento, neste processo de doutoramento.

Conforme a Circular E/DGE, nº 37, 13 de julho de 1998, dentre as atribuições da coordenação pedagógica estão: coordenar, organizar e participar, junto com a Direção, dos Centros de Estudo, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela Unidade Escolar; promover, junto com a Direção, a avaliação continuada de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados, pela Unidade Escolar, bem como dos Relatórios do Desempenho Escolar (bimestrais e final); orientar e acompanhar as estratégias de recuperação paralela e final.

Tendo em vista as atribuições relativas à função, na época da pesquisa de campo da dissertação, através da aplicação de questionários, indaguei sobre as conquistas, os obstáculos e suas formas de enfrentamento. De modo geral, as coordenadoras revelaram que com os cursos a elas destinados, os Centros de Estudo⁸ – antes usados para o planejamento individual das aulas – puderam se tornar lugar de estudo, pesquisa, debate, o que conferiu reconhecimento à função e legitimidade ao papel da coordenação pedagógica. Segundo as CPs, muitos obstáculos (falta de tempo para a continuidade das atividades de estudo;

⁷ Numa aula de Filosofia da Educação com o professor Renato José de Oliveira, orientador desta tese, à medida que lia o texto *Cinco aulas sobre a justiça*, de Perelman (2005), vislumbrava meu objeto de pesquisa no doutorado: análise de discursos/práticas de avaliação em relação às regras de justiça.

⁸ Análises dos dados coletados encontram-se amplamente descritas na minha dissertação de mestrado, intitulada *O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática*, defendida em agosto de 2007, na UFRJ/FE.

resistência de alguns professores em participar das leituras e discussões propostas pelas CPs, nos CEs, e problemas de Organização escolar), vêm sendo superados pela postura problematizadora e dialógica quanto à procura por soluções pertinentes e convenientes à comunidade escolar.

De acordo com a SME/RJ, o espaço de formação destinado a todos os coordenadores pedagógicos devia-se ao aumento substancial das turmas de progressão⁹ e objetivava a reversão deste quadro, principalmente, através da atuação da coordenação pedagógica no âmbito da formação, orientação e condução de estratégias para a transformação dos entraves às aprendizagens dos alunos e aos desempenhos nos processos avaliativos.

Com a intenção de perceber os *impactos da teoria na prática* acerca dos processos de avaliação, durante a pesquisa de mestrado, três questões¹⁰ fizeram parte do questionário aplicado às CPs: o que você entende por “avaliação continuada”?; como você desenvolve a avaliação continuada do trabalho escolar?; e que estratégias de recuperação paralela e final você e os professores de sua escola de atuação têm usado para garantir o êxito dos alunos e sua permanência na escola?

As respostas sinalizaram a *ausência de clareza na definição dos conceitos de avaliação*, o que pode gerar contradições quanto à articulação teoria e prática. A partir dos dados coletados acerca da compreensão do conceito de avaliação continuada, pode-se concluir que, das 40 coordenadoras pedagógicas investigadas, apenas uma informou a concepção teórica assumida na prática: “aquela que objetiva conhecer como o aluno está construindo o seu conhecimento e permite intervenções na sua zona de desenvolvimento proximal” (CP 8, SME/RJ). As demais formularam discursos muito genéricos e abertos, com isso, permitiram interpretações diversas que podem ser encaixadas em diferentes bases teóricas. Os sentidos expressos pelas CPs se fizeram ressoantes os sentidos atribuídos à avaliação pela SME/RJ. A ausência de definições explícitas pode ser percebida, nas seguintes enunciações das CPs em respostas à pergunta: O que você entende por avaliação continuada?

(...) foco no processo ensino-aprendizagem com ações complementares, possibilitando uma recuperação paralela (CP 1, SME/RJ);

(...) avaliar o processo de aprendizagem como um todo (CP 3, SME/RJ);

⁹ Em 2001, quando a referida formação teve início na rede regular de ensino do município do Rio de Janeiro, a progressão consistia na modalidade de turma formada por alunos oriundos do final do 1º ciclo, cujas aprendizagens de leitura e escrita não foram alcançadas.

¹⁰ Embora não tivessem sido discutidas no trabalho de mestrado, serviram de motivação inicial para esta pesquisa, à medida que as respostas fornecidas indicavam uma grande contradição entre os aspectos teóricos e as alternativas práticas.

(...) mecanismo de reflexão e de intervenção na conquista de saber, a partir das diversas histórias de vida, apontando erros e melhoras e sugerindo estratégias, construindo assim conhecimento (CP 4, SME/RJ)

(...) avaliação do aluno como um todo (CP 6, SME/RJ);

(...) avaliação realizada durante todas as etapas do processo ensino-aprendizagem (CP 7, SME/RJ);

(...) significa que aprendermos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos (CP 10, SME/RJ).

(...) processo contínuo deve estar presente a cada momento no sentido de refletir sobre o trabalho realizado e perceber a necessidade ou não de orientá-lo (CP 11, SME/RJ);

(...) avaliação constante do dia-a-dia que visa a diagnose da turma dos alunos e possíveis mudanças para atingirmos nossos objetivos (CP 12, SME/RJ);

(...) o aluno deve ser observado como um todo, levando em conta suas dificuldades e limitações (CP 13, SME/RJ);

(...) permanentemente realizada, sem momentos específicos, sem pré-determinações (CP 15, SME/RJ);

(...) a observação contínua, todos os dias, acompanhando os avanços e as necessidades de cada um, verificando onde devemos atuar mais intensamente (CP 17, SME/RJ);

(...) avaliar continuamente para ver se as ações estão de acordo, se os resultados são os esperados, caso contrário, discutir, replanejar, reavaliar (CP 18, SME/RJ);

(...) avaliação permanente, democrática, coletiva (COORDENADORA PEDAGÓGICA 19, SME/RJ);

(...) avaliação que acontece durante todo o processo e não apenas em momentos estanques (CP 20, SME/RJ);

(...) avaliação com um processo, onde se observa, se analisam e muda-se o rumo das ações se necessário durante todo o percurso do processo de ensino-aprendizagem (CP 24, SME/RJ);

(...) avaliação que continua cada dia (CP 27, SME/RJ);

(...) avaliação que não é estanque (CP 28, SME/RJ);

(...) todo momento é um momento de avaliação (CP 29, SME/RJ);

Diagnóstico do aluno para atender suas dificuldades. Avaliação serve como instrumento para sanar as dificuldades dos alunos, mudando o fazer do professor (CP 30, SME/RJ);

(...) um processo sistemático e não apenas um resultado (CP 31, SME/RJ);

(...) avaliação continuada permite que o aluno avance no seu tempo (CP 32, SME/RJ);

(...) meio de promover a aprendizagem para que o aluno aprenda mais e melhor (CP 38, SME/RJ).

De onde viria fluidez teórica? Num primeiro momento, ainda com o olhar aligeirado, pressuponho: 1) a formação de professores e suas interações pedagógicas se apresentam de maneira genérica sem que a defesa explícita a uma determinada base teórica se constitua, o

que favorece a afirmação de uma concepção relativista sobre o saber e o fazer no campo da Educação; 2) o discurso da formação de professores é prescritivo e, por isso, beneficia a compreensão de que os problemas práticos se resolvem na aplicação de técnicas específicas. Defendo a idéia de que as duas suposições anteriormente expressas, por um lado, admitem diferentes interpretações do conteúdo teórico e, por outro, não favorecem o questionamento nem o debate acerca de temas e conceitos, conseqüentemente, abrem precedentes para a instauração de práticas *aparentemente*¹¹ contraditórias e confusas quando comparadas aos discursos.

A leitura do documento Indicação n.º 04/2007, que analisa aspectos relativos à avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME n.º 959 de 18/09/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007), serviu como inferência à conjectura anunciada acima, pois em diferentes trechos a especificação de uma concepção de avaliação encontra-se ausente. Ou dito de outro modo, o discurso sobre a avaliação assume um caráter fortemente marcado por uma visão relativista que, quem o lê ou ouve, não tem como escapar do argumento de autoridade¹² que se impõe como verdade absoluta, fora de qualquer questionamento. Dessa forma, a ressonância, o significado e o interesse se constituem no diálogo consigo próprio, podendo tomar qualquer direção. O documento inicia com a seguinte declaração:

A avaliação educacional é um assunto que necessita de uma ampla discussão. A avaliação da escola e dos processos educacionais por ela utilizados permitirá que as expectativas dos educadores se concretizem. Ao consultar o dicionário, vemos que avaliar, em sentido amplo significa apreciar ou estimar o merecimento de alguém ou de alguma coisa. Estamos sempre avaliando. Pode ser entendido como verificar, comparar, analisar, julgar. Diante de tantos significados, muitas vezes não fica clara a sua função em cada momento do ato pedagógico, com que objetivos ela está sendo usada, como estamos utilizando a avaliação para melhorar o desempenho de nossos alunos. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 1)

A partir dessa afirmação inicial, dirigi a leitura na busca por uma definição de avaliação escolar, mas em nenhuma parte do documento foi possível acessá-la. Deparei-me com um discurso que se constitui por duas vias, o *não ser da avaliação* ou com o *ser genérico*

¹¹ O termo *aparentemente* encontra-se em itálico para remeter ao leitor o que já foi antes enunciado: este trabalho não admite a separação entre pensamento e ação. Portanto, ao longo do texto iremos apontar como a aparente contradição se manifesta nos discursos e práticas de professores em função das escolhas pedagógicas e éticas assumidas nas políticas de formação de professores.

¹² Os tipos de argumento serão amplamente discutidos em outra parte deste trabalho. No entanto, cabe ressaltar que o termo argumento de autoridade refere-se à citação de autores como prova de confiabilidade sobre o que se diz e de ligação entre quem enuncia o discurso e o especialista. Como se este, por ser uma pessoa reconhecida e valorizada em alguma área, autenticasse o discurso expresso com um selo de qualidade.

*desta*¹³. Ambos os caminhos pouco contribuem para a tomada de consciência coletiva sobre a avaliação relativa à instauração de ações provenientes das diretrizes traçadas e anunciadas pelas políticas públicas. Vejamos alguns trechos do referido documento:

A avaliação como processo e suas diferentes funções (...) passam a ser mais valorizados nesta época e atendem a uma determinação da Lei 5.692/71. (...) funções da avaliação começam a ser discutidas intensamente e passa-se a perceber que é um processo contínuo, que envolve professores, alunos e as propostas pedagógicas oferecidas pela escola. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 3-4)

O que significam afirmações como *avaliação como processo e processo contínuo, que envolve professores, alunos e as propostas pedagógicas oferecidas pela escola*? Que conceitos o termo processo pode assumir? Que tipo de envolvimento espera-se haver entre professores, alunos e propostas pedagógicas? As não respostas permanecem ao longo do referido documento:

A avaliação **não** é algo externo ou separado do processo ensino-aprendizagem ou um procedimento isolado, **mas** um conjunto de fases que se condicionam mutuamente e formam um sistema. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 7) (Grifo meu)

Afirma-se que a avaliação não está separada do processo ensino-aprendizagem, mas ao invés de explicitar a concepção, volta-se à afirmação inicial com outras palavras, diz-se que o processo forma um sistema. Que tipo de sistema? Mecânico, orgânico?

A avaliação, como parte do processo ensino-aprendizagem, torna-se ainda mais importante e **deixa de ser** apenas a avaliação do aluno, e **passa a ser** a avaliação de todos: do processo pedagógico, das metodologias utilizadas, do relacionamento professor-aluno e do projeto político-pedagógico da escola. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 7) (Grifo meu)

A avaliação deixa de ser relativa apenas ao aluno e passa a ser de todos. Que todos? Que papel cabe a cada parte envolvida? Que concepções metodológicas, de relação pedagógica e de projeto político-pedagógico fazem parte da proposta de avaliação?

A avaliação **não pode ser** utilizada para controlar o comportamento, a disciplina dos alunos. É uma forma de verificar erros no processo de ensino ou no projeto educativo da escola. É um processo complexo que precisa ser dinâmico, justo, criativo e coerente, envolvendo não apenas o aluno, mas também os professores. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 8) (Grifo meu)

Novamente retoma-se a definição do conceito pelo não pode ser, enquanto o é

¹³ Embora as expressões em itálico não tenham sido tomadas filosoficamente, o não-ser da avaliação pode ser entendido num sentido platônico que aponta o não-ser como algo que é diferente e outro e não como algo nulo. Dissertar sobre o que não se deve fazer em termos de práticas pedagógicas de avaliação não significa, em tempo algum, que avaliar seja desnecessário ou inexistente. Da mesma forma, a expressão ser-genérico permite a compreensão de que avaliar é algo em si que tem determinações próprias que se distinguem do não ser da avaliação. Portanto, o não-ser ou o ser da avaliação definem-se no repouso e no movimento platônico que vai da identidade à alteridade, mas não ultrapassa a definição de avaliação como verdade absoluta e universalmente aceita.

posteriormente anunciado permanece esvaziado de um significado porque não foi mencionado. Ao contrário, diferentes sentidos são passíveis de interpretação. Como se pensa o erro? Como se é verificado? Que encaminhamento a verificação dos erros permite? O conceito de avaliação como processo complexo determina-se por ser dinâmico, justo, criativo e coerente – e, repetitivamente, por envolver o aluno e os professores. Todavia, não há apenas uma única forma de compreender princípios como dinâmica, justiça, criatividade e coerência. Dessa forma, a SME/RJ abre precedentes para as mais variadas interpretações individuais sobre avaliação e, por isso, não é de se espantar que os discursos das CPs sobre suas concepções de avaliação circulem em torno da repetição de palavras como processo e contínuos, sistemáticos e permanentes, como se estas falassem por si mesmas e enviassem quem ouve a um único lugar: o do consenso acerca dos discursos oficiais sobre avaliação.

O discurso do documento da SME/RJ, acima citado, se estende até o final com argumentos que não justificam as mudanças e não convencem o interlocutor a adotar novos modos de ação, mas reforçam a inadequação da permanência e a necessidade de rupturas – o que pode explicar a adesão das CPs ao discurso oficial, sem que este afete significativamente as práticas¹⁴ – o que supostamente forja a falsa cisão entre teoria e prática.

Quando as CPs foram questionadas sobre a forma como desenvolvem a avaliação continuada, o quadro não se altera muito, as respostas variam entre discussões sobre os avanços dos alunos nos Conselhos de Classe e os encaminhamentos dos resultados junto do aluno, do professor e das famílias. A concepção teórica do tipo de avaliação adotada ainda permanece não identificada.

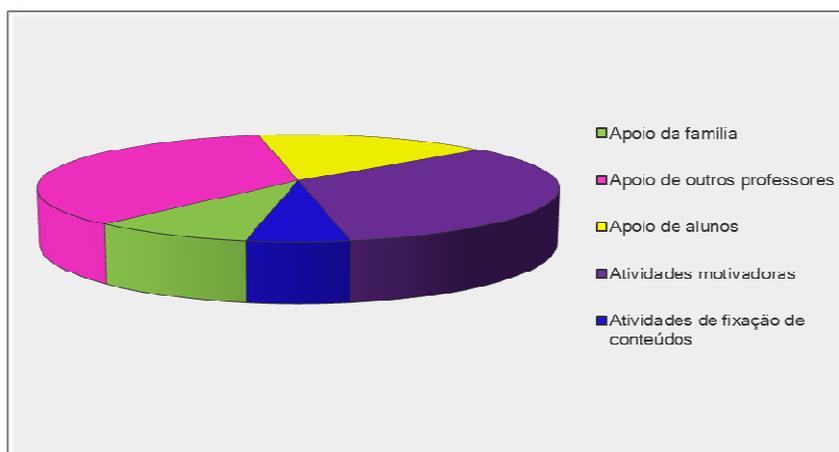
Todavia, quando as CPs são questionadas sobre as estratégias usadas na recuperação paralela e final com o objetivo de garantir o êxito e permanência dos alunos na escola, as respostas dão pistas das concepções adotadas. As enunciações permitiram categorizar as estratégias em: apoio da família, apoio de outros professores, apoio de alunos, atividades motivadoras e atividades de fixação de conteúdos, conforme o GRÁFICO 01.

Para compreender as relações entre teoria e prática, procurei sentido para os

¹⁴ O termo significativamente faz-se presente não como defesa de que não há mudanças nas práticas concretas porque os professores resistem conscientemente às orientações oficiais, seja por não a entenderem bem seja por discordarem teoricamente delas. O significativamente me serve como problematização aos discursos acadêmicos e oficiais que defendem mudanças, mas jamais se responsabilizam por elas. O documento analisado, nesta parte da tese, deposita nos professores a responsabilidade pelas mudanças em direção à qualidade da Educação. Entretanto, não se preocupam em discutir as condições concretas de realização do trabalho docente, tais como tempo para a dedicação a estudos e pesquisas, contratação de novos professores para a redução de número de alunos por turma ou remuneração salarial digna para que o professor não precise trabalhar em diversas escolas como forma de ampliar rendimentos para sobreviver. Estes pontos serão retomados ao longo da tese, por isso, são apenas pontuados aqui.

discursos das CPs sobre avaliação nos argumentos dos discursos oficiais da SME/RJ, cujo cruzamento permitiu entender a *ausência de clareza na definição dos conceitos de avaliação*, bem como a consequente *contradição entre o que se diz e o que se realiza* concretamente nas escolas.

GRÁFICO 01: ENUNCIÇÕES DAS COORDENADORAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E FINAL



É provável que a solicitação de *apoio das famílias* esteja sustentada no discurso oficial da SME/RJ da Indicação n.º 04/2007, que analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME n.º 959 de 18/09/2007, art.12, onde são descritas as incumbências dos estabelecimentos de ensino: “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica” (RIO DE JANEIRO, 2007). Da mesma forma, no art. 13, incisos III e IV, o apoio de outros professores parece ancorar-se nos princípios normatizados pelo referido documento, que estabelece como incumbência dos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos” e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (RIO DE JANEIRO, 2007). Apesar da discordância tanto em relação ao conteúdo expresso na legislação como no tocante às práticas efetivadas, pode-se admitir coerência na ligação entre o discurso formal e o discurso sobre as práticas. Pois se verifica o depósito de certa carga de responsabilidade nas famílias pelo fracasso dos filhos nas escolas, sem que outros fatores sociais, culturais, econômicos sejam levados em conta ao assumir a postura reducionista de que os pais estão se desresponsabilizando pela educação dos filhos e cabem aos professores chamá-los para cumprirem suas obrigações.

Contudo, nas enunciações sobre o *apoio de outros professores*, pode-se notar a

adoção de certas concepções pedagógicas como a hierarquização disciplinar “Ao invés de os alunos com dificuldades fazerem 2 aulas de Educação Física, eles fazem 1 e na outra ficam com o professor como apoio individual ou em pequenos grupos” (CP-03); bem como a falta de recursos para a realização das atividades das escolas, muitas vezes obrigadas a desviar o profissional da sua função real para assumir um papel que não é o seu, conforme as falas: “para a alfabetização utilizamos o professor de sala de leitura e o coordenador pedagógico, atuando ou na turma para que o professor realize trabalho individual ou diretamente com os alunos com dificuldades” (CP-07); “atividades diversificadas em sala de aula e aulas de apoio, utilizando espaços criados com o auxílio da sala de leitura, educação física e a hora de visionamento¹⁵ (DVD)” (CP-08) e “enquanto uma turma fica em vídeo ou sala de leitura com outra turma, os que precisam de recuperação, ficam com uma professora para se recuperar. Isso acontece 2 vezes por semana” (CP-28).

As más condições de trabalho docente ficam explícitas nas falas das CPs, os procedimentos de superação das não aprendizagens dos alunos sobrecarregam os professores da escola, solicitados a assumirem outras turmas, outros alunos e outras tarefas além das específicas de sua função. Vale voltar ao discurso “avaliação educacional é um assunto que necessita de uma ampla discussão. A avaliação da escola e dos processos educacionais por ela utilizados permitirá que as expectativas dos educadores se concretizem” (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 1) para evidenciar a imensa contradição entre o que a SME/RJ afirma como política educacional de avaliação e o que de fato reserva aos professores. De quem são as expectativas, dos professores ou da SME/RJ? Para o que servem as diretrizes e orientações educacionais? É possível fazer a “omelete sem quebrar os ovos”, a SME/RJ determina o que é bom fazer, mas não tem que garantir condições ao fazer?

A estratégia *apoio de alunos* pode conter dois aspectos contraditórios relativos tanto à visão tradicional de ensino como à adesão do conceito de ZDP (VYGOTSKY, 2002) tão amplamente presente nos documentos oficiais da SME/RJ e do MEC. Quanto ao primeiro, refiro-me à proposta de ensino mútuo formulada por Lancaster, no início do século XIX que, apesar de diferentes interpretações de sua incidência na Educação brasileira (ALMEIDA, 1989; BASTOS & FARIA FILHO, 1999; GRAHAN, 1990; HOLANDA, 1971; KUBO, 1986; MATTOS, 1999), permite concluir que o mesmo se constituiu sob a dinâmica do poder

¹⁵ Os dados aqui analisados referem-se à pesquisa de mestrado defendida em 2007 e, passados aproximadamente 3 anos da coleta dos mesmos, não tenho como recuperar os sentidos para o termo *visionamento*. Porém, embora não possa afirmar, imagino que este resulte de uma nomeação particular para as atividades pedagógicas realizadas com o auxílio recursos midiáticos.

disciplinar. Em relação ao segundo, pode ser que o trabalho coletivo proposto por Vygotsky (2002) e o conceito de ZDP tenham sido incorporados como estabelecimento de “trabalhos em dupla, os alunos que dominam o assunto explicam e ajudam na execução das tarefas” (CP-20). Este tipo de colaboração, a ajuda de alunos mais experientes na superação dos problemas educacionais, não traduz necessariamente a proposta de Vygotsky acerca do ensino pautado em interações mediadas pela linguagem.

A palavra *monitoria* foi citada diversas vezes e as enunciações, “trabalhamos com monitoria. Os alunos ajudam uns aos outros” (CP-17) e “alunos monitores que explicam para os que têm dificuldades” (CP-29), não deixam dúvidas quanto à utilização de determinados alunos na recuperação dos alunos que não obtiveram resultados positivos nas aprendizagens. Uma pergunta surge: estes alunos estariam ocupando o lugar do professor? Estariam abrindo mão de seus tempos de aprendizagem para atuarem como explicadores de conteúdos? A grande chancela da educação não estaria sendo depositada no método?

Também é possível corroborar com a adesão de certos discursos parlamentares¹⁶ e do exercício da ação docente à crença de que os procedimentos metodológicos pedagógicos são a “tábua de salvação” do ensino, conforme aponta a fala: “nossa recuperação paralela é feita com atividades diversificadas, módulos preparados pelo professor da turma. Casos mais graves de aprendizagem são atendidos pela coordenadora pedagógica no Projeto Iluminar – A Caminho da Leitura, que procura criar condições de curiosidade e instigar o aluno a desenvolver o gosto pela aprendizagem” (CP-19).

A primazia da estratégia metódica também pode ser observada nos discursos sobre o trabalho diversificado e sobre a necessidade de gerar interesse dos alunos pelo estudo, tais como indicam: “rodas de leitura, exercícios motivadores” (CP-04); “promovendo o gosto pela leitura; pesquisas; revisão em aula (no início da aula, o professor volta ao conteúdo desenvolvido na aula anterior); reavaliação de aula-passeio; parcerias com ONGs” (CP-11);

¹⁶ Numa busca de Projetos de Lei - PL, da Comissão de Educação e Cultura/CEC, no Portal dos Deputados, foram encontradas 191 proposições ativas, de 2001 a 2010. Das quais, destaco três enunciações parlamentares sobre procedimentos e estratégias mais adequados para o alcance da qualidade da Educação voltada para o desenvolvimento intelectual, ético e responsável: Eduardo Cunha (PL-7450/2010) propõe a inclusão de estudo crítico "Leitura e Educação para as Mídias" nas grades curriculares dos ensinos fundamental e médio para a reforçar “a capacidade cultural e intelectual da criança e do jovem por oferecer ferramentas de aprendizagem e de reflexão em sala de aula que vão complementar todas as outras matérias”; Homero Pereira (PL-4358/2008) sobre a necessidade de incluir Direito Constitucional e do Consumidor no currículo do Ensino Médio afirma “acreditamos que todo cidadão brasileiro que passa pela escola de ensino médio precisa conhecer a Carta Magna, ter ciência de seus direitos e deveres e refletir sobre a atuação do Estado, para melhor compreender seu papel na sociedade e atuar como agente das mudanças necessárias”; e Janete Rocha Pietá (PL-7627/2010) indica “o estudo, a reflexão e o diálogo sobre o tema gênero nos currículos escolares, para que a ideologia machista, ainda predominante, dê lugar à convivência pacífica e harmoniosa entre os sexos”.

“oportunidade aos alunos que não completaram as tarefas para fazê-las, numa demonstração de que é importante cumpri-las para que os alunos assumam uma postura de estudante” (CP-24).

Este cenário educacional revela a coexistência de dois modelos teóricos distintos – objetivista e subjetivista – nas práticas pedagógicas correntes, o que indica um olhar reducionista e limitado do processo pedagógico por não oferecer lugar a problematizações quanto à identificação das contradições expressas na adoção prática de teorias aparentemente incompatíveis¹⁷. Além disso, contribui para um enfoque pedagógico baseado ora na “deficiência” do aluno como condição, ora no “platô evolutivo” e, assim, impulsiona práticas educativas preparatórias ou compensatórias, baseadas em condicionamentos e formação de hábitos ou em atividades lúdicas ou estimuladoras – que de um lado ou de outro apontam para a instauração de relações de ensino esvaziadas de conteúdos significativos e de metas pedagógicas propriamente ditas.

A contradição entre discursos e práticas pode ainda ser observada em discursos que supõe o treinamento como modelagem do comportamento adequado, com *atividade de fixação de conteúdos*, tais como: “reforço dos conteúdos não apreendidos, através de tarefas e exercícios” (CP-01); “utilizamos blocos de exercícios, refazemos os testes, provas, exercícios onde são detectadas as maiores dificuldades, estudo em grupos e trabalhos, retomada dos conteúdos” (CP-31).

Vistos de modo geral, os discursos das CPs permitem verificar argumentos, de um lado, em defesa da tendência conhecida como *pedagogia nova*, centrada no aluno e, de outro, em alegação às práticas pautadas na transmissão de conhecimentos, por parte do professor, a partir da absorção, por parte dos alunos, de hábitos considerados corretos, característica típica da tendência denominada *pedagogia tradicional*. A localização de estratégias de ação nos dois campos reflete diferentes relações entre teoria e prática. A primeira concebe as aprendizagens como resultantes da dinâmica interna do sujeito, a partir da exposição deste a realidades motivadoras; ao passo que a segunda faz crer que aprendizagens são frutos de ação externa do meio sobre o sujeito. Em ambos os casos a articulação das duas instâncias se dá através de um caminho de mão única: do sujeito para o objeto ou do objeto para o sujeito.

¹⁷ Apesar do olhar positivista refletir sobre a racionalidade científica tanto no que se refere ao subjetivismo e ao objetivismo do conhecimento, no campo educacional, duas correntes teóricas se mostraram inconciliáveis: a escola tradicional que concebe a verdade como absoluta e dada pela realidade, portanto, objetivamente conhecível; e a escola nova que entende os processos de conhecimento como resultantes das vicissitudes individuais, portanto, típica e individualmente produzidas.

Contudo, esta tese parte do pressuposto de que consciência e ação são produtos de relações interpessoais dialéticas, e não pontuais, a partir de determinadas condições sociais, culturais e históricas. Por este motivo, conhecer os discursos dos professores sobre avaliação das aprendizagens dos alunos pode servir de base para um novo enfoque das relações entre avaliação e ética, bem como da articulação entre teoria e prática no campo educacional, de modo geral, e nos espaços de formação inicial ou continuada dos professores, especificamente.

1.2 AUTORIA E POSIÇÃO DO DISCURSO: A MATERIALIDADE DO TEXTO NO *ETHOS* DISCURSIVO

Todo discurso visa conquistar a adesão do maior número de pessoas (PERELMAN, 1999) e, justamente por isso, a palavra endereçada ao outro provoca neste uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003). Pois só se pode conquistar a adesão de alguém à tese anunciada quando o conteúdo abordado no discurso pode ser partilhado pelos interlocutores (quem fala e quem ouve). Ou seja, o diálogo, pelo menos para início de conversa, ancora-se num ponto comum; ainda que no decorrer de seus desdobramentos muitos dissensos se concretizem.

Sabe-se que, no que se referem aos problemas educacionais, diferentes discursos são endereçados aos professores como prescrições ou orientações sobre o que fazer para solucionarem um fato ou questão. Contudo, tais discursos apesar de legitimarem-se nas expressões dos agentes educacionais nem sempre chegam às práticas ou nem sempre se realizam na prática da mesma forma como são defendidos por seus oradores¹⁸. Os professores se apropriam destes conteúdos teóricos de diferentes modos, pois estes se recontextualizam a partir das condições materiais de realização das práticas concretas, das relações de poder e das tensões provenientes das contradições entre o que se quer e o que se pode fazer.

Toda vez que um problema se coloca como importante e para ele acredita-se poder encontrar uma resposta (ou várias), passa-se a perseguir diferentes modos de solução. Assim, para cada solução projetada a partir da reflexão sobre a questão, a ação volta-se para o campo prático a fim de testá-la na resolução objetiva do problema.

¹⁸ O termo orador é empregado segundo a teoria da argumentação defendida por PERELMAN (1999) e define-se como aquele que enuncia uma tese com vistas à adesão de outrem.

Conceber o progresso do conhecimento como vinculado à formulação e à solução dos problemas significa recusar vincular todo conhecimento a uma certeza prévia e separar claramente a teoria da prática. Quando se reconhece o papel primordial dos problemas na teoria do conhecimento, não se pode recusar-se a examinar aqueles para os quais um método perfeito não fornece solução adequada. (PERELMAN, 1999, p. 162)

Seguindo as orientações de Perelman (1999) no sentido de encontrar soluções para um problema, somos obrigados a reconhecer que não há uma única e absoluta resposta. Ao contrário, toda questão impulsiona outras tantas, porque dela emergem relações com o contexto geral (tempo/espaço históricos) e com a situação particular (grupo social), onde estão presentes os envolvidos e as condições reais do acontecimento. Desse modo, para que se possa alterar o real em algo diferente que responda a necessidade dos sujeitos posta pelo problema inicial, é fundamental admitir a dinâmica que o envolve na sua relação com os fatos anteriores e as decisões provenientes dos encaminhamentos futuros.

(...) o carácter situado de todo saber, ligado a situações e a problemas particulares, a culturas, a áreas de pesquisa e a mentes, cuja especificidade importa, saber esse que se explica em parte por sua história, pois se constitui corrigindo ou paralisando os erros do passado. O resultado dessa evolução é um conhecimento humano, imperfeito, mas perfectível, em que o esforço de cada mente criadora vem inserir-se numa tradição, que ela aprende e aceita, antes de a ratificar num ou noutro ponto em que se mostra fraca. (PERELMAN, 1999, p. 163)

Pode-se dizer, então, que os discursos endereçados aos professores criam ecos significativos tanto com as histórias de vida pessoal e profissional dos envolvidos como passam a fazer parte da racionalidade destes de modo específico a sua aplicabilidade. Atualmente, no âmbito educacional, ouve-se falar com frequência da necessidade de a prática pedagógica situar-se no incessante movimento da investigação e da pesquisa, conforme os conceitos de professor reflexivo (SCHÖN, 2000) ou professor-pesquisador (PIMENTA, 2005). Entretanto, dificilmente, o conteúdo expresso contém uma única e absoluta interpretação. Professores, ao se depararem com o referido discurso, são obrigados a questionar, no mínimo, a respeito de: possuo uma prática investigativa? Sou uma pessoa aberta à reflexão e investigo o que faço? Se sim ou não, em que se constitui a atitude de investigação/reflexão? Penso não ser necessário expor as possibilidades de respostas às questões a partir de diferentes concepções para que seja aceita a ideia de que todo discurso permite muitos ecos e ressonâncias que, conseqüentemente, provocam diferentes interpretações e escolhas quanto ao conteúdo expresso e, por isso, afirma-se na prática com contornos diversos.

Dessa forma, as problematizações não têm fim e se justificam todas as vezes que se buscam sustentar as escolhas e decisões para as ações, que se desenvolvem no interior do grupo social, onde cada um de nós participa desempenhando um papel específico.

(...) podemos justificar nossas decisões na área da ação e do pensamento mediante argumentações que não são mecânicas nem coercivas, e que são garantidas, em última instância, pela solidariedade que seu emprego e sua avaliação estabelecem com a pessoa de quem as constrói e de quem lhe concede a adesão: a responsabilidade do homem participante é, como sempre, o corolário de sua liberdade. (PERELMAN, 1999, p. 165)

Segundo Perelman (1999), e conforme defendida neste projeto, a participação social não pode ser pensada fora das consequências éticas que acarreta para a sociedade como um todo e para os outros homens. O resultado de uma ação individual sempre irá recair sobre muitos outros, sobre a coletividade – neste contexto, serão discutidas as relações entre avaliação e ética. Pois do entendimento particular sobre um fato resultam os julgamentos aferidos ao mesmo e, conseqüentemente, todas as decisões tomadas para a ação.

A problemática que envolve o julgamento¹⁹, por parte dos professores, sobre as aprendizagens dos alunos – a saber: a prática da avaliação escolar – pode ser desdobrada em duas situações: de um lado, encontram-se presentes os fundamentos teóricos endereçados aos professores sobre o que, como, por que e para que avaliar. De outro lado, localiza-se a prática concreta de avaliação realizada, segundo os fundamentos teóricos admitidos pelos professores como os mais adequados ou provavelmente melhores ao desenvolvimento do processo em que a avaliação se encontra inserida.

Desse modo, uma questão se coloca para a investigação: que argumentos embasam os discursos dos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro sobre as práticas de avaliação da aprendizagem? As respostas possivelmente definirão posicionamentos ativos dos interlocutores nas suas inter-relações sociais. Dinâmica que determina o lugar, a posição, o valor, a necessidade, a grandeza, a estima, o merecimento, reservados para cada um dos homens na racionalidade usada na justificativa (a avaliação) da ação concretizada (o julgamento).

Por isso, meu interesse recai sobre a discussão da avaliação das aprendizagens dos alunos que convoca a ética como possibilidade de respostas e de investigações sobre o conhecimento fruto das relações pedagógicas. Não se trata de verificar as respostas sobre o que, por que motivos e com que objetivos se julga os objetos de conhecimento implicados

¹⁹ Em função das características da tese, os fundamentos históricos sobre teorias e práticas de avaliação serão abordados em um capítulo posterior.

pelas referidas relações, mas sim tomá-las como aquilo que se forja na dialética entre os princípios e os juízos. O foco na ética não se sustenta no sentido instrumental do termo, que implica uma visão utilitária na decisão acerca do que está certo ou errado e que hierarquiza os sujeitos e os condena ou os absolve, porque conceber a ética deste modo é admiti-la como método de correção de conduta ou de disciplinamento.

A ética, a que se refere esta tese, perpassa as práticas de avaliação da aprendizagem realizadas no interior das escolas como parte constitutiva das relações objetivas e subjetivas existentes entre fundamentos teóricos e ações concretas de professores e alunos. Nesse sentido, a dimensão ética a ser investigada requer a compreensão das relações pedagógicas que se materializam nas ações concretas realizadas entre professores e alunos que ultrapassam, portanto, as práticas tradicionais de avaliação das aprendizagens levadas a efeito pelos professores, via de regra, com a aplicação de provas, testes, exercícios.

A ação do homem frente à realidade resulta dos questionamentos provenientes à necessidade de superação de uma dada condição, uma vez que a ação traduz a reflexão em torno de um problema, que reclama por respostas às possíveis soluções práticas. Não se trata de uma resposta puramente subjetiva, mas sim de relação social historicamente situada. As respostas fazem emergir novas questões e, por isso, sustentam uma relação problematológica²⁰ (MEYER, 1991) com o mundo. Este posicionamento inscreve-se na necessidade do agir humano ir além da aparência e, ao mesmo tempo, instituir razões que justifiquem o agir/ser social. Agir na esfera da sociedade é o mesmo que decidir sobre os rumos da mesma; é posicionar-se perante esta e todos os outros; é assumir riscos, instituir conceitos, agradar ou desagradar alguém ou grupos, envolver o outro nas suas emoções e razões de ser, sentir, pensar e agir. Nesse sentido, a ética admitida nesta pesquisa pressupõe uma concepção sócio-histórica vinculada à construção histórica dos homens afirmada por suas relações culturais. A ética ressaltada nas práticas de avaliação revela concepções de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de relação que afetam a coletividade.

Portanto, a prática de avaliação jamais pode ser pensada fora desse contexto, tanto porque professores e alunos reagem ao processo de avaliação baseados em princípios e juízos

²⁰ Michel Meyer (1991) disponibiliza o conceito de problematologia para referir-se à atitude crítica e questionadora que abraça a interrogatividade como espaço de respostas a um enunciado, uma vez que cada afirmação relativa a um objeto de estudo e análise é, ao mesmo tempo, uma resposta a questões ainda não formuladas. Ou melhor, afirmações e respostas avançam na medida em que o grau de interrogatividade aumenta.

de valor, como pelo fato de os resultados desse processo conferirem marcas históricas e culturais às relações sociais mais amplas – o que, justamente, confere à avaliação das aprendizagens um caráter ético.

Pensar sobre um problema é relacioná-lo com a prática e, ao mesmo tempo, direcioná-lo para a contribuição em uma esfera específica da vida humana. Assim, pensar no problema da avaliação escolar é buscar respostas à questão e, ao mesmo tempo, decidir sobre os lugares dos homens nas suas relações com o conhecimento – lugares que são ocupados tanto por professores e alunos, como pelos conhecimentos concebidos na sua forma de ensinar, aprender, avaliar. E, à medida que abarcam a ação dos sujeitos, conferem sentidos às escolhas éticas.

Por isso, não cabe pensar a ética como uma teoria ou, apenas, como formulação filosófica. A ética vai além, institui-se numa prática social objetivada e ligada às exigências da razão humana. Ou seja, a ética une pensamento e ação, pois resulta da tensão e da dialética existente nesta relação.

A relação entre pensamento e ação e a força da linguagem como instrumento de ligação entre mim e o outro se articulam e sustentam as relações entre os homens – que tanto podem agir para a aproximação como para o afastamento entre eles (MEYER, 1993). Por isso, para a pesquisa almejada, lanço mão da tese do referido autor de que a negociação das distâncias entre mim e o outro depende em parte de certa liberdade acerca das razões que sustentam as práticas realizadas.

Por sua vez, Perelman (2005) aborda a noção de justiça e o direito como matéria de regulação do comportamento social. Para trazer à tona sua proposta acerca da justiça e da ética, tomaremos emprestadas as idéias contidas em três dos seus textos: Da justiça (PERELMAN, 2005, p. 3-67); O que uma reflexão sobre o direito pode trazer ao filósofo (PERELMAN, 2005, p. 361-372) e O que o filósofo pode aprender com o estudo do direito (PERELMAN, 2005, p. 372-386). Nestes textos, Perelman aponta o direito como uma prática oposta ao pensamento absoluto próprio da tradição filosófica. Ele nos faz refletir que:

É quando as matérias escapam à qualificação de ‘verdadeiro’ ou de ‘falso’, porque não se reportam a uma ciência unitária, mas ao pluralismo filosófico, que se justifica uma atitude de tolerância e que um diálogo, permitindo ampliar as perspectivas, é não só útil, mas até indispensável. Assim como o juiz, antes de tomar uma decisão, tem de ouvir as duas partes – *audiatur et altera pars* – um posicionamento filosófico, sob pena de carecer de racionalidade, tem de levar em conta pontos de vista opostos na matéria. (PERELMAN, 2005, p. 384-385)

Segundo as reflexões de Perelman, na tradição filosófica encontram-se comportamentos diversos do exposto acima, pois o filósofo almeja alcançar verdades

absolutas e muitos deles, “quiseram eliminar todo problema de juízo em proveito das demonstrações e dos cálculos; mas isto suporia que o modelo matemático sempre pode substituir os problemas concretos criados pela existência” (PERELMAN, 2005, p. 368). Se assim fosse “máquinas poderiam fornecer-nos o resultado para o qual hoje necessitamos de um juiz ou de um árbitro” (PERELMAN, 2005, p. 368). Ao contrário, quando o assunto refere-se às relações humanas e sociais

raros são os casos em que máquinas poderiam dizer o direito no lugar dos juízes, pois toda vez que surge o problema de aplicar disposições legais a situações novas – e um autômato poderá dizer quando a situação é nova? – convém interpretar os termos da lei, ou seja, precisá-los de certa forma; isto supõe que tais disposições não tinham uma aplicação evidente e que um ou outro desses termos não era perfeitamente claro. (PERELMAN, 2005, p. 368)

Dessa forma, Perelman se posiciona em desacordo ao procedimento da justiça formal pelo simples fato de não haver uma única e incontestável concepção de justiça, sendo o formal o caminho que nos leva à tomada de decisão e o julgamento para o que não se pode aprisionar os valores a sentidos únicos e universais.

Não se deve vincular a idéia de razão à idéia de verdade. A dissociação dessas duas noções é, aliás, indispensável para que a idéia de uma decisão razoável tenha um sentido. Pois, quando se trata de decisão, não se pode tratar de verdade. Diante da verdade, temos de inclinar-nos, não temos de decidir. Não decido que dois mais dois são quatro nem que Paris é a capital da França. Uma decisão razoável não é, portanto, simplesmente uma decisão conforme à verdade, mas aquela que pode ser justificada pelas melhores razões, pelo menos na medida em que ela necessita de justificação. (PERELMAN, 2005, p. 384).

Os argumentos, então, servem para a instauração de novas formas de interação e participação quando não se expressam como representantes do conhecimento que ressalta a verdade como absoluta, implacável, inquestionável. Mas, ao contrário, engendram a dinâmica da interdependência, da intersubjetividade, da interarticulação, da interatividade – ou seja, o deslocamento de uma posição centrada em si mesmo para a do reconhecimento do outro como possibilidade de complementação e, conseqüentemente, participação e avaliação.

Especificamente no que tange à Educação, mais uma vez somos obrigados a questionar sobre a definição dos termos: o que é participação? O que é avaliação? Se recorrermos a Perelman em busca de respostas, ele dirá:

Apenas um racionalismo ingênuo julga a razão capaz de encontrar as verdades evidentes e os valores indiscutíveis. Sendo a justiça, desde sempre, considerada a manifestação da razão na ação, o racionalismo dogmático acreditava na possibilidade de desenvolver um sistema de justiça perfeito. (PERELMAN, 2005, p. 64)

Mas todos ficariam de acordo sobre a interpretação (...)? (...) O texto, perfeitamente claro hoje, deixaria de sê-lo, e assistiríamos ao choque de interpretações variadas, defendendo umas a fidelidade à letra da lei, vindo outras opor-lhe o espírito da instituição, ou seja, sua finalidade. Veríamos em ato o conflito (...) que exige, acima

de tudo, que se leve em consideração consequências da interpretação do texto num outro sentido. (PERELMAN, 2005, p. 369)

No campo do direito, a dialética faz-se presente entre a forma e a ação, entre as idéias e o ato, entre a teoria e a prática, pois se recorre à lei como tradição e ao juízo como necessidade de decisão baseada na interpretação. Por isso, em Direito toda regra se baseia em valores e toda decisão se baseia na regra que a justifica. Assim,

assistimos a uma dialética constante entre razão e vontade, (...). A razão e a vontade não se apresentam como uma dualidade irreduzível, (...) se acham, efetivamente, em constante interação. A prática do direito nos ensina, assim, a não reconhecer uma separação nítida das faculdades. (PERELMAN, 2005, p. 371).

Por isso, a justificativa ganha estatuto de justiça, porque quanto mais bem formulados forem os argumentos maiores serão as adesões à tese anunciada. Para isso servem as regras e normas, pois “um ato justo é relativo à regra, a regra justa será relativa aos valores que servem de fundamento para o sistema normativo” (Idem, ibidem). A conclusão: “como todo valor é arbitrário, não existe justiça absoluta inteiramente fundada na razão” (PERELMAN, 2005, p. 371).

Noções contrárias tendem a ser abordadas a partir da racionalidade dicotômica, então, quando Perelman (2005) afirma que não há justiça absoluta, muitos teóricos o acusam de uma teoria relativista de justiça – do que discordo inteiramente. Compreender sua obra como resultado do relativismo representa a exclusão da dialética como motor do desenvolvimento do conhecimento e da história. Perelman (2005) afirma sua concepção sobre a justiça, ligando sua prática mais à argumentação do que à lei propriamente dita. Com isso, valores a priori e normas prescritas ocupam lugar de apoio e ancoragem para o discurso, mas não se constituem em fundamento último das defesas/recusas às teses anunciadas. Defende-se a justiça como mais uma das muitas instituições que compõem a sociedade, cujos valores, crenças, conhecimentos viabilizam as relações entre os homens.

Não é, em absoluto, indiferente que se defina justiça, o bem, a virtude, a realidade, deste ou daquele modo, pois com isso se determina o sentido conferido a valores reconhecidos, aceitos, a instrumentos muito úteis na ação, que constituem verdadeiras forças sociais. Admitir uma definição de uma noção é, longe de praticar um ato indiferente, dizer o que estimamos e o que desprezamos, determinar o sentido de nossa ação, prender-se a uma escala de valores que nos permitirá guiarnos em nossa existência (PERELMAN, 2005, p.5).

Por este motivo, Perelman (2005, p.5) diz ser impossível enumerar os inúmeros sentidos da noção de justiça e oferece ao leitor de sua obra diversos exemplos da incompatibilidade das concepções correntes de justiça, a partir do exame crítico e criterioso de suas regras, a saber: a cada qual a mesma coisa; a cada qual segundo seus méritos; a cada

qual segundo suas obras; a cada qual segundo a necessidade; a cada qual segundo sua posição; a cada qual o que a lei lhe atribuiu.

A idéia de que a prática pedagógica deve estar em permanente avaliação ou de que a avaliação das aprendizagens dos alunos é atribuição do professor, coloca este frente à tomada de decisão sobre os resultados obtidos, de cuja ação espera-se o justo. A intenção aqui se volta para a análise das práticas de avaliação na sua relação com as regras de justiça e, para tal, não se pode deixar de considerar os discursos teóricos sobre avaliação e as diferentes interpretações destes por parte dos envolvidos neste processo, que se manifestam nas relações sociais, políticas, históricas e culturais postas em andamento em dado tempo e espaço específico.

A idéia de que o professor tem que ser o responsável pela avaliação das aprendizagens dos alunos também deve ser problematizada e rediscutida. A prática da avaliação muitas vezes é vista como simples aplicação de procedimentos de coleta de dados e informações sem que sejam refletidos, remetidos e articulados a outros sentidos postos pelos valores sociais. Nesse sentido, analisar o papel da formação de professores e as políticas públicas de avaliação é de fundamental importância frente ao que se realiza nas práticas pedagógicas, como se realizam e onde incidem estas práticas.

É preciso esclarecer que a prática pedagógica não se resume ao que é feito na sala de aula por professores e alunos. Ela se materializa na convergência ou divergência com os demais valores, conhecimentos, políticas que os agentes sociais se apropriam, veiculam, criam, produzem ou reproduzem nas respectivas esferas de atuação e que se constituem em cultura e história.

No caso desta pesquisa, a avaliação no âmbito da Educação como uma política social vinculada ao processo histórico brasileiro não pode ser entendida se não for analisada na sua relação com a economia política, o direito e a legislação e com as demais políticas sociais. Cabe esclarecer que o mirante de análise se dará a partir das contribuições da teoria da argumentação de Perelman (1999, 2005) e do dialogismo de Bakhtin (1992, 2003), os quais constituirão um quadro teórico-metodológico para a compreensão das interações existentes entre direito, política, cultura e história.

Apesar de os discursos sobre avaliação apresentarem-se como inovadores e afirmarem-se com argumentos de combate às desigualdades, as investigações acerca da avaliação em Educação, de modo geral, têm se mostrado com uma dimensão meramente técnica e instrumental, resultante de olhares empobrecidos ou destituídos das tensões

pertinentes à política, à economia e à cultura neoliberal que marcam sua proposição como uma política pública e social, que mascara a grande desigualdade social própria do modelo capitalista.

Em função disso, decorrem perspectivas prescritivas sobre os modos como a avaliação deve ser formulada, estruturada e realizada, que exigem do sujeito a ser avaliado conhecimentos específicos e pontuais²¹. Com isso, impede-se que o conhecimento – objeto da formação educacional – seja tomado de forma aprofundada, ao mesmo tempo em que a ação dos envolvidos no processo torna-se presa ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas para um agir social que reforça a desigualdade ocultada pelo viés da justiça social.

Não há, aqui, interesse em descrever os processos de avaliação a partir da quantificação de dados técnicos que isoladamente tratados nada significam ou em analisar as diferentes teorias sobre o tema em questão nem tampouco propor um novo aporte teórico avaliativo, mas sim de problematizar as relações existentes entre as práticas de avaliação e as políticas neoliberais. Trata-se, antes de tudo, de uma abordagem que rompe com certos limites: o da separação entre produção e reprodução social e que aponta a política social – no caso da avaliação – como a solução mágica e lógica para a superação das diferenças existentes entre os indivíduos ou entre as instituições; o da visão que reduz as práticas sociais à vontade e ao compromisso políticos como causas motrizes das transformações; o da perversa parceria entre as instâncias públicas e privadas como possibilidade para a eclosão de realidades mais promissoras e proficuas a todos os indivíduos.

Vale convocar as idéias de Perelman novamente sobre as inúmeras variáveis que envolvem toda e qualquer prática, pois esta comporta diferentes resultados, significados e interpretações conforme sua aceitação ou recusa relativa às escalas de valores anunciados. A conduta que se impõe como válida se apresenta como mais razoável, mediante justificativas convincentes ou por meio da força dos argumentos persuasivos. Toda a argumentação quer levar o auditório a tomar uma decisão tanto no campo teórico como no prático. Assim, não há como relacionar a persuasão a dimensões puramente psicológicas, como também articular o convencimento somente ao uso da razão. Persuasão e convencimento têm diferenças tênues e dizem respeito tanto à maneira como as propostas são consentidas como também às condições de adesão ao que se defende no discurso. Podem resultar de compreensão e de entendimento,

²¹ As provas ENEM, ENADE, Provinha Brasil entre outras são bons exemplos das concepções de avaliação recorrentes na arena educacional baseadas no aparato instrumental de verificação de competências e habilidades adquiridas. Retomarei ao tema mais adiante, bem como às implicações deste sobre a aquisição de conhecimentos e o acesso a informações.

podem sugerir vontades e decisões, podem funcionar como abertura à discussão ou como ordem. Para Perelman, “toda ordem supõe a existência de fatos incontestes: estes podem ser garantidos pela evidência ou pela notoriedade; podem sê-lo, igualmente pelo poder que impede contestá-los” (PERELMAN, 2005, p. 588).

O raciocínio dialético como práxis em detrimento da imposição prévia da verdade absoluta e incontestável é o melhor caminho para a compreensão das relações humanas. Perelman (2004) nos convence de que a argumentação constitui-se no melhor método e mais apropriado para a solução de problemas práticos:

Na ausência de técnicas unicamente admitidas é que se impõe o recurso aos raciocínios dialéticos e retóricos, raciocínios que visam estabelecer um acordo sobre os valores e sobre sua aplicação, quando estes são objeto e uma controvérsia. (Idem, p. 139)

O processo de avaliação da aprendizagem, problematizado a partir da ética e da teoria da argumentação, que ultrapassa a visão utilitária de correção de conduta ou modelo disciplinar, tem sido pouco investigado no interior dos programas de pós-graduação. Conforme mostra a TABELA 1 a seguir:

TABELA 01 – TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS NOS ÚLTIMOS 6 ANOS ACERCA DOS TEMAS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, ÉTICA, TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA, SEGUNDO O BANCO DE TESES DA CAPES

CRITÉRIO DE BUSCA/ANO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
Avaliação da aprendizagem	59	62	77	70	66	97	431
Teoria da argumentação	27	46	39	54	54	58	278
Ética	144	166	174	187	215	247	1133
Retórica	39	40	49	51	47	44	270
Avaliação da aprendizagem + Teoria da Argumentação	0	1	0	0	1	1	3
Avaliação da aprendizagem + Ética	4	2	2	3	5	4	20
Avaliação da aprendizagem + Retórica	0	0	0	0	0	1	1

A partir dos dados disponibilizados pela Capes (TABELA 1), pode-se afirmar que o tema avaliação da aprendizagem, apesar de sua recorrência em diferentes e variadas pesquisas (431 teses nos últimos 6 anos), não tem sido explorado pela teoria da argumentação e pela ética problematizadora proposta por Perelman (1999; 2005).

Dos três resumos disponibilizados pela Capes dos trabalhos (1 em 2003, 1 em 2006 e outro em 2007) resultantes da busca avaliação da aprendizagem e teoria da argumentação, o primeiro recorre à análise do discurso com base em Ducrot e Carel; o segundo, à teoria das

representações sociais fundamentada nas pesquisas de Moscovici e Jodelet. A tese apresentada em 2007, apesar de aparecer na busca referida acima, deixa pistas de que a investigação visa apenas os aspectos relativos aos gêneros do discurso. Parte do pressuposto de que a linguagem serve tanto à persuasão como ao convencimento e busca, nos discursos dos alunos coletados nas avaliações escritas, as estratégias utilizadas para este fim. Além disso, enuncia um quadro teórico-metodológico a partir das contribuições da Retórica Aristotélica e das neo-retóricas, da teoria semiótica de Greimas e dos Gêneros do Discurso de Bakhtin. Todavia, pelo pouco que o resumo informa, a ausência do nome de Perelman sugere uma perspectiva diversa da proposta, nesta pesquisa. Nesse sentido, o debate sobre o tema avaliação da aprendizagem na perspectiva da teoria da argumentação proposta por Perelman (1999; 2005) articulada às contribuições do dialogismo de Bakhtin (1992; 2003) parece inédito.

De acordo com a TABELA 1, no resultado da busca sobre avaliação da aprendizagem e retórica (1 única tese), apareceu o mesmo trabalho disponibilizado pela busca avaliação da aprendizagem e teoria da argumentação relativo às teses defendidas no ano de 2007, já comentado no parágrafo anterior e que serve de reafirmação para a originalidade desta pesquisa.

Os dados fornecidos pelo banco de teses da Capes quanto à busca avaliação da aprendizagem e ética indicaram que dos 20 (vinte trabalhos) resumos acessados, 12 não se inserem no campo da educação (9 em Saúde, 1 em Serviço Social 1 em Arquitetura e Urbanismo, 1 em Direito). Na outra parte – em 8 resumos de teses –, cujo foco recai sobre o campo da educação, pude constatar a marca de diferentes referenciais teóricos na abordagem do tema avaliação da aprendizagem, conforme a TABELA 2.

TABELA 02: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS NOS ÚLTIMOS 6 ANOS QUE RELACIONAM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA, SEGUNDO O BANCO DE TESES DA CAPES

REFERENCIAL	2002-2007
Construtivista	01
Cognitivista	02
Instrumental	02
Sociolinguística	01
Multirreferencial	01
Não informado	01
Total	08

Contudo, em nenhum dos 8 resumos das teses sugeridas pela pesquisa avaliação da aprendizagem e ética, no banco de dados da Capes, o aporte teórico reflete a ética como caminho para investigações sobre o conhecimento fruto das relações pedagógicas e para as questões provenientes dos problemas relativos às práticas de avaliação da aprendizagem realizadas no interior das escolas como parte constitutiva das relações objetivas e subjetivas existentes entre fundamentos teóricos, professores e alunos. Além disso, tais resumos não apontam o viés de pesquisa afirmado na concepção sócio-histórica e dialética acerca das relações entre teoria e prática. Tais constatações criam brechas para a reafirmação de que o presente projeto de pesquisa é particularmente incomum.

Os dados da TABELA 1 indicam que a ética tem sido objeto de interesse de grande número de pesquisas (1133, de 2002 a 2007), o que salienta a importância, a relevância e a inesgotável discussão que o tema suscita. Por esse motivo, praticamente não há espaço de interlocução que não convoque a ética como justificativa aos julgamentos proferidos aos fatos e às condutas das pessoas, portanto, segundo entendimento nesta tese, próprio da dimensão dialética implicada por princípios e juízos de valor. Contudo, o amplo debate em torno do referido conceito aponta para a inexistência de um consenso universal acerca das questões sobre as quais se pode debruçar com vistas ao julgamento decorrente das avaliações elaboradas.

A discussão sobre ética, de modo geral, tem sido tomada como instrumento que modela e, especificamente no interior das escolas, como correção das condutas inadequadas. As referidas concepções decorrem de modos distintos de compreensão do papel da escola. A partir das reflexões de Oliveira (2001), é possível afirmar que tanto a visão tradicional de escola pautada na teoria de Comênio como seu contraponto proposto por Dewey, representante dos ideais da Escola Nova, indicam a escola como instrumento de regulação das condutas – seja no sentido de modelá-las ou no de corrigi-las.

Dessa forma, o papel da escola visa à homogeneização das condutas consideradas corretas e sugere a consideração de um tipo único e absoluto de conduta aceita – a norma, a regra (OLIVEIRA, 2001, p. 225). Então, o que se pode pensar da transgressão à regra? Que ela deve ser corrigida? Que ela deve ser reprimida com severidade? Que dela se podem proferir julgamentos que condenam ou absolvem seus agentes? Que elas são úteis para a classificação e ordenação dos sujeitos da conduta? Que ela representa um desacordo com a norma e, por isso, uma possibilidade de instauração de novas regras? Que ela salienta um entendimento diferenciado da norma? Que ela traduz uma compreensão particular, uma

interpretação específica? Estes questionamentos remetem a outros: quem julga quem? Quem detém o conhecimento sobre o que é devido ou indevido? A quem concerne a verdade sobre a regra justa ou injusta?

Se admitirmos a existência de uma única conduta certa em oposição a uma outra errada, ao mesmo tempo, aceitamos o estabelecimento das hierarquias que fixam os homens no campo social, segundo o resultado positivo/negativo de suas atuações. Assim, decidimos sobre o que é aceitável e incontestável como verdade e, com isso, colocamos o conhecimento em fôrmas que produzem saberes sempre idênticos. Portanto, eternos.

Ora, esta concepção de verdade eterna, inquestionável, absoluta praticamente já não reside mais nos discursos acadêmicos ou científicos, mas paradoxalmente é possível encontrá-la nas práticas daqueles que avaliam e julgam as aprendizagens resultantes dos conhecimentos (ou informações) ensinados. Pois é também praticamente inquestionável a prática de avaliação baseada na prova que atesta a verdade dos fatos – no caso da avaliação das aprendizagens dos alunos, a prova como conferência do conhecimento certo ou errado.

Ao contrário do pensamento expresso acima, proponho a ética como o resultado do questionamento permanente e da inevitável defesa dos valores e dos atos que sustentam a história da humanidade. Ela se manifesta nos discursos/linguagem/pensamento e nas práticas/ato/ação tanto na aceitação dos conhecimentos disponíveis como na transgressão da norma, da regra e, justamente por isso, confere dinâmica ao conhecimento e historicidade às relações humanas.

Se a ética justifica as razões de ser e do ser no mundo, não se pode concebê-la como disciplinamento das condutas dos homens, sob o risco de reduzi-la à esfera instrumental da Educação e aliená-la à teoria que ensina a prática do saber pensar e o saber agir em âmbito social. E, conforme anunciado no item anterior, não se pode também pensá-la apenas como uma pragmática da vida, pois ao defini-la assim estaremos admitindo que um conceito, ideia, valor encerra uma objetividade única e, portanto, se expressa a partir de verdades inquestionáveis e, ao mesmo tempo, unicamente utilitárias.

A ética deve, então, ser concebida como razão prática a qual nos empurra para a compreensão da ação do homem repleta de crenças e conhecimentos que se afirmam no movimento engendrado por valores e princípios que orientam os modos de operar. É notória, então, a dialética existente entre teorias e práticas como dimensões subjetivas e objetivas na criação da cultura.

Para Perelman (2005), há certa liberdade na escolha da regra de justiça que se pretende aplicar e na interpretação que se lhe queira conceder, contudo ele afirma e nos obriga a refletir sobre a atitude frente à sociedade:

Em moral, a regra adotada resulta da livre adesão da consciência; em direito, cumpre levar em conta a ordem estabelecida. Aquele que julga, em moral, deve determinar as categorias segundo as quais julgará, depois ver quais são as categorias aplicáveis aos fatos; em direito, o único problema que se deve examinar é o de saber como os fatos considerados se integram no sistema jurídico determinado, como os qualificar. Em direito moderno, as duas instâncias, a que determina as categorias e a que as aplica, são rigorosamente separadas; em moral, estão na mesma consciência. (PERELMAN, 2005, p. 28)

Para dar início a problematizações sobre as relações entre ética e direito, Perelman lança as perguntas: “em que medida o juiz, em direito, terá meios de fazer intervir, no exercício de suas funções, sua concepção particular da justiça? Em que medida as concepções morais influenciam o direito?” (PERELMAN, 2005, p. 28-29). Nesse momento, o referido autor mostra que não há como separar ato e pensamento, mesmo quando o discurso o queira assim determinar. A resposta às questões acima, diz Perelman (2005, p. 29):

Mesmo quando se trata de um juiz que se contenta em seguir as trilhas batidas da jurisprudência e que não deseja inovar na matéria, seu papel não é puramente passivo. De fato, como toda visão da realidade é em certa medida subjetiva, e isto ainda mais quando se trata antes de uma reconstituição do que de uma visão direta, o juiz íntegro será, mesmo involuntariamente, levado a fazer coincidir, em sua apreciação dos fatos, o direito e seu sentimento íntimo de justiça. Baseando-se em certos indícios ou negando-lhes a importância, levando em conta certos fatos ou interpretando-os de modo que se esvaziem de qualquer significado, o juiz pode fornecer uma imagem direta da realidade e dela deduzir uma aplicação diferente das regras de justiça. (PERELMAN, 2005, p. 29)

O julgamento não é senão o resultado da articulação entre valores e princípios e as ações realizadas, sendo que em justiça há a exigência de se justificar a decisão. Contudo, em matéria de avaliação educacional – tanto dos processos de ensino-aprendizagem, especificamente, como no caso das instituições, de forma geral – a justificativa à decisão tomada pouco ou quase nada se assemelha ao direito, onde a argumentação é imprescindível.

No campo da Educação, a discussão por conta de interpretações diferentes ou das controvérsias inconciliáveis não aparece, ao contrário, encerra-se como parte da natureza constitutiva dos fatos. Fato este que nega ou negligencia o “conhecimento capaz de impulsionar escolhas, ações e decisões que favoreçam o encontro e o reconhecimento do outro” (ALVES, 2007, p. 20). Nesse contorno, o presente estudo se faz relevante também, porque visa problematizar as práticas de avaliação das aprendizagens e relacioná-las ao debate

sobre a ética do desenvolvimento do conhecimento que requer a alteridade como parte constitutiva de seu desdobramento.

Houve um aumento médio de 15% na quantidade de teses sobre ética nos anos de 2003, 2006 e 2007, ao passo que nos anos de 2004 e 2005 o aumento foi de 6% em média. Esta constatação levou-me aos questionamentos: que fatos históricos podem ter fomentado o interesse pelo tema? Em que medida cresce o interesse pelo tema ao longo dos anos, para os quais a Capes possa fornecer esta informação?

Como caminhos possíveis a respostas para a primeira pergunta, procuro situar alguns acontecimentos marcantes ocorridos a partir da entrada do século 21: ampliação da velocidade de acesso à informação (a banda larga substitui a conexão discada à internet; em 2000, os EUA elegem Bush; em 2001, ocorre o fatídico e polêmico 11 de setembro; o Iraque é invadido pelos americanos em 2003; a empresa Celera responsável pelo Projeto Genoma reivindica patente dos genes mapeados; Evo Morales, indígena representante do Movimento para o Socialismo, vence as eleições de 2005 na Bolívia; em 2006, Saddam Hussein é condenado à força pelos americanos e uma mulher, membro do Partido Socialista, é eleita presidente do Chile. Especificamente no Brasil, em 2002 Lula é eleito presidente e reeleito em 2006; São Paulo sofre ataques da facção criminosa PCC; inúmeros escândalos de corrupção (Casos Luís Estevão, Celso Daniel, Caseb, Renan Calheiros etc.) ocorrem.

Não é objeto de interesse analisar cada um desses fatos na sua relação com a pesquisa acadêmica e científica sobre o tema ética. Todavia, se os fatos não têm existência em si mesmos e são relativos à história e à cultura dos homens em tempos e espaços específicos, não é sem sentido supor que tenham contribuído para incrementar a investigação sobre a ética.

Quanto ao crescimento do interesse por pesquisas relativas à ética, ao longo dos anos, para os quais a Capes possa fornecer esta informação, recorri novamente ao banco de teses da Capes e verifiquei as ocorrências do referido tema, no período²² de 1987 a 2007, 1637 trabalhos, conforme a TABELA 3. Se compararmos as TABELA 1 e 3, poderemos verificar um crescente interesse sobre o tema da ética na pesquisa científica. Na TABELA 1 (2002 a 2007), 1133 trabalhos foram produzidos e, nos anos de 1987 a 2001, a incidência de investigações foi de apenas 504 pesquisas (não contempladas na TABELA 1, mas mostradas na TABELA 3). Nesta última, chamaram-me a atenção os anos de 1992 (12 teses) e de 1999

²² No banco de teses da Capes, é possível acessar resumos de teses realizadas desde o ano de 1987. Então, inicialmente por curiosidade, resolvi verificar a incidência do tema nos trabalhos científicos de 1987 até o ano em que precisei apresentar o anteprojeto de tese para concorrer a uma vaga no doutorado da UFRJ.

(92 teses) que, comparados aos anos anteriores, ultrapassaram o dobro de teses sobre o assunto – a saber, 05 e 42, respectivamente.

TABELA 03: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS NOS ÚLTIMOS 21 ANOS SOBRE ÉTICA, SEGUNDO O BANCO DE TESES DA CAPES

CRITÉRIO DE BUSCA / ANO	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
Ética	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	1637
	0	0	0	0	0	1	1	1	2	3	4	4	9	9	1	4	6	7	8	1	4	
	6	4	1	2	5	2	4	4	1	3	4	2	2	6	8	4	6	4	7	5	7	

Certamente, existem explicações sócio-históricas que justificam a ascensão do interesse sobre o tema. Chegam à memória fatos como a eleição de Collor (1989, o Plano Brasil Novo (Plano Collor – 1990 e 1991) e o Impeachment (1992), a emergência da Globalização e da ideologia neoliberal, que defende a necessidade de restrições à participação do Estado, no final do século XX. Isso provocou o predomínio da concentração política nas mãos do mercado e resultou na destruição das regulamentações provenientes do seu contraponto – o movimento dos trabalhadores (LEHER, 2000).

É provável que o processo sócio-histórico da última década dos anos 1990, de modo geral, tenha influenciado a produção científica a debruçar-se sobre a ética como tema de investigação e, em particular, o aumento de mais de o dobro de teses defendidas em 1992 e 1999 marquem, frente aos acontecimentos na história do Brasil e do mundo, a importância de compreensão e de análise das novas relações sociais que se configuraram no fim do século XX e no início do XI.

É claro que as novas modalidades de relações sociais incidem sobre a ética adotada para o julgamento e a decisão dos caminhos a seguir e, neles, incluem-se as práticas de avaliação. Diferentes estudos e pesquisas sobre avaliação têm se justificado como relevantes ao debate e ao enfrentamento daquilo que se denominou como fenômeno do fracasso escolar (PATTO, 1991), desde os anos de 1980. Embora não seja pouco o tempo passado, não há propriamente grande diversidade teórica sobre o tema em questão. De modo geral, os autores abordam a questão da avaliação vinculada à intencionalidade de se compreender o comportamento humano e seus feitos. A prática de avaliação é, portanto, anterior à escola e revela uma finalidade: para que avaliamos?

A maior parte dos estudiosos dessa área atesta que a avaliação se faz para a garantia daquilo que objetivamos ver materializado. Então, bastaria a admissão do que se pretende como resultado final para responder a pergunta: avaliamos para quê? Contudo, a transposição dessa regra aparentemente lógica para o campo educacional nem sempre é viável ou passível

de um único e seguro resultado. O argumento de fundo das práticas de avaliação tem sido a busca pela qualidade na Educação, o que logicamente significaria o mesmo que avaliar para aprimorar. No entanto, de que aprimoramento se fala? Para quem ou para quais práticas sociais se busca aperfeiçoamento e melhoria?

Estas são problematizações de fundo para a defesa da avaliação como política social que, sob a égide do combate à desigualdade social, esconde o imenso abismo que separa os possuidores e os despossuídos, ao mesmo tempo em que enfraquece a tomada de consciência sobre suas causas e, conseqüentemente, a recusa da arbitrariedade com que tal processo vem se confirmando como a cultura²³ a ser seguida por todos.

Não é objetivo mapear os diversos modelos e métodos de avaliação neste texto, mas cabe ressaltar alguns pontos importantes. A avaliação vem sendo defendida como inerente a toda prática humana, como aquilo que qualifica o que se fez, orienta o que se faz e reorganiza o que se fará. Não há como discordar de tal afirmativa, todavia na arena educacional a avaliação tem sido abordada não como parte constitutiva do processo ensino-aprendizagem, mas como instrumento de certificação do processo em si. Ou seja, a avaliação presta-se apenas à triagem dos indivíduos quanto às competências e às habilidades adquiridas ao longo da formação.

Dessa forma, o problema que se faz relevante à investigação gira em torno das relações estabelecidas com o conhecimento e não propriamente com a verificação das aquisições deste. Se a pretensão é problematizar a Educação para afetá-la, não se pode deixar de voltar o olhar às práticas de formação de educadores.

Em recente pesquisa²⁴ (ALVES, 2007) identifiquei que os discursos sobre as práticas pedagógicas enunciados pelos sujeitos pesquisados eram provenientes, na maior parte das vezes, de adesões às teses professor-reflexivo (SCHÖN, 2000) e intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA, 2005), amplamente difundidas no campo da Educação. Schön propõe que a formação deva assentar suas bases em um novo design para o ensino e a aprendizagem do professor, que “levará a um desenvolvimento da elaboração sobre a reflexão-na-ação como uma epistemologia da prática” (SCHÖN, 2000, p. 61) – reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, pensar a prática a partir de procedimentos técnicos da pesquisa científica. Contudo,

²³ O conceito de cultura está sendo assumido na perspectiva baktiniana que aponta para a produção de sentidos a partir da força histórica sobre a qual se materializam as relações entre os homens.

²⁴ Pesquisa de mestrado resultante da investigação dos impactos de um espaço de formação, de aproximadamente quatro anos, destinado a coordenadores pedagógicos com atuação na rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro sobre as práticas sobre as práticas concretas assumidas no interior da escola.

caberia perguntar: o professor que não adota tais procedimentos não reflete sobre sua prática? E por isso não detém os rumos de sua ação de forma a conquistar outras possibilidades de ação que sustentem seus objetivos? Ou ainda, a reflexão só tem fundamento em procedimentos teórico-metodológicos?

Pimenta ressalta o valor das contribuições da perspectiva professor-reflexivo para o campo da formação inicial e continuada do professor, apesar de reconhecer nas teses de Schön (2000) a ausência de problematizações sobre “currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas” (PIMENTA, 2005, p. 21). Por isso, a autora aponta os limites da concepção professor reflexivo quando apropriada sem o exame crítico das condições de trabalho e de formação às quais os professores estão submetidos, associado à estrutura e à organização social mais ampla – sem que o termo professor reflexivo corra o risco de se tornar apenas mais um ícone de modismos no campo da Educação. Em função disso, a referida autora propõe que seja incorporada a análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo “afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2005, p. 47). E para completar as idéias de superação dos limites do referido conceito, Pimenta sugere a substituição deste por intelectuais críticos e reflexivos.

O foco do diálogo que Pimenta (2005) estabelece com Schön (2000) não incide sobre o desenho de uma epistemologia da prática, mas sim sobre as bases teóricas, o que para ambos viabilizaria tanto as análises críticas sobre a escola, as condições de trabalho e como a sociedade desencadearia ações efetivas de transformação no campo da educação. Pode-se dizer que para o professor se tornar um intelectual crítico e reflexivo ele deve estar submetido a um currículo que abarque análises da escola e da sociedade e só assim estará apto a escolher conscientemente os rumos da Educação.

Tanto Schön como Pimenta reforçam a primazia da técnica e da teoria sobre as práticas, no sentido de que apenas estas conferem aos agentes sociais a possibilidade de tornarem-se conscientes de suas ações. Assim, pode-se interpretar que a prática consciente²⁵ emancipa o sujeito e a prática inconsciente mantém o estado dos fatos. Entretanto, isso não

²⁵ O termo *prática consciente*, neste caso, se refere ao que os referidos autores denominam de postura crítica e reflexiva, decorrente de conhecimentos acadêmicos que geram uma atividade específica. Em nenhum momento se deve confundi-lo com a proposição marxista de práxis – atividade concreta através da qual os indivíduos se reconhecem no mundo e, com isso, modificam a realidade e a si mesmos e penetram objetiva e subjetivamente na história da humanidade e da cultura (KOSIK, 2002).

resolve o problema da relação entre teoria e prática²⁶, já que a teoria se sobrepõe à prática, o que abre precedentes para a interpretação de que só o teórico, enquanto especialista, intelectual, acadêmico, tem o poder de interferir conscientemente na realidade.

Os referidos autores parecem apontar a escola como uma instituição reprodutora e mantenedora das relações de poder presentes na sociedade. Se a escola detém essa força, se ela tem o poder de manter a dinâmica social, pode-se dizer que ela detém também o poder de transformação. Nesse caso, nós professores seríamos os responsáveis pela formação humana e social e responderíamos também pelas diferenças e desigualdades e, conseqüentemente, pela condenação dos sujeitos em fracassados ou bem sucedidos²⁷.

No entanto, afirmar que a funcionalidade da escola consiste na reprodução das relações sociais e da estrutura da sociedade na qual está inserida, ressaltar o poder reprodutor da escola como única condição de sua funcionalidade, é o mesmo que negar a condição histórica da humanidade, bem como sua capacidade criadora e criativa. É claro que a escola reproduz, mantém, realimenta o que aí está, mas também produz, rompe e fomenta. Nesse caso, diferentemente das propostas de Shön (2000) e Pimenta (2005), a escola passa a ser entendida como instância dialética, cujo movimento engendra e cria, e não só reproduz e mantém, culturas e práticas próprias de um tempo e de um lugar e específicas dos diversos agentes sociais nela presentes, que justificam suas práticas com argumentos baseados em valores, crenças e conhecimentos de diferentes campos da ciência.

Então, o problema da relação teoria e prática não deve se debruçar sobre os procedimentos técnicos, mas sobre os argumentos que dizem e contradizem as diferentes crenças, valores, ciências. Pois um raciocínio teórico que se impõe como válido, necessita que na sua relação com a prática sejam verificadas a aceitação ou a recusa por parte de quem com ele entra em contato. Sem isso, a relação entre teoria e prática perde o elo com o desenvolvimento do conhecimento, porque o encara como verdade absoluta e inquestionável, dependente tão somente da demonstração lógica, cujo entendimento basta para a mudança das práticas, o que afirma a ação humana como a transposição técnica da teoria e não como práxis (KOSIK, 2002) articulada às condições materiais e concretas de realização.

Autores como Pimenta (2005), Libâneo (2005), Perrenoud (2001), Shön (2000) têm enfatizado a questão da reflexão e da pesquisa como foco para o entendimento por parte do

²⁶ Mais a frente, a relação entre teoria e prática será retomada e discutida, segundo a posição teórico-metodológica proposta neste trabalho.

²⁷ Este viés de pensamento me parece, no mínimo, ingênuo, pois identifica o professor como sujeito individual e não como indivíduo imerso na totalidade cultural e histórica, social e política.

educador sobre seu papel, enquanto agente de transformação da realidade escolar e social. O discurso acima citado sugere a presença do discurso atual acerca da necessidade do professor assumir uma postura de investigação frente aos problemas surgidos nas salas de aula. Além disso, aponta o professor como alguém que não se interessa ou não tem alcance intelectual para compreender e resolver os problemas relativos às não aprendizagens dos alunos.

Assim, a proposta sobre a formação docente numa perspectiva de pesquisa e reflexão acena que o professor não pensa. Há algum ser que não pense? É possível que numa ação não haja racionalidade? Não, sinceramente, creio que não. Mesmo quando agimos sob o signo da impulsividade, pensamos antes, pois algum significado concorreu para nos levar à ação executada. Um bom exemplo²⁸ disso encontra-se no relato abaixo, narrado por uma professora, sobre uma briga, aparentemente sem sentido, entre um menino e uma menina.

Ele partiu para cima dela e deu a maior bofetada. Eu não entendi, porque ele é um ótimo menino, não é agressivo nem violento. Ele é calmo, todos gostam dele. Aí eu fui conversar com ele para saber o que tinha acontecido e ele me disse que não sabia o que tinha dado na sua cabeça, que ele de repente ficou furioso com o que ela tinha dito. Perguntei o que ela tinha dito e ele disse que ela tinha chamado o pai dele de bicha. Fui, então, conversar com ela, mas ela negou, disse que todo mundo estava zoando dela, porque ela ficou com outro, aí ela falou que tinha muita mulher casada que fazia isso e ninguém falava nada. E ela completou: “aí, ele partiu para cima de mim e me deu um soco”. Foi aí que eu entendi tudo: corre um boato que a mãe dele trai o pai com o melhor amigo dele.

O exemplo acima serve apenas como ornamento da idéia de que não há a possibilidade de ação sem pensamento, ainda que esta ação possa não ser entendida com base na razão que a justificou. O mesmo me parece ser, muitas vezes, a interpretação sobre a proposta de formação de professor como professor reflexivo (SCHON, 2000) ou professor-pesquisador (PIMENTA, 2005). Contudo, é comum a presença do julgamento à prática pedagógica como se o professor se recusasse a pensar, como se ele não se valesse de suas concepções, de seus valores e crenças para agir.

Esta forma de conceber a formação do professor para que sejam engendradas mudanças nas práticas cotidianas presentes no interior da escola divulga a idéia de que as coisas não mudam porque ou o professor não quer refletir sobre elas ou (caso haja a reflexão) quer resistir à mudança. Contudo, vale ressaltar que tanto a idéia de resistência como a de não reflexão comportam outros índices de valor apreciativo. Por exemplo, a resistência pode resultar da própria postura prescritiva sobre o que e o como o professor deve pensar e agir, tão recorrente nas práticas de formação – quem sabe mais, ensina a quem sabe menos. Não teria o

²⁸ Embora o exemplo não tenha uma relação direta com o tema em questão, trago-o ao corpo do texto por considerar que será útil à compreensão das relações entre discursos e ação, teoria e prática e relevante às problematizações levantadas até o momento.

professor direito à resistência? Resistência é sinônimo de falta de conhecimento ou desejo de mudança?

A indisponibilidade à reflexão pode ser indicativa de que o professor realmente acredite naquilo que faz e que o faça da melhor maneira e, por esta razão, não veja necessidade de mudança. Pode ser também que a resistência à reflexão ancore-se na descrença sobre as possibilidades de transformações na escola.

Muitas outras interpretações caberiam no debate em torno da resistência/reflexão, mas o sentido que importa é o de que a proposta para que o professor seja reflexivo ou pesquisador constitua a saída para a superação dos problemas encontrados no interior das escolas. Assim, as interpretações dessas alternativas julgam e condenam o professor como um sujeito que não pensa, que não quer pensar ou não sabe pensar e, por isso, não sabe fazer. O mesmo acontece com o educando que, ao ser submetido à avaliação, é encaixado em categorias fixas sobre o que deve ou não saber para atuar socialmente.

Dessa forma, a culpa pelo fracasso escolar ou social recai sobre o sujeito individualmente e, com isso, abandona-se a postura e a análise dialéticas capazes de convocarem as tensões e os conflitos provenientes das políticas sociais próprias da atualidade – primazia política do mercado em detrimento dos movimentos sociais de reivindicação de direitos e garantias destes. Fato que convoca a ética como desafio ao debate sobre as práticas de avaliação da aprendizagem, bem como a compreensão e a análise dos argumentos dirigidos a professores e alunos presentes nos discursos teóricos sobre a avaliação. Por fim, creio que esta tese justifica-se pela importância teórica e política do estudo que aqui se delinea.

A partir deste ponto, informo ao leitor a organização desta tese. No capítulo 2, encontra-se descrito o referencial teórico que serviu de fundamento para construção deste trabalho de pesquisa. Nele defendo a relação de interdependência entre pensamento e ação presente nos sentidos e atos manifestos nas diversas interações sociais. Bakhtin e Perelman são convocados para problematizar a formação discursiva fundamentada em verdades e opiniões manifestas no enunciado historicamente situado. Suas vozes servirão de pano de fundo para as aproximações entre avaliação e ética, no sentido de que esta última resulta da tensão entre o evento histórico e a aspiração de tornar-se universalmente aceita, conforme expressa Oliveira (1996, p. 33) em resposta à questão: “que papel cumpre a educação em um mundo simultaneamente atravessado pelo desenvolvimento técnico avassalador e pelo crescimento vertiginoso da fome e da miséria?”. A esta questão acrescento: que reflexos a universalização da avaliação produz numa arena educacional tão heterogênea e desigual?

Outras questões e possíveis respostas encontram-se refletidas e analisadas nos capítulos 4 e 5 desta tese.

No capítulo 3, forneço o caminho metodológico, os procedimentos de pesquisa e as escolhas assumidas durante o processo da investigação, a saber: o uso da pesquisa quantitativa do tipo survey e a pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico. A análise do discurso de Bakhtin e a teoria da argumentação de Perelman serviram para o entrecruzamento e a apreciação dos dados quantitativos e qualitativos, na medida em que suas teorias apontam a linguagem como um fenômeno social, heterogêneo, por isso, contraditório e, necessariamente, compreensível apenas do ponto de vista histórico e cultural.

O capítulo 4 acolhe as análises dos dados coletados na pesquisa de survey, que permitiram formular mais claramente o objeto desta pesquisa, através da identificação de fundamentos dos discursos dos professores da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro sobre suas práticas de avaliação. Descrições de traços e características da população investigada serviram ao estabelecimento de relações entre concepções e práticas de avaliação, bem como à exploração das escolhas éticas sobre o curso do conhecimento.

No capítulo 5, situo o leitor frente a problemas educacionais atuais e dialogo sobre impactos das propostas de avaliação das políticas públicas sobre o campo educacional. Problematizo as repercussões da proposta de reforma do Estado sobre o campo da educacional, de modo geral, e sobre as formações acadêmicas, especificamente – sejam dirigidas aos professores ou aos alunos. Questiono o princípio regulador da avaliação voltado para o fortalecimento da lógica de mercado.

O capítulo 6 articula as regras de justiça problematizadas por Perelman (2005) à proposta atual de avaliação. Nele, aponto a polissemia de noções como justiça e avaliação relativas a valores passíveis de contestação. Proponho tornar visíveis os aspectos contraditórios concernentes a discursos e práticas de avaliação e, a partir deles, conduzir pensamentos e ações para o engajamento na luta contra o neoliberalismo na educação que visa aniquilar a inserção política dos homens no curso da história. Proponho a palavra como medida do justo, do ético, já que não existe Justiça, mas a justificativa sobre o que se crê como verdade. A justiça é, portanto, a expressão do razoável através das experiências vividas pelos homens e partilhada no terreno da cultura.

E assim, sempre assim; a palavra escrita na imprensa, a palavra falada na tribuna, ou a palavra dramatizada no teatro, produziu sempre uma transformação. É o grande fiat de todos os tempos.

(Machado de Assis – Críticas Teatrais)

2 RELAÇÕES E REGRAS: A FORMAÇÃO DISCURSIVA FUNDAMENTADA EM VERDADES E OPINIÕES MANIFESTAS NO ENUNCIADO HISTORICAMENTE SITUADO

*Nem toda palavra é
Aquilo que o dicionário diz
Nem todo pedaço de pedra
Se parece com tijolo ou com pedra de giz
Descobrir o verdadeiro sentido das coisas
É querer saber demais
Querer saber demais.*

(Fernando Anitelli – Sonho de uma Flauta)

Este capítulo apresenta ao leitor as bases teóricas da presente pesquisa com o objetivo de fornecer argumentos capazes de provocar adesões em torno da vinculação entre teoria e prática como resultante das interações entre sujeitos e dos sentidos assumidos nos processos de interlocução com o outro.

Apesar do assunto formação de professores ser objeto de inúmeras pesquisas, considera-se que ainda haja lacunas a serem preenchidas, como no caso da abordagem assumida, nesta pesquisa, para tratar dos temas avaliação e ética. Estes temas serão tomados como discursos e práticas resultantes da dialética existente entre pensamento e ação. Para tal, as vozes de Bakhtin (1992, 2003) e Perelman (1999, 2005) fazem-se ressonantes e pertinentes.

Este capítulo está dividido em três partes: as duas primeiras colocam o leitor frente às especificidades de cada um dos teóricos eleitos como fundamento e base para a realização deste estudo; na última, são tecidas as aproximações entre eles.

2.1 PENSAMENTO E AÇÃO: A PALAVRA NO ATO

Cada palavra é um ato do pensamento, uma iniciativa na direção da ação, da tomada de posição frente ao outro. Bakhtin (2003), em *O autor e a personagem na atividade estética*, delimita o conceito de exotopia, inicialmente, aplicado ao campo da criação estética.

Posteriormente, o autor amplia o conceito para o campo da pesquisa em Ciências Humanas – concebidas como ciências do texto (AMORIN, 2008, p. 98). Pois “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Por meio do princípio de exotopia, Bakhtin afirma uma visão de mundo: somente o outro nos fornece acabamento e assim como nós possibilitamos acabamento ao outro. Cada um de nós, sujeitos da palavra, assume um determinado lugar e, por isso, necessita do outro para completar o horizonte da própria visão. Exotopia significa abrir o olhar a partir de um lugar exterior. O lugar exterior permite ver tanto o que o outro não vê como ver o que sem o outro seria impossível de ser visto.

Procurar o olhar do outro no seu, completar o seu olhar com o do alheio, é postar-se no mundo através da alteridade. É afetar e ser afetado pelo outro. É ver o mundo de forma comprometida. É assumir a estética como ser ético. É compreender o sentido das coisas e ao mesmo tempo agir na criação da cultura.

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda plenitude por que virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela a sua profundidade encontrando e se contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nelas procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo. Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem: cada uma mantém sua unidade e sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2003, p. 366).

Ver como sempre vi não me permite conhecer. Conhecer significa ver de modo distinto do que se acreditava. Para tal, preciso do outro, de quem não vê como eu, para que eu possa ver, não exatamente como o outro, mas de forma diferente do que via antes. Isso aponta um pouco a relação entre arte e vida concebida por Bakhtin. O exercício da alteridade se dá no estranhamento que impõe questionamentos, no desconforto da diferença que interroga. Interrogar é querer saber, querer ver de modo diverso ao sabido. É procurar outros modos de ver; portanto, investigar para conhecer.

Em Arte e responsabilidade, texto de abertura do livro Estética da criação verbal, Bakhtin anuncia “os três campos da cultura humana: a ciência, a arte e a vida” (2003, p. XXXIII). Estes, respectivamente, se constituem em conhecimento, criação e realidade e

ganham coesão e coerência na atitude responsável, onde as dimensões estéticas e éticas se entrecruzam.

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta (...) não pode ser transformada em consciência estética (...). Um acontecimento estético (...) pressupõe duas consciências que não coincidem. Quando a personagem e o autor coincidem ou estão lado a lado diante de um valor comum ou frente a frente como inimigos, termina o acontecimento estético e começa o acontecimento ético que o substitui (BAKHTIN, 2003, p. 19-20).

A presença de duas consciências requer que não haja fusões entre elas. Pois é a distância entre elas que forja o acontecimento estético. O consenso entre autor e personagem, para Bakhtin, não abre caminhos ao conhecimento e não transporta o ético para o estético e, justamente por isso, não acrescenta à vida um ponto de vista antes inconcebível ou novos sentidos. “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (Idem, 2003, p. XXXIV).

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. (...). Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade de meu lugar no mundo. (...). A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato (...) ocupa na existência.

Para Bakhtin (2003), o excedente da visão em relação a outrem condiciona, em primeiro lugar, ver e inteirar-me do que o outro vivencia/aponta/enuncia, colocar-me no lugar dele para com ele coincidir para, então, dar início à atividade estética quando retornamos ao nosso lugar, quando damos o acabamento. Em outras palavras, desloca-se para o lugar do outro para compreender o que está sendo enunciado e volta-se ao lugar de onde partiu para criar novos contornos. Assim, compenetração (entendimento do diferente de mim) e acabamento (criação de novos sentidos) se entrelaçam no ato da vida.

O excedente de minha visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, de meu saber, da minha vontade e do meu sentimento. (Bakhtin, 2003, p.23)

O olhar exotópico extrapola o saber e se constitui na entrada principal para a compreensão da visão de mundo bakhtiniana: o dialogismo. Para Bakhtin, o homem pertence

ao universo semiótico, revelado na e pela palavra. Compreender sua linguagem e suas ideias requer desvendar signos e significações próprias da palavra dirigida ao outro: exercício de construção de sentidos.

Construir sentidos é operar com signos, ação ininterrupta e inacabada em função da multiplicidade de pontos de vista pelos quais um fenômeno pode ser abordado. Construir sentidos nos humaniza, porque nos põe em contato com o terreno da cultura, caracterizado pelo contato com o outro. A construção de sentidos só ocorre no diálogo, na apreciação de valores e de visões sobre o mundo, o que caracteriza o encontro com a palavra alheia num único discurso e de suas conseqüentes manifestações num tempo e espaço específicos. Conceber a palavra alheia e considerar suas diferentes manifestações no discurso conduz a linguagem pensada sob a ótica do dialogismo.

Para Bakhtin, tanto a vida como os homens só podem ser pensados com base no princípio dialógico. Ou melhor, os homens e suas relações são passíveis de compreensão a partir da realidade dialógica que os envolve. Pois a alteridade define o homem em relação ao ato responsável e firmado frente ao outro, momento em que a palavra assume toda a sua plenitude: seu conteúdo de sentido, sua expressão concreta e sua entonação emocional. Esta responsável pelo aspecto ético porque valida o conhecimento na avaliação do acontecimento vivo.

“O conhecimento verdadeiro somente se torna pleno se, além de verdadeiro, ele for válido. Válido e inserido no contexto, pois sem a inclusão do sujeito concreto e histórico que pensa esse pensamento o conhecimento nele contido permanece parcial”, destaca Amorim (2009, p. 28), da filosofia bakhtiniana sobre ato.

Ato e ação ganham significados distintos na obra de Bakhtin: ação abarca todo e qualquer comportamento ou traduz-se num comportamento qualquer; ato requer assinatura, autoria porque responde alguém e revela-se ético. No ato, o sujeito toma posição, assume posturas, revela pensamentos, portanto, arrisca ser avaliado e julgado.

(...) na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro (...) consideramos o fundo às nossas costas (...) captamos os reflexos da nossa vida na consciência no plano da consciência dos outros (...). Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (Bakhtin 2003, p. 13-14).

O processo identitário se constitui na relação com o outro, no permanente diálogo com o que se apresenta diferente do que sei e vejo. Para Bakhtin, diálogo é antes de tudo confronto – arena onde vozes se enfrentam, espaço de embates entre diferenças, lugar onde o ato do pensamento se manifesta.

Ato do pensamento pode ser entendido como consciência, condição para o encontro da palavra no ato e para o posicionamento responsável frente ao outro. O pensamento refletido no ato torna pública a ação e coloca-a em debate a outras ações. Para Bakhtin (2003), a história constitui-se na conexão entre o mundo dado e o mundo apreendido. Numa ponta, encontra-se a realização concreta dos atos – a obra do presente – e, na outra, a organização dos atos em categorias – percepção da obra e material para a sua reconstrução. Assim, entre palavra e ato situa-se o fazer histórico dotado de sentidos a partir da avaliação do ato por parte de seus autores/interlocutores. Possibilidade para a instauração de processos reflexivos sobre os atos que dão contorno à história da humanidade e abertura para a reconstrução social pautada na convicção do que se deseja realiza.

Bakhtin (2003) aponta duas dimensões para o ato: ato concreto evento particular, único e irreproduzível, resultante das práticas concretas definidas nas inter-relações sociais e emergentes de necessidades, condições, tempos e lugares específicos – e ato conteúdo expressão de algo geral, comum e sempre imitável, derivado da apreensão do mundo.

Todo ato contém uma face original, única e impossível de ser repetida e uma face comum, múltipla e imitável. A articulação de ambos as faces – o ato individual e o ato coletivo – forja a apreensão do mundo e impede a separação entre conteúdo do ato e a forma do ato. Ou seja, todo ato carrega um fundamento teórico, um conteúdo reflexivo, e também uma expressão concreta, uma forma material. Todo ato revela-se em parte privado e, em parte, público.

2.1.1 Linguagem e Enunciação: sentidos e significados (entre o eu, privado, e o outro, público)

Para Bakhtin (2003), o ato ético é relativo a tempos e lugares em que se vive e se pensa o mundo. O ser humano se faz único na ação vivida. Vive-se no ato e age-se em relação ao outro. O ato se concretiza na contraposição de valores e princípios.

Em sua obra, Bakhtin (1992; 2003) esforça-se para compreender a linguagem humana no acontecimento social, lugar onde a língua existe com materialidade. Por isso, não

concebe a língua como substância abstrata com formas e regras pré-fixadas e, inquestionavelmente, aceitas.

O problema da significação desvenda a construção de sentidos: há perfeição na palavra? A palavra encerra um sentido? Há significado pleno na palavra? Responder o que se coloca implica convocar à discussão a diferenciação feita pelo referido autor entre tema e significação.

um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. (BAKHTIN, 1992, p. 128).

O tema é determinado pela palavra, pelo som e tom nela impressos por que as enuncia, mas também pelas intenções, desejos e valores não verbalizados, porém, implícitos e ecoantes. A noção bakhtiniana de tema caracteriza-se pela transitoriedade da enunciação. Esta existe no instante em que é proferida, é única e seu tema “é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN, 1992, p. 128).

Todavia, na palavra não se localiza apenas a provisoriedade do tema da enunciação, nela reside uma significação reiterável e repetida cada vez que é enunciada. O que se fala ao outro tem um sentido inédito para quem fala e outro para quem ouve, mas tem também um sentido partilhado e comum que viabiliza o falar ao outro e ser pelo outro compreendido.

Percebe-se na dinâmica entre provisório e permanente a complementariedade da palavra. Ou seja, o aspecto flexível do tema ancora-se na estabilidade do significado. Tema e significação complementam-se e localizam-se em zonas fronteiriças tênues. Por isso, a palavra tomada no sentido literal de sua significação isola-a de seu tema (contexto) e exclui sua força responsiva e sua potencialidade histórica.

A linguagem não se pronuncia no vazio, mas no movimento histórico e social específico. A dinâmica própria da palavra articula significado (valor estável do signo) e sentido (valor apreciativo do signo) no processo de interação demarcado por um contexto social e cultural.

(...) o tema, que é a propriedade de cada enunciação, realiza-se completa e exclusivamente através da entonação expressiva, sem a ajuda da significação das palavras ou da articulação gramatical. (BAKHTIN, 1992, p.134)

Bakhtin (1992, p. 135) diz: “a significação objetiva forma-se graças à apreciação”. A esta, por sua vez, se deve o papel criativo nas mudanças de significação. Mudar o significado é reavaliá-lo. Deslocar a palavra de um contexto apreciativo a outro viabiliza a sua ressignificação. Toda palavra enunciada parte de sua origem em direção a um lugar não conhecido, onde é recriada e atualizada pelo contexto concreto da interação dos partícipes da linguagem.

Isolar a significação da apreciação inevitavelmente destitui a primeira de seu lugar na evolução social (onde ela está sempre entrelaçada com a apreciação) e torna-a um objeto ontológico, transforma-a num ser ideal, divorciado da evolução histórica. (BAKHTIN, 1992, p.135)

A mudança histórica do tema e das significações só pode ser compreendida levando-se em conta a apreciação social. O aspecto semântico da palavra liga-se a seu valor apreciativo das vozes que circulam numa dada formação social submetida ao poder. As palavras são tanto produtos de sentidos como produtoras destes. Toda palavra tem origem numa outra já enunciada e a outra dá origem. Passado e presente se encontram na palavra que cria e transforma a realidade futura. A reciprocidade histórica da palavra dita e da palavra apreciada incorpora o problema acerca de como a realidade gera o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.

Reflexão e refração são fenômenos observados na incidência da luz sobre uma superfície de separação entre dois meios distintos. A reflexão envolve a propagação da luz sobre uma superfície que tende a voltar para o meio de origem. A luz que passa de um meio para o outro caracteriza a refração. A ocorrência dos fenômenos é simultânea, ainda que possa haver predominância de um fenômeno sobre o outro. A predominância de um sobre o outro dependerá das condições da incidência e da natureza dos dois meios de propagação, se plana e polida ou se esférica ou rugosa. A absorção da luz pelos materiais interfere na forma como são vistos. O mesmo ocorre com as palavras.

A palavra quando enunciada reflete e refrata uma realidade vivida por sujeitos distintos. A palavra refletida envolve a difusão do que foi dito por quem proferiu a fala. A palavra que chega ao outro, chega de forma refratada, ou seja, com sua direção um pouco mudada. A palavra ressoa mais fortemente num meio ou outro, conforme as condições da enunciação (quem disse o quê, como disse, a quem disse, onde e por quê disse) e a natureza dos meios de propagação (quem ouve o quê, como ouve, de quem ouve, onde e por quê ouve). A realidade interfere na forma como as palavras são anunciadas e absorvidas e, ao mesmo tempo, é influenciada por elas.

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que despontam, e que ainda não tomaram forma, não abriram caminho para caminhos para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 1992, p. 41)

O signo se coloca como instrumento de produção e de reprodução da realidade. A realidade material impõe sentidos. Estes se difundem de acordo com interesses de grupos ou categorias. A predominância dos sentidos de uma categoria ou outra, um grupo ou outro, dependerá da força argumentativa que as palavras terão, mas também da força material das ideias expressas e veiculadas como conteúdo válido e como dominante.

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1992, p. 41).

Bakhtin (1992), ao impetrar a palavra como instrumento de luta, concebe a razão como fato social e ideológico. A consciência ganha forma através do material semiótico. Para o autor, o signo criado na interação social é ideológico: “sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual”. (BAKHTIN, 1992, p. 35)

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem. (BAKHTIN, 1992, p. 33)

Cabe ressaltar que, para Bakhtin (1992), a ideologia não é falta de consciência ou falseamento da realidade, mas espaço da contradição, lugar onde os conflitos e tensões se manifestam. A ideologia é a "forma de representação do real", expressa os sentidos interconstituídos a partir das diversas interações sociais. Dessa forma, a ideologia procede da consciência social. A palavra como característica interindividual, portanto, coletiva e social ganhou lugar de destaque na constituição da consciência. A racionalidade do indivíduo é mediada pela expressão exterior. O dialogismo de Bakhtin rejeita tanto o subjetivismo

idealista como o objetivismo abstrato, considerados entraves à visão totalizadora da linguagem. Sendo o homem um ser social e histórico, coletivo por excelência, sua palavra não poderia senão ser concebida como pública, histórica e socialmente contextualizada.

2.1.2 Processo de produção da linguagem: gêneros do discurso

Bakhtin (2003) traz nova perspectiva ao conceito de gêneros do discurso. Afasta-se da teoria clássica voltada para classificação das formas poéticas e propõe a compreensão do processo discursivo através do dialogismo.

O dialogismo bakhtiniano parte do conceito de polissemia para valorizar a heteroglossia – pluralidade de sistemas de signos presentes na cultura. Para Bakhtin (2003), a cultura grega clássica foi influenciada pelas inúmeras vozes externas – a dos estrangeiros, tomados como bárbaro. Todavia, a desvalorização das vozes estrangeiras força sua apreensão como presença e como coloração diferenciada. A percepção do outro e sua dessemelhança fortalece a variedade linguística e aponta a heteroglossia como diversidade intralinguística. Neste momento, a linguagem harmoniosa, coesa e uniforme tornar-se visivelmente conflituosa, dissonante e variável.

Segundo Bakhtin, o *processo de conhecimento* da coisa e do indivíduo esbarra em dois limites distintos: "a pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente)" (BAKHTIN, 2003, p. 393); "há um núcleo interior que não pode ser absorvido, consumido, em que sempre se conserva uma distância em relação à qual só é possível o puro desinteresse; ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si" (BAKHTIN, 2003, p. 394). Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível.

Os homens colocam-se frente aos outros como criadores, portanto, não cabem palavras monológicas. Palavras são tomadas como dialógicas porque a criação do outro se interpõe entre minha apreensão e o acabamento a ela conferido. Nesse caso, o objeto de conhecimento é fundamentalmente responsivo e interconstituído.

Bakhtin expressa o processo de conhecimento a partir da sensualidade da paixão em conhecer e da concentricidade do cognoscível presentes na dialética entre o eu e o outro, entre o singular e o diverso:

A complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (amante). O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e a morte para o outro. A memória. (BAKHTIN, 2003, p. 394).

O horizonte individual do conhecimento relaciona-se com o excedente deste e modela os pontos de vista postos no diálogo.

A penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento. A expressão do indivíduo e a expressão das coletividades, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes. A auto-revelação e as formas de sua expressão dos povos, da história, da natureza, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 394).

O horizonte próprio do eu relaciona-se com o excedente de conhecimento. Cada eu excede em conhecimento frente aos outros. O que extrapola do conhecimento distingue horizontes próprios e alheios, pois enfatiza o singular (do indivíduo) no coletivo (no grupo social), onde se faz presente e ao qual se submete.

A concepção de verdade bakhtiniana revela-se pelo intermédio de várias consciências. A verdade única não provém de uma mesma consciência, ela acolhe e exige consciências múltiplas e interconectadas. Bakhtin (2005) ao invés de negar a verdade única, afirma-a como a verdade do próprio ser do homem – a verdade coletiva.

Assim, na ordem do significado a liberdade humana pode ser enganadora e limitada, mas na ordem do sentido ela é plena e permanentemente afetável, pois surge do encontro entre sujeitos situados historicamente e culturalmente. Encontro este que se re-atualiza constantemente. Nesse contexto, o sentido é livre e a apreensão deste o ato de interpretação – ação exercida entre pessoas através do diálogo, de vozes ressoantes e significantes. Por isso, nenhuma verdade se sobrepõe a outras como superioridade, dominação e caráter inquestionável.

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 410)

À palavra que se pretende mais valiosa do que outra não resta alternativa, senão fazer-se valer pela luta, pelo embate e pelo confronto que possa conferir novos significados e sentidos através da linguagem social, ideológica ressoante nas cabeças individuais, igualmente, concebidas como sociais e interpenetráveis. O sujeito não é autônomo na criação de si e de seu pensamento, ele resulta de inúmeras relações sociais perpassadas pelo uso da linguagem, conforme a situação social da qual faz parte.

Por sua vez, fatores sociais, econômicos, políticos regulam os acontecimentos que contextualizam as diversas vozes que habitam identidades e consciência. Daí, a visão de sujeito social que habita a tensão entre conservação e transgressão da realidade expressa nas relações de poder. Então, se a liberdade revela o sentido e a interpretação, há como fugir de sua inclusão nos gêneros do discurso provenientes das diferentes atividades que os acontecimentos sociais impõem? Visto que os gêneros do discurso são atitudes expressivas ou tipos discursivos em respostas aos textos sociais, todo discurso revela uma natureza social, histórica, cultural e política.

Esta questão nos envia à discussão sobre os gêneros do discurso como processos de expressão e de concretização das práticas sociais. Gêneros são textos com traços comuns. A cultura letrada, segundo Bakhtin (2003), pode ser transgressora e desestabilizadora da ordem cultural aparentemente estável. Através da cultura letrada (significados e sentidos da linguagem) ideias são discutidas e pontos de vista são construídos.

Considera-se gênero do discurso tipos de enunciados com conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional usados em interação social específica. A heterogeneidade dos gêneros do discurso classifica em discursos de dois tipos: o primário e o secundário. Não há grandes diferenças entre eles, mas graus de complexidade da situação de interação social e contornos de apresentação. Não só, mas de maneira geral os gêneros secundários (literatura, o teatro, a pesquisa científica, as coberturas jornalísticas) se apresentam sob a forma escrita, em função de aparatos artísticos, científicos, sócio-políticos etc. em relação aos gêneros que lhe deram origem, a saber: os primários, geralmente, expressos na oralidade das conversas cotidianas, das relações íntimas, das interações espontâneas. Como diz Bakhtin: “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problematológico de importância excepcional” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Bakhtin (2003) acredita que os gêneros primários estabelecem uma relação mais imediata com a realidade e com os outros, mas afetam os gêneros mais complexos. Os gêneros primários são transformados em função das práticas sociais e incorporados pelos secundários, ou seja, a vida imediata serve de inspiração e conteúdo temático para a criação no campo das artes, das ciências, das políticas. Que diferenças os demarcam como discursos distintos: recorrer aos recursos linguísticos para acalmar muitas vozes presentes na realidade social e acomodar os sentidos por elas criados em consensos.

O termo consenso está sendo usado para afirmar que toda palavra, todo texto é endereçado a alguém, que nem sempre corresponde a alguém concreto, mas suposto, idealizado – o que Bakhtin vai denominar de supradestinatário.

Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.). (BAKHTIN, 2000, p. 333)

A inter-relação entre gêneros primários e secundários e a formação histórica dos gêneros secundários comporta a correlação entre língua, ideologias e visões do mundo. Pois, “para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade. Nem a palavra deliberadamente falsa é absolutamente falsa e sempre pressupõe uma instância que a compreende e a justifica” (BAKHTIN, 2000, p. 333).

Por isso, enunciado é a unidade de interação dialógica numa situação concreta de comunicação verbal. Da criação enunciativa espera-se um autor que manifesta sua visão de mundo em relação a outras obras, que funcionam como pontos de acolhimento ou recusa, mas lhe conferem acabamento – a inevitável resposta da interpretatividade, da apreensão.

Se “falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2003, p. 300), a palavra:

(...) quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante). Isto, é claro, em nenhuma medida debilita as intenções puramente objetivas e investigatórias da palavra, a sua capacidade de concentrar-se em seu objeto. Ambos os elementos são dois aspectos da mesma coisa, e são indissolúveis. O rompimento entre eles só acontece na palavra deliberadamente falsa, isto é, naquela que visa a enganar (o rompimento entre a intenção concreta e a intenção de audibilidade e inteligibilidade). (BAKHTIN, 2003, p. 334)

O enunciado como produção de discurso se insere num processo singular e histórico único. Embora os gêneros do discurso sirvam de modelo para a construção discursiva, eles

são irreprodutíveis e ligam-se por intermédio de elos dialógicos. Enunciados fazem a história porque viabilizam a *palavra no ato*.

2.2 PENSAMENTO E AÇÃO: O ATO DA PALAVRA

Nesta parte, apresento conceitos básicos da obra de Chaïm Perelman e aponto o ato como uma espécie de decisão justificada de maneira retórica. Ao propor a noção de desenvolvimento do conhecimento a partir da argumentação no Direito, o referido autor assume a estreita ligação entre pensamento e palavra e indica os aspectos éticos da decisão pautada na História e na Cultura partilhada pelos homens.

O conhecimento tomado como dinâmico, histórico, cultural, assume caráter dialógico, pois o que se afirma num certo discurso pode ser confrontado por outro que se manifesta via necessidades sociais, culturais, políticas e éticas de estabelecimento de acordos que fundamentam o entendimento e forjam a convivência entre os seres de uma dada sociedade.

O que significa argumentar? Para esta questão não há uma única resposta. O formalismo lógico responde: argumentar é construir um conjunto de premissas e de conclusões baseadas no raciocínio hipotético-dedutivo. Toulmin (2006) afirma ser o processo de afirmativas e de conclusões, através da proposta e da refutação de uma tese apoiado em razões que permitem uma conclusão. Habermas (2003) revela ser a discussão acerca da validade de uma questão, na qual a força dos argumentos se mede pela pertinência das razões. Para Plantin (2008), a argumentação é um modelo dialogal capaz de organizar um conflito discursivo.

Perelman (1999, p. 207) define o objetivo da argumentação como “o estudo das técnicas discursivas que visam a provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento”. Mas ultrapassa a visão instrumental de análise discursiva e afirma-a como uma *teoria da argumentação*²⁹ (TA) capaz de compreender a emergência e o desenvolvimento da argumentação, bem como dos efeitos práticos sobre as relações humanas.

O homem que vive em sociedade discute com seus semelhantes, tenta leva-los a compartilhar algumas opiniões, a realizar certas ações. É reativamente raro que recorra, para tanto, unicamente à coação. Em geral, procura persuadir ou convencer e, com esse intuito, raciocina – na acepção mais ampla do termo –, administra provas. [Todavia] uma enorme parcela das provas utilizadas em direito, em moral,

²⁹ A partir deste momento, usarei a sigla TA em referência à teoria da argumentação proposta por Perelman.

em filosofia, nos debates políticos e na vida diária, não pode ser considerada relacionada com a lógica *stricto sensu*. (PERELMAN, 1999, p. 219)

Se o objetivo da argumentação é ganhar a adesão sua emergência e desenvolvimento liga-se estreitamente ao auditório – a quem ela se dirige. Entretanto, não se trata simplesmente de atitude persuasiva, mas do desejo de conquistar alguém ou grupo através de argumentos convincentes.

Para propor a teoria da argumentação Perelman partiu de estudos sobre a retórica, inclusive denominou-a de nova retórica. Apesar dos raciocínios discutidos por Aristóteles terem sido denominados de dialéticos, Perelman prefere usar o termo *retórica* para afastar-se da concepção de dialética como “arte de raciocinar a partir de opiniões geralmente aceitas” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 5). Perelman almeja recuperar a retórica como instrumento discursivo de aproximação entre quem enuncia uma tese e a quem ela se dirige.

(...) a ideia de adesão e de mentes visadas pelo discurso é essencial em todas as teorias antigas da retórica. Nossa aproximação desta última visa a enfatizar o fato de que é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve. O estudo do opinável dos Tópicos poderá, nesse contexto, inserir-se em seu lugar (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6).

Assim toda argumentação é relativa à ação esperada. O componente da teoria da argumentação envolve todos os aspectos relacionados ao processo de justificação, ao convencimento para a adesão, à alteração de formas de agir e pensar.

Perelman alerta sobre limites e perigos da argumentação coercitiva que impedem ou dificultam a liberdade de adesão por parte do auditório, tais como: pela violência da relatividade dos pontos de vista, frente à qual é impossível decidir de forma razoável; e pela demonstração lógica baseada na evidência, concebida como constrangimento diante da qual o auditório é obrigado a se curvar. De um lado, a argumentação apresenta a verdade cética (fluida e absolutamente plástica, múltipla, relativa) e, de outro, a verdade dogmática (inquestionável, única, absoluta). Para Perelman, centrar a argumentação, nestas vertentes, significa tomar a argumentação como alternativa de submissão do auditório a teses impostas tanto pela veiculação esvaziada de sentidos como pela condução lógica e racional demonstrativa. Ao contrário, a TA “permitiria romper os âmbitos da alternativa *objetivismo sem sujeito* ou *subjetivismo sem objeto* [e contribuir] de um modo apreciável para a compreensão das condições do exercício de nossa liberdade espiritual” (PERELMAN, 1999, p. 253).

Perelman rejeita a retórica persuasiva que se manifesta para enganar o auditório e almeja anular a discussão, ao invés de sustentá-la para o desenvolvimento do conhecimento em questão.

Impedir a competição entre ideologias significa restabelecer o dogmatismo e a ortodoxia, significa subordinar a vida do pensamento ao Poder político. Denegar todo valor às ideologias significa resumir a vida política a uma luta armada pelo poder, da qual sairá vencedor incontestavelmente o chefe militar mais influente (PERELMAN, 2005, p. 338).

A liberdade de adesão não resulta somente em atos de pensamento, mas também tem impacto sobre como a ação produzirá um efeito concreto. A ação discursiva que objetiva ganhar adesões motiva, no mínimo, pré-disposição à determinada ação. A liberdade de assentimento se dá pela adesão e não pelo constrangimento da violência, da imposição. Assumir o discurso como ato de liberdade requer o reconhecimento do auditório como interlocutor capaz, qualificado ao debate, no qual não cabem ordenações de força, mas a busca por sua conquista.

Ter apreço pelo contato intelectual com o auditório, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) traduz a condição primeira da comunicação. Para isso, os autores ressaltam a necessidade de uma linguagem comum na troca dos enunciados, desejo coletivo para partilhar a formação de sentidos numa dada comunidade, valorização do interlocutor para dele escutar com atenção o que tem a dizer e respeito ao consentimento ou não do que está sendo discutido como disposição para uma eventual admissão do ponto em exposição.

Na TA, não cabe o exercício perverso da sedução; ao contrário, através dela legitimam defesas sobre aquilo que se crê e não o construto de mentiras ardilosas e vis como estratégias de falseamento à disposição ao debate e que, por sua vez, calam o discurso alheio.

Dessa forma, a demonstração pode ser usada como estratégia autoritária ou como artifício meramente sedutor:

O século XVIII, francês e alemão, forneceu-nos o exemplo de uma tentativa, utópica decerto, mas com toda certeza emocionante, de estabelecer uma catolicidade dos espíritos com base num racionalismo dogmático que permitia assegurar fundamentos sociais estáveis a uma humanidade impregnada dos princípios racionais. Essa tentativa de resolver, mercê da razão, todos os problemas levantados pela ação, embora tenha contribuído para a generalização da instrução, infelizmente fracassou porque se percebeu, bem depressa, que a unidade era precária, ilusória, ou mesmo impensável. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 63-64)

A evidência demonstrada coloca-se na contramão da adesão, porque decide arbitrariamente sem apresentar justificativas, porque considera provada a ideia, portanto, irrefutável, incontestável. Com isso, domestica o humano.

Para os racionalistas do século VII, Deus é um ser perfeito, portanto racional, e o mundo – criação ou emanção divina – só pode ser racional. (...) os desacordos entre os homens resultam de que, em vez de serem guiados pelas ideias claras e distintas de sua razão, faculdade comum a todos os homens, fraco reflexo da razão divina, eles se deixam levar por suas paixões e seus interesses, por seus preconceitos e sua imaginação. (PERELAMAN, 2005, p. 672)

O desacordo é percebido como ameaça à harmonia, à ordem estabelecida, onde a prática da argumentação serviria à liberdade de escolha, à inscrição do uso reflexivo na construção histórica da humanidade. Excluir a liberdade de adesão a valores e princípios pela argumentação significa conceber a organização social como natural e os elementos do conhecimento como verdades dadas, puramente objetivas e universalmente válidas.

O positivismo lógico de século XX adotou as exigências de clareza e de rigor do racionalismo, mas exprimindo-as não em termos de razão e de ideias claras distintas, e sim em termos de linguagem; a filosofia científica deveria realizar o projeto de construção de uma língua ideal. Esta, para constituir um instrumento de comunicação *efetiva* não dando azo a nenhum mal entendido, a nenhum desacordo, deveria amoldar-se às exigências apresentadas pela construção de uma língua formalizada, segundo as quais cabe enumerar todos os símbolos primitivos dessa língua, e indicar maneira de combinar esses símbolos primitivos para obter fórmulas bem-formadas, designar, dentre essas fórmulas, os axiomas do sistema (as expressões consideradas válidas no início) e indicar as regras inferência que permitem, a partir dos axiomas, demonstrar teoremas. (PERELAMAN, 2005, p. 672-673)

A TA de Perelman afirma que toda demonstração se faz pela argumentação, mas nem toda argumentação pode/deve ser materializar através da demonstração. A demonstração recorre a dados unívocos e à ausência de ambiguidades; ao contrário, a argumentação nos obriga a apreciação dos dados. Dito de outra forma, dados não são apenas selecionados à apreensão do real, a eles é preciso conferir sentidos, o que somente a argumentação permite, já que a prática demonstrativa recorre à linguagem para colocar qualquer questionamento fora do que está sendo exposto pelas evidências.

Na TA, o auditório não é excluído do processo argumentativo, faz parte dele e pode aceitar o dado como concreto e válido, e pode igualmente apreciá-lo de outra maneira e, com isso, exigir do orador outra sustentação do discurso ou mesmo uma nova forma de colocá-lo em debate, ainda que com a mesma intenção simbólica. Vale ressaltar que “entendemos por signos todos os fenômenos suscetíveis de evocar outro fenômeno, na medida em que são utilizados num ato de comunicação, com vistas a essa evocação” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 139).

Signo e sinais conduzem a interpretação de dados evocados por uma argumentação. A força do argumento é relativa às possibilidades de interpretação que ele consente. A escolha dos dados, a presença e a apreciação destes no discurso importam na apresentação dos mesmos para a conquista da adesão em torno de crenças sobre coisas e fenômenos. Para Perelman (1999), ainda que relevantes, as grandezas de estilo e de estética não interessam

tanto quanto as informações de ordem técnica definidas na seleção e na exposição dos dados, como por exemplo, o tempo para a apresentação de um dado adequa-se a sua relevância (maior/menor) no conjunto da argumentação.

A argumentação se constitui em relação ao auditório – “conjunto daqueles a quem o discurso se dirige” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 25). Quem são os que constituem o auditório de um orador? Todos os que escutam ou entendem o que é enunciado? Os autores afirmam que não.

Será a pessoa que o orador interpela pelo nome? Nem sempre (...). Será o conjunto de pessoas que o orador vê à sua frente quando toma a palavra? Não necessariamente. (...) parece-nos preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos. (PERELMAN, 1999, p. 21-22).

O auditório é concebido como construção do orador. Assim, o discurso endereçado a alguém não é um discurso qualquer desprovido de intenções. Ao contrário, é um discurso que deseja consolidar algo, conquistar adesões, ressaltar práticas concretas. Ou seja, a palavra é ato. O ato da palavra se constitui no que Perelman denomina de pensamento prático – aquele que causa um efeito no interlocutor que o faz assumir um lugar.

O raciocínio prático pressupõe a possibilidade de escolha, de decisões, mas também que estas não são inteiramente arbitrárias, que todas as escolhas e todas as decisões não se equivalem, remete ele a uma dialética da ordem e da liberdade, devendo igualmente a decisão livre apresentar-se como conforme a uma ordem ou a valores que permitem considera-la oportuna, legal, razoável. Embora o raciocínio prático exclua a evidencia ou a necessidade lógica da decisão, ele pressupõe que temos a possibilidade de criticá-la e de justificá-la com base em valores e em normas reconhecidas. (PERELMAN, 2005, p. 281)

Portanto, o orador e seu discurso não são independentes, da mesma forma como o auditório não o é também. Eles são complementares, pois o discurso – objeto de adesão ou recusa – se constrói em função do contato entre orador e seu auditório a quem se quer influenciar.

Segundo Perelman, para compreender um discurso, deve-se voltar a quem ele se dirige e não somente para quem o enuncia. Um discurso se faz eficiente quando adaptado ao auditório, pois é “ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 27).

A postura problematizadora do auditório frente ao assunto em questão favorece seu desenvolvimento e faz-se profícua ao estabelecimento de novos acordos sobre o tema

debatido. A palavra age para persuadir ou convencer o auditório. Quem fala o faz motivado pelo espírito de seu auditório, a ele adaptado. Aqui, surge o problema do compromisso ético com o ato da palavra.

2.2.1 O produto da linguagem: auditórios e argumentos

Perelman define a TA como um espaço legítimo ao exercício dialético da persuasão. Por isso, rejeita a visão de razão pura da Lógica formal, e propõe a verdade como decisão justificada pelos argumentos – aquilo que vincula o ato à pessoa. A impossibilidade de separar discursos e práticas confere à noção de verdade o caráter de decisão, escolha e vontade.

Ao contrario do que ocorre pela demonstração, que se coloca como infalível e impessoal, o processo argumentativo agencia relações éticas, estéticas e políticas na concepção da verdade defendida nas teses anunciadas. A ligação entre conhecimento e valores se realiza através da relação entre o orador e o auditório, dos acordos estabelecidos e também das técnicas argumentativas (usos e estilos da linguagem para a persuasão e o convencimento do auditório). Dessa forma, o orador para convencer/persuadir precisa: conhecer o auditório, definir suas intenções frente a ele, produzir acordos iniciais como ponto de partida para o discurso e apresentar dados pertinentes à defesa de sua tese/ideias, através de técnicas argumentativas. Estas podem valer-se de caminhos argumentativos diversos para conquistar seu auditório, categorizados em 5 eixos: 1) argumentos do tipo quase-lógicos; 2) argumentos baseados na estrutura do real; 3) ligações que fundam a estrutura do real; 4) dos argumentos de dissociação das noções; e 5) interação dos argumentos.

Tanto o orador precisa conhecer seu auditório como o auditório precisa admitir a qualidade do orador para autorizá-lo a pronunciar o discurso com eficácia. A reciprocidade entre orador e auditório reflete o produto da argumentação. Pois falar o apreendido implica na construção de sentidos, mas também determina confiabilidade ou descrédito e aceitação ou recusa do que é posto em discussão. Todavia, dar origem a uma discussão não significa, necessariamente, compromisso ético com o conhecimento e com o outro (auditório). Por isso, a relação orador/auditório, dados/fatos, verdadeiro/falso não pode ser analisada independentemente do contexto que envolve todos os participantes da argumentação: o logos (o discurso em si), o ethos (quem profere o discurso) e o pathos (a quem se dirige o discurso). Daí, a ampliação da noção de conhecimento como verdade associada à atuação do orador em

face do auditório, onde fato/dado e valor/apreciação encontram-se justificados e sustentados pelas relações ente o ato e a pessoa do ato pertinentes ao contexto sobre o qual a argumentação é erigida.

Assim, a ideia (logos) argumentada (ethos) requer adaptação ao auditório (pathos) e, seja qual for “o fundo e a forma de certos argumentos, apropriados a certas circunstâncias, podem parecer ridículos noutras” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 28).

Assim, quanto menos o grau de pessoalidade do orador maior a extensão do auditório. Por isso, alguns discursos se fazem amplamente suscetíveis ao convencimento do auditório, em função de linguagem determinada pelas condições específicas relativas às comunidades do discurso e ao contexto histórico de produção deste. Aqui, para Perelman, encontra-se a contradição do que ele denomina *auditório universal*. Pois não há discurso capaz de atingir o universo de todas as pessoas. Mas quanto maior o número de pessoas afetadas por um discurso maior será o estatuto de verdade da tese defendida.

Os filósofos sempre pretendem dirigir-se a um auditório assim, não por se esperarem obter o consentimento efetivo de todos os homens (...), mas por crerem que todos os que compreendem suas razões terão de aderir às suas conclusões. O acordo de um auditório universal não é, portanto, uma questão de fato, mas de direito. É por se afirmar o que é conforme a um fato objetivo, o que constitui uma asserção verdadeira e mesmo necessária, que se conta com a adesão daqueles que se submetem aos dados da experiência ou às luzes da razão. (...) uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou histórica. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.35)

Os autores concluem que apenas uma asserção assim pode ser afirmada, ou seja, expressa “como um juízo necessariamente válido para todos” (KANT, apud PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.35).

Historicamente, fatos objetivos e verdades absolutas nunca se impuseram a todos nem foram suficientes para a garantia de consensos. Por isso, os referidos autores apontam que “o auditório universal é constituído por cada qual a partir do que sabe de seu semelhante” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.37). O auditório universal encarna a vontade subjetiva e a intenção ética do orador em se fazer ressoante a toda a humanidade.

A construção argumentativa se personifica pela imagem que o orador tem do auditório. Além da concepção de *auditório universal*, os autores fornecem outras tipologias que pesam sobre o processo e interferem no produto do discurso, são elas: o *auditório de elite* (quando se falar a iguais – a um grupo que não é comum, mas encontra-se numa situação hierarquizada), *auditório perante um ouvinte único* (pretensão à adesão de uma personalidade

determinada ou à vitória sobre a tese adversária), *auditório especializado* (formado por especialistas de uma determinada área), *auditório particular* (especificamente representa o grupo do qual se espera a adesão), *auditório de foro íntimo* (relaciona convicção própria e o conhecimento anunciado).

Acreditamos, pois, que os auditórios não são independentes; que são auditórios concretos particulares que podem impor uma concepção do auditório universal que lhes é própria; mas, em contrapartida, é o auditório universal não definido que é invocado para julgar da concepção do auditório universal própria de determinado auditório concreto, para examinar, a um só tempo, o modo como é composto, quais os indivíduos que, conforme o critério adotado, o integram e qual a legitimidade desse critério. Pode-se dizer que os auditórios julgam-se uns aos outros (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.37).

Os autores apontam a importância da construção de verdades e do cuidado com o desenvolvimento do conhecimento. Se toda a argumentação considera o auditório para decidir sobre o conteúdo e a forma de seu discurso, conforme suas intenções e valores ideológicos, a persuasão está intimamente ligada à forma como os conceitos são consentidos e com a forma como se fizeram confiantes. Neste caso, a persuasão atua como legitimidade de escolhas sobre em o que acreditar, discussão sobre as consequências da escolha, decisão e defesa de atitudes concernentes à adesão ao discurso anunciado e assentido como válido.

Crenças, portanto, revelam acordos sobre discursos, oradores e auditórios. Todavia, tais acordos se colocam como pontos de partida para a edificação da argumentação. Se, por um lado, sem eles nenhuma argumentação seria possível, por outro, permanecer neles impede o desenvolvimento daquela. Acordos são a base preliminar da argumentação, eles provocam as pulsações necessárias à instauração do debate, mas não podem ser a sua tônica sob o risco de anular qualquer possibilidade de se crer de outro modo, de se ver por outro ângulo e de se agir em outras base.

2.3 PALAVRAS E ATOS: AS DIALÉTICAS DE BAKHTIN E DE PERELMAN

Pesa sobre esta tese a dialética. De um lado, o dialogismo de fundamentação marxista pensado por Bakhtin e, de outro, a força do raciocínio dialógico de inspiração aristotélica proposta por Perelman. Mas a dialética em que consiste? No constante movimento proposto por Heráclito? No método eficaz de aproximar conceitos particulares dos universais, considerados puros para Platão? Na técnica de questionar para refutar o pensamento de outrem, como o Sócrates eurístico? No processo racional lógico definido por Aristóteles? Na

aparência proveniente da lógica das ilusões subjetivas, conforme Kant? Na análise marxista da realidade baseada em contradições ou na emancipação proveniente da tensão entre contrários? Na força do discurso que potencializa a aceitação de uma tese e seu consequente uso como argumento válido para justificar as ações?

Das diversas concepções de dialética, chama-me atenção o poder da linguagem na construção dos processos sócio-históricos. Por isso, Bakhtin e Perelman se fizeram consoantes e convergentes, apesar das diferenças relativas às origens de suas teorias que os afastam.

Bakhtin nos revela a linguagem como arena onde se entrecruzam sentidos e significados contraditórios que atuam na constituição da realidade, síntese dos embates entre forças opostas. E Perelman, embora não tenha desenvolvido uma teoria da linguagem, toma-a como razão retórica – pensamento/reflexão sobre noções confusas (PERELMAN, 2005) que sustentam e justificam os atos que definem o significado dos conceitos, ao mesmo tempo em que revelam a intenção do falante, o sentido e o alcance do dito.

2.3.1 Pontos de contato/afastamento entre Bakhtin/Marx e Perelman/Aristóteles

Afasto-me da concepção idealizada de realidade como realização filosófica, anunciada como emancipação no pensamento do jovem Marx. Aproximo-me em parte da crítica da economia política, de ambição normativa veiculada como verdade científica dos achados de sua análise do modo de produção capitalista. Minha aderência vai ao encontro da fecundidade de seu pensamento na direção do movimento, da mudança, do inacabamento dos processos sócio-históricos, da (re)tomada, da (re)forma, do (re)encaminhamento das relações entre os homens, quando rompe com a filosofia ao dizer que esta deve ceder lugar para um saber real. Ele diz:

(...) é na vida real que começa portanto a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens. Cessam as frases ocas sobre a consciência, para que um saber real as substitua. Com o conhecimento da realidade, a filosofia não tem mais um meio de existir de maneira autônoma. Em seu lugar, poder-se-á no máximo colocar uma síntese dos resultados mais gerais que é possível abstrair do estudo do desenvolvimento histórico dos homens (MARX, 1989, p. 22).

Não se trata de pesar teses de Marx ou doutrinas de funcionamento de esquemas sociais, mas de ressaltar a fecundidade das contradições reveladas em seu pensamento, ponto

de partida para o movimento cultural e histórico que está na palavra e no ato, no pensamento e na prática.

De Aristóteles, me afasto à medida que ele se aproxima do lógico, racional e formal. Em parte, caminho em sua direção para pensar as relações entre democracia e diálogo. Converto meu pensamento ao seu, no que se refere à recusa feita a Platão, defensor das ideias absolutas e puras, e às palavras vazias, as tagarelices sem fim que não marcam lugar, posição na ética das relações entre os homens.

O olhar de Aristóteles sobre o mundo pode ser considerado dialético, flexível. Já que, para ele, a definição é a tentativa de compreender o uno, assim como o esforço empírico traduz-se em prática sensível. Assim, ele tenta traçar o meio termo entre o inquestionável para Platão e o relativismo que admite diferentes e contrastantes pontos de vista.

Marx e Aristóteles entram em contato nesta tese como representantes de uma dialética que recusa a defesa da tradição como única variável válida, portanto, inquestionável e, ao mesmo tempo, rejeita a permissividade do conhecimento que admite os múltiplos juízos de valor, os mais dissonantes pontos de vista e todas as opiniões emitidas, ainda que contrastantes, acerca dos fatos, das coisas e dos fenômenos.

Não aprofundarei os pontos de contato entre Aristóteles e Marx, para isso precisaria de outra tese. Assumirei a dialética tese/antítese/síntese de Marx, por meio do dialogismo de Bakhtin, e a dialética verdade x opinião de Aristóteles, caminho que potencializa uma tese e sua adesão, através das práticas discursivas defendidas por Perelman.

2.3.2 Palavras e atos: produção e produto da linguagem

Bakhtin (1992; 2003) e Perelman (1999-2005), convocados para a reflexão sobre discursos e práticas de avaliação, supõem que noções e práticas decorrem das condições de produção, portanto, são produtos das relações significativas entre interlocutores/oradores e auditórios. Tanto Bakhtin (1992-2003) como Perelman (1999-2005) conferem à linguagem a função de organizar pensamentos e práticas, designam-na como instancia construtora de conhecimentos e impulsionadora das transformações das práticas sociais e, por isso, fornecem bases para a elaboração do conhecimento desta tese.

O dialogismo de Bakhtin (1992; 2003; 2005) e a TA proposta por Perelman (1999; 2005) reconhecem que o todo se funda numa relação de alteridade, mas também abrem

caminhos à ruptura com os modelos de conhecimento plantado em critérios hierárquicos e absolutos.

Abrir-se ao dialogismo ou à argumentação é conceder ao outro a escolha sobre o valor ao fato, ao dado, ao objeto da discussão como possibilidade de mudança. Escolhi Bakhtin e Perelman na constituição do diálogo sobre discursos e práticas de avaliação e sobre a construção do conhecimento científico por acreditar que

o texto só tem vida contatando com o outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. (...) Por trás desse contato está o contato entre os indivíduos e não entre coisas. (...) se apagarmos as divisões das vozes, (...) o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). (BAKHTIN, 2003, p. 401)

Esta apreciação de Bakhtin identifica-se com o que Perelman (1999) propõe sobre a diferença entre opinião e verdade. A opinião refere-se às crenças acolhidas no seio de uma sociedade ou grupo, cujos participantes crêem como admitidas por todos – o senso comum. A verdade é marcada por discursos específicos – científico ou técnico, jurídico ou teológico – próprios dos partidários de uma categoria ou disciplina, que assinalam o corpo de uma ciência (ALVES, 2007, p. 87).

Opinião e verdade publicam argumentos e justificam-nos em defesa de práticas concretas. O representante retórico da opinião não possui uma racionalidade inferior, sua diferença do cientista consiste no tipo de linguagem empregada. Cindir opinião e verdade como se fossem, respectivamente, senso comum e ciência significa separar a dimensão linguística persuasiva da dimensão científica. Perelman (1999) propõe a TA com base na retórica e sugere-a como caminho de escolha entre diferentes modos de se conceber o conhecimento e, justamente por isso, situa o discurso científico no campo da opinião.

O convite ao debate justifica-se pela não admissão do conhecimento dado de maneira autônoma e independente dos sujeitos e contextos históricos. Não se discute sobre fatos evidentes e verdades absolutas, neste caso, pois bastam demonstrações sem justificativas aos sentidos dados.

Ao contrário, ao justificar um pensamento, valoriza-se e convoca-se o outro à expressar o seu próprio pensamento. Dar justificativa é argumentar com o auditório, desejar com ele partilhar o desenvolvimento de conceitos e práticas. Assim, tanto para o dialogismo bakhtiniano como para a TA perelmaniana, opiniões e verdades colocam-se como problematizações, questionamentos sobre fundamentos teóricos e alternativas práticas.

Esta tese adere ao conceito de linguagem atravessada por contextos e sentidos historicamente constituídos e afetada pelas diferentes vozes presentes nos discursos socialmente justificados.

Bakhtin e Perelman argumentam sobre a relação entre pensamento: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1992, p.41) e “a intenção é realmente ligada intimamente ao agente, é a emanção dele, o resultado de seu querer, do que mais o caracteriza” (PERELMAN, 1999, p. 231).

Atos têm uma realidade exterior, nem sempre conhecida por nós, que pode ser modificada quando a expressão do pensamento submetida à apreciação e à reflexão de outros sujeitos sociais. Portanto, o encontro entre Bakhtin e Perelman foi estabelecido na convergência de que pensamentos e atos se constituem no reconhecimento e no diálogo com o outro.

A compreensão das relações entre teoria e prática viabilizada por Bakhtin e Perelman permite: conceber a atividade mental a partir da expressão da palavra nos atos de interpretação e de luta na construção da cultura, a palavra é definida na relação com o outro, orienta o problema tomado no debate e norteia as transformações sociais (BAKHTIN, 1992); disponibilizar procedimentos discursivos que permitem provocar a adesão das mentes às teses apresentadas à apreciação, mudar a o pensamento pela a argumentação que desenvolve em relação ao outro no sentido de interferir na tomada de decisão à ação.

3 METODOLOGIA: O DEBATE COMO ARGUMENTO DE PESQUISA

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lheres: Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade – Procura da poesia)

Este capítulo informa ao leitor o caminho metodológico, os procedimentos de pesquisa e as escolhas assumidas durante o processo da investigação. Para isso, apresenta as características gerais dos métodos de pesquisa usados, a saber: a pesquisa de survey e a pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, bem como a articulação entre dados quantitativos e qualitativos; descreve o contexto geral da pesquisa – a população, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 O USO DE SURVEY EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Este tópico aborda a pesquisa de *survey* como método de investigação nas Ciências Sociais, a partir das contribuições de Babbie (1999). O *survey* aplica-se a diferentes campos e assume diferentes tipos e desenhos; como qualquer método de pesquisa estrutura-se de acordo com (o que?), (como?) e (para que?) da investigação. Em Ciências Sociais, de modo geral, tem sido usado na investigação de atitudes e comportamentos relevantes ao tema pesquisado, através do inquérito por questionários – que podem ser aplicados face a face, por telefone, pelo correio ou mesmo via net com o objetivo de quantificar os dados, relacionar respostas e generalizar informações sobre determinada população.

A seguir, apresento uma breve história da pesquisa de survey, seus conceitos básicos, desenhos e finalidades.

A – O contexto histórico do uso de survey

O modelo de pesquisa do tipo survey costuma ser comparado a censos, diferenciando-se destes apenas no que se refere ao universo examinado; os primeiros trabalham com a seleção de amostras, já os segundos abarcam toda a população.

Babbie (1999) fornece três exemplos do uso de surveys no campo social: nas civilizações egípcias, governantes empregavam a pesquisa de survey no recolhimento de informações sobre seus súditos para fins políticos; em 1880, Karl Marx direcionou 25 mil questionários a trabalhadores franceses para conhecer o grau de exploração pelos patrões; e, no início do século XX, Max Weber para examinar a ética protestante.

Todavia, foi com pesquisadores americanos que o *survey* ganhou maior popularidade, no século XX, cuja contribuição recaiu sobre, principalmente, três setores: o da atualização de dados, a partir de estudos de amostragens; o das pesquisas de opinião com objetivos publicitários, eleitorais e comerciais; e o do campo científico, com a criação de sofisticadas técnicas de tratamento e análise dos dados coletados. Este setor, segundo Babbie (1999), foi impulsionado por alguns estudos desenvolvidos por algumas universidades americanas, mas principalmente por dois pesquisadores: Stouffer e Lazarsfeld. Este deixou contribuições relativas ao desenvolvimento de tecnologias para o processamento de dados, à concepção de um modelo lógico de análise e à criação de um centro permanente de pesquisas de apoio ao método de *survey*; ao passo que aquele subsidiou diferentes estudos sociais (Depressão de 29, II Grande Guerra Mundial), que permitiram o surgimento de grupos de cientistas sociais e o desenvolvimento de diferentes métodos científicos de pesquisa empírica no campo social sob a ótica do *survey*.

Atualmente, pelo mundo, há diferentes centros e institutos de pesquisa com finalidades e funções variadas, desde o desenvolvimento de pesquisas ou consultorias até formação do cientista social para o trabalho com *surveys*, o que promove “discussões de novas técnicas e descobertas empíricas (...) de grande relevância para os pesquisadores de *survey*” (BABBIE, 1999, p. 81).

Para o referido autor, quando o *survey* se associa a outros métodos sua força aumenta. Todavia, o método de *survey* apresenta características (lógica, determinística, geral, parcimoniosa, específica) de pesquisa que potencializam ou limitam a prática do pesquisador, mas que de um modo ou de outro assumem uma “função pedagógica, porque todas as

deficiências ficam mais claras nela do que em outros métodos de pesquisa social, permitindo assim avaliações mais conscientes de suas implicações” (BABBIE, 1999, p. 82).

De modo geral, são características da pesquisa de *survey*: ser “guiada por restrições lógicas (...) na prática, os dados de *survey* facilitam a aplicação cuidadosa do pensamento lógico” (BABBIE, 1999, p. 82); assumir postura *determinística* pautada em demonstrações factuais “sempre que o pesquisador procura explicar as razões para e as fontes de eventos” (BABBIE, 1999, p. 83); permitir *generalizações* sobre a população como um todo; “construir vários modelos explicativos e então selecionar o que melhor servir seus propósitos” (BABBIE, 1999, p. 84), o que favorece a postura *parcimoniosa*; por último, identificar particularidades de uma dada população, já que “a medição de cada variável foi construída a partir de respostas específicas a itens específicos de questionários codificados e quantificados de forma específica” (BABBIE, 1999, p. 84).

Críticas são tecidas ao método de *survey* por pesquisadores que discordam de seu uso e, quase sempre, acusam a visão superficial e ideológica de sua concepção. Mas, segundo Babbie (1999), tanto a superficialidade como as aproximações são possíveis em qualquer outro método de pesquisa, apenas se tornam mais aparentes num desenho de *survey*. Todavia, este, coligado a outros métodos, permite a superação do tratamento reducionista que muitas vezes as informações coletadas recebem, tais como a descrição pontual dos dados quantitativos. Porém, a análise qualitativa dos dados pode captar a profundidade e a importância de significados e de sentidos que os mesmos traduzem.

Babbie (1999) cita Trow como o primeiro cientista social empírico a observar que “o ambiente educacional é quase ideal para a pesquisa de *survey*: os entrevistados são articulados, conhecem questionários, são fáceis de enumerar e amostrar, e os questionários podem ser administrados em condições controladas” (Idem, 1999, p. 88).

Todavia, as boas condições para o desenvolvimento de *surveys* no campo educacional nem sempre se encontram presentes em outros campos sociais. Por isso, cientistas sociais empíricos devem entender muito bem a lógica de amostragens, bem como a aplicabilidade dos métodos práticos de acesso à seleção amostral.

A defesa do uso de *survey* se faz pela abertura da ciência, uma vez que o recolhimento e a quantificação dos dados, fonte permanente de informação, fortalece o tratamento qualitativo dos mesmos, que resulta na produção de conhecimento. Assim, a dialética dos aspectos quantitativos e qualitativos é eleita, na pesquisa desta tese, como elemento necessário à transformação da opinião em conhecimento científico.

Compreendendo-se este a partir da noção de conhecimento confiável, apresentada por Oliveira (2009):

(...) na Filosofia, na ciência, na Educação, enfim, nos mais diversos campos do saber humano, o termo verdadeiro deve ceder lugar ao termo confiável. Dito de outro modo, trata-se de constituir conhecimentos confiáveis sobre o que chamamos realidade e os utilizarmos como referências flexíveis sobre as quais podemos elaborar explicações que respondam a exigências histórica e socialmente situadas. (Idem, p. 420)

A confiabilidade do conhecimento apontada por Oliveira (2005) afirma a defesa de que o desenvolvimento do conhecimento necessita que verdades não sejam encaradas como absolutas e puras, mas sim como resultado das adesões provenientes de problematizações acerca de teses/crenças/conceito. Portanto, quando colocamos um conhecimento em questão, a ele vinculamos o caráter de provisoriedade.

Tem-se assim, a possibilidade de construir conhecimentos que, não sendo perfeitos, são aperfeiçoáveis; que, não sendo confissões de verdades ocultas, são confiáveis e permitem a estruturação da vida social em diferentes níveis. (OLIVEIRA, 2005, p.59)

O conceito de conhecimento confiável, então, abre espaço para a superação de modismos, prescrições ou reducionismos propagados como argumentos teóricos no campo educacional (OLIVEIRA, 2005). Pois questiona o conhecimento aceito e afirmado, aponta inconsistências, fragilidades e, ao mesmo tempo, impulsiona novas possibilidades de abordagem, de interpretação.

Mazzotti e Oliveira (2000) propõem a substituição do termo verdadeiro pela noção de confiável, em função da epistemologia do conhecimento apontar a adoção de práticas dogmáticas para atestar verdades. Conhecer de maneira confiável significa, para os referidos autores, usar os achados de pesquisas e de estudos como referências para explicações histórica e socialmente situadas.

O fato de não mais estarmos presos à ideia de uma verdade absoluta não significa defendermos a instrumentalização dos saberes ou apreciá-los tão somente em função dos seus valores de uso. Significa, sim, que o conceito de formação é outro, dissociado da perspectiva de plasmar nas consciências o que é assegurado por uma inteligência, ordem ou vontade transcendente ao próprio homem. O saber mais confiável é aquele que, no processo de diálogo com saberes rivais, revela possuir poder explicativo mais amplo, o qual entretanto, não se acha ao abrigo das revisões, sempre estimulantes para o progresso do pensar. (OLIVEIRA, 2002, p. 37)

Segundo Gatti (2002), a tradição de pesquisa em educação no Brasil se afasta da noção de conhecimento fundado no diálogo entre pensamentos díspares. Ao contrário, a pesquisa em educação tem afirmado sua prática no “isolamento relativo da área de Educação no contexto da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” (Idem, p. 69). Com isso, tanto a

prática de pesquisa como a veiculação dos conhecimentos nela revelados reforçam reclusão do conhecimento num campo disciplinar específico com visões de mundo próprias, pouco aberto a outras formas de apreensão do objeto do conhecimento.

B – Tipos e finalidades da pesquisa de *survey*

É comum entre pesquisadores que usam o método de *survey* a consideração de que a análise constitui a etapa mais desafiadora e excitante do processo de investigação, porque permite diferentes interpretações e o compartilhamento de variadas descobertas. Entretanto, a má construção do desenho da pesquisa de *survey* jamais pode ser resolvida pela criação engenhosa de alguma técnica ou pela adoção do perfil criativo do pesquisador. Por isso, é necessário rigor e coerência na estruturação metodológica das etapas da pesquisa como um todo, o que torna o desenho do *survey* igualmente excitante e desafiador.

Considera-se pesquisa de *survey* um tipo particular de pesquisa social empírica, ainda que se observem desenhos diferentes do método, em função de razões e propósitos distintos. Três objetivos gerais abarcam os interesses das pesquisas: *descrever*, *explicar* e *explorar* fatos, eventos e comportamentos sociais.

A *descrição*, como objetivo, apenas enuncia traços e atributos acerca de uma população descobrir suas distribuições, sem que o pesquisador se ocupe com a interpretação dos porquês. Nesse caso, a amostra permite que a distribuição de traços e atributos se aplique à população geral. Mesmo que subconjuntos possam ser descritos e comparados entre si, o objetivo central permanece sendo a descrição da população como um todo e não a explicação dos achados.

A *explicação* possibilita estabelecer relações entre traços e atributos de dada população, através do cruzamento dos dados e da análise multivariada, ou seja, do exame de duas ou mais variáveis.

A *exploração* suscita novas possibilidades de investigação, dada a multiplicidade de enfoques que envolve qualquer tema pesquisado. Além disso, o objetivo de um *survey* de exploração favorece “um mecanismo de busca quando você está começando a investigação de algum tema” (BABBIE, 1999, p. 97), bem como um estudo exploratório voltado à revisão do desenho de pesquisa e a sua aplicação ao estudo principal.

A maioria dos estudos abarca mais de um dos três objetivos gerais anunciados, considerados “princípios organizacionais úteis” (BABBIE, 1999, p. 98), no estabelecimento

de qualquer desenho de *survey* – atualmente, usado como técnica para o estudo de todo tipo de *unidade de análise*.

Tipicamente, unidade de análise num *survey* é uma pessoa, mas não necessariamente (...). Quaisquer que sejam as unidades de análise, dados são colhidos para descrever cada unidade individual. As muitas descrições, então, são agregadas e manipuladas para descrever a amostra estudada e, por extensão, a população representada pela amostra. (BABBIE, 1999, p. 98)

Há diferentes desenhos de *survey* adequados a finalidades de pesquisas variadas. No entanto, para esta pesquisa importa o desenho usado em Ciências Sociais, seus procedimentos de amostragem e aplicação prática; bem como os instrumentos de coleta de dados e a construção de índices e de escalas que servem à análise das informações recolhidas.

C – O desenho de *survey* em Ciências Sociais

Segundo Babbie (1999), os *surveys* possuem dois desenhos básicos – interseccionais e longitudinais, apesar das variações entre eles ou de suas possíveis combinações. Os interseccionais se utilizam dos dados colhidos de uma amostra para descrever uma população ou determinar relações entre variáveis relativas à mesma época de sua execução.

Os longitudinais, como o termo indica, viabilizam a descrição ou a explicação de dada população ao longo do tempo e se apresentam em três tipos de estudo: de tendências, de cortes ou de painéis. Nos *estudos de tendências*, a população amostrada é estudada em ocasiões diferentes para que mudanças de comportamento possam ser indicadas e, por este motivo, envolvem longos períodos de tempo. Os *estudos de cortes* investigam uma mesma população específica cada vez que os dados são coletados, o que permite análises de processos de mudanças, cujo tempo varia de acordo com a finalidade do estudo. Nos *estudos de painéis*, dados são coletados, ao longo do tempo, numa mesma amostra, para explicar razões para mudanças. Entre os limites deste tipo de estudo estão o alto custo, a necessidade de grandes períodos de tempo e as possibilidades de não respostas. Embora este tipo de estudo contenha a força para examinar os mesmos respondentes em tempos distintos, a recusa ou a impossibilidade de respondentes do primeiro painel não participarem do seguinte pode comprometer a investigação.

Os desenhos básicos de *surveys* podem variar para a adequação à pesquisa. Suas modificações mais usuais são: *amostras paralelas* – mesmo questionário aplicado a populações diferentes de modo a viabilizar comparações entre elas; *estudos contextuais* – exame do contexto dos indivíduos através de grupos aos quais pertencem; estudos

sóciométricos – descrevem e explicam determinada população pelo estabelecimento de relações entre seus membros.

Todo método de pesquisa se aplica a uma finalidade específica e contem pontos fortes e frágeis. De acordo com Babbie (1999), os melhores estudos combinam mais de um método de pesquisa, mas o pesquisador deve atentar para construções de estudos muito complexos que, em função de tempo ou de dinheiro, não consiga viabilizá-los.

Surveys assumem atitudes de pesquisa semelhantes às desenvolvidas pelas Ciências Naturais. Geralmente, visam testar ou desenvolver teorias, através do estabelecimento de relações causais entre comportamentos sociais apontados pelos índices estatísticos. Estes devem ser obtidos por procedimentos padronizados de pesquisa para que, no caso de outros pesquisadores replicarem a investigação, os mesmos resultados sejam encontrados e, por sua vez, considerados representativos das afirmações generalizadas à população.

Embora as *surveys*, frequentemente, se apliquem ao campo empresarial e mercadológico, integram o campo social de pesquisa. Pois, segundo May (2004), “oferecem uma maneira barata de descobrir as características e crenças da população em geral” (idem, p. 109). Esta, na maior parte das vezes, caracterizada por um grande número de pessoas.

Usualmente *surveys* estudam uma parte ou segmento – amostra – de uma população, para estimar sua natureza. Pesquisas de população numerosa envolvem duas razões que justificam o estudo por amostragem: o longo período de tempo e o alto custo. Todavia, se os procedimentos de amostragem não forem bem estabelecidos o pesquisador corre o risco de falsear a representatividade da população.

A homogeneidade de uma população descarta a necessidade de procedimentos rigorosos de amostragem, pois se todos são iguais, os dados fornecidos por um bastam para definir a população. Ao contrário das Ciências Naturais, as Ciências Sociais trabalham com a heterogeneidade e, para que as características encontradas nas amostras sejam as mesmas da população, os procedimentos devem ser controlados.

A amostragem pode ser probabilística ou não, mas a primeira se constitui no método mais respeitado e útil para a atividade científica em Ciências Sociais.

Uma amostra de indivíduos de uma população deve conter essencialmente a mesma variação existente na população, para permitir descrições úteis dela. A amostragem probabilística é um método eficiente para extrair uma amostra que reflita corretamente a variação existente na população como um todo. (BABBIE, 1999, p. 119)

As amostras probabilísticas dificultam a seleção de participantes com base em julgamentos de valor do tipo: mais fácil, mais adequado, mais acessível, mais prático.

Contudo, mesmo no caso de amostras probabilísticas, uma população só será representada fidedignamente se todos os seus elementos tiverem a mesma oportunidade para serem selecionados.

A prática da amostragem usa conceitos básicos que requerem significação para que os sentidos sejam partilhados na compreensão do desenho desta pesquisa. São eles: elemento – unidade que fornece dados para a análise; universo – todos os elementos definidos num survey; população – todos os elementos que compuseram a seleção da amostra; unidade de amostra – elemento considerado para a seleção em alguma etapa da amostragem; moldura de amostragem – lista dos elementos que compõem o survey; unidade de observação – elemento de quem se coleta a informação; variável – características usadas para descrever a população; parâmetro – descrição sumária de uma variável numa população; estatística – descrição sumária de uma variável numa amostra; erro amostral – variação da estatística quanto aos parâmetros estimados; níveis de confiança e intervalos de confiança – indicativos de intervalos aceitáveis na variação da precisão estatística.

A finalidade de um survey volta-se para a seleção de elementos que informem características que possam ser estimadas no estabelecimento de parâmetros acerca de uma dada população. A seleção aleatória garante que todos os elementos concorram à seleção amostral, geralmente, realizada a partir de tabelas aleatórias ou programas de computador e, ao mesmo tempo, estimar um parâmetro populacional, levando-se em conta um grau esperado de erro.

A seleção aleatória permite ligar os achados do *survey* por amostragem ao corpo da teoria da probabilidade para estimar a precisão daqueles achados. Todos os enunciados de precisão na amostragem devem especificar tanto um nível de confiança quanto um intervalo de confiança. (BABBIE, 1999, p. 130)

A seleção amostral é relativa à qualidade da moldura amostral quanto à inclusão de todos os elementos da população. De modo geral, organizações oferecem maior sucesso na seleção de amostras por possuírem listas completas e atualizadas de seus membros. Há listas – como catálogos, mapas, consumidores de determinado produto, usuários de determinado serviço etc. – que nem sempre contêm todos os elementos da população e, com isso, não oferecem uma moldura de amostragem satisfatória. De um modo ou de outro o pesquisador deve ter ciência das possíveis deficiências da moldura amostral que escolher e informá-las ao leitor.

Amostragens probabilísticas podem ser do tipo: *aleatória simples* – cada elemento recebe um número e por sorteio retira-se a amostra; *sistemática* – um número de 1 a 9 é

aleatoriamente selecionado e a cada intervalo estabelecido (de 5, de 10, de 50, de 100 etc.) um outro número é selecionado para compor a amostra; *estratificada* – divide a população em subconjuntos e retira destes a quantidade apropriada de elementos, o que reduz o erro amostral e aumenta a representatividade da amostragem porque abarca elementos em todas as variáveis.

O tipo de população, a questão da pesquisa, os recursos usados e o tempo disponível influenciam na escolha do questionário usado para a coleta dos dados que fornecerão as características gerais da população. Conforme já foi dito, a coleta dos dados realiza-se por meio de questionários: auto-aplicáveis, por telefone ou por entrevistas pessoais agendas.

Segundo May (2004), o questionário pode conter perguntas abertas ou fechadas do tipo: *perguntas de classificação* – recolhem informações gerais, demográficas ou de identificação; *perguntas factuais* – permitem ao entrevistador aprofundar, explicar ou variar a terminologia usada em caso de resposta enviesada; *perguntas de opinião* – requerem uma padronização a fim de evitar a manipulação da resposta.

A formulação das perguntas pode ser do tipo aberta ou fechada: as do primeiro tipo oferecem maior liberdade ao entrevistado e, por isso, suas categorizações e análises são mais trabalhosas; as do segundo, limitam o número de respostas e, com isso, agilizam a quantificação e as análises delas provenientes. Todavia, independente do tipo, se aberta ou fechada, os questionários devem permitir a classificação das respostas em categorias analisáveis.

A construção de inquérito por questionário requer cuidados importantes na definição do enunciado a fim de evitar, na medida do possível, muitas possibilidades de interpretação por parte do respondente. Por isso, segundo Cozby (2009) as perguntas devem: ser formuladas com simplicidade para que as pessoas entendam com facilidade; evitar ambiguidades; eliminar terminologias tendenciosas (você aprova...?) ou com conotações emocionais (desperdício, imoral, perigoso etc.) como forma de não induzir respostas; rejeitar o uso da palavra *não* no enunciado por provocar confusão na interpretação.

May (2004) recomenda alguns pontos a serem levados em conta na redação das perguntas: assegurar que não sejam gerais e pouco específicas; o equilíbrio entre a generalidade e a especificidade; utilizar linguagem objetiva e simples; evitar o uso de linguagem preconceituosa, normatizada ou moralista; afastar enunciados ambíguos ou vagos; fugir de introduções do tipo “você acha...”, “você concorda...”; assegurar que os entrevistados têm conhecimento do que será investigado; não presumir padrões de comportamentos; excluir

indagações hipotéticas; proceder com ética e sensibilidade em caso de coleta de dados pessoais; realizar um estudo piloto para a correção de erros e a realização de ajustes necessários ao instrumento.

May (2004) adverte ainda sobre o planejamento da ordem das questões, assim como aconselha explicitar de início o propósito do questionário de forma a garantir instruções iniciais sobre o preenchimento ou explicações preliminares na entrevista pessoal.

Os dados coletados em *surveys*, em geral, são processados por um programa de análise estatística denominado SPSS (Statistical Package for Social Science). Segundo Cozby (2009), os métodos de análise são relativos ao tipo de dado produzido pela pesquisa – e podem ser de três tipos: nominal – valores não numéricos identificados por nomes (filiação religiosa, partidária etc.) ; ordinal – valores ordenáveis por classificação de diferenças na resposta (escala de Likert³⁰); intervalar – valores classificados por intervalos quantitativos mais detalhados (idade entre 20 e 30 anos).

3.2 ESTUDO DA LINGUAGEM: DISCURSOS E ARGUMENTOS NA PESQUISA SOCIAL

Esta parte da tese apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa baseada na análise do discurso de Bakhtin e na teoria da argumentação de Perelman. Apesar dos referidos autores serem oriundos de tradições filosóficas diferentes, seus pensamentos epistemológicos de pesquisa se aproximam no que se referem à metodologia de pesquisa e à visão de sujeito, conforme já apontado no capítulo anterior.

O russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e o Polonês Chaïm Perelman (1912-1984) são considerados importantes filósofos contemporâneos e, embora possuam histórias e percursos diferentes³¹, ambos se interessam pela linguagem como um fenômeno social, heterogêneo e plural; além disso, compartilham divergências face à linguística saussuriana, ao positivismo e ao relativismo.

Bakhtin (2003) e Perelman (2005) se ocupam da linguagem para negar o conhecimento como dado e absoluto, seja através do dialogismo do primeiro, seja pela teoria

³⁰ Formato de respostas tipicamente organizadas em 5 alternativas que vão desde a concordância plena até a não concordância plena com graduações de parcialidade e indiferença entre ambas.

³¹ A formação de Bakhtin se deu através da filosofia, da arte, da política e da religião; enquanto Perelman buscou no Direito os fundamentos para ampliar a compreensão de questões relativas à justiça, aos valores, do razoável e aos procedimentos argumentativos.

da argumentação do segundo. Bakhtin recorreu ao viés social-marxista para desenvolver o estudo da linguagem, enquanto Perelman optou por propor uma releitura da retórica aristotélica. Apesar de ocuparem posições teóricas distintas, é perfeitamente viável estabelecer uma relação dialógica entre eles. Os dois teóricos consideram a linguagem um fenômeno ideológico e a comunicação, a ligação entre linguagem e estruturas sociais e históricas e, ao mesmo tempo, defendem que o conhecimento se desenvolve através do confronto e do debate de ideias.

A seguir será apresentada uma breve síntese das tradições filosóficas e sociológicas que orientaram as concepções de pesquisa dos referidos autores e, por último, problematizações sobre a relação entre linguagem/argumentação, identidade/alteridade e sociedade/história proveniente das distâncias e proximidades entre Bakhtin e Perelman.

3.2.1 Bakhtin: dialética, discurso e conhecimento

Esta tese defende a pesquisa como ato dialógico, onde o pesquisador e o outro – o pesquisado – se afetam, permanentemente, pelo texto/expressão e, por causa disso, se interpenetram. Sobre isso, Bakhtin diz “existo para o outro com o auxílio do outro” (2003, p. 394). Pois a expressão apenas se realiza na interação entre duas consciências que mantêm distância entre si, resguardando a diferença que lhes permite manter o contato sem que se fundem numa única e só forma de ver/perceber/pensar/agir no mundo.

Assim também são pesquisadores e pesquisados: consciências ímpares que se tocam e, ao mesmo tempo, se mantêm distintas. A expressão é o ponto de contato das consciências – produtoras/criadoras – de textos, conforme suas realidades sociais, culturais e históricas.

O texto só tem vida contatando com o outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre os indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformamos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes, (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). (BAKHTIN, 2003, p. 401)

Metodologia de pesquisa e sujeito da pesquisa são tomados a partir da associação existente entre eles. Bakhtin (1992) sugere que uma metodologia de pesquisa deve seguir a direção das relações sociais que viabilizam a interação e a comunicação de formas e atos de

fala manifestos pela língua. Bakhtin afirma a linguagem como fenômeno social da interação verbal, realizável nas enunciações e concebida pelo princípio dialógico.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1992, p.113)

Usa-se a linguagem para comunicar e agir no contexto social das mais variadas formas e com atos de diversos tipos. Em relação à concepção de língua, Bakhtin afirma que ela só pode ser considerada abstrata quando tomada isoladamente da situação social que a determina. Assim, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992, p. 124).

A partir da referida concepção de linguagem, Bakhtin sugere o estudo de formas e tipos de interação verbal (enunciação) em ligação com as condições concretas em que se realizam.

O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente num contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação da enunciação. (Bakhtin, 1992:125)

Bakhtin (2003) aponta a pesquisa como espaço dialógico onde os indivíduos são concebidos como sujeitos de seu discurso e não como objeto de análise ou fonte de dados linguísticos. Cabe ressaltar ainda a concepção bakhtiniana de estilo: a escolha de gêneros textuais faz parte do próprio enunciado, pois retratam a língua na sua intrínseca ligação com o mundo social.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 268)

Para Bakhtin (2003), a palavra existe para o falante em três dimensões: a palavra neutra que não pertence a ninguém; a palavra alheia repleta de ecos e vozes de outros enunciados; e a palavra minha, usada por mim.

3.2.2 Perelman: dialética, argumento e conhecimento

Perelman defende a razão dialética, não no sentido hegeliano ou marxista, mas no sentido de uma razão aberta ao diálogo, como alternativa ao conhecimento nos campos das ciências humanas, onde o discurso inequívoco – que demonstra e evidencia – impede a discussão. Argumenta em favor da retórica como instrumento que convoca o outro ao debate, pois o toma como sujeito de razão e vontade que interpreta o valor da causa em questão e ajuíza o fato.

Aqui, ajuizar o fato/contexto/discurso não consiste em assumir posturas arbitrárias, de condenação ou absolvição, se justo ou injusto, mas sim não minimizar o rigor metodológico, conforme o privilégio do olhar subjetivista adotado em pesquisas do campo das Ciências Humanas. A proposta de Perelman (1999): uma análise da argumentação no Direito aponta caminhos para a reflexão sobre a teoria do conhecimento. O confronto entre provas constitui o pano de fundo a problematizações sobre a elaboração do conhecimento.

Perelman (2005) recomenda:

(...) a ideia do raciocínio jurídico, mostrando aos senhores como essa idéia é vinculada a uma certa concepção ideológica do direito e como, mudando essa concepção do direito chega-se também a uma concepção totalmente diferente de suas relações com a lógica, e, aliás, também a uma concepção totalmente diferente da lógica. A dificuldade do assunto é que lidamos com o estudo das relações entre conceitos, mutáveis, o que conduz a uma maneira antes dialética do que analítica de estudar o problema. (PERELMAN, 2005, p. 517)

Vale lembrar que o termo lógica jurídica tem sido historicamente usado para referir-se ao estudo dos raciocínios típicos dos juristas. Contudo, conforme empregado por Perelman, em nada se assemelha à concepção de lógica formal – que procede relações necessárias entre hipóteses.

Argumentos por analogia (a simili) ou argumentos de autoridade (a fortiori) fazem parte da linguagem jurídica desde a antiguidade e, ainda hoje, têm lugar nos tribunais e cumprem papel importante nos discursos e decisão provenientes do confronto entre partes. Entretanto, esses argumentos não falam por si mesmos, eles necessitam de conexões entre as premissas e a conclusão. A argumentação em direito encadeia as proposições. Assim, toda e qualquer conclusão será provisória– obviamente, até que novos elos sejam propostos. A

conclusão em direito apenas demanda a aceitação da verossimilhança. Segundo Perelman (2005a, p. 517):

A idéia do direito que prevaleceu no continente desde a Revolução Francesa é vinculada, a um só tempo, à doutrina da separação dos poderes e a uma psicologia das faculdades. Explico-me: a separação dos poderes significa que há um poder, o poder legislativo, que por sua vontade fixa o direito que deve reger uma sociedade; o direito é a expressão da vontade do povo, tal como se manifesta por decisões do poder. Por outro lado, o poder judiciário diz o direito, mas não o elabora. Segundo essa concepção, o juiz aplica o direito que lhe é dado.

A separação dos poderes sugere a cisão entre vontade e conhecimento. Dessa forma, o juiz é o sujeito desconectado do contexto, aquele que não sente, não vive, apenas pensa – pensa a teoria e decide na prática. Essa visão coaduna com a das ciências naturais, porque pressupõe o pesquisador do campo das ciências humanas como um lógico que opera uma demonstração. No caso do direito, isso significa garantia de segurança jurídica da expressão lei dura, porém lei – dura lex, sed lex – e, no das ciências humanas, a validação de verdades absolutas e inquestionáveis, portanto, científicas.

A comparação entre direito e ciências naturais proposta por Perelman (2005) visa problematizar a concepção de que as normas podem ser tomadas como a precisão do cálculo, sem erros e sem interferências subjetivas dos juízos de valor. Por causa disso, comprovam a justiça e serenam os conflitos provenientes das decisões.

A aplicação da lógica formal em Direito pode ser exemplificada pelo silogismo jurídico: estrutura formal, onde a premissa maior dada pelo juiz é relativa à regra do direito e a premissa menor diz respeito ao fato, às provas e a conclusão decorre da dedução objetiva feita pelo juiz e sem sua interferência subjetiva. Para o que Perelman adverte: se assim fosse, a justiça funcionaria como instrumento perfeito, havendo a necessidade de apenas uma e única regra do Direito, porque esta seria: isenta de toda e qualquer ambiguidade; repleta de coerência; completa e acabada quanto à verdade ou falsidade da resposta.

De acordo com Perelman (2005), a concepção de justiça acima expressa concebe a linguagem relativa à Lógica que se livra das ambiguidades, apenas, quando forja uma linguagem artificial, com sentido unívoco. Todavia, nem mesmo em Ciências Exatas os raciocínios podem ser considerados completos (PERELMAN, 2005, p. 519).

Se nem mesmo na Lógica há pensamentos acabados, o que dizer da Justiça perfeita? O que pensar sobre o conhecimento que se pretende único, uníssono, inequívoco?

A reação ao positivismo epistemológico e jurídico problematiza o Direito como sistema dedutivo. Surgem concepções diversas de justiça, que encaram o Direito como instrumento de alcance da justiça. Direito e Filosofia se interpenetram e lugares comuns são

evocados para que a argumentação em Direito atinja o maior grau (o juiz) de aceitabilidade. Tais lugares são evocados para que tudo pareça razoável. Em decorrência da admissão de lugares comuns, o Direito se tornou palco de disputa de concepções e de crenças sobre o fato em questão com o objetivo de tornar plausível acreditar nessa ou naquela atitude e, por isso, optar por esta ou aquela decisão.

Neste ponto, reside a crença de Perelman no desenvolvimento do conhecimento amparado pela prática de argumentação. Pois a prova em direito não é deduzida (coerente por afirmar uma proposição e sua negação), incontestável (livre de ambiguidades) e nem evidente (arbitrária como se aplicável à regra ou à fórmula). O evidente prescinde de discussão que busca a adesão e forja o acordo que não é objeto de cálculo, mas sim dos argumentos do orador no manejo das provas. O convencimento dependerá do *estilo retórico* de quem expressa o argumento em favor de uma causa e, ao mesmo tempo, permitirá certa liberdade de crença.

Esse ponto de vista sugere ao pesquisador ou ao outro da pesquisa (seja o pesquisado ou o leitor dos resultados) certa liberdade para julgar a confiabilidade de um conteúdo/tema, através de interpretações da forma como os fatos se apresentam na experiência sempre contextualizada, sem que um método coercitivo seja imposto.

A maneira de justificar, de fundamentar semelhante interpretação, não consistirá numa demonstração coercitiva, que aplica regras enumeradas previamente, mas numa argumentação de maior ou menor eficácia. Os argumentos utilizados não serão qualificados de corretos ou de incorretos, mas de fortes ou de fracos. Toda argumentação se dirige a um auditório, de maior ou menor amplitude, de maior ou menor competência, que o orador procura persuadir. Ela nunca é coerciva; através dela, o orador ganha a adesão de um ser livre, por meio de razões que este deve achar melhores do que as fornecidas em favor da tese concorrente. Compreende-se então que, perante um tribunal, seja possível pleitear o pró e o contra. O juiz que estatui, após ter ouvido as duas partes, não se comporta como uma máquina, mas como uma pessoa cujo poder de apreciação, livre, mas não arbitrário, é o mais das vezes decisivo para o desfecho do debate. (PERELMAN, 2005, p. 583)

Em Direito, a coisa julgada verdadeira para efeito de argumentação assume caráter de verdade. Para determinar o verdadeiro, há que se admitir que a autoridade teve condição formal de decidir sobre a realidade para efeito de julgamento e, do mesmo modo, julgar verdadeiro ou falso implica em agir como se fosse. Verdade e decisão contemplam-se numa só ação: “toda ordem supõe a existência de fatos incontestes: estes podem ser garantidos pela evidência ou pela notoriedade; podem sê-lo, igualmente pelo poder que impede contestá-los (PERELMAN, 2005, p.588)

Investigar o alcance das teorias provenientes de pesquisas nos percursos de adesão a verdades requer analisar as relações de força que são próprias dos processos políticos, sociais

e culturais, onde se desenrolam as práticas sociais, regularizadas por valores, costumes e pelo Direito. Esse tema se faz relevante para a teoria do conhecimento assumida nesta tese. Pois a *relação entre verdade e poder*, sugerida por Perelman (2005), *será apontada nos discursos relativos à avaliação e à ética*.

Neste contexto, a articulação entre a Lei (direito prescrito) e a Justiça (direito de fato) será problematizada sem que o conceito de justiça seja tomado com retidão ou verdade da equidade e seja localizado acima e a parte das paixões humanas. Ao contrário de sua representação mitológica da personificação da deusa Themis, cujos interesses se fecham e se rendem (olhos vendados) diante da exatidão dos fatos (devidamente postos na balança).

Os olhos fechados de Themis sugerem o afastamento das paixões traduzidas pela imagem do justo que *não vejo vê o que quer, vê somente o que se apresenta como evidencia e fato*. A balança por sua vez traduz a lisura de dar a cada parte implicada o direito de apresentar *fatos e evidências comprovadas com pela igualdade de condições na participação do processo a ser jugado*. Themis considerada por sua suprema sabedoria, total imparcialidade e irrestrita condição de equilibrar leis e atos suas decisões são acatadas e aceitas por todos como símbolo da justiça divina que não erra jamais.

Amorin problematiza o conceito de conhecimento pleno como expressão da verdade e da justiça: “válido e justo em relação a quê? Em relação ao contexto do sujeito que pensa, à posição a partir da qual ele pensa.” (AMORIN, 2009, p. 22). Nesse caso, conhecimento é ato. Com base no texto de Bakhtin *Para uma filosofia do ato* aponta

que Bakhtin distingue ato de ação. A ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela. O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento. (Idem, p. 22-23)

Nem justiça nem lei podem ser apreciadas longe dos contextos culturais e históricos que fundamentam as decisões sobre os fatos, os posicionamentos dos homens frente ao fato, suas implicações ideológicas com relação ao fato em si e as repercussões destas no campo das diversas e distintas relações entre os homens.

Se por um lado, a teoria da argumentação proposta por Perelman ressalta a existência de dualidades entre razão/emoção, dado/valor, por outro, objetiva superá-las com a concepção de razão prática na construção da verdade, não absoluta e única, mas desejosa por romper os rígidos limites do dogmatismo.

Desse modo, o conhecimento não se ancora na evidência e sim nas práticas sociais de interação e, por isso, amplia a compreensão acerca da produção de crenças e de verdades como fatos/atos de natureza dialógica e social assentados nas ações, nas escolhas e nas relações de força entre os indivíduos.

3.2.3 Bakhtin e Perelman: discursos e argumentos para a pesquisa

O dialogismo proposto por Bakhtin (2003) sustentado sobre a atividade responsiva da palavra – constantemente habitada por intenções/desejos/valores/crenças alheias aproxima-se das práticas apontadas pela teoria da argumentação de Perelman (1999; 2005) ratificada pela força da linguagem sobre os interlocutores – auditório e orador –, que visa a adesão do outro à tese defendida no discurso. Ambos os teóricos rejeitaram as teorias objetivistas e subjetivistas, defenderam o abandono de práticas de investigação de caráter demonstrativo e apoiaram seus discursos/argumentos na dialeticidade da palavra.

De pontos distintos, os referidos autores voltam suas obras à superação da dicotomia natureza/cultura, objeto/sujeito, retórica/ciência, teoria/prática, pensamento/ato e propõem a dialética como método de conhecimento.

O método dialético, tal como se manifesta no diálogo, apresenta a particularidade de que nele as teses examinadas e as conclusões adotadas não são evidentes, nem fantasistas, mas representam opiniões que, em determinado meio, são consideradas mais sólidas. (...). Na argumentação dialética, são concepções consideradas como aceitas que são confrontadas umas com as outras e opostas umas às outras. Por isso, o método dialético é, por excelência, o método de toda filosofia que, em vez de se fundamentar em intuições e evidências, consideradas irrefragáveis, dá-se conta do aspecto social, imperfeito e inacabado, do saber filosófico. (PERELMAN, 1999, p. 52-53)

Através do materialismo dialético, Bakhtin defende que relações sociais não ocorrem num sentido único e absoluto, ao contrário, se caracterizam por um movimento permanente e contraditório manifesto em todas as esferas da cultura. Para ele, a linguagem é o terreno onde as relações dialéticas se concretizam e, por esse motivo, viabiliza o desenvolvimento da consciência. Pois o signo, concebido como instrumento ideológico, fornece à linguagem uma função social.

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1992, p. 41)

A enunciação, fenômeno social e não individual, partindo da relação entre interlocutores se concretiza no terreno de manifestação da língua, onde as disputas e conflitos ocorrem.

A visão dialética de conhecimento proposta por Bakhtin (1992) e Perelman (1999) aponta o discurso/argumentação como fonte de produção de sentidos através do diálogo/debate suscitado pelo confronto entre teses contrárias – o que se faz por intermédio de enunciações/argumentos dirigidos ao outro e dele esperam uma resposta ou várias.

Portanto, o discurso exerce uma ação tal sobre o auditório que, à medida que se vai desenrolando, o modo como o auditório reage, como apreende os dados, se modifica. (...).

O que é dito em primeiro lugar serve para estear o que segue e que será recebido de modo muito diferente pelo auditório porque este terá sido, entretanto, pela própria argumentação ou por outras causas, modificado. (PERELMAN, 1999, p. 381)

Bakhtin e Perelman se interessam pelo contato entre pensamentos e pelas respostas advindas desse contato. O traço constitutivo do enunciado/argumento é seu endereçamento, ou seja, a quem se dirige: “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2003, p. 301) e, por isso, “a força dos argumentos não será independente de sua situação na história” (PERELMAN, 1999, p. 383).

Tempos e espaços comportam conflitos que incidem sobre os pensamentos e práticas das pessoas, tanto no que se referem ao *conteúdo* do discurso como à *forma* discursiva. A palavra/discurso/argumento é tomada, aqui nesta tese, como atividade individual e social, racional e emocional, objetiva e subjetiva entre o eu e o outro, entre o particular e o genérico, entre o sujeito e o coletivo; portanto, a palavra é sócio-histórica, sendo passível de análise a partir do contexto de sua emergência.

Nesse sentido, serão investigadas as palavras dos professores, sujeitos pesquisados e tomados como interlocutores nos conhecimentos presentes, nesta tese. Para isso, serão levadas em conta as críticas de Bakhtin (1992; 2003) e Perelman (1999; 2005) aos reducionismos de vertentes teóricas objetivistas e subjetivistas, bem como à separação entre razão e emoção para a compreensão das relações entre o homem, a sociedade e o conhecimento.

3.3 O FOCO DA PESQUISA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O principal objetivo desta tese é *relacionar discursos e práticas de avaliação às escolhas éticas sobre o curso do conhecimento*. E, conforme anunciado, o projeto de tese teve sua origem durante o desenvolvimento do trabalho de mestrado que, como qualquer outro conhecimento, não pode ser acabado e completado. Pois “enquanto houver espaço para o

debate, o conhecimento terá como característica fundamental o inacabamento” (ALVES, 2007, p. 290). Um dos pontos inacabados tanto para efeito de pesquisa como para a instauração de discussões refere-se justamente ao tema da avaliação.

Por isso, a presente tese volta-se para o discurso em tempo e espaço específico, a saber, o discurso de professores da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. O tempo: a atualidade globalizada³². O espaço: a escola pública. O que se pretende saber dos discursos de professores da escola pública municipal do Rio de Janeiro? *Quais argumentos embasam os discursos dos professores da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro sobre as práticas de avaliação da aprendizagem?* Desta questão de ordem teórica, surgem outras de ordem metodológica: que procedimentos adotar para conhecer os referidos discursos? A primeira ideia: realizar uma pesquisa do tipo *survey*. Fiquei com ela. Não foram poucos os conselhos e recomendações acerca das inúmeras dificuldades; estas apontadas não apenas por amigos, professores, pessoas ligadas ao universo acadêmico, mas também anunciadas pela literatura sobre métodos de pesquisa. Ainda assim, não abri mão da ideia primeira e, com o apoio do professor Dr. Renato José de Oliveira, orientador desta tese, comecei a vislumbrar o campo da pesquisa em si³³.

A segunda questão foi de ordem metodológica: como realizar um estudo dessa natureza numa rede municipal de educação tão extensa? As escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro encontram-se distribuídas em 10 Coordenadorias Regionais de Educação - CREs³⁴, conforme QUADRO 1. Todavia, antes de decidir sobre os rumos práticos iniciais da pesquisa, alguns esclarecimentos se fizeram necessários, tais como número de professores da rede, número de escolas por CRE, o número de professores por escola etc., além de um estudo aprofundado do método *survey*.

Cabe ressaltar ainda que a realização de uma pesquisa do tipo *survey* não se destinava à simples quantificação dos dados para atestar ou testar uma teoria. Ao contrário, os dados deveriam ser objeto da própria formulação do problema de pesquisa. Pois, conforme os fundamentos teóricos, o processo dialógico exige que os pensamentos dos interlocutores se

³² O termo atualmente difundido para identificar a abertura econômica com vistas a trocas internacionais de mercadorias, a movimentos de capitais, a interações entre pessoas, conhecimentos e informações, bem como para marcar a proposta de apagamento de fronteiras entre nações. Nesta parte da tese, não serão abordados os efeitos de tal conceito para as relações sociais. Todavia, cabe ressaltar a presença de críticas à apreciação do termo sem a devida observação aos efeitos perversos da defesa de *novos tempos de globalização*, a partir do enfraquecimento do Estado frente a responsabilidades sociais e culturais que nações e sujeitos têm na competitividade imposta pelas leis do mercado (CASTEL, 2008).

³³ O detalhamento encontra-se descrito adiante, no tópico específico sobre os procedimentos da pesquisa.

³⁴ Daqui para frente, será usada a sigla CRE para todas as referências à Coordenadoria Regional de Educação ou CREs quando se tratar de mais de uma delas ou de todas elas em seu conjunto.

interpenetrem (BAKHTIN, 2003) e que acordos prévios (PERELMAN, 1999) sejam estabelecidos. Ou seja, através da palavra me ligo ao outro.

Dessa forma, antes de tudo seria necessário estabelecer o acordo prévio: quais discursos os professores expressam sobre as práticas de avaliação? Que práticas se realizam com fundamento nesses discursos? Para desenvolver uma tese que, em primeiro lugar, traduzisse o pensamento do professor sobre avaliação (acordo prévio); em segundo, permitisse compreender sua expressão dos processos de avaliação (atitude responsiva) e, por fim, viabilizasse problematizações e novas abordagens ao tema, a voz do professor precisava se fazer concreta para dela escutar os ecos e ressonâncias de outras tantas vozes.

QUADRO 1 – ÁREAS DE ABRANGÊNCIA DAS 10 COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO/CREs

CREs	ABRANGÊNCIAS
1 ^a	Benfica, Bairro de Fátima, Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde, São Cristóvão, Vasco da Gama.
2 ^a	Alto Boa Vista, Andaraí, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Grajaú, Gávea, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Maracanã, Praia Vermelha, Praça da Bandeira, Rocinha, São Conrado, Tijuca, Urca, Usina, Vidigal, Vila Isabel.
3 ^a	Abolição, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomás Coelho, Água Santa.
4 ^a	Bancários, Benfica, Bonsucesso, Brás de Pina, C. Universitária, Cocotá, Cordovil, Freguesia, Galeão, Guarabu, Ilha do Governador, Itacolomi, J. Carioca, J. Guanabara, Jardim América, Manguinhos, Moneró, Olaria, P. Bandeira, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Pitangueiras, Portuguesa, Praça do Carmo/Penha, Ramos, Tauá, Tubiacanga, Vigário Geral, Vila da Penha, Zumbi.
5 ^a	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Colégio, Honório Gurgel, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Rocha Miranda, Turiaçu, Vaz Lobo, Vicente De Carvalho, Vila Kosmos, Vista Alegre.
6 ^a	Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna, R. Albuquerque.
7 ^a	Anil, Camorim, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Valqueire.
8 ^a	Bangu, Deodoro, G. da Silveira, Guadalupe, Jabour, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará, Sulacap, Vila Kennedy, Vila Militar.
9 ^a	Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Nova Iguaçu, Santíssimo, Senador Vasconcelos.
10 ^a	Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz, Sepetiba.

Parti, então, para a construção do questionário e para a aplicação piloto, conforme Cozby (2009) e May (2004). Assim, 3 (três) perguntas se constituíram como meta de conhecimento: quais teóricos do campo da avaliação você conhece? Cite três destes. Quais conceitos de avaliação você conhece? Cite três destes. Quais instrumentos de avaliação você usa? Cite três destes. Supus que as respostas dadas estabeleceriam umnexo entre as três perguntas, de forma que os autores declarados conduzissem aos conceitos e, conseqüentemente, aos instrumentos de avaliação. Todavia, o teste piloto apontou dois problemas: primeiro, a pressuposição não ocorreu – não houve o encadeamento autor →

conceito → prática e, segundo, as tríplices respostas não facilitaram a tabulação³⁵. E, por isso, decidimos manter o conteúdo das questões, mas solicitar apenas uma resposta para cada pergunta.

O teste piloto foi realizado com professores de duas escolas uma privada e outra pública. Na primeira, 47 professores com atuação da Educação Infantil ao Ensino Médio foram entrevistados e, na segunda, uma escola estadual da Coordenadoria da Região Metropolitana XI, onde 34 professores se prontificaram a participar da aplicação do questionário. Este foi impresso e distribuídos aos docentes (tanto da pública como da privada), em dias da semana e em turnos diferentes, na sala de professores. Na instituição privada, localizada na Baixada Fluminense, eu mesma pude realizar as entrevistas pessoalmente, em função de autorização da gestora. No colégio estadual, entretanto, minha entrada foi vetada e, por isso, contei com a ajuda de um professor de matemática da referida instituição para chegar até os docentes da mesma. Como o colégio estadual situava-se no bairro de Santa Teresa, onde residia à época da pesquisa de campo, levei os materiais impressos em dias e horários diversos. No final do estudo piloto, 81 professores participaram desta fase da pesquisa.

O critério de escolha das instituições pautou-se na facilidade de acesso aos professores entrevistados. A escola privada compõe o grupo de empresas onde leciono para o ensino superior e a escola pública, conforme mencionada anteriormente, encontrava-se próxima à minha residência.

A leitura dos dados coletados pelo teste do instrumento indicou que: os professores não citaram teóricos específicos do campo da avaliação, mas sim os de fundamentos da educação, de modo geral; os professores não citaram conceitos de avaliação relativos aos teóricos evocados; os professores citaram instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos de caráter classificatório.

O fato de professores anunciarem representantes teóricos do campo dos Fundamentos da Educação já anunciava um problema: que discussões sobre o tema avaliação têm sido realizadas entre os professores? Que discursos sobre avaliação são dirigidos aos professores? Que referenciais teóricos têm norteado os discursos e práticas de avaliação presentes na escola? Os discursos dirigidos aos professores caracterizam-se pelo *dialogismo* (BAKHTIN, 2003) e *argumentação* (PERELMAN, 1999)? Que teorias têm sido ressaltadas na formação inicial e continuada dos professores? Que propostas essas teorias trazem para as

³⁵ Talvez o termo facilidade não faça jus à falta de intimidade com as linguagens estatísticas e, por isso, a decisão de simplificar as perguntas.

práticas? Como os fundamentos teóricos encaram as responsabilidades éticas sobre os rumos da educação? De que forma os professores têm sido implicados frente a responsabilidades éticas de formação dos sujeitos sociais? As respostas podem ser indicativas das identidades dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro; elas podem também elucidar os elos entre identidades dos referidos professores e discursos teóricos endereçados aos professores com o objetivo de ganhar-lhes a adesão.

3.4 A PESQUISA NA PRÁTICA

Segundo o site oficial da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME), a Rede Regular de Ensino conta com 1.064 Unidades Escolares, destas 422 em horário integral; 255 Creches públicas municipais e 170 conveniadas, além de 9 Espaços de Desenvolvimento Infantil. Na Educação Infantil (EI), há um número de 100.650 alunos matriculados e, no Ensino Fundamental (EF), 417.553 e 238.008 matrículas de ciclo de Formação – 4º e 5º ano e 6º ao 9º ano, respectivamente. Além disso, a Educação Especial (EE) tem 5.512 alunos e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), 26.501 alunos. Em números, a SME informa 788.224 matrículas. Todavia, na página acessada, há a seguinte referência: “Total Geral: 682.062 alunos matriculados” (Site da SME/RJ, <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>, acessado em 29 de julho de 2010). O referido número comporta o resultado da soma de quantidades relativas aos alunos do EF e PEJA, embora isso não esteja explicitado. Ainda de acordo com informações contidas no site da SME/RJ, na rede municipal existem 35.923 professores e 13.171 funcionários de apoio administrativo.

As 1.064 escolas encontram-se distribuídas pelas 10 CREs (QUADRO 1), bem como os professores atuantes nas Unidades Escolares – população abarcada por esta investigação. Certamente, uma pesquisa do tipo *survey* que abrangesse toda a população de professores com atuação na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro seria muito interessante, pois cada um dos professores teria a possibilidade de se manifestar. Todavia, por mais representativa que fosse a voz de todos os professores, em função do tempo necessário à realização de uma pesquisa dessa natureza³⁶, do alto custo de investimento financeiro e das

³⁶ O tempo previsto para o processo de doutoramento é de quatro anos, desde o início com o cumprimento da carga horária dos créditos de disciplinas obrigatórias, em meados, com a realização do exame de qualificação e até a defesa da tese propriamente dita.

razões e especificidades desse tipo de procedimento metodológico de pesquisa, conforme tópico 3.1 deste capítulo, optei por usar a uma técnica de amostragem com previsão de estimativa da população com 95% de nível de confiança, de acordo com a TABELA 4 (COZBY, 2009, p.148).

A amostra varia mais em relação ao intervalo de confiança do que em relação ao tamanho real da população. Conforme afirma Cozby (2009), “o tamanho da amostra não muda muito, mesmo quando a população aumenta de 5.000 para 100.000 ou mais” (Idem, p. 147). A maior variação ocorre segundo o intervalo de confiança. Embora representativa da população, a amostra não é a população real e, por isso, contém erros. Os dados coletados na amostra apenas indicam que os valores reais da população situam-se dentro de um determinado intervalo em torno do resultado amostral obtido, ou seja, “o valor amostral é sua melhor estimativa do valor populacional” (COZBY, 2009, p. 146).

TABELA 4 – TAMANHO DA AMOSTRA E PRECISÃO DE ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO (nível de confiança de 95%)

Tamanho da população	Previsão da estimativa		
	± 3%	± 5%	± 10%
2.000	696	322	92
5.000	879	357	94
10.000	964	370	95
50.000	1.054	381	96
100.000	1.056	383	96
> 100.000	1.067	384	96

Nota: O tamanho das amostras foi calculado com base em suposições conservadoras sobre a natureza dos valores reais da população.

FONTE: COZBY, 2009, p. 148.

Inferências sobre uma determinada população devem ser feitas com certo grau de confiança de que o resultado obtido pelos dados encontra-se num intervalo seguro em relação às características da população como um todo. Um erro na amostragem pode indicar desvio no valor da população. A medida fidedigna é consistente e precisa porque apresenta uma variação confiável. Cozby (2009) considera *variável* um evento, uma situação, um comportamento que podem ser classificadas em *situacionais* (descrevem características), *de resposta* (expressam comportamentos), *de diferenças individuais* (apontam características individuais e de grupos) e *intervenientes* (indicam processos).

Este levantamento obteve informações gerais de professores sobre avaliação para indicar uma característica da população através de uma amostragem probabilística (mesma

probabilidade de participação para cada componente da população) randômica estratificada. A TABELA 4, usada na definição da amostra, indica que para uma população com tamanho entre 10.000 e 50.000 membros, a amostra deve ser de 1.054 para 3 pontos percentuais para cima ou para baixo, de 381 caso a variação percentual comportasse 5 pontos e de 96 para uma variação de 10% em torno da média. Ao considerar o número de escolas e o intervalo de 3 pontos percentuais de variação de confiabilidade nos dados coletados, decidi entrevistar um professor em cada uma das 1063 escolas (TABELA 5) – total que ultrapassa a amostra³⁷ sugerida para populações entre 50.000 e 100.000 membros.

Diante de uma listagem³⁸ com o nome completo de todos os professores da rede municipal do Rio de Janeiro, cargo de origem, cargo em comissão, referência da CRE e da Unidade Escolar de atuação, considerei mais viável coletar os dados por telefone. Então, preparei tabelas para a inclusão dos dados no programa Excel, conforme a FIGURA 1.

Nº de U.E.	CRE	SEG	TEÓRICO	CONCEITO	INSTRUMENTO
1					
2					
3					
4					
n					

FIGURA 1: Modelo de tabela para a inclusão dos dados coletados.

Para cada uma das 10 CREs, usei uma tabela contendo o número de escolas e as informações fornecidas pelo professor aleatoriamente sorteado e de quem recebi as informações. Embora acredite na materialidade da enunciação, de onde emergem os sentidos, para coletar as informações, redigi um texto na tentativa de padronizar a forma como os professores foram abordados. Assim, eu mesma liguei para cada uma das escolas, solicitei falar com o professor e, ao ser atendida, “lia” o texto:

Oi, Fulano(a). Meu nome é Cristina Nacif Alves, realizo uma pesquisa sobre avaliação e preciso da sua ajuda para responder 3 perguntas simples: dos teóricos que abordam o tema avaliação, sobre qual você tem maior conhecimento?; que conceito de avaliação você pode citar como o mais conhecido por você?; por favor, cite um instrumento de avaliação usado por você.

³⁷ Ver: TABELA 5 – amostra não muda significativamente quando se trata de populações mais numerosas.

³⁸ Uma lista com o nome informações sobre os professores foi fornecida pela própria Secretaria Municipal de Educação. Tal lista encontrava-se disponível a todas as pessoas no site da SME/RJ, antes da atual gestão assumir e modificar informações e desenho do site oficial da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Todavia, atualmente, ainda é possível ter acesso a endereços e telefones por escolas, classificadas por CREs.

É claro que raramente consegui ler o texto sem que outras respostas/perguntas fossem formuladas, como por exemplo: ao dizer meu nome diversas vezes, fui identificada tanto por professores como por coordenadores pedagógicos, pois minha história profissional foi marcada por momentos de contato e formação de professores da rede pública.

TABELA 5 - PROFESSORES ENTREVISTADOS POR SEMANA

MÊS	SEMANA	DIAS				
		2a	3a	4a	5a	6a
AGOSTO 2009	1ª	8	6	9	7	5
	2ª	7	7	10	5	4
	3ª	6	7	9	6	4
	4ª	9	3	10	7	3
	5ª	5	-	-	-	-
TOTAL p/ mês		137				
MÊS	SEMANA	DIAS				
		2a	3a	4a	5a	6ª
SETEMBRO 2009	3ª	4	11	9	8	9
	4ª	6	9	10	11	9
	5ª	5	8	7	-	-
TOTAL p/ mês		106				
OUTUBRO 2009	1ª	-	-	-	8	8
	2ª	8	7	16	7	10
	3ª	8	8	12	6	7
	4ª	9	10	15	11	6
	5ª	6	9	12	7	6
TOTAL p/ mês		196				
NOVEMBRO 2009	1ª	10	9	16	6	4
	2ª	7	8	14	5	-
	3ª	6	5	9	4	5
	4ª	10	7	15	9	6
	5ª	-	-	-	-	-
TOTAL p/ mês		95				
DEZEMBRO 2009	1ª	-	6	7	7	7
	2ª	8	5	9	6	4
TOTAL p/ mês		59				
FEVEREIRO 2010	1ª	5	6	5	7	6
	2ª	5	7	6	4	6
TOTAL p/ mês		57				
MARÇO 2010	1ª	8	5	6	6	7
	2ª	6	7	8	8	5
	3ª	7	9	5	9	8
	4ª	5	7	7	7	5
	5ª	5	7	6	-	-
TOTAL p/ mês		170				
ABRIL 2010	1ª				7	8
	2ª	9	4	5	8	8
	3ª	4	9	6	8	5
	4ª	6	6	4	6	9
	5ª	7	7	5	6	8
TOTAL p/ mês		145				
MAIO 2010	1ª	7	5	4	5	4
	2ª	4	4	5	7	4
	3ª	5	3	7	4	5
	4ª	7	6	6	5	9
	5ª	6	-	-	-	-
TOTAL p/ mês		98				

TOTAL GERAL	1063 professores
-------------	------------------

Cabe ressaltar ainda que, texto padrão remetia a outros aspectos, que eu procurava não valorizar com o intuito de objetivar a pesquisa tanto em relação ao tempo como no que se referia ao objeto de pesquisa. Outros exemplos disso: oi, Fulano(a), (...) realizo uma pesquisa sobre avaliação e preciso da sua ajuda (...). A partir da expressão do texto, alguns enunciados vinham à tona, como por exemplo, “se eu puder” ou “não, nesse momento estou muito ocupada” ou “desculpa, eu não gostaria de responder a nenhuma pergunta” ou, “ih, agora não dá, você pode ligar depois?”. Neste caso, interrompia a entrevista e perguntava: quando posso ligar? ou em que momento seria mais conveniente ligar? Quando o prosseguimento da entrevista não era possível, depois da terceira vez em que ligava para fazer o levantamento e não era atendida, considerava o fato como *não resposta* – categoria diferente das repostas *não sei*, na qual também foram agrupadas respostas como: *não me lembro, faz tanto tempo que não estudo isso etc.*

O processo de levantamento dos dados foi realizado de agosto de 2009 a maio de 2010 (Ver: TABELA 5) e os dados provenientes da aplicação do questionário foram categorizados em três tipos de respostas: *nominais*, nos casos em que teóricos, conceitos e instrumentos foram enunciados; *NR – não resposta*, quando houve recusa em responder; e *NS – não sei* apenas quando os entrevistados declaravam não ser do seu conhecimento o que foi perguntado.

Ao final do processo de coleta de dados, tomei conhecimento de uma ferramenta de pesquisa do tipo *survey online* denominada SurveyMonkey (www.surveymonkey.com). Assim, com o intuito de conferir a quantificação das informações obtidas na investigação de campo, resolvi transferi-las para a plataforma da empresa, na *web*. Este processo facilitou muito o trabalho de análise qualitativa, visto que as respostas puderam ser acessados tanto individualmente por questão como também pelo cruzamento entre elas. Exploradas todas as possibilidades de combinação de dados, estes foram importados para o meu computador pessoal em formato do programa Microsoft Excel, em forma de tabelas e gráficos.

De acordo com o planejamento e a execução desta pesquisa do tipo *survey*, acredito que se repetida irá fornecer as mesmas informações – o que caracteriza a confiabilidade em pesquisa, dadas a objetividade, a natureza contínua e exaustiva da investigação, a validade da amostragem randômica estratificada. É claro que nenhum método é inequívoco, portanto, capaz de eliminar as incertezas por completo. Todavia, os procedimentos metodológicos

baseados em diversos estudos (BABBIE, 1999; COZBY, 2009; MAY, 2004) a respeito de pesquisas de larga escala permitiram conclusões com relação ao *estudo descritivo* realizado. Este serviu de subsídio para uma melhor compreensão do problema desta tese, as relações entre teoria e ação e, conseqüentemente, entre avaliação e ética.

Assim, esta *survey* descreve características sobre os professores no que se referem a teorias, conceitos e instrumentos de avaliação, realiza estimativas percentuais sobre a população investigada, conhece atitudes e opiniões e faz previsões sobre a realidade concreta em que atuam professores da rede municipal de Educação.

3.5 A EVIDÊNCIA E A APRECIÇÃO DOS DISCURSOS COMO DADOS E VALORES DE PESQUISA

Nesta tese, os dados foram coletados como quantidade lógica e como qualidade na apropriação dos dados apreciados num contexto, mas não interpretados como condição suprema e incontestável da realidade.

A reflexão sobre os dados justifica-se enquanto signo relacionado a outros signos e aos empregos destes no contexto concreto e nas relações dos que deles se utilizam. A relação entre teoria e prática adotada de pesquisa, nesta tese, problematiza o dado (apontado pela pesquisa do tipo *survey*) tanto do ponto de vista lógico (uma evidência demonstrada) como do da interpretação expressa pelos discursos coletados. Assim, a articulação entre teóricos do campo da avaliação e conceitos de avaliação anunciados com mais conhecidos pelos professores investigados e a expressão dos instrumentos de avaliação mais usados por estes mesmos professores é potencialmente reveladora de problemas teórico e práticos que envolvem tanto a formação inicial e continuada dos professores como as relações pedagógicas presentes na escola.

Tomar as entrevistas da *survey* como dados evidenciados não significa aplicação de uma fórmula do tipo: $A + B + C = D$ – onde A = teóricos da avaliação; B = conceitos de avaliação; C = instrumentos de avaliação; e D = tese demonstrada.

Ao contrário, quando combinada com outros procedimentos de pesquisa, a presença dos dados levanta possibilidades problematológicas sobre o tema avaliação e ética, conforme as apontadas por Bakhtin (1992, 2003) e Perelman (1999, 2005) e discutidas no capítulo 2.

Tomar a quantidade como signo e não apenas evidência dada enfatiza o aspecto ético em pesquisa, que não se resume a procedimentos metodológicos, mas procura compreender diferentes abordagens e discursos como reflexão sobre a diferença (muitas vezes vivida como limite e não possibilidade ou experimentada como desqualificação e não variedade de pensamento e ação, atestada como hierarquia e não como expressão cultural) e o enfrentamento da realidade (expressa na contradição entre inclusão e exclusão acerca de pensamentos e práticas) que envolvem as práticas de avaliação atuais.

Métodos quantitativos têm sido associados às Ciências Naturais e métodos qualitativos, à opção metodológica mais adequada para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. A dicotomia entre qualidade e quantidade tem sido enfraquecida (GATTI, 2002) pela urgência em dissolver a polarização de conceitos expressos pela contradição teórica ou prática como alternativa à transformação de relações culturais, políticas, econômicas etc. que envolvem sujeitos concretos e suas participações sociais.

Os dados coletados pela survey indicam uma teoria e uma prática sobre avaliação, bem como comunicam a apropriação deste conceito como prática que posiciona os sujeitos uns frente ao outros, especificamente, e frente aos problemas sociais, de maneira geral. Os dados enunciados pelos professores apontam as dimensões linguísticas da observação da realidade e as dimensões compreensivas e ideológicas das práticas sociais de avaliação das aprendizagens dos alunos e da função docente.

Os dados da survey qualitativamente analisados favorecem a articulação entre consciência teórica e experiência concreta, bem como servem para a distinção de posições diversas sobre a teoria de conhecimento. Pela descrição dos dados, pode-se inverter a ordem (dados representam a realidade) para a reorganização dos dados em alternativas concretas de mudanças práticas. Assim, a quantidade objetiva dos dados coletados relaciona-se com a qualidade subjetiva de apreciação dos mesmos e, nesta tese, são tomadas como parte de uma mesma realidade que não está dada a priori e nem pode ser reinventada a cada pesquisa científica, mas sim reflete e refrata a realidade em transformação (BAKHTIN, 1992) e recusa vincular conhecimento a certezas prévias que separa a teoria da prática (PERELMAN, 1999).

3.6 ENTRE A REALIDADE E A PRETENSÃO: OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta tese tem como objetivo *relacionar discursos e práticas da avaliação às escolhas éticas sobre o curso do conhecimento*. Para isso, alguns objetivos específicos se delineiam como possibilidade de circunscrição do objetivo geral, a saber:

- conhecer os discursos dos professores do Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro acerca de teorias, conceitos e instrumentos de avaliação;
- relacionar os discursos dos investigados às orientações oficiais sobre avaliação em comparação às regras de justiça do campo do Direito que justificam as sentenças proferidas como verdades justas e incontestáveis;
- articular os discursos acadêmicos defendidos por autores do campo da Educação sobre a avaliação da aprendizagem às práticas concretas presentes no movimento das relações pedagógicas.

Acredito que, dessa forma, esta tese possa contribuir para a adoção de práticas de avaliação sustentadas na defesa do conhecimento como objeto de discussões e de confrontos. O que funda a constituição do conhecimento, conforme aqui defendido, não é a concepção de que é estático, absoluto; mas ao contrário, dinâmico, flexível e provisório.

4 AVALIAÇÃO: teorias, conceitos e instrumentos

*Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos afligidos.*

*Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge.*

*Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram.*

(Cecília Meireles – Noções)

Neste capítulo, analiso os dados coletados na *survey* realizada com os professores da rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, entre os meses de agosto de 2009 e maio de 2010. Conforme expressei anteriormente, pesquisas dessa natureza ocupam-se de descrições de traços e atributos de uma população, de estabelecimento de relações entre as características apontadas pelos dados ou de explorações de novas possibilidades de pesquisa a partir das informações acessadas pela *survey*.

A partir da descrição dos dados recolhidos, meu objetivo é analisar os fundamentos dos discursos dos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal sobre suas práticas de avaliação de modo a dar mais um passo na direção do objetivo central desta tese: relacionar discursos e práticas da avaliação às escolhas éticas sobre o curso do conhecimento.

Para garantir ao leitor melhor compreensão dos dados colhidos e das análises provenientes, este capítulo encontra-se organizado em três sessões: na primeira, apresento a descrição literal dos dados; na segunda, analiso os argumentos teóricos sobre avaliação dirigidos ao professor; e na última, problematizo os discursos sobre avaliação enunciados por professores nas suas relações com os conceitos e instrumentos de avaliação em busca de explicações para os achados desta pesquisa.

4.1 O QUE É DADO ESTÁ POSTO? A ESCOLHA: TEÓRICOS, CONCEITOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Nesta parte, apresento os dados coletados pela pesquisa do tipo *survey* realizada junto aos professores da rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Conforme informado, a SME/RJ organiza o sistema educacional em 10 CREs, cada uma delas com competência para:

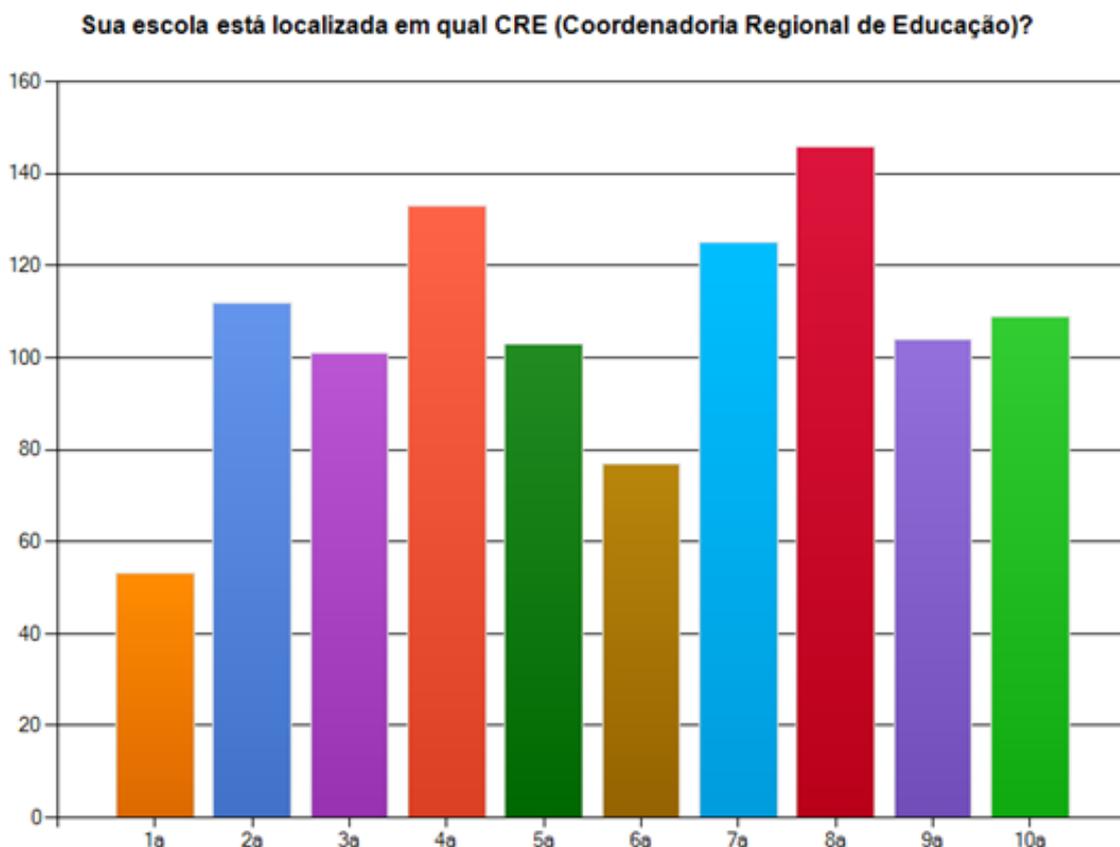
- Implantar e implementar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação nos órgãos da rede educacional vinculados à Coordenadoria;
- Exercer a gestão administrativa e financeira do Sistema Municipal de Educação, na área de jurisdição específica do órgão, de acordo com as normas gerais de autonomia e descentralização;
- Estabelecer parcerias com setores públicos e privados da região de abrangência do órgão;
- Coordenar a geração de informações pedagógicas e administrativas pelos órgãos locais de sua circunscrição e alimentar o órgão central na produção de informações gerenciais;
- Definir, planejar e coordenar a ação descentralizada do sistema educacional na área de sua circunscrição, em consonância com a política educacional da SME, porém contextualizada às escolas de sua região. (RIO DE JANEIRO, 2008).

Em face do discurso oficial acerca da autonomia atribuída às CREs, nesta pesquisa, procurei garantir a todos os professores a mesma chance de expressar sua opinião, visto que diferenças de concepções e de práticas de avaliação nas diversas regiões educacionais poderiam ser examinadas. Por isso, um professor – escolhido aleatoriamente entre todos de uma U.E. – de cada escola rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro foi ouvido. Procedimento este que abarcou 1.063 professores com atuação nas escolas regulares de ensino, conforme informa a TABELA 6 relativa a distribuições de escolas por CRE. Em função do número de U.E por CRE, apresento o GRÁFICO 02 para uma melhor visualização da composição da rede municipal de educação, sendo a 1ª CRE a menor em extensão e a 8ª, a maior.

TABELA 6 – NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS POR CRE

	1ª CRE	2ª CRE	3ª CRE	4ª CRE	5ª CRE	5ª CRE	7ª CRE	8ª CRE	8ª CRE	10ª CRE
Número de Professores	54	112	102	133	103	77	124	144	105	109
TOTAL	1.063									

GRÁFICO 02: DISTRIBUIÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES (U.E) POR CRE



O questionário foi composto de 2 grupos de questões: o primeiro voltado para a identificação da CRE³⁹ e do segmento de atuação do professor; e o segundo objetivou o conhecimento de concepções e práticas de avaliação presentes na realidade escolar. Para relembrar, as 3 últimas perguntas foram estruturadas da seguinte forma: (1) *dos teóricos que abordam o tema avaliação, sobre qual você tem maior conhecimento?*; (2) *que conceito de avaliação você pode citar como o mais conhecido por você?*; (3) *que instrumento de avaliação você usa na sua prática pedagógica?*

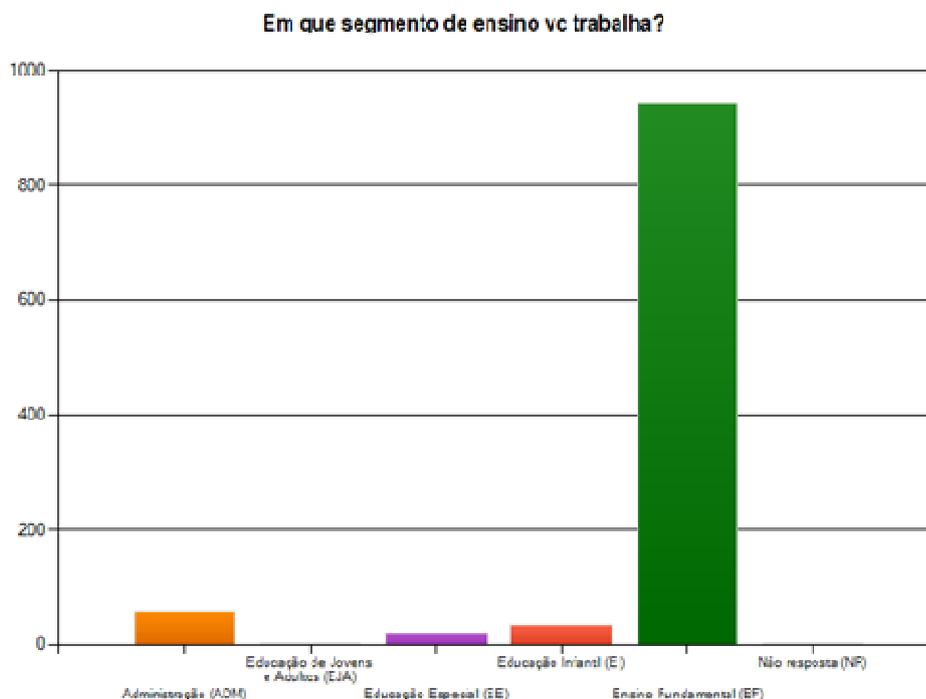
Com relação ao segmento de ensino, como era esperado houve maior incidência de respostas ao Ensino Fundamental, conforme o GRAFICO 03.

Entretanto, apesar da *autonomia* anunciada pela SME/RJ às CREs, não houve disparidades nas informações acerca do conhecimento sobre teóricos, conceitos e instrumentos de avaliação. Ao contrário, uma heterogeneidade de respostas foi significativa, o que permite questionar a competência para “definir, planejar e coordenar a ação

³⁹ A resposta a esta questão tornava-se conhecida desde o sorteio aleatório do professor, já que uma lista com os nomes de todos os professores de cada escola viabilizou a seleção do sujeito pesquisado.

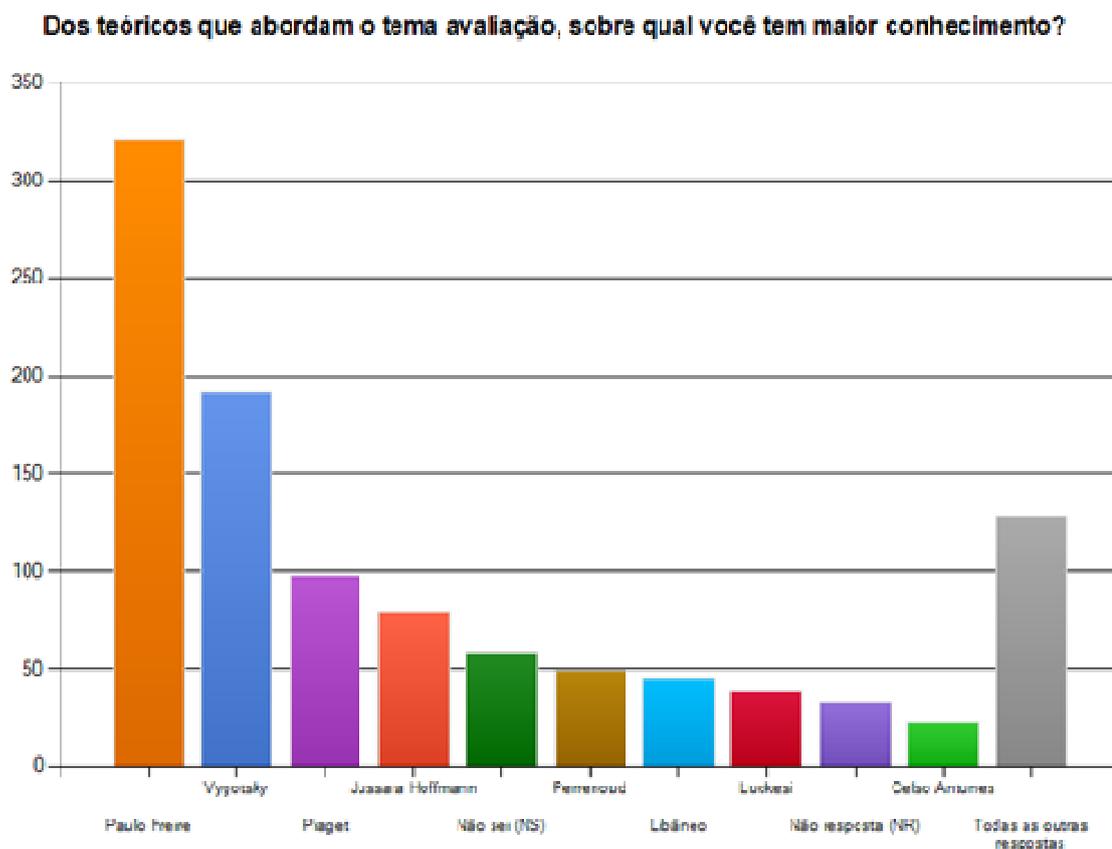
descentralizada do sistema educacional na área de sua circunscrição, em consonância com a política educacional da SME, porém contextualizada às escolas de sua região”.

GRÁFICO 03: SEGMENTO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES



O trabalho pedagógico, assim como qualquer outra atividade, diz respeito a um modo de ser em sociedade. Por esta razão, a ação descentralizada das CREs em consonância com a política da SME/RJ, acaba por esconder necessidades e especificidades de certos grupos caracterizados por contextos sociais diferenciados. Sendo assim, se à CRE cabe definir, planejar e coordenar o sistema educacional, conforme a demanda de sua circunscrição regional, o que pensar quando as repostas dos professores investigados sobre os teóricos do campo da avaliação mais conhecidos não diferem substancialmente em grau ou em natureza de uma CRE para outra? Sobre isso, comparar GRÁFICO 04 e 05: no primeiro, encontram-se as respostas gerais sobre os teóricos mais enunciados pelos professores como conhecidos e representativos do campo da avaliação; o segundo mostra os três teóricos mais citados pelos professores por CRE.

GRÁFICO 04: TEÓRICOS CITADOS PELOS PROFESSORES COMO MAIS CONHECIDOS E REPRESENTATIVOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO



Dos 1063 professores investigados, 321 citaram Paulo Freire como o autor mais conhecido no campo da avaliação, 191 assumiram ser Vygotsky o mais representativo e 98 informaram o nome de Piaget. Chamou-me a atenção o fato de mais de 50% dos professores da rede regular de ensino da cidade do Rio de Janeiro considerarem os referidos autores como representantes do campo da avaliação. Pois nenhum deles tem obras específicas sobre avaliação, embora sejam permanentemente evocados em trabalhos acadêmicos, inclusive nos que investigam o tema avaliação. A TABELA 07 permite conferir todas as respostas sobre os teóricos mais conhecidos dos professores, em geral.

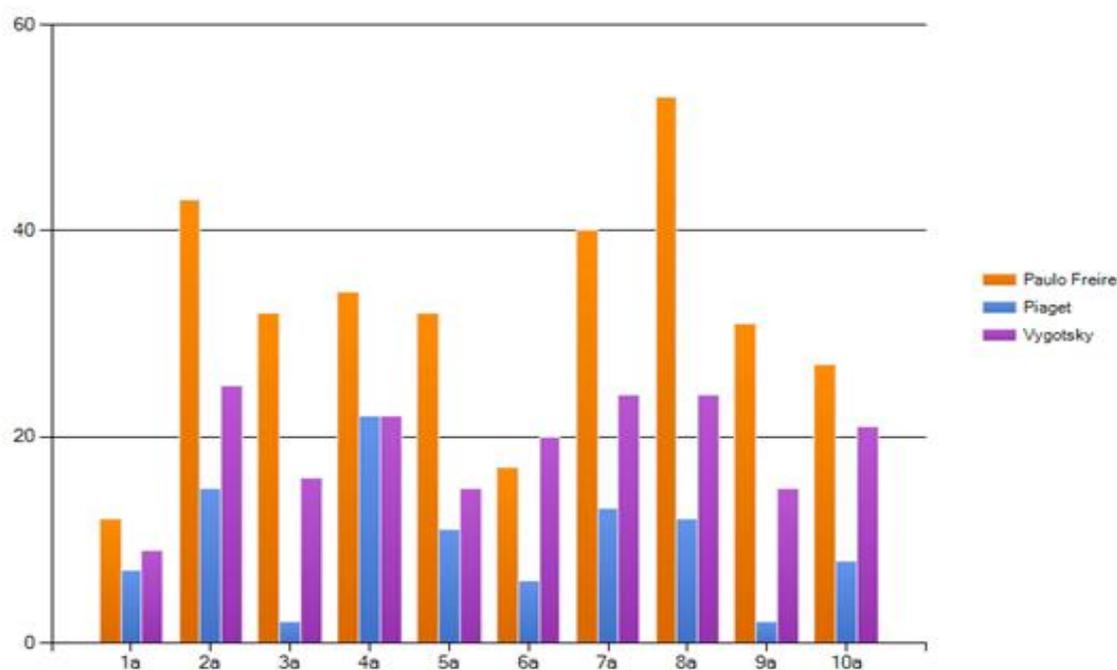
De acordo com a TABELA 07, as resposta intermediárias entre os mais e os menos citados, encontra-se autores que discutem o tema avaliação, especificamente, tais como enunciados: Jussara Hoffmann (79), Perrenould (49), Libâneo (45) e Luckesi (38). Somadas as referências aos autores anteriormente citados, podemos dizer que, de modo geral, apenas 20% dos professores da rede mencionam teóricos com obras específicas relacionadas com o tema investigado.

TABELA 7 – TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO CITADOS EM TODA A REDE REGULAR DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO COMO OS MAIS CONHECIDOS PELOS PROFESSORES⁴⁰

Dos teóricos que abordam o tema avaliação, sobre qual você tem maior conhecimento?		
Opções de respostas	%	No de respondentes
Ana Monteiro	0,3%	3
Bloom	0,1%	1
Cecília Goulart	0,1%	1
Celso Antunes	2,1%	22
César Coll	0,2%	2
Cipriano	0,8%	8
Cláudia Wernek	0,1%	1
Elvira Lima	2,0%	21
Emília Ferreiro	1,7%	18
Gadotti	0,6%	6
Gandin	0,3%	3
Gaudino	0,1%	1
Hamilton Wernek	0,4%	4
Heraldo Viana	0,2%	2
Isa Locatelli	1,1%	12
João Batista Freire	0,4%	4
Jussara Hoffmann	7,4%	79
Libâneo	4,2%	45
Luckesi	3,6%	38
Madalena Freire	0,2%	2
Magda Soares	0,2%	2
Maria Teresa Esteban	0,8%	8
Marilena Chaui	0,1%	1
Paro	0,2%	2
Paulo Abrante	0,1%	1
Paulo Freire	30,2%	321
Pedro Demo	0,2%	2
Perrenoud	4,6%	49
Piaget	9,2%	98
Rabelo	0,1%	1
Ralfh Tyler	0,1%	1
Regina Zilberman	0,2%	2
Romão	0,1%	1
Rosana Glat	0,2%	2
Saviani	0,3%	3
Sônia Kramer	0,1%	1
Tardif	0,1%	1
Teresa Pena Firme	0,1%	1
Vasco Moretto	0,1%	1
Vygotsky	18,0%	191
Wallon	0,8%	8
Zaballa	0,1%	1
Zambelli	0,1%	1
Não Sei (NS)	5,5%	58
Não Resposta (NR)	3,1%	33
Total de respostas		1064

⁴⁰ As cores amarela e os dois tons de cinza da TABELA 07 servem para facilitar a visualização tanto dos 3 teóricos mais enunciados (amarelo, aproximadamente 57%) pelos professores como dos que compõem a faixa intermediária (cinza escuro, em torno de 20% de outros autores e aproximadamente 9% de respostas inespecíficas à pergunta, cinza claro), os demais 14% foram considerados pouco significativos às análises.

GRÁFICO 05: OS TRÊS TEÓRICOS MAIS CITADOS PELOS PRPOFESSORES POR CRE

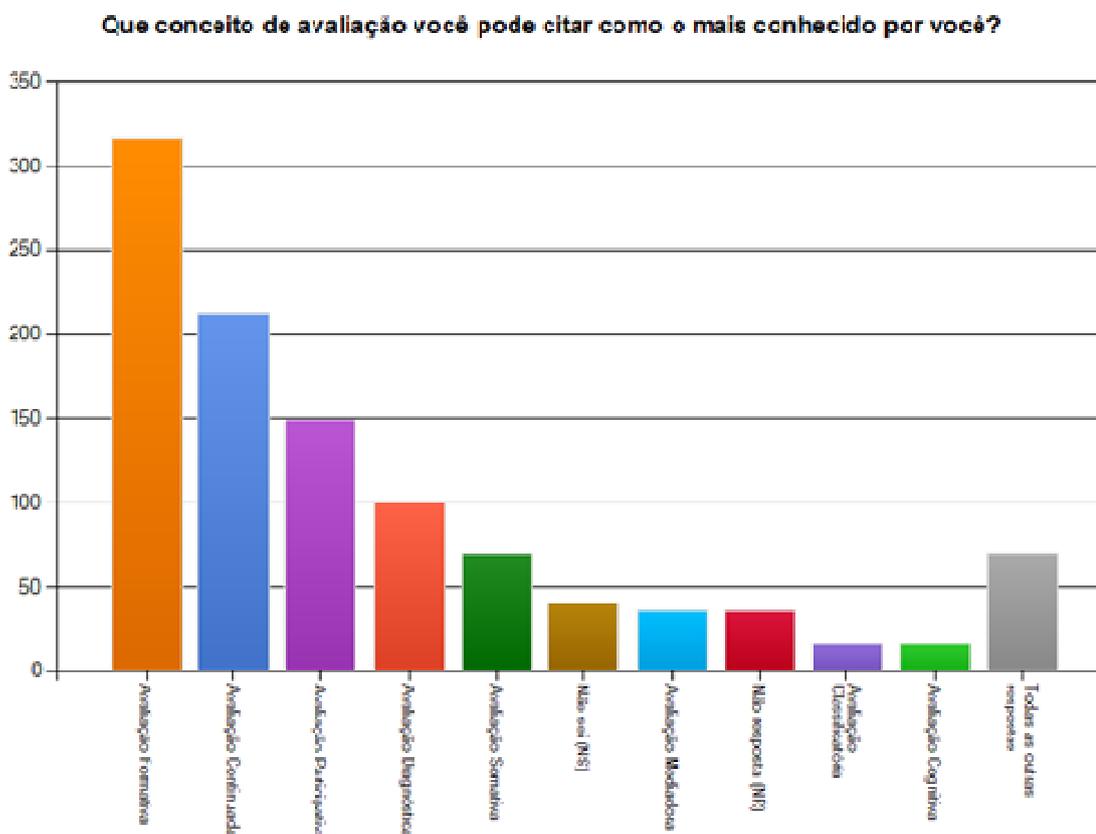


As vozes destes professores informam tanto a hegemonia do discurso sobre avaliação como se constituem potencialidade polifônica na apreciação dos ditos sobre o tema em questão. Podemos questionar: os professores de todas as 10 CREs quando citam Paulo Freire, Vygotsky e Piaget indicam nunca terem lido obras específicas sobre avaliação? Ou há brechas para outras interpretações? Os professores recorreram a nomes mais conhecidos para não correrem o risco de errar? Os professores recusam-se aderir aos modismos das teorias pedagógicas?

Com relação à questão que indaga aos professores sobre o conceito de avaliação mais conhecido, novamente, nenhuma discrepância entre as CREs foi percebida, conforme evidenciado na TABELA 08 e nos GRÁFICOS 06 e 07.

Dos 1063 professores investigados, 316 citaram a *avaliação formativa* como o conceito de avaliação mais conhecido, 212 assumiram ser a *avaliação continuada* o conceito mais observado e 149 informaram o conceito de *avaliação participativa*. Quanto ao conhecimento relativo aos conceitos de avaliação, o consenso entre os professores da rede foi ainda maior, chegou a quase 64%. A TABELA 08 permite conferir todas as respostas sobre os conceitos mais referenciados pelos professores, de maneira geral.

GRÁFICO 06: CONCEITOS DE AVALIAÇÃO INFORMADOS PELOS PROFESSORES COMO MAIS CONHECIDOS POR ELES



De acordo com a TABELA 08, encontram-se presentes entre as citações dos professores os conceitos como *avaliação diagnóstica* (101 vezes), *avaliação somativa* (70) e *avaliação mediadora* (36), estes compõem o que chamei de faixa intermediária, aquela que se situa entre os mais e os menos observados – que somadas abarcam 19 % das representações dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro entrevistados.

Mais uma vez a presença de traços homogêneos numa rede de ensino tão heterogênea e inclusive considerada a maior rede municipal da América Latina serve, no mínimo, de desconfiança e de questionamento à autonomia para a ação anunciada nos discursos oficiais. Atualmente, composta por 1.065 escolas; 22 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), 279 creches (RIO DE JANEIRO, 2011). Além disso, novamente respostas categorizadas como *Não Sei* (NS) ou *Não Resposta* (NR) conferidas à indagação sobre conceitos se assemelham ao descrito a respeito de teóricos, 41 e 36 respectivamente – somadas indicam aproximadamente 7% de ausência de respostas precisas à pergunta.

TABELA 8 – CONCEITOS DE AVALIAÇÃO CITADOS EM TODA A REDE REGULAR DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO COMO MAIS CONHECIDOS PELOS PROFESSORES⁴¹

Que conceito de avaliação você pode citar como o mais conhecido por você?		
Opções de respostas	%	Nº de respondentes
Análise	0,1%	1
Assimilação de conteúdos	0,1%	1
Auto Avaliação	1,2%	13
Avaliação Classificatória	1,5%	16
Avaliação Cognitiva	1,5%	16
Avaliação Construtivista	0,5%	5
Avaliação Continuada	19,9%	212
Avaliação Cumulativa	0,5%	5
Avaliação Curricular	0,1%	1
Avaliação de Desempenho	0,2%	2
Avaliação Diagnóstica	9,5%	101
Avaliação Dialógica	0,4%	4
Avaliação Formal	0,1%	1
Avaliação Formalista	0,1%	1
Avaliação Formativa	29,7%	316
Avaliação Individual	0,2%	2
Avaliação Interacional	0,2%	2
Avaliação Mediadora	3,4%	36
Avaliação Participativa	14,0%	149
Avaliação Permanente	0,2%	2
Avaliação Processual	1,3%	14
Avaliação Progressiva	0,2%	2
Avaliação Qualitativa	0,2%	2
Avaliação Reflexiva	0,2%	2
Avaliação Significativa	0,1%	1
Avaliação Somativa	6,6%	70
Feed-Back	0,1%	1
Global	0,1%	1
Inclusão	0,1%	1
Motivação	0,2%	2
Observação	0,2%	2
Prova	0,2%	2
Não sei (NS)	3,9%	41
Não resposta (NR)	3,4%	36
Total de respostas		1064

De onde emergem as semelhanças de pensamento? De iniciativas de formação continuada padronizada? Dos discursos presentes em livros, revistas e documentos oficiais de maior acesso por parte dos professores?

⁴¹ Novamente, recorro às cores amarela e os dois tons de cinza na TABELA 08 para facilitar a visualização. Desta vez dos 3 conceitos mais enunciados (amarelo, aproximadamente 64%) pelos professores como dos que compõem a faixa intermediária (cinza escuro, em torno de 19% e aproximadamente 7% de respostas inespecíficas à pergunta, cinza claro), os demais 10% foram considerados pouco significativos às análises.

GRÁFICO 07: OS TRÊS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO MAIS CITADOS PELOS PROFESSORES POR CRE

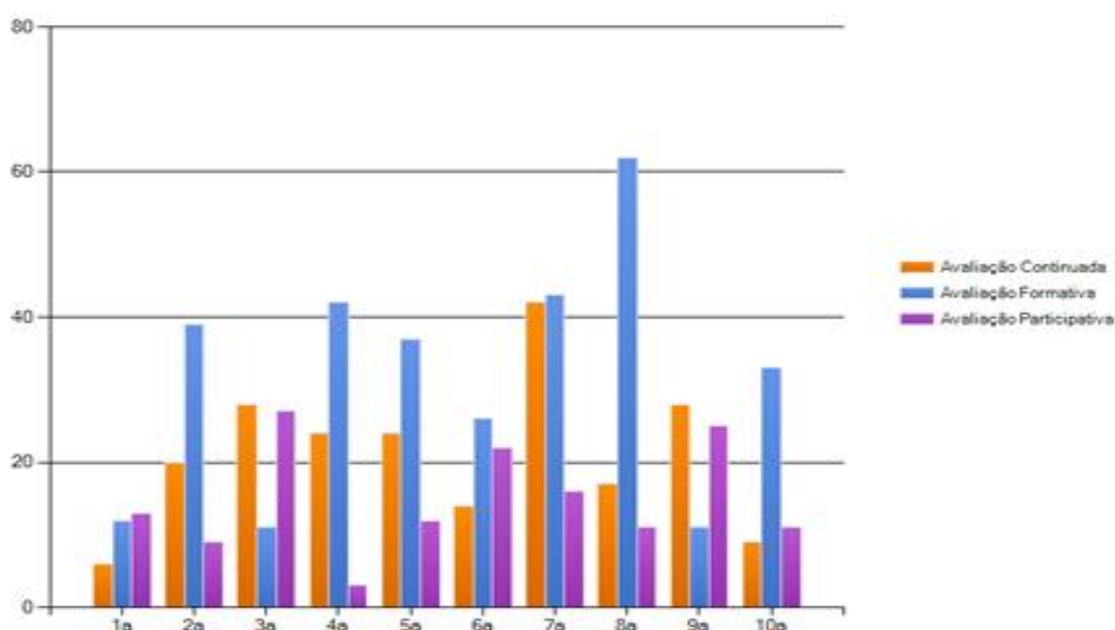
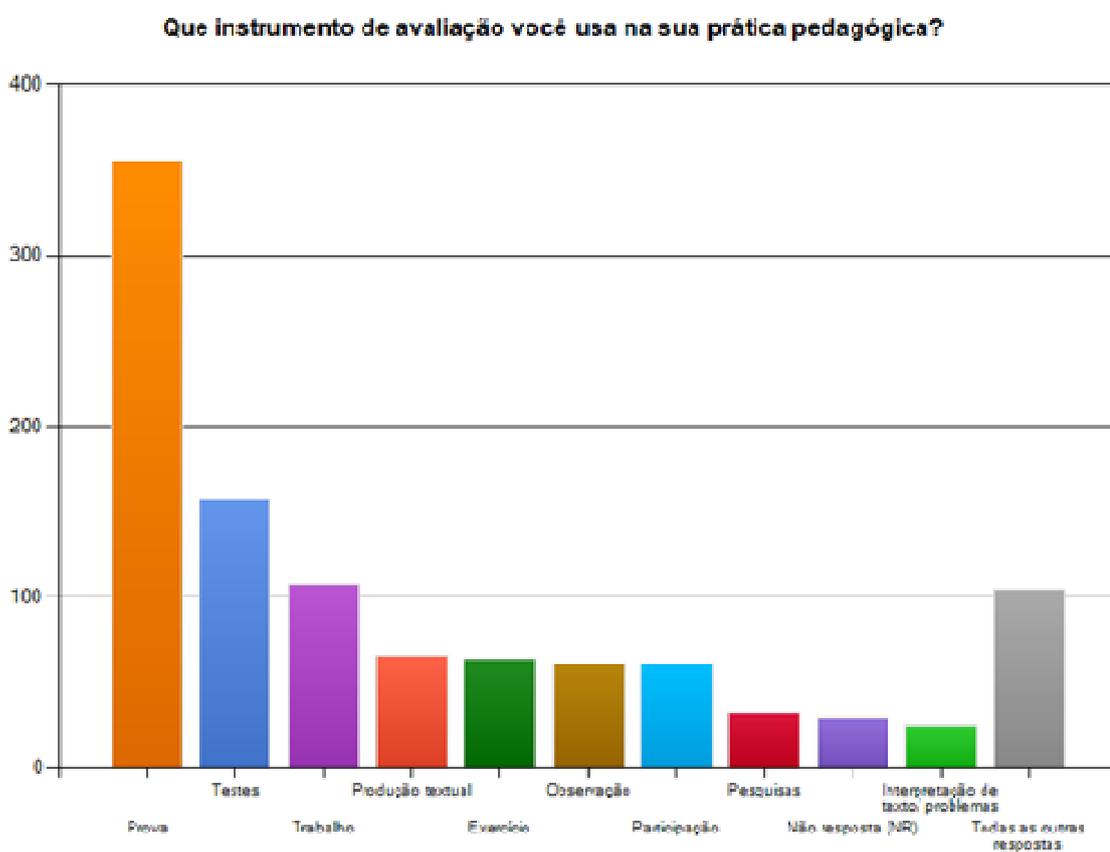


GRÁFICO 08: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INFORMADOS PELOS PROFESSORES COMO MAIS CONHECIDOS POR ELES



Em relação à pergunta *que instrumento de avaliação você mais usa em sua prática*, as semelhanças das respostas permanecem fortes, conforme demonstrado no GRÁFICO 08.

Dos 1063 professores pesquisados, 355 citaram a *prova* como o instrumento de avaliação mais habitual nas práticas pedagógicas, 157 professores assumiram fazer uso de *testes* e 107 afirmaram serem os *trabalhos* meios para a averiguação das aprendizagens dos alunos. As respostas referidas correspondem a aproximadamente 58% dos discursos dos professores.

TABELA 9 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO AFIRMADOS COMO OS MAIS USADOS PELOS PROFESSORES EM TODA A REDE REGULAR DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Que instrumento de avaliação você usa na sua prática pedagógica?		
Opções de respostas	%	Nº de respondentes
Auto avaliação	1,0%	11
Atividade diversificada	0,6%	6
Atividade em sala	0,4%	4
Avaliação escrita	0,1%	1
Construção de conhecimento	0,1%	1
De tudo um pouco	0,2%	2
Diagnose	0,9%	10
Dinâmicas	0,4%	4
Estudo Dirigido	0,5%	5
Exercício	6,0%	64
Grupos	0,4%	4
Interação	1,6%	17
Interpretação de texto/ problemas	2,4%	25
Jogos	0,1%	1
Leitura individual	0,7%	7
Mediação	0,7%	7
Observação	5,7%	61
Participação	5,7%	61
Pesquisas	3,0%	32
Portifólio	0,5%	5
Produção oral	0,1%	1
Produção textual	6,2%	66
Projetos	0,9%	10
Prova	33,4%	355
Relatório	0,4%	4
Seminário	0,1%	1
Testes	14,8%	157
Trabalho	10,1%	107
Não sei (NS)	0,4%	4
Não resposta (NR)	2,8%	30
Total de questões		1064

Do que os professores admitem usar como instrumento de avaliação, a TABELA 9⁴² permite problematizar alguns pontos que ampliam ainda mais o caráter uniforme das práticas pedagógicas de avaliação: 1) apenas 1% admite a auto avaliação como prática, os demais 99% sugerem conceber a avaliação como uma ação que caminha do professor para o aluno, da conferência do ensino do professor na aprendizagem do aluno; 2) as porcentagens de respostas das categorias *Não Sei* (4) e *Não Resposta* (30) caem para 3%, ao contrário dos índices de 8,5% em relação a *teóricos* e dos 7% relativos a *conceitos*; 3) as referências a avaliações objetivas aumentam muito se considerarmos que instrumentos de avaliação do tipo prova (355), testes (157), trabalhos (107), exercício (64), estudo dirigido (05), interpretação de textos/problemas (25), produção textual (66) carregam marcas profundas de controle dos professores sobre as aprendizagens dos alunos – nesse caso, totalizam 73,5% das práticas de avaliação reveladas pelos professores como mais usuais.

O que fazer com tantos dados? A princípio, ao deparar-me com tantas informações, senti-me perdida. Pensei: o que fazer com as expressões dos professores sobre *teóricos*, *conceitos* e instrumentos de avaliação? De que forma lhes atribuirei sentido? Como a elas responderei? Que justificativas implícitas sustentam as escolhas dos professores investigados? Por isso, antes de dar respostas, garantirei ao leitor o que para mim foi essencial: a apropriação geral de todas as informações recolhidas.

Portanto, sem a intenção de cansar o leitor, mas com o objetivo de criar maior intimidade com os dados, bem como fornecer um olhar panorâmico dos traços e características gerais da população investigada, reúno os dados coletados nas 10 CREs e descrevo-os.

Os 1063 professores da rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro citaram 43 nomes de autores como expressão de referência ao campo da avaliação. Entre os autores mencionados apenas uma vez estão: Bloom, Cecília Goulart, Claudia Werneck, Galdino, Marilena Chauí, Paulo Abrante, Rabelo, Ralfh Tyler, Romão, Sônia Kramer, Tardif, Teresa Pena Firma, Vasco Moretto, Zaballa e Zambelli – juntos, estes 15 *teóricos* representam menos de 1,5% da população investigada. Outro grupo de acadêmicos indicados como *teóricos* da avaliação foi: Cesar Coll, Heraldo Viana, Madalena Freire, Magda Soares, Paro, Pedro Demo, Regina Zilberman e Rosana Glat – cada um destes foi mencionado 2 vezes, totalizando 16 respostas, que somadas ficam em torno de 1,5% do total de participantes da pesquisa. Somados os autores indicados apenas uma vez aos indicados duas vezes,

⁴² As marcas coloridas na TABELA 09 enfatizam as problematizações levantadas neste ponto.

encontramos a estimativa de aproximadamente 3% da população. Por este motivo, serão considerados pouco significativos para a problematização em torno de suas teses.

Nomes como os de Ana Monteiro, Gandin e Saviani foram citados 3 vezes cada e Hamilton Werneck e João Batista Freire apontados 4 vezes cada um – se somados totalizam 17 enunciações. Se a estas forem acrescidas as indicações de Gadotti (6), Cipriano (8), Maria Teresa Esteban (8), Wallon (8) e Isa Locatelli (12) a porcentagem aumenta para pouco menos de 6%. E pelo mesmo motivo anteriormente justificado, a análise de suas produções teóricas não fará parte desta pesquisa.

Indicações de autores como Emília Ferreiro, Celso Antunes e Elvira Lima resumem suas popularidades em torno de 2% para cada um deles, de modo que representam juntos cerca de 6% das preferências dos professores no que tangem à avaliação. Já Libâneo (4,2%), Luckesi (3,6%) e Perrenoud (4,6%) comportam juntos aproximadamente 12% das escolhas teóricas acerca do referido tema.

Piaget e Jussara Hoffmann foram anunciados como autores do campo da avaliação, respectivamente, por 98 e 79 professores e, com isso, adicionam juntos por volta de 16 % às apreciações teóricas dos professores sobre avaliação.

Paulo Freire e Vygotsky receberam maior destaque por parte dos professores. A primazia do primeiro em relação ao último gera em torno de uma diferença média de 12%. Paulo Freire foi evocado por 30% dos professores e Vygotsky, lembrado por 18%.

O excedente fica por conta de respostas negadas – por isso, denominadas *não respostas* (NR) – ou porque os professores não souberam atribuir um teórico do campo da avaliação ou disseram não lembrar de nenhum teórico no ato da investigação pelo telefone. Estas respostas foram classificadas de *não sei*, NS. Assim, NR e NS juntas giraram em torno de 9%.

Com relação a conceitos de avaliação, 32 termos serviram de base para inferir as concepções de avaliação dos investigados. Apesar dos diversos conceitos, muitos destes foram expressos poucas vezes e em função da pouca apreciação não serão objeto de problematizações nesta pesquisa. Apesar disso, a seguir, descrevo suas ocorrências para que não sejam perdidas as possibilidades de interpretação geral dos traços da população investigada.

As palavras como *Análise*, *Assimilação de conteúdos*, *Avaliação Curricular*, *Avaliação Formal*, *Avaliação Formalista*, *Avaliação Significativa*, *Feed-back*, *Global*, *Inclusão*, foram pronunciadas apenas uma vez cada uma (total de 9). Outros conceitos como

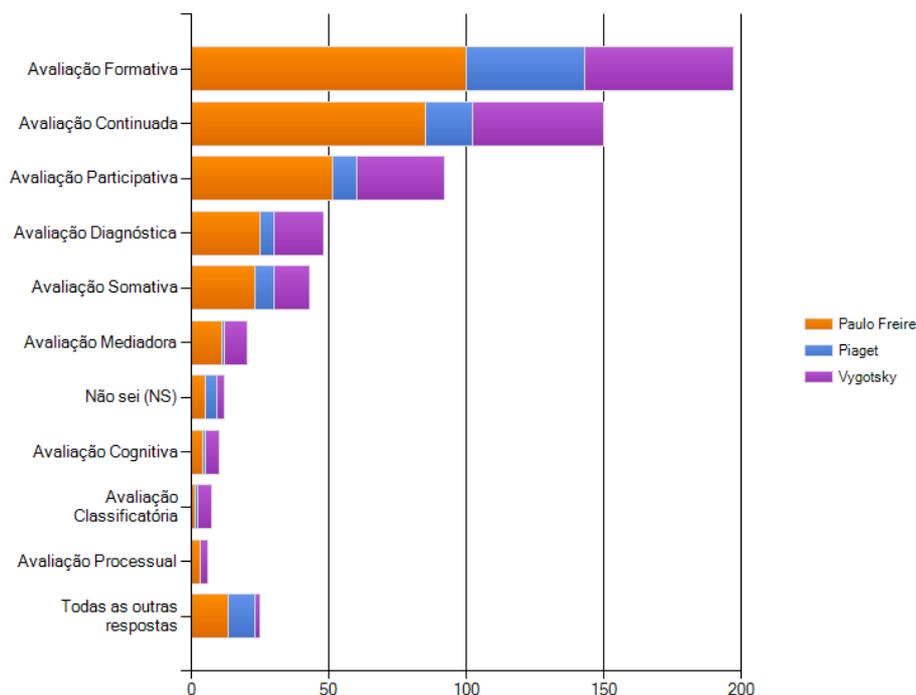
Desempenho, Avaliação Individual, Avaliação Interacional, Avaliação Permanente, Avaliação Progressiva, Avaliação Qualitativa, Avaliação Reflexiva, Motivação, Observação e prova foram repetidas 2 vezes cada uma (20 no total). Termos como avaliação *Dialógica (4), Construtiva (5) e Cumulativa (5)* contaram com 14 recorrências ao todo. Além disso, algumas expressões foram anunciadas entre 13 e 17 vezes, tais como: *Auto avaliação (13), Avaliação Classificatória (16), Avaliação Cognitiva (16) e Avaliação Processual (14)*. As expressões relativas a concepções de avaliação, declaradas até o momento, englobam apenas 9,5% da população.

O levantamento realizado aponta que as concepções de avaliação Mediadora e Somativa juntas abarcam 10% da população – 3,4% e 6,6%, respectivamente. Apesar de terem aparecido com maior frequência nas opiniões dos professores, são pouco representativas para a caracterização da população investigada. Cabe ressaltar ainda, que apenas cerca de 7% da população se recusou a dar uma resposta objetiva ou não soube informá-la.

Três conceitos de avaliação representam aproximadamente 75% das escolhas levantadas por esta pesquisa, são eles: os de avaliação *Formativa (30%), Continuada (20%) e Participativa (14%)*. Portanto, indicam a grande adesão dos professores a eles, pelo menos quanto à admissão no conhecimento das referidas definições.

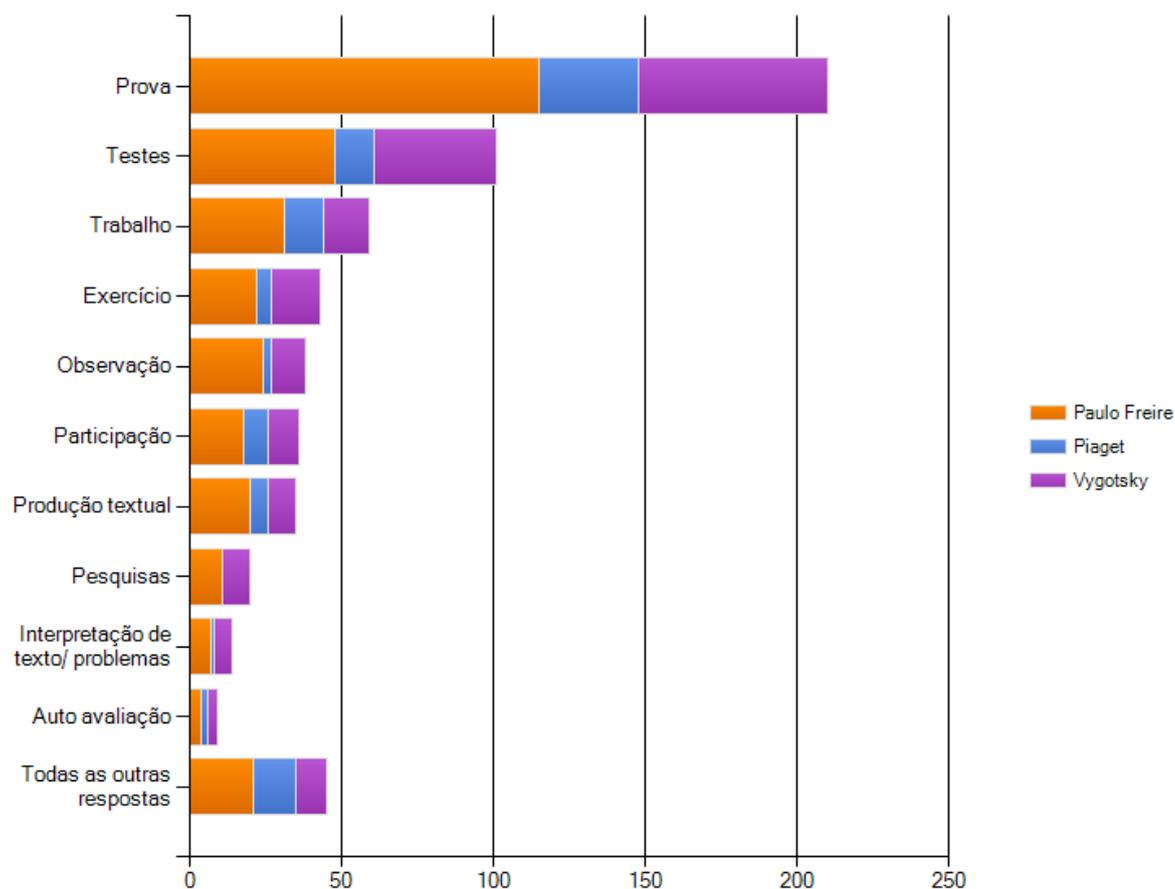
O GRÁFICO 09 permitem a leitura conjunta dos 3 teóricos e dos 3 conceitos citados em cada CRE.

GRÁFICO 09: CONCEITOS DE AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AOS 3 TEÓRICOS MAIS CITADOS



Ao todo, 28 instrumentos de avaliação tiveram uso mencionado nas práticas pedagógicas. Levando-se em consideração o número de vezes em que aparecem nos discursos dos professores, são eles: Avaliação Escrita (1), Construção de Conhecimento (01) Jogos (01), Produção oral (01), Seminário (02), De tudo um pouco (02), Atividade em Sala (04), Dinâmicas (04), Grupos (04), Relatório (04), Estudo Dirigido (5), Portifólio (5), Atividade Diversificada (6), Leitura individual (7), Mediação (7), Diagnose (10), Auto avaliação (11), Interação (17), Interpretação de texto/ problemas (25), Pesquisa (32), Observação (61), Participação (61), Exercício (64), Produção textual (66), Trabalho (107), Teste (157) e Prova (355). Cabe ressaltar que apenas 34 participantes da pesquisa se recusaram responder a questão ou porque não sabiam ou não quiseram. O GRAFICO 10 mostra o cruzamento dos instrumentos mais usados com os 3 teóricos mais citados pelos professores.

GRÁFICO 10: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO USADOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS 3 TEÓRICOS MAIS CITADOS



A indicação de Paulo Freire, Vygotsky e Piaget como teóricos da avaliação e a admissão de conhecimento a respeito de conceitos como avaliação Formativa, avaliação Continuada e avaliação Participativa sugerem que a teoria não se manifesta na prática quando se constata que a Prova é o instrumento mais usado pelos professores na sua prática pedagógica.

Paulo Freire (2010a; 2010b) faz críticas rigorosas à educação bancária, Vygotsky (1989; 2002) aponta o conceito de zona de desenvolvimento proximal como o lugar de ensino e de avaliação e a linguagem como instrumento de desenvolvimento da cognição humana, Piaget (1989; 2011) propõe a atividade do aluno como central no processo de aprendizagem. Portanto, provas e testes parecem apontar a grande incoerência entre teoria e prática.

Antes de iniciar as problematizações em torno das informações coletadas na *survey*, peço desculpas ao leitor pela quantidade de páginas dedicadas à descrição dos dados. Todavia, insisti neste caminho por considerar as expressões recolhidas de grande importância para a compreensão dos questionamentos presentes nesta pesquisa e para a construção da tese que se

anuncia: *embora pareçam dissociadas, teorias e práticas de avaliação são escolhas éticas que se justificam nos discursos e nos atos.*

A teoria da argumentação de Perelman (1999) indica a retórica como técnica intelectual que contribui para o exercício de nossa liberdade individual – ou seja, como escolhas para o agir.

(...) a retórica se propõe persuadir, ganhar a adesão alheia, por meio de uma argumentação concernente ao preferível. O estudo da retórica, concebida como uma lógica dos juízos de valor, relativa não ao verdadeiro, mas ao preferível, em que a adesão do homem não é simplesmente submissão, mas decisão e participação, introduziria um novo elemento na teoria do conhecimento e não limitaria o debate à aceitação total de um racionalismo inspirado em procedimentos científicos ou à sua completa rejeição. (PERELMAN, 1999, p. 252)

Para conquistar a adesão, uma argumentação parte sempre de acordos prévios manifestos desde a concordância em torno do conteúdo expresso pelo orador, do apreço a este até o interesse em refletir sobre o conhecimento posto na discussão.

Todavia, o acordo sobre o problema não significa que os sujeitos da interlocução devam acordar também sobre o que seja preferível realizar em relação ao fato em questão. Pois acordos objetivam “ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes”. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Penso que desta dinâmica surja o maior ou o menor grau de adesão por parte do auditório às teses do orador.

O orador, utilizando as premissas que servirão de fundamento à sua construção, conta com a adesão de seus ouvintes às proposições iniciais, mas estes lha podem recusar, seja por não aderirem ao que o orador lhes apresenta como adquirido, seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter tendencioso da apresentação delas. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Num primeiro momento, as indicações de Paulo Freire como o mais conhecido autor do campo da avaliação podem ser compreendidas conforme o conceito de auditório universal proposto por Perelman (1999): um tipo de assentimento que é comum a todos. Como acordos dessa natureza não existem, o auditório universal traduz-se no terreno da cultura. Nesse caso, tanto a visibilidade como a aceitabilidade de Paulo Freire em estudos e pesquisas da Educação são praticamente incontestáveis.

A ligação entre um ato e uma pessoa exige coerência entre vida moral, jurídica e política. Não se pode separar o ato da pessoa que agiu nem tampouco avaliar a pessoa do ato

independente do ato em si. Por esse motivo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) concebem o discurso como manifestação de quem o enuncia, sendo sua intenção produto de uma vontade partilhada pela cultura que abarca os envolvidos.

Repetir um discurso ou assumir um ponto de vista colore o caráter da pessoa e qualifica a tese defendida, pois se caracteriza como um mecanismo de ligação entre o ato e a pessoa. A valorização de um discurso ou de uma teoria aproxima a *pessoa do ato* da intenção do *ato da pessoa*. Dessa forma, um autor renomado e sua obra amplamente difundida recaem sobre quem as enuncia como algo de valor e de aceitação e, desse modo, se torna uma das ferramentas argumentativas mais poderosas no sentido de colocar o que se diz fora de questão ou dúvida: *ad verecundiam* – argumento de autoridade.

O ajuizamento acerca de alguém ou de um fato ancorado por uma argumentação de autoridade pode representar garantias de prestígio, conforme os autores a seguir indicam.

O argumento de autoridade é o modo de raciocínio que foi mais intensamente atacado por ter sido, nos meios hostis à livre pesquisa científica, o mais largamente utilizado, e isso de maneira abusiva, peremptória, ou seja, concedendo-lhe um valor coercivo, como se as autoridades invocadas houvessem sido infalíveis. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 348).

Apesar de contestações serem sempre possíveis, negar a autoridade de um argumento pode significar o distanciamento do ato razoável. Assim, admitir uma teoria ou valorizar um teórico não significa aceitar tudo o que se diz, mas antes servir-se destes como apoio para a instauração da adesão objetivada com a expressão do discurso. O argumento de autoridade pode ser o ponto de partida para transferir para a pessoa do orador todo o saber, a compreensão e a coerência antes encontradas na pessoa de um outro torna-se incontestado por muitos. Recorrer a argumentos de autoridade pode funcionar como estratégia retórica que visa desqualificar uma autoridade:

Tão logo há conflitos de autoridades, surge o problema dos fundamentos: estes deveriam permitir determinar o crédito que merece as respectivas autoridades. (...) A luta contra o argumento de autoridade, que às vezes não passa de uma luta contra certas autoridades, mas a favor de outras, pode, por outro lado, resultar do fato de se desejar substituir o fundamento tradicional da autoridade por um fundamento diferente (...), o que acarretará uma mudança de autoridade.

(...) o argumento de autoridade concede um valor argumentativo inegável a afirmação que demonstram uma ignorância ou uma incompreensão. (...) A incompetência do competente pode servir de critério para desqualificar todos aqueles que não temos razão alguma de acreditar mais competentes do aquele que se confessou incompetente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.352).

Perelman considera que essa forma de argumentação “pode ter um alcance filosófico eminente, pois pode visar destruir não só a competência, em tal matéria, de um indivíduo ou

de um grupo, mas da humanidade inteira” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.352). Assim, os professores podem ter lançado mão do argumento de uma autoridade como Paulo Freire, Vygotsky ou Piaget para contestar as novas políticas públicas de educação ou até mesmo para se mostrarem sujeitos estudiosos e conhecedores de teorias extremamente usadas para fundamentar os estudos e pesquisas do campo da educação.

Mas também, ao admitir como verdadeira determinada tese filosófica, o orador posiciona-se como solidário tanto da tese como da pessoa que a enunciou. Dessa forma, um discurso liga a pessoa do ato ao ato da pessoa. Pois a pessoa que produziu a obra é alguém que tem um passado vivido e concreto e, toda vez em que sua voz é enunciada, retiram-se dela as consequências de sua história. Estas por sua vez servem podem servir como reiteração sobre o que foi antes dito ou mesmo como estratégia de persuasão e convencimento sobre o que está sendo enunciado e deve ser posto fora de questionamentos ou dúvidas e, portanto, tomado como verdadeiro e incontestável. Assim, o orador afasta-se da responsabilidade sobre o enunciado e convoca o autor do argumento como a autoridade que responde pelos acertos ou erros considerados na argumentação.

Todavia, a força dialógica dos argumentos reside em tensão e conflitos, condição para a instauração do dialogismo (BAKHTIN, 2003). Justamente isso, irei procurar nos discursos expressos pelos professores: se estes, por um lado, dão indícios de consensos quanto aos teóricos e conceitos de avaliação, por outro reforçam a condição dialógica quando se referem aos mecanismos de avaliação mais usados nas práticas.

Então, o aparente conflito evidenciado pelos professores acerca de teorias e práticas será tomado com aspecto próprio da atividade discursiva: dinâmica que exige o contato das mentes porque implica respostas ao outro e, por sua vez, se reverte em constituição de novas questões na direção do caráter provisório (dinâmico) do conhecimento (PERELMAN, 1999) e, conseqüentemente, das práticas – já que pensamento e ato são parte constitutivas da ação humana e não se encontram desligados ou independentes um do outro. É justamente o contato entre os espíritos ou a atividade responsiva que confere movimento à vida, à cultura e à história.

O contexto é potencialmente inacabado, o código deve ser acabado. O código é apenas um meio técnico de informação, não tem significado criador cognitivo. O código é um contexto deliberadamente estabelecido, amortecido. (BAKHTIN, 2003, p. 383)

Por isso, frente às respostas obtidas pela *survey* procurei saber, através das editoras, quais as obras de maior publicação dos três autores indicados como mais conhecidos pela

população investigada. Paulo Freire tem a maioria de seus livros editados pela Paz e Terra, sendo *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido* os mais editados. Na apresentação das obras no site da editora, podem ser encontradas as seguintes observações sobre cada uma delas, respectivamente, com 43 e 50 edições:

Na *Pedagogia da autonomia*, de 1996, Paulo Freire nos apresenta uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos e elabora propostas de práticas pedagógicas, orientadas por uma ética universal, que desenvolvem a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura e conhecimentos empíricos de uns e outros. Criando os fundamentos para a implementação e consolidação desse diálogo político-pedagógico e sintetizando questões fundamentais para a formação dos educadores e para uma prática educativo-progressiva, Paulo Freire estabelece neste livro novas relações e condições para a tarefa da educação. (PAZ E TERRA, 2011a)

Neste livro revolucionário, Paulo Freire esmiúça as relações opressoras de nossa estrutura social e indica os caminhos para o entendimento de uma pedagogia libertadora e progressista, analisando todos os fatores que influenciam o aprendizado. Pedagógica e socialmente engajado, é uma verdadeira lição de cidadania e solidariedade, referência não só na história da educação, mas principalmente na história cultural de nosso país. Escrito em 1968, durante o exílio de Paulo Freire no Chile, *Pedagogia do oprimido* foi proibido pela ditadura militar e permaneceu inédito no Brasil até 1974. Desde então teve sucessivas reedições e já foi traduzido em mais de 20 países (PAZ E TERRA, 2011b)

No Brasil, as produções teóricas mais conhecidas de Vygotsky fazem parte de seus livros *Formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*. Ambos publicados pela Editora Martins Fontes e, atualmente, esgotados. Todavia, em comparação com as obras de Paulo Freire as dele foram editadas poucas vezes – 7, a primeira e 6, a segunda. Sobre elas, a editora comenta:

Há muito tempo, o grande psicólogo russo L. S. Vygotsky é reconhecido como um pioneiro da psicologia do desenvolvimento. No entanto, sua teoria do desenvolvimento nunca foi bem compreendida no Ocidente. A *Formação Social da Mente* vem suprir grande parte desta falha. Trata-se de uma seleção cuidadosa dos ensaios mais importantes de Vygotsky, editada por um grupo de eminentes estudiosos da sua obra. (MARTINS FONTES, 2011a)

O presente livro condensa uma fase importante da obra de Vigotski. Embora seu tema central seja a relação entre pensamento e linguagem, ele trata da apresentação de uma teoria original e fundamentada do desenvolvimento intelectual. (MARTINS FONTES, 2011b)

As obras de Jean Piaget mais conhecidas também são publicadas por diversas editoras, tais como: ArtMed, Ática, Bertrand do Brasil, Casa do Psicólogo, José Olympio, Forense, Martins Fontes, Melhoramentos, Moderna, Vozes, Zahar, entre outras. Seus livros com maior número de edições são *Seis estudos de psicologia* (25ª edição, pela Forense) e *Para onde vai a educação?* (20ª edição, pela José Olympio). Nos sites das editoras, constam os seguintes comentários a respeito das respectivas obras:

As pesquisas psicológicas de Jean Piaget visam não somente conhecer a própria criança e aperfeiçoar os métodos pedagógicos e educativos, mas também compreender o homem. Este livro, composto de artigos e conferências do mestre genebrino, propõe-se a ser uma introdução à obra de Piaget. Na primeira parte apresenta a síntese das descobertas de Piaget no campo da Psicologia da criança, demonstrando como se verifica o seu desenvolvimento mental. Na segunda parte são abordados problemas centrais do pensamento, da linguagem e da afetividade na criança, através de numerosos exemplos e estudos de casos. Trata-se de obra indispensável para professores, psicólogos, pedagogos e demais profissionais da área de educação. (FORENSE UNIVERSITÁRIA, 2011).

Neste livro, o autor procura resumir a sua orientação construtivista, com elaborações sucessivas que buscam dar ênfase especial às atividades espontâneas da criança; sendo assim, a obra é uma síntese de toda a aplicação de seu método científico às tarefas de ensino e aprendizado. (JOSÉ OLYMPIO, 2011).

Em função dos livros, anteriormente mencionados, serem os dois livros mais publicados de cada autor, no item seguinte, passarei a dialogar com argumentos neles expressos na tentativa de compreender o pensamento do professor expresso na *survey*.

4.2 AVALIAÇÃO E OS ARGUMENTOS DE AUTORIDADE

Nesta parte, discutirei as enunciações dos professores investigados a partir dos discursos de Paulo Freire⁴³, Lev Semenovitch Vygotsky e Jean Piaget e dos discursos oficiais dirigidos aos professores, principalmente, aqueles argumentos voltados para a conquista da adesão de novas formas de agir na sala de aula.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam o discurso convincente como o que se desenvolve em função de seu auditório, sendo o reconhecimento deste, condição indispensável para qualquer argumentação eficaz. Para se adaptar ao auditório o discurso parte de uma imagem prévia. Mas como dizem os referidos autores, “na argumentação, tudo o que se presume sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal” (Idem, p. 74).

Paulo Freire (PF) volta seu discurso o tempo todo ao Professor/Educador, se coloca lado a lado como tal e também como educando. Em *Primeiras palavras*, texto de abertura do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, diz “Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética” (PAULO FREIRE, 2010a, p. 15). Seu *não podemos* sensibiliza e seduz o professor, que como ele se vê sujeito do ensino e de aprendizagens e, por isso, disposto a aceitar seus ensinamentos. Todavia, antes de iniciar

⁴³ Daqui para frente, toda vez que me referir a Paulo Freire, Lev Semenovitch Vygotsky e Jean Piaget usarei as siglas PF, LSV e JP.

a defesa da tese propriamente dita revela sua intenção de conquistar o auditório para a disposição em mudar de postura, na medida em que expressa a preferência no estabelecimento de um acordo qualitativo: “não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética. (...) E é no domínio da decisão, da avaliação, (...) da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (PAULO FREIRE, 2010a, p. 19).

O sentido dado por PF pode muito bem ressoar para o professor/educador como Educar = aprender = ser ético = mudar. Mas mudar o que? PF responde “o livro com que volto aos leitores é um decisivo não a ideologia que nos nega e amesquinha como gente” (PAULO FREIRE, 2010a, p. 20). Ao conceito de mudança, PF agrega mais um sentido que cria ressonâncias para o professor, negar as ideias daqueles que nos oprimem. A estratégia inicial parece convergir para o fato de que a maioria das indicações dos professores sobre um teórico da avaliação recaísse sobre PF.

Após explicar as razões em defesa da autonomia do professor sobre *ser* e *saber* em matéria de Educação, PF destaca a importância da inter-relação pedagógica: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (PAULO FREIRE, p. 23). Com o objetivo de provocar reflexões em torno das relações entre ensinar e aprender, PF faz uso de uma analogia ao ato de cozinhar que “supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, (...) como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns saberes, retificando outros (...)” (PAULO FREIRE, 2010a, p. 21-22). O ato de ensinar se faz e se refaz, conforme o objetivo, a necessidade, as condições e os sujeitos do conhecimento. Com isso, afirma ao leitor/professor sua primeira tese: *não há docência sem discência*.

Dessa forma, a análise dos discursos aponta que não há comunicação isenta de intenções. Qualquer que seja ela, sempre visa convencer alguém de algo. Assim, o discurso é uma construção retórica, que almeja conduzir o outro na direção de uma determinada interpretação da tese anunciada e obter dele a adesão. O orador de um discurso espera a resposta do auditório. Por isso, estrutura-se em três dimensões, onde o eu (*ethos*) e o outro (*pathos*) se ligam pela e na linguagem (*logos*).

Assim, a retórica de PF traduz sua credibilidade e a confiança nele depositada, ou seja, seu *ethos*. Por sua vez, os professores para serem convencidos precisam ser impressionados e seduzidos, o que requer que sejam levadas em consideração as suas paixões.

Qual professor não deseja ser sujeito da sua ação? Não espera ver nos olhos dos alunos o brilho do conhecimento?

Numa rápida pesquisa ao banco de teses e dissertações da Capes, verifiquei que o nome de Paulo Freire aparece em muitos trabalhos, conforme o QUADRO 2. Certamente, PF, sua vida política a favor dos oprimidos, sua ideologia libertadora e sua teoria educacional, de modo geral, conferem a ele grande abrangência entre os educadores. Por isso, seu peso como argumento de autoridade. Quem discorda de PF? Ou mesmo que dele discorde, quem não lhe atribui grande valor por suas contribuições teóricas? Com os professores isso não é diferente.

Os trabalhos acadêmicos dos últimos 24 anos, refletem a credibilidade depositada em PF. Referir-se a ele ou enunciar palavras e expressões por ele usadas cumpre bem o papel de aproximar professores de suas teses. Talvez sejam estas as intenções implícitas nos diversos discursos: o uso das ideias de Paulo Freire como argumento de autoridade para calar aqueles que desejam problematizar ou incorrer em transgressões à ética contemporânea, onde linguagem e realidade aparecem como a mesma coisa. Assim, necessariamente a palavra Paulo Freire serviria como prova incontestável para revelar a intenção do autor do discurso. Como se o passado de PF e a afetividade historicamente a ele atribuída pudessem materializar-se em prestígio à docência apenas com a palavra anunciada. Por outro lado, o professor, inquestionavelmente desprestigiado por suas condições precárias de trabalho e pelo crescente desprestígio de suas práticas, pode muito bem ter citado PF como sua referência teórica capaz de agregar valor a si, enquanto grupo social historicamente situado e adepto a estes ou àqueles pensamentos, valores, princípios.

QUADRO 2: NÚMERO DE TESES/DISSERTAÇÕES COM O NOME DE PAULO FREIRE EM TODOS OS RESUMOS DISPONIBILIZADOS NO BANCO DA CAPES

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES
1987	3	0
1988	6	2
1989	4	0
1990	10	0
1991	3	0
1992	7	3
1993	7	1
1994	14	1
1995	10	2
1996	11	3
1997	21	4
1998	27	4

1999	30	7
2000	7	45
2001	7	38
2002	14	67
2003	13	63
2004	22	86
2005	22	101
2006	25	111
2007	36	99
2008	28	114
2009	29	125
2010	33	134
TOTAL	389	1010
TOTAL GERAL	1399	

Bakhtin e Perelman apontam a linguagem como interação social e condição para a construção histórica do sujeito, para sua institucionalização de pertencimento social e filiação cultural. Sujeitos e grupos recorrem a diversas táticas de convencimento, sempre com o intuito de ganhar a confiabilidade alheia e creditar novas aderências ao defendido. Aspectos relativos à argumentação e ao discurso dirigido ao professor por PF, LSV e JP se fizeram ressoantes a tal ponto deles terem sido os teóricos mais lembrados. O que dizem estes autores para conquistarem tamanha adesão por parte do professor às teses por eles anunciadas? Como seus discursos alcançaram a confiança e a credibilidade de tantos professores?

O conceito de auditório em Perelman e Bakhtin se assemelha e ajuda a compreender os motivos, nos quais os professores se apoiaram para a grande adesão a PF, LSV e JP. O conceito de *auditório social* (BAKHTIN, 1992) que se aproxima ao de *auditório particular* de Perelman (1999), assim como o de *auditório médio* (BAKHTIN, 1992)⁴⁴ assume pontos de contato com o de auditório universal (PERELMAN, 1999). Para ambos os autores a linguagem se interpõe entre o sujeito e o mundo, coloca-se no espaço dialógico entre a ocasião e a apreciação subjetiva. Portanto, a palavra produz sentidos de acordo com a forma como é direcionada ao auditório. O sentido dela proveniente sofre influência quando ouvida num contexto imediato ou mais amplo.

⁴⁴ Para Bakhtin (2003), o auditório social permite que o interlocutor direcione a palavra do outro, já que a palavra encontra-se atravessada pelas marcas históricas, sociais e culturais dos sentidos produzidos nos processos tempos e lugares singulares, pelos sujeitos sociais em interação verbal; porém, quanto maior o acesso à cultura mais próximo o sujeito do auditório médio o sujeito se situa.

Bakhtin (1992) diz que por meio da palavra nos definimos em relação ao outro e à coletividade. A palavra compreendida como “arena em miniatura” sustenta a luta entre valores de diferentes orientações ideológicas.

Assim, orador e auditório se posicionam no horizonte social, pois a palavra “não existe fora de um contexto social” (BAKHTIN, 1992, p. 16) já que cada palavra enunciada “está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”. (Bakhtin, 1992, p. 14).

Segundo Perelman, a argumentação tanto excede à postura objetiva para a aferição de verdades como freia a relatividade do conhecimento. Pois permite a relação intersubjetiva validada pela ideologia, cultura, pelo poder etc. No interior dos auditórios, princípios e valores coexistem no tempo e no espaço, mas também se contradizem por serem construtos sociais e históricos.

O auditório social mais amplo de Bakhtin (1992), assim como o auditório universal por Perelman (1999), ligam-se ao mundo interior e reflexivo de cada sujeito do discurso, do qual desejos, pressuposições, deduções, valorações, motivações, apreciações, fazem parte. Desse modo, o auditório particular de Perelman (1999), culturalmente determinado, afirma-se como o horizonte social bakhtiniano, determinado por uma natureza específica e particular de interação social.

Palavras são ditas e revelam a estrutura social do contexto social da enunciação: “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais.” (Bakhtin, 1992, p. 16). Assim, tanto a ideologia implícita na enunciação quanto as práticas cotidianas revelam-se amplamente articuladas: “se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a *atividade mental*, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia” (BAKHTIN, 1992, p. 16).

Por exemplo, o discurso de PF “*o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*” (FREIRE, 2010, p. 59) pode ter sido ouvido pelos professores, partícipes da comunicação discursiva, como sujeitos que compreendem o conteúdo da enunciação de modo similar e que estejam profundamente nele implicado. Portanto, as palavras de PF podem ter ressoado como sinais e sentidos voltados para um auditório particular que espera uma resposta compreensível e representativa de seus interesses, de modo a criarem ecos num auditório mais amplo, tornando sua voz viva na interação social que confere prestígio e valor a si próprio, enquanto grupo e

categoria de trabalho. Esta pode ter sido a avaliação dos professores acerca dos discursos de PF que resultou em consequente e ampla adesão a eles.

4.3 LINGUAGEM, PENSAMENTO E AVALIAÇÃO

Nesta parte do trabalho, procurarei as marcas do funcionamento discursivo das obras de LSV e JP nos discursos dos professores investigados. O diálogo entre Educação e Psicologia não é novidade, remete à discussão sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem, portanto, versam sobre as relações entre o ensinado e o aprendido. As teorias dos referidos autores servem a diferentes campos conceituais, mas no da Educação, ambos os autores têm sido amplamente usados para sustentar a compreensão da dinâmica existente entre o ato de conhecer e o objeto a ser conhecido, suas teses traduzem concepções de ensino, de aprendizagem, do papel da escola, de relação pedagógica. Inclusive, no livro introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontramos clara referência a esta questão:

Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação. (...) Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos (...). O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize (...), podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira (...). A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes (...). Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (BRASIL, 1997, p. 13)

Ao mesmo tempo em que os PCNs se colocam como referência para os processos educacionais, afirmam a flexibilidade de suas organizações na instauração da qualidade almejada em educação, dependente e implicada pela ação realizada no interior da escola. De um lado, o documento afirma a referência como a base para a ação pedagógica; de outro, admite o consenso e a coexistência de múltiplos fundamentos teóricos no cotidiano escolar e defende a flexibilidade na fundamentação à prática.

No livro 1 dos PCNs, encontramos referências: à *prática tradicional* – “proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (BRASIL, 1997, p. 30); à *tendência renovada* em oposição à tradicional, onde “o centro da atividade não é mais o professor, nem os conteúdos escolares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso” (BRASIL, 1997, p. 31); ao tecnicismo

educacional de inspiração comportamentalista; a ênfase na *pedagogia libertadora*, proposta com atividade escolar pautada em “discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata (...) para que se possa transformar a realidade social e política” (BRASIL, 1997, p. 32); à *pedagogia crítico-social dos conteúdos* “como reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a ‘pedagogia libertadora’ dá ao aprendizado do chamado ‘saber elaborado’, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade” (BRASIL, 1997, p. 32). Ao falar de tendências pedagógicas não as situa frente aos que lhes referenciam, não nomeia representantes teóricos e defensores das teses admitidas por cada escola pedagógica. Esta parte do livro introdutório sugere ser uma síntese superficial das propostas de Saviani (1989) em uma de suas obras sobre o fenômeno do fracasso escolar, tão amplamente investigado nos anos de 1980. Este último, apesar de figurar nas referências bibliográficas, não aparece citado no corpo textual do documento.

Ainda na página 32, a redação dos PCNs revela sobre os anos 70/80 que: “esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética”.

A psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento. (BRASIL, 1997, p. 32).

Em seguida, acusa a apreciação indevida por parte de pesquisas da psicologia genética, “redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino” (BRASIL, 1997, p. 33). Assim, o documento sem mencionar o autor convoca a tese de Piaget (2007) acerca da origem da inteligência presente em seu livro *Epistemologia Genética*, onde explica a complexidade do desenvolvimento cognitivo por intermédio de sequências de processos de assimilação e acomodação que resultam em conquistas cada vez mais elaboradas de pensamentos descritos e explicados como estágios do desenvolvimento.

Os referidos equívocos proporcionaram, segundo os PCNs, a difusão de que os erros não devem ser corrigidos e de que as crianças aprendem fazendo ‘do seu jeito’. O documento ainda ressalta que tal concepção “trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para

que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender”. (BRASIL, 1997, p. 33). Todavia, o MEC:

reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. (...) Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 33).

A explicitação dos fragmentos discursivos dos PCNs permite invocar a ideia de que apesar de afirmar que referências são fundamentais para a adesão a determinada concepção de ensino, o documento não faz menção a autores, mas convoca diferentes e diversas teorias, sempre retirando delas a voz que as enunciou. Ao fazer isso, de um lado desliga a palavra de sua emergência histórica (BAKHTIN, 1992) e, de outro, esvazia-a da tensão necessária à compreensão dos sentidos da enunciação. Portanto, o documento obriga o leitor – nesse caso, o professor – a dialogar consigo próprio, pois deixa por sua conta e risco a interpretação particular acerca do enunciado. Tal característica reflete as marcas do relativismo teórico. Negar a origem da palavra, o lugar de onde foi falada e a quem se dirigiu não é o mesmo que reforçar a dualidade educacional historicamente constitutiva da realidade educacional brasileira? É possível admitir posições contrárias de modo a torna-las compatíveis? Anular o debate amplia a possibilidade de consenso? A prescrição do MEC de que referências são necessárias e o relativismo teórico sobre o qual sustenta as orientações do ensino permite a universalização da qualidade da educação? Conforme argumenta Oliveira *et al.* (2000), a ausência de referencial na educação não permite captar seus movimentos e nem incorporar o diálogo argumentativo que:

(...) como catalisador de revisões e mudanças culturais na educação e na formação docente implica promover práticas pedagógicas que levantem criticamente os aspectos dinâmicos das culturas, sua mobilidade, suas hibridizações. Implica, também, em se distinguir as mudanças impostas por questões de poder, hegemônicas, em contraposição àquelas necessárias na evolução e avaliação ética de propostas (OLIVEIRA *et al.*, 2000, p. 123)

A ausência de citações como referências a esta ou aquela teoria insinua a crença de que professores não precisam saber em profundidade, a eles basta um saber resumido num

texto, eu diria, para didático que os convença de que ali, naquele documento, encontram-se explicitadas todas as sínteses necessárias a sua ação pedagógica. Síntese, nesse caso carrega o sentido de resumo? Cabe indagar: que relações foram estabelecidas entre as teorias propostas e as apreciações decorrentes de suas apropriações por parte daqueles que escrevem aos professores? Que conhecimentos estes representantes do discurso oficial têm intenção de legitimar? Quem são estes representantes? Quais foram suas referências teóricas? Estas por sua vez foram compreendidas tal qual foram propostas pelos autores das teses anunciadas? Os responsáveis pelo ajuntamento das múltiplas ideias contidas no documento transformaram teorias em *referência negada* e com isso ajudam a calar as vozes dos que a ela recorrem para referirem suas práticas, a saber: nós professores!

Anunciar teorias e torná-las explícitas sem que sejam compreendidas aproxima-se da proposta positivista de que verdades podem ser demonstradas por uma verdade absoluta e incontestável. O chamado relativismo teórico presente nos PCNs convida os professores a deixarem de lado relações mais amplas e assumirem o lugar comum da incorporação passiva do que lhes é narrado sem que seja possível a articulação do conhecimento com a vida política, com o tempo e o espaço históricos relativos a sua emergência. O relativismo teórico de uma maneira oposta repete a anulação do confronto de ideias, pois não permite que o conhecimento seja objeto de análises e de problematizações. A ausência de questionamentos transmuta o conhecimento em informações e prescrições, algema o sujeito ao presente vivido sem que possa voltar-se ao passado e acenar ao futuro. Todavia, não marcar posições não é o mesmo que não ocupar um lugar. Pois o *tudo pode* contém o *nada se discute* e o *nada se realiza*, senão na emergência cotidiana do agir apressado esvaziado de interrogações, um agir pragmático e a-histórico. Age-se para resolver um problema pontual, mas não se problematiza causas e origens do problema de modo a intervir sobre ele. Se para conhecer não há dúvidas, não há investigações, não há transformações, sobre isso aponta Oliveira (2009, p. 428):

(...) a alternativa dialógico-problematizadora (...) permite avançar mais que o prescritivismo quanto à redução das diferenças. Isso não implica assumir o relativismo que estabelece a paridade entre visões de mundo conflitantes, aceitando-as como são. Ao defender a isonomia das alteridades, o relativismo apenas forja outra identidade, a da postura contemplativa e descompromissada perante a realidade do mundo. Afinal, se tudo é admissível, não há o que discutir, logo nenhuma ação (...) se faz necessária.

A proposta curricular nacional defende a unidade entre aprendizagem e ensino, indica a necessidade de superação do processo com foco no professor ou com foco no aluno e assume a abordagem construtivista a partir da influência “da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa” (BRASIL, 1997, p. 36) como

possibilidade de inovações à teoria e à prática educativa. Ao incorporar influências de campos teóricos distintos admite o processo de conhecimento sem conflitos e sem discussão. Com isso, coloca num mesmo *balaio* o trigo e o pão como se fossem a mesma coisa, como se entre eles não houvesse diferenças ou como se todos os pães fossem iguais.

A escolha do MEC para respaldar a prática educacional visa compatibilizar teorias de diferentes autores da Psicologia – como Piaget e Vygotsky/Vigotski, mas também de Ausubel – como se as propostas fossem complementares, como se delas uma única apreciação fosse possível. O mesmo acontece no texto da Multieducação⁴⁵ que afirma: “Não existe uma única teoria que, sozinha, responda a todas as questões que se colocam no interior da escola” (RIO DE JANEIRO, 2011b.). Em defesa do uso de múltiplas teorias, a SME/RJ faz analogia à fala de Neil Armstrong de que apesar da imensa diversidade, a terra é azul se vista de longe. Assim, a SME/RJ busca condensar a diversidade da escola nesta imagem da terra vista de longe e de perto: a escola de longe pode parecer uma coisa só, mas de perto cada uma apresenta demandas específicas que para serem respondidas necessitam recorrer à teoria que melhor responda à situação. Dessa forma, fronteiras teóricas são removidas e todos os pontos de vista incorporados como válidos em adequação à solução do problema que se coloca, pois “nenhuma [teoria] sozinha poderá dar respostas à diversidade de questões que se apresentam no ato de educar” (RIO DE JANEIRO, 2011b).

O uso da analogia se coloca como recurso argumentativo para persuadir o auditório a compreender a situação evocada – a terra vista da lua e a terra da experiência concreta – e empregá-la numa situação nova – a escola de todos e a escola de cada um – que, de acordo com a intenção do orador, se revela significativamente semelhante. A figura de linguagem cria tanto o movimento no pensamento como viabiliza a transposição de um conhecimento já admitido para outro que se quer ver assentido pelo outro. Ou seja, “as analogias, mais do que a simples comparação entre dois exemplos, oferecem a possibilidade de se atribuir significado ou valor a termos pouco conhecidos através de uma relação de correspondência” (PENTEADO, 2009, p. 79). O orador valoriza a tese a partir da força argumentativa que persuade o auditório a conhecer de maneira particular aquilo que está posto de modo generalizado, a saber: “a vida moderna caminha cada vez mais rapidamente para a eliminação de fronteiras nos campos econômico, político e cultural” (RIO DE JANEIRO, 2011c).

⁴⁵ Documento organizado pela SME-RJ destinado a oferecer as escolas da Rede Municipal de Ensino acesso ao Núcleo Curricular Básico e os princípios educativos, sobre os quais a Rede Municipal de Educação deve fundamentar suas práticas.

No discurso oficial da SME/RJ, apesar do apagamento de fronteiras teóricas ser objeto de defesa, os teóricos tanto são nomeados como suas obras referenciadas em quase todos os tópicos. Todavia, as teorias são explicitadas como equivalentes em valor e em importância. Fica reservada ao professor a escolha daquela que melhor se aplica à necessidade emergente. Numa das páginas da Multieducação, como o nome mesmo sugere, encontra-se a afirmativa sobre o uso do mutireferencial “não se trata, portanto, de fazer uma ‘salada pedagógica’ e, sim, de buscar nos estudos dos diferentes teóricos os pontos convergentes e complementares” (RIO DE JANEIRO, 2011d).

Portanto, quando se trata do processo de formação, o discurso oficial parece privilegiar o consenso e a complementariedade em detrimento do confronto e da contradição. Pergunto, o conhecimento pode mover-se sem argumentação e sem confrontos? Apagar as diferenças entre teorias permite tomá-las como uma coisa só? Apagar diferenças homogeneiza ou universaliza saberes e práticas? Ou a diluição das fronteiras cala as vozes dissonantes, com isso, simplifica o fluxo discursivo e retira-o do contexto específico de emergência e enfraquece-o enquanto palavra que luta, que argumenta, que pretende adesões e, portanto, mudanças? Seria esta uma estratégia discursiva destinada a silenciar a voz do professor e tornar sua prática homogeneizada?

Pode ser que a indicação de Vygotsky/Vigotski e Piaget como referencial para a avaliação do processo ensino-aprendizagem tenha originado dos próprios discursos oficiais. Pois tanto na Multieducação como nos PCNs as teorias de ambos os autores aparecem como equivalentes e, assim, os conteúdos de ambas, suas expressões e composições analíticas são desfeitos entre si e ligados de modo simplista – contrapondo-se a ideia bakhtiniana de enunciado – para que um saber genérico tome o lugar do saber profundo. Justamente este permite a defesa de ideias por intermédio de argumentos fortes capazes de convencer o auditório e ganhar adesões que promovam a valorização da tese defendida. Uma vez que o discurso oficial enfraquece a teoria em privilégio do saber pragmático, não estará concedendo ao professor um lugar secundário na construção da história, de modo geral, e na da educação, especificamente?

Professores que não conhecem são professores que precisam ser conduzidos por alguém que sabe dispor teorias, orientados por uma visão mais ampla, tutoriados por um representante legal... Com isso, professores *são impedidos de conhecer em profundidade, são enfraquecidos na possibilidade de compreender a realidade em sua totalidade e perdem a dimensão concreta de suas práticas*. Talvez por isso, a confusão dos professores em apontar

autores de fundamentos da educação (Paulo Freire, Vygotsky e Piaget) como referências específicas ao campo da avaliação pode se encontrar em consonância com a vertente oficialmente divulgada de que toda teoria é válida e equivalente em termos utilitários.

O mesmo ocorre com a aproximação das teorias de Vygotsky e Piaget, que colocadas lado a lado verga as concepções de linguagem de ambos os autores para o mesmo lugar: o da superação epistemológica de seus empreendimentos teóricos, onde as semelhanças podem ser ressaltadas e as divergências descartadas. Todavia, não se trata apenas de mera justaposição, mais sim da não identificação ideológica das posições teóricas dos autores.

Com isso, o conceito de exotopia (BAKHTIN, 2003) tão importante para a compreensão dos processos de significação desaparece por completo e o eu aparece como resultado de uma única ideologia, a do relativismo cultural harmonizado com as políticas neoliberais.

As diferenças conceituais das perspectivas teóricas de Piaget e Vygotsky/Vigotski⁴⁶ sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e a constituição do sujeito, porque divulgadas como complementares, não permitem o combate de ideias e a síntese necessária a escolhas conscientes sobre o agir. Assim, discursos fazem alusão a conceitos de socialização e de interação social como significativamente idênticos. Do mesmo modo, não distinguem teses que sustentam argumentos em defesa de processos cognitivos com origem biológica (PIAGET, 1989) daquelas que alegam a origem do pensamento como apropriação cultural (VYGOTSKY, 1989). Para o primeiro, o homem se adapta ao meio, pois possui um desenvolvimento ontogenético, onde as transformações têm início e fim em si mesmas. Para o segundo, o homem nasce em sociedade e se apropria desta através da interação com o outro, aquele que lhe apresenta os sentidos e coloca-se como intermediário entre o objeto a ser conhecido e o sujeito do conhecimento.

A diferença de pensamento entre os referidos autores não é apenas teórica, mas também política. De um lado, temos Piaget (1989) que concebe a aprendizagem como resultado de esquemas cada vez mais complexos de ajustamentos flexíveis e móveis de estados de equilíbrio. Piaget define o conceito de socialização ao distinguir indivíduo e pessoa “indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo (...), pessoa é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina (...) se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um” (PIAGET, 2011, p. 121).

⁴⁶ Esta tese não tem o objetivo de aprofundar as diferenças entre Piaget e Vigotski, para isso recomendo o livro *Vigotiski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, de Newton Duarte.

Nesse caso, a gênese do pensamento caminha do individual para a adaptação social, que se traduz pela Psicologia Genética.

De outro, encontramos uma das teses de Vygotsky sustentada pela Psicologia sócio-histórica de que o pensamento caminha do social para o individual. Pois a apropriação da linguagem – exterior ao indivíduo, portanto, social e culturalmente constituída – permite ao indivíduo servir-se dela como meio de constituição do pensamento. Aprender não se reduz à mera associação das ideias ou a simples aquisição de informações, mas é um processo interpessoal, onde a consciência é socialmente gerada por meio das relações que os homens estabelecem entre si, por intermédio de significados viabilizados pela linguagem. Os signos agem no pensamento e provocam na consciência uma alteração. Esta caminha do social para o individual, do interpessoal para o intrapessoal. Portanto, a consciência tem sua gênese em acordos sociais ideológicos de cada sociedade.

O discurso oficial se vale de técnicas argumentativas e de uma linguagem simplista para retirar dos indivíduos a capacidade de conhecer num grau aprofundado. *O indivíduo sem conhecimento encontra-se esvaziado de pensamentos justificados para ser preenchido com informações generalizadas, desconectadas do contexto concreto e desvinculadas das interações e ideologias que lhes deram origem.*

Outro aspecto a ser ressaltado quanto às referências dos professores investigados a Vygotsky/Vigotski e a Piaget pode estar relacionado às produções acadêmicas desde o final dos anos de 1980 até os dias de hoje, sobre isso ver QUADRO 3. Em resumos disponibilizados pelo banco de teses da Capes, encontramos 1923 trabalhos com referência a Vygotsky/Vigotski, 1399 alusões a Paulo Freire (conforme QUADRO 2) e 1111 com menção a Piaget. Apesar de Paulo Freire ser brasileiro, ter atuação política e ativamente na história da educação brasileira, referências a ele não ultrapassam às feitas a Vygotsky/Vigotski, cujas primeiras obras ficaram conhecidas em meados dos anos de 80, do século passado.

QUADRO 3: NÚMERO DE TESSES/DISSERTAÇÕES COM O NOME DE PIAGET E DE VYGOTSKY/VIGOTSKI EM TODOS OS RESUMOS DISPONIBILIZADO NO BANCO DA CAPES⁴⁷

AUTORES	PIAGET		VYGOTSKY	
	DISSERTAÇÕES	TESE	DISSERTAÇÕES	TESE
1987	6	2	0	0
1988	12	1	0	0
1989	5	0	0	0

⁴⁷ As marcar de cor diferente foram feitas em atenção a trabalhos fundamentados na teoria de Vygotsky bastante divulgados entre os professores: 1991, Isa Locatelli; 1992, Maria Teresa de A. Freitas e Sonia Kramer.

1990	12	4	2	0
1991	10	6	5	0
1992	18	2	6	3
1993	9	3	6	0
1994	18	8	20	0
1995	24	4	24	1
1996	25	8	24	7
1997	34	5	24	10
1998	39	7	30	12
1999	28	9	33	8
2000	49	8	71	13
2001	45	15	66	8
2002	46	19	80	10
2003	53	15	105	28
2004	70	19	111	19
2005	68	10	139	29
2006	67	12	164	22
2007	64	20	180	31
2008	56	21	184	33
2009	63	19	185	39
2010	54	19	140	51
TOTAL	875	236	1599	324
TOTAL GERAL	1111		1923	

Neste período, com a efervescente discussão acerca do fenômeno do fracasso escolar a educação coloca-se no cerne das inquietações políticas. Depois de mais de 20 anos de práticas autoritárias conduzidas pelo regime militar, passa-se a falar de educação para a cidadania, educação para transformação social, educação para justiça e equidade social. A educação torna-se instrumento propulsor de mudanças. No governo de Sarney, a escola se transforma em lugar de realização da justiça social. Os índices de analfabetismo, de evasão e repetência são postos em cheque: que causas, motivos, ideologias, podem ser objeto de interpretações dos alarmantes números de exclusão da escola traduzidos como fenômeno do fracasso escolar?

Práticas educativas preparatórias ou compensatórias (PATTO, 1991), baseadas em condicionamentos e formação de hábitos ou em atividades esvaziadas de conteúdos significativos e de metas pedagógicas tornam-se objeto de críticas. A academia recorre a diferentes autores para responder ao problema educacional, Vygotsky/Vigotski acena como uma possibilidade de revisão e reorganização dos processos sociais e políticos no interior das

escolas. Mas, segundo Duarte (2006), isso não acontece porque as teses de Vygotsky/Vigotski são usadas para fins ideológicos burgueses.

Os autores que contribuem para a descaracterização da psicologia vigotskiana como uma psicologia marxista abarcam um amplo leque de posições ideológicas, desde aquelas mais explicitamente antissocialistas, até aquelas que se apresentam como defensoras de um marxismo ‘aberto’ (...), passando por um considerável número de autores que omitem seu posicionamento político e ideológico. (DUARTE, 2006, p. 2-3)

Novamente, convoco a perspectiva perelmaniana para a compreensão da divulgação científica como discurso pedagógico. Todo argumento dirige-se a um interlocutor específico, pois “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 6).

O orador deseja exercer uma ação sobre o auditório, forçar-lhe a adesão, não por intermédios de violência e forças físicas, mas sim por meio de conhecimentos, representações, valores, explicitados no discurso. Por isso, por um lado, o discurso persuade o auditório porque o toma de modo particular e, com isso, acentua suas paixões, interesses e necessidades, e o convence por intermédio de estratégias linguísticas capazes de afetar-lhe a razão. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), os interlocutores se relacionam por acordos iniciais admitidos por ambos para depois travarem um embate de ideias, onde sairá vencedor aquele que apresentar maior força argumentativa. Esta se caracteriza pelo poder de persuasão e convencimento. Com relação às teorias científicas, estas baseadas em conceitos de verdades que se colocam como universais e se contrapõem às opiniões. A ciência vale-se de acordos próprios e particulares a um campo disciplinar, ao passo que o senso comum define-se como “crenças partilhadas em uma sociedade que as crê partilhadas por todo ser racional” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 112). Estes dois âmbitos da argumentação se opõem quanto às relações entre os interlocutores como no que dizem respeito à representação do objeto do discurso, a saber: a diferença entre iniciação e vulgarização.

Na educação, seja qual for seu objeto, supõe-se que o discurso do orador, se nem sempre expressa verdades, ou seja, teses aceitas por todos, pelo menos defende valores que não estão, no meio que o delegou, sujeitos a controvérsias. Presume-se que ele usufrui uma confiança tão grande que, ao contrário de qualquer outro, não deve adaptar-se aos seus ouvintes e partir de teses que estes aceitam, mas pode proceder com o auxílio de argumentos a que Aristóteles chama didáticos e que os ouvintes adotam porque “o mestre disse”. Ao passo que, numa tentativa de vulgarização, o orador se faz como que o propagandista da especialidade e deve inserir esta no âmbito de um saber comum, quando se trata de iniciação a uma disciplina particular, o mestre começara por enunciar os princípios próprios dessa disciplina. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 59-60)

Discursos atuais marcados pela falsa inconsistência teórica ou pela proposta fusão de multiculturas e teorias, onde as diferenças ideológicas de interesses privados e públicos se misturam na defesa da educação como redenção dos problemas sociais, justamente reforçam a falta de prestígio dos interesses coletivos, parecem captar consciente ou inconscientemente e funcionar com a retórica do propagandista para conquistar o pensamento docente. Com quais intenções se pretende captar o pensamento dos professores?

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Bakhtin, 1992, p. 98)

Discursos dirigidos aos professores veiculam conhecimentos científicos para legitimar o que se faz em educação como resultado apenas de escolhas e decisões pedagógicas, o que pode relevar intenções diversas, tais como: forçar o privilégio do discurso científico sob a ótica do discurso referido; persuadir o leitor a acreditar na veiculação do discurso supostamente parafraseado; inserir a divulgação dos pressupostos teóricos no discurso docente, tomado como leigo e ignorante; anular o trabalho docente como possibilidade de envolvimento na luta contra os abusos do mercado, que visa lucros e aniquila sujeitos.

Discursos dessa natureza visam convencer o professor de sua responsabilidade ética na escolha da referência que melhor “se encaixa” na solução de problemas pragmáticos e, ao mesmo tempo, retirar das políticas públicas o peso da obrigação em garantir a qualidade na educação. Se a escolha é boa, mérito da boa referência que serviu com utilidade à decisão do professor; se a escolha é ruim, cabe cuidar para que a desqualificação docente no emprego da teoria na prática seja eliminada.

4.4 TEORIAS E PRÁTICAS: PROCESSOS EM AVALIAÇÃO

Nesta parte da tese, procurarei no currículo formal, de modo geral, e nos documentos da SME/RJ disponibilizados ao público⁴⁸, em particular, indícios sobre as concepções de avaliação que fundamentam os discursos dos professores do Ensino Fundamental em busca de pressupostos que respondam a aparente contradição entre a teoria e a prática afirmadas no levantamento da pesquisa de *survey*.

No documento *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação* publicado pelo MEC, a avaliação apresenta-se como “uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente” (BRASIL, 2007, p. 11). Assume-se a visão tridimensional da avaliação como *bloco sólido* fundamental para a conquista da educação de qualidade ao mesmo tempo como responsabilidade coletiva e particular: a avaliação *in locus* das aprendizagens dos alunos feita, particularmente, na escola; a auto avaliação institucional inserida num todo coletivo como protagonista de mudanças efetivas na educação nacional; a avaliação de sistemas como controle do poder público sobre o que se realiza na escola.

O referido documento afirma ser o professor um sujeito de direito, cujas escolhas refletem o dever ético de reorientar o currículo para práticas voltadas à garantia do direito à educação para todos. Argumentos vinculam a avaliação ao que o currículo privilegia ou secundariza, os valores avaliativos à organização do currículo, as práticas de avaliação às competências e conhecimentos assumidos como necessários à formação. Assim, “reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa” (BRASIL, 2007, p. 13). Avaliação e currículo coexistem e apresentam-se como meios de qualificação para a ação do professor e, ao mesmo tempo, por esta qualificados. A dinâmica entre currículo e avaliação ou entre prescrição e práticas sugere, aparentemente, o que Bakhtin (2003) define como circularidade, onde se notam a existência de planos cognitivos influenciados pelos conflitos práticos.

A aparente circularidade tem relação com o que Perelman (1999) chama atenção sobre discursos que dissimulam o ato persuasivo e, com isso, perdem a característica de

⁴⁸ Cabe informar ao leitor que, tanto como pesquisadora no campo educacional quanto como cidadã, encontrei inúmeras dificuldades de acesso a documentos oficiais da SME/RJ. Documentos que, apesar de pertencentes à esfera pública, foram tomados como privados a certos grupos, àqueles que têm poder de “boa governança” atualmente na administração pública do município do Rio de Janeiro. Ou seja, a visão de que o “agir eficiente” aprimora a vida pública porque permite maior produtividade e benefício para todos, conforme orientações do Banco Mundial (1992).

argumentos. A avaliação é condensada na imagem de uma bússola, o que faz com que o auditório se torne suscetível a concordar com as ideias veiculadas e a assumi-las como suas também. Professores não se dão conta de que o discurso oficial os responsabiliza pela direção da educação no país; esta, se bem ou se mal conduzida, se caracteriza como responsabilidade dos que atuam na escola e como resultado do que se faz no interior da escola. Portanto, reforçam a adesão do auditório a valores neoliberais que defendem o papel mínimo do Estado com relação às garantias do bem público, visto que o indivíduo e não mais o Estado assume as obrigações de garantir o bem coletivo.

Os discursos funcionam como uma pedagogia que evidencia valores sociais baseados na responsabilidade civil de reparação de danos acusados a outrem: professores tornam-se responsáveis por gerir os meios de reformar a escola e banir dela todo o mal imposto aos alunos. As enunciações assim formuladas e estruturadas não permitem contestar a hegemonia de certos valores ou modificar a concepção sobre eles e a hierarquização a eles conferida. Dessa forma, a circularidade típica do dialogismo bakhtiniano é anulada e, com ela, toda e qualquer possibilidade de confronto e embate.

Se avaliar é orientar o currículo, o que os professores concebem como proposta de avaliação? Os dados da *survey* informaram três conceitos de avaliação como os mais conhecidos pelos professores: a avaliação formativa, a avaliação continuada e a avaliação participativa. No documento do MEC, a avaliação formativa é descrita como aquela que “acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo” (BRASIL, 2007, p. 20) em comparação àquela que “ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa” (BRASIL, 2007, p. 20). O documento defende a necessidade de ambos os tipos, em função das diferenças de objetivos: a primeira informa sobre as ações de avaliação e permitem ajustamentos na experiência curricular (PERRENOUD, 1999, p.143) e a segunda, apesar da sua ligação com significados classificatórios e excludentes, deve fazer parte da primeira juntamente com outras formas de avaliação, como a auto avaliação, e auxiliar na compreensão das conquistas de aprendizagens por parte dos alunos.

A avaliação formativa visa favorecer os processos de autoavaliação, considerados uma “prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas” (BRASIL, 2007, p. 22). Assim, o conceito de autoavaliação defendido nos discursos oficiais configura-se como prática de constituição de “sujeitos autônomos, críticos (...) que deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo” (BRASIL, 2007, p. 35) como

finalidade primeira. Se a finalidade da avaliação é formar sujeitos com autonomia crítica, por que motivos os currículos atuais e suas orientações dirigidas ao exercício da ação docente firmam-se no desenvolvimento de competências? Por que motivos as avaliações de sistemas baseiam-se na criação de habilidades para o exame e a verificação das aprendizagens?

PCNs e Orientações Curriculares reduzem conhecimentos e conceitos científicos à aquisição de habilidades pragmáticas. Conhecimentos são transformados em práticas prescritas, em Descritores de provas (RIO DE JANEIRO, 2011e.) que reforçam a adoção de técnicas e dispositivos pragmáticos e apontam a aproximação do processo educacional com a visão comportamentalista de educação com ênfase em treinamentos e criação de hábitos, afirmada no “empobrecimento conceitual das apostilas e livros didáticos” (PENTEADO, 2009).

Não se trata da cópia mecânica nem da memorização conteudista de conceitos, mas na incorporação de novos modos de agir em sociedade que “permitam produzir informações sobre o que se ensina na escola e o que se aprende nas escolas”, conforme o texto de Iza Locatelli escrito para a Multieducação e veiculado pela SME/RJ como suporte teórico às avaliações (RIO DE JANEIRO, 2011f).

No mesmo documento, a autora Iza Locatelli mostra a coesão e consonância com o discurso do MEC quanto às recomendações acerca de as avaliações formativas combinada às somativas e sobre os aspectos diagnósticos relativos a uma avaliação participativa que incide no currículo, através da revisão das práticas, métodos, estratégias e recursos escolhidos no processo.

A avaliação do professor deve ser formativa, indo além das demonstrações do “saber” de seus alunos, enfocando hábitos, atitudes e valores a serem construídos e solidificados. Certamente, deve ser diagnóstica, verificando possíveis problemas na formação de conceitos e habilidades, antes que essas dificuldades se transformem em grandes problemas. Um claro exemplo disso é o da formação do conceito partetodo, que está na raiz da resolução de problemas que envolvem frações e decimais, presente em todas as séries do Ensino Fundamental. (RIO DE JANEIRO, 2011f)

(...) os próprios professores realizam suas avaliações somativas ou informativas ao fim de cada unidade de trabalho ou bimestre e, a partir do que detectam, normalmente, reveem habilidades não de todo dominadas, modificam estratégias de ensino, retomam conceitos sem se ater pura e simplesmente a lançar novos conteúdos e habilidades prescritas no currículo. (RIO DE JANEIRO, 2011f)

Para persuadir o professor, o discurso sustenta que, de um lado, avaliação formativa deve romper com a verificação de saberes já constituídos pelos alunos e, de outro, servir de meio para consolidar hábitos, atitudes e valores ainda não incorporados. Assim, *o como é* (ênfase no que o aluno já sabe) e *o como deve ser* (foco naquilo que o aluno deve aprender) são apresentados como polos opostos e incompatíveis. Todavia, a ruptura entre o instituído como saber (a cultura do aluno) e o saber instituinte (valores a serem incorporados pelos alunos) perde a força nas palavras seguintes de Locatelli ao afirmar que o diagnóstico (exame

do que é) não deve ser descartado, visto que admite a prevenção de problemas futuros, portanto, prognosticamente avaliados.

A autora para convencer o professor de que avaliações formativas não anulam as descritas como somativas, fornece um exemplo prático no campo da Matemática, que confere materialidade ao dito, já que na sala de aulas inúmeras dificuldades relacionadas à abstração de quantidades são cotidianamente percebidas. Dessa forma, não parece ser um absurdo os professores da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro afirmarem o conceito de avaliação formativa como expressão máxima de seus saberes e, ao mesmo tempo, enumerarem provas e testes como os instrumentos mais usados em suas práticas avaliativas.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), este tipo de contradição pode ser considerada ilógica, portanto, incompatível, se *o ser* e *o não ser* forem tomados concomitantemente. Para os referidos autores, apesar de lembrarem os argumentos da lógica formal, em matéria de argumentação discursos assim estruturados não têm o mesmo rigor de incompatibilidade, pois não se destinam a conclusões. Pois “é raro que a linguagem utilizada na argumentação possa ser considerada inteiramente unívoca, como a de um sistema formalizado”. De acordo com Bakhtin que considera as palavras polissêmicas e polifônicas, a tese perelmaniana afirma ser impossível erradicar da linguagem suas ambiguidades e dela retirar as diversas possibilidades de interpretações.

A força do argumento encontra-se depositada no reconhecimento da potencialidade entre a diferença e a identidade que aproxima os opostos e permite a reinterpretção dos termos. Rompe-se com a avaliação somativa quando se trata da instauração de mudanças no rumo da educação e quando estas colocam os professores como protagonistas da mudança almejada, mas admite-se a coexistência da avaliação classificatória quando se trata de avaliar as escolhas pedagógicas levadas a efeito pelos professores, se estão ou não promovendo a aquisição dos valores desejados.

Com relação os outros dois conceitos de avaliação mais citados pelos professores avaliação continuada e avaliação participativa, os textos do MEC e da SME revelam, respectivamente:

Pode-se afirmar, igualmente, que mesmo nas situações de organização curricular baseada em ciclos e em *progressão continuada*, o fato de se eliminar o poder de reprovação dos instrumentos avaliativos não significa que não esteja havendo avaliação (BRASIL, 2007, p. 26).

A avaliação institucional é também uma forma de permitir a melhor organização do coletivo da escola com vistas a uma *gestão mais democrática e participativa* que permita à coletividade entender quais os pontos fortes e fracos daquela organização

escolar, bem como mobilizar, criar e propor alternativas aos problemas (BRASIL, 2007, p.38).

A avaliação, portanto, deve servir de base para o diálogo e não para dar origem a descrições assertivas e unilaterais. Escolas habilitadas à avaliação interna entenderão que avaliar é um *processo contínuo*, coletivo e não uma atividade isolada. Dessa forma, se envolvidas em sua própria avaliação, as escolas terão condições de se confrontar com diferentes perspectivas e conclusões (RIO DE JANEIRO, 2011f).

É importante, também, levar os alunos a se engajarem no processo de avaliação, nos diversos momentos da sala de aula, de tal modo que a *avaliação participativa* desmistifique a avaliação final como modelo único (RIO DE JANEIRO, 2011f).

Considero que a proposta de organização do sistema educacional em ciclos tenha contribuído para o fato de que grande número de professores tenha citado o termo avaliação continuada como o segundo conceito mais conhecido por eles. A referida organização propõe fim ao poder classificatório ou porque as aprendizagens são um processo contínuo, como no caso do discurso do MEC, ou porque as avaliações não tem fim em si mesmas e constituem-se como resultado de práticas coletivas e não individuais, como no caso do argumento da SME/RJ. O aspecto contínuo da aprendizagem ou da avaliação fundamenta-se na realidade que “estabelece uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que procura promover” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 297).

A solidariedade apontada entre aprendizagem e avaliação funciona em defesa da estreita ligação entre os rumos da educação e as decisões pedagógicas como processo permanente de gestão democrática e participativa de todos os que da educação devem se ocupar: a comunidade escolar composta por professores, alunos, pais e funcionários da escola.

É viável conceber os rumos da educação como resultado da gestão escolar participativa? É possível que professores, alunos e pais desempenhem papéis redentores para salvar a educação das mazelas atuais? Os problemas educacionais decorrem de gestões ineficientes? Até quando professores, alunos e famílias vão suportar o peso da responsabilidade social e ética pela construção da qualidade em educação sem levantar as contradições entre discursos oficiais e possibilidades práticas de realização dos mesmos?

Perelman E Olbrechts-Tyteca (2005) dizem que os argumentos por dissociação visam solucionar uma incompatibilidade do discurso e reestabelecer uma visão coerente da realidade. Nesse caso, cabem aos envolvidos na escola por o discurso oficial em contradição para que a dissociação possa resultar na depreciação do que as políticas públicas enunciam como válido, coerente e correto e na substituição por outro conceito que favoreçam outras ligações e teses.

Enfim, no discurso encarado como realidade, o significado atribuído à ligação argumentativa, ao que justifica o “portanto”, variará conforme o que dela diz o orador e também conforme as opiniões do ouvinte a esse respeito. Se o orador pretender que semelhante ligação seja coercitiva, o efeito argumentativo poderá ser reforçado por isso; este poderá, não obstante, ser diminuído por essa mesma pretensão, a partir do momento em que o ouvinte a achar insuficientemente fundamentada e a rejeitar (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 299).

Assim, se a linguagem matemática serviu tão bem à lógica formal que até hoje faz ressoar entre nós os efeitos da verdade inquestionável, pode ser que a argumentação sirva de base para mudanças estruturais e significativas no pensamento e nas práticas pedagógicas que não aceitam passivamente o que se diz estar dado, mas que convoca a história como memória do passado e também como estratégia de construções futuras.

5. EDUCAR PARA REFORMAR A AÇÃO

*Mude, mas comece devagar,
porque a direção é mais importante
que a velocidade.*

(Clárisse Lispector)

Nesta parte do trabalho, situo o leitor frente a problemas educacionais atuais e dialogo sobre impactos das propostas de avaliação das políticas públicas sobre o campo educacional. Discuto as repercussões da proposta de reforma do Estado sobre o campo educacional, de modo geral, e sobre os rumos do conhecimento e das formações acadêmicas, especificamente.

Questiono o princípio regulador da avaliação como campo teórico e prático que tanto abrange diferentes modelos e políticas como comporta processos e procedimentos variados no interior das instituições responsáveis pela formação humana e, acima de tudo, volta-se para o fortalecimento da lógica de mercado.

Problematizo ainda os mecanismos de avaliação como acepções de diagnóstico de problemas, de controle de direitos e de critério de justiça, bem como a incidência destes sentidos em discursos e práticas sobre métodos de ensino, construção de conhecimento, uso de novas tecnologias, postura interdisciplinar, gestão escolar e pedagógica com objetivos de formar pessoas *aptas* a aprender, *desejosas* por saber sempre mais, *atuantes* no cotidiano, *responsáveis* pelo futuro das relações sociais, *participativas* e *transformadoras* dos processos de exclusão como resultado de esforços individuais.

5.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA E A REFORMA DO ESTADO

Os anos finais do século XX e os iniciais do XXI têm sido cenário para o registro histórico de profundas mudanças nos campos econômico, político, sociocultural, ético,

ideológico e teórico, e inclusive educacional. Tais mudanças foram impulsionadas pela nova⁴⁹ crise do capital (MÉSZÁROS, 2000).

No final do século XIX e início do XX, tomadas diferenças entre países, o Estado capitalista realiza ações sociais planejadas, sistematizadas e com caráter de obrigatoriedade frente à expressão de injustiças e desigualdades sociais manifestadas pelas lutas sociais. As políticas públicas resultam de pressões e movimento sociais e representam ganhos reais para uma parcela da população (HOBSBAWM, 1995). Diante de problemas sociais, a ideia de *liberdade* é questionada com a concepção de que a falta de oportunidades de emprego, educação, saúde, entre outras, inviabiliza referido princípio.

A crise do capital (1929/1932) e os efeitos da 2ª Guerra Mundial reforçam a necessidade de intervenção do Estado nas esferas públicas. Estado assume o papel de proteger a população e amplia o conceito de cidadania baseado na concepção de direitos sociais indissociáveis à existência das pessoas: emerge o Estado de Bem Estar Social. O indivíduo passa a ter direito a bens e serviços, através do Estado ou indiretamente, mediante seu poder de regulador.

Largas diferenças entre classes, índices alarmantes de inflação e queda do comércio, fechamento de empresas comerciais e industriais e desemprego em massa tornam-se questões sociais por excelência. Com isso, estruturam-se idéias de intervenção estatal na economia como expressão da racionalização normativa para uma maior eficiência nacional de combate ao desmantelamento da estrutura social. Nesse momento histórico, a garantia de políticas públicas torna-se, sobretudo, a via de organização eficiente da produção.

Segundo Bourdieu & Wacquant, (2004) “num momento em que a competição pelo capital cultural se intensifica e quando as desigualdades de classe crescem vertiginosamente” (BOURDIEU & WACQUANT, 2004, p. 25-26), conceitos são produzidos pela estrutura e pela ideologia do capitalismo em crise como meio de superação dos referidos problemas sociais, tais como: “globalização, flexibilidade, governabilidade e empregabilidade, underclass e exclusão, (...) e os seus primos pós-modernos, etnicidade, minoridade, identidade, fragmentação, etc.” (BOURDIEU & WACQUANT, 2004, p. 24). A ideia contida nestas noções sugere uma nova ordem social e econômica nascente, a emergência de um mundo diferente do anterior (suposta velha ordem), cuja mudança justifica a necessidade de

⁴⁹ Para Mézáros (2000), o termo *nova crise* não significa que a crise tenha se iniciado nos tempos atuais. Para ele, a crise não se caracteriza por conjunturas específicas com soluções pontuais; ao contrário, traz as marcas de uma crise estrutural global assinalada por um caráter universal que afeta todas as áreas sociais, envolve todos os países, não é periódica ou repetitiva, ou seja, a crise gradualmente se desdobra em novas inquietudes.

reformas radicais no aparelho do Estado e nas relações sociais. Segundo a visão de mundo emergente, a resistência às mudanças impede o mundo de ir em frente no seu desenvolvimento. Cíclica

Reformas no Estado são propostas porque, apesar dos gastos com políticas públicas, o referido Estado se apresenta como improdutivo e ineficaz em sua capacidade de intervenção na problemática da segurança social. Portanto, as reformas colocam a sociedade civil e o indivíduo, não mais o Estado no centro da gestão dos problemas sociais (COUTINHO, 2000).

As agências internacionais vinculadas aos mecanismos de mercado (Fundo Monetário Internacional/FMI, Banco Mundial/BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD, Organização Mundial do Comércio/OMC), com vistas a garantir o melhor aproveitamento do sistema capital para a eliminação da crise social e política, desempenham importante papel na tutoria das reformas (FRIGOTTO, 2001).

5.1.1 Os desafios (pro) posto pelas reformas

No final dos anos de 1960, o padrão de acumulação de riquezas dos “anos dourados” do capitalismo (HOBSBAWM,1995) dá sinais de esgotamento e propaga a estagnação do capital a partir dos anos de 1970. Com isso, surge uma nova proposta para a configuração das políticas sociais, visto que a tríade (acumulação, equidade e democracia política) parece não ser mais profícua ao crescimento econômico. O Estado de Bem Estar Social fracassa: além de não garantir a devida proteção da vida coletiva, se constitui em ameaça à liberdade econômica e política. O Estado de Bem Estar Social passa a ser uma ameaça ao desenvolvimento do capitalismo.

Novas teses justificam a crise do capital à pressão sindical sobre os salários e aos gastos sociais do Estado como destruição dos níveis de lucro das empresas e a explosão da inflação (BEHRING, 2008). Para as reformas, a saída para a crise encontra-se na busca da estabilidade monetária como meta principal, na intervenção estatal forte para estancar a força sindical, na contenção dos gastos sociais, na diminuição de impostos sobre os rendimentos mais altos. Tais defesas implicam nova reconfiguração para o antigo pacto social entre políticas e direitos e adesão cada vez maior à ideia do novo capitalismo, considerado como meio avançado e aperfeiçoado de manifestação do mercado.

A nova proposta sustenta a administração de recursos e a eficiência de suas aplicações na busca de empreendedorismo e eficácia, criatividade e agilidade como metas

racionais com vistas à conquista do objetivo central: o desenvolvimento econômico. Para isso, a questão social não pode pesar sobre o Estado. A partir daí, “o chamamento à participação da sociedade civil é, neste sentido, coerente com a redefinição do papel do Estado. No que concerne ao Bem Estar Social, o Estado deve ser encolhido em benefício da sociedade” (LEHER, 2001, p. 163).

Se o Estado é encolhido, se o Estado não se ocupa do Bem Estar Social, quem se responsabiliza pela questão social? A parceria e solidariedade entre 3 setores sociais – o público representado pelo Estado, o privado constituído pelo mercado e a sociedade civil organizada para a participação responsável. Direitos sociais são deslocados para o setor de serviços, antes obrigação do Estado e, agora, responsabilidade de toda a sociedade. Surge o conceito Terceiro Setor (ANTUNES, 1999) que contempla iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil e, por isso, se interpõe entre o público e o privado.

5.1.2 (Re)forma e (Educ)ação

No campo educacional, notam-se ajustes dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem social e à necessidade de instauração de processos de democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis de ensino. A educação como uma questão social passa a ser objeto de parcerias entre público e privado (ANTUNES, 1999). A década de 1990 registra a marca dos organismos internacionais tanto na organização e na estrutura educacional como nos aspectos relativos à prática pedagógica, através do desenvolvimento de assessorias técnicas e de produções documentais e do financiamento eventos e recursos destinados ao âmbito educacional, conforme a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia) financiada pelas UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em 1990.

Na 1ª metade dos anos de 1990, a UNESCO convocou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenada por Delors e composta de diversos especialistas para diagnosticar a Educação no contexto do mundo globalizado. Os resultados apontaram altos índices de desemprego e de exclusão social em todos os países. Com isso, originaram-se recomendações para a cooperação entre países, a conciliação dos conflitos internos e externos, a busca de consensos mundiais e a eliminação e o seu contraponto – o enfrentamento das tensões mundiais.

Nesse momento, a educação surge como um dos principais cenários na formação de indivíduos para atuações sociais responsáveis e eticamente preocupadas com os rumos planetários. Assim, o papel da Educação reveste-se de meio fundamental para o

desenvolvimento, nos indivíduos, de capacidades de resposta aos desafios anunciados por Bourdieu & Wacquant, (2004) como possibilidade de enfrentamento da crise: globalização, flexibilidade, governabilidade. O pensamento amplo e global associado a posturas flexíveis e empreendedoras tornam-se os ingredientes necessários à superação de problemas sociais. Pode-se dizer que questões como desemprego, fracasso escolar, violência etc. deixam de ser encargo do Estado e passam a ser responsabilidade individual.

A proposta da reforma sustenta a redefinição do papel do Estado na procura por novas fontes de recursos e da função da Educação Básica (EB) na redução da pobreza, a partir da ampliação das possibilidades de trabalho e de produtividade, formando o indivíduo para a participação positiva na economia e na sociedade, bem como a sociedade para a melhoria da distribuição de renda. A reforma do Estado afirma a educação como caminho necessário ao desenvolvimento da sociedade. A educação (re)forma a ação.

De acordo com a nova LDBEN, a Educação Básica tem por “finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Assim, a EB deve viabilizar aos educandos os “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, ao mesmo tempo em que se apresenta como lócus complementar à cidadania para a realização de condições básicas para o exercício consciente da cidadania política.

A partir de 1995, o MEC aponta a concepção de educação como responsável pelo aumento da produtividade, redução da pobreza e inserção do país na era globalizada. O investimento na formação de pessoas para o desenvolvimento social torna-se central, conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

"a sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas" (BRASIL, 1997, p. 19).

A nova finalidade da EB força a revisão de seu papel e de sua organização: a escola precisa ser gerida com competência para se tornar eficiente na produtividade e na satisfação dos objetivos pretendidos. Por exemplo, em relação ao problema do fracasso escolar, conforme anunciado no livro introdutório dos PCNs: “os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola” (BRASIL, 1997, p. 19).

A baixa qualidade do ensino ratifica a incapacidade dos sistemas educacionais de garantir a permanência e a continuidade do aluno na escola. Para superar a crise de eficiência

da escola, o Plano Nacional de Educação (PNE) defende uma *gestão adjetivada* (FREITAS, 2007), ora partilhada, ora participativa, ora estratégica, ora dialogada, ora democrática, ora autônoma.

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2001).

As novas tendências educacionais propõem maior produção, a descentralização, o envolvimento da comunidade e a busca permanente de inovações a fim de promover a expansão eficiente do sistema escolar, combater os baixos índices de permanência na escola. A nova proposta da educação adota a avaliação como estratégia de diagnóstico da realidade e de controle das metas, conforme expresso no Art. 4º da Lei 10.172: “a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001). As metas do PNE são estabelecidas com base nos objetivos:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p.7.)

A reforma do Estado incide sobre a EB para adequá-la à reforma econômica em curso. Almeja a implementação da administração pública gerencial em detrimento da burocrática, cujas marcas são rigidez de procedimentos, excesso de normas e regulamentos e centralização das funções do Estado. Por isso, a reforma fundamenta a EB em princípios como flexibilidade, responsabilidade e ética para escolher e autonomia para decidir conforme suas necessidades emergentes locais.

Desburocratização da administração dos sistemas e unidades escolares é o foco das reformas que devem contribuir com o sucesso da EB. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) afirma que as políticas públicas não atendem as necessidades sociais do cidadão, em função da rigidez e da falta de eficiência da máquina administrativa. A escola que se livrar de tais procedimentos pode concretizar a cidadania e resgatar a qualidade e a racionalidade necessárias à escola de qualidade.

Contudo, o desenvolvimento pleno da EB depende do envolvimento de todos os que atuam direta ou indiretamente na escola. Portanto, a LDBEN 9394/96 sustenta a colaboração na execução das políticas educacionais e na implementação de programas capazes de descentralizar os recursos dos sistemas e unidades escolares para a instauração de gestões, valores e princípios transparentes voltados ao bem comum. Ou seja, a educação é responsabilidade de todos. A consciência dessa responsabilidade é requisito fundamental para a transformação da EB e a instauração de práticas pedagógicas baseadas na eficácia, donde resultará o desenvolvimento do país e da superação dos atrasos na produção de bens para a qualidade de vida. De acordo com o texto do PNE “à medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2001, p. 5). Neste contexto, a escola precisa ser (re)formada para educar a ação. Assim, os novos modelos de avaliação surgem como instrumento de diagnóstico dos problemas e como argumento fundamental para a instauração equidade educacional.

5.1.3 O princípio regulador da avaliação na forma da Lei: a LDB 9.394/96

O tema Avaliação Educacional constitui-se num campo teórico e prático que tanto abrange diferentes modelos e políticas como comporta processos e procedimentos variados no interior das instituições responsáveis pela formação humana. Falar em avaliação (de Sistemas educacionais, de aprendizagens, de desempenho escolar, institucional, de programas) implica a caracterização de seus processos, bem como a problematização de suas implicações para as relações sócio-históricas que a constituem como tal.

As discussões ligadas à avaliação educacional não são consoantes e nem sempre convergem para o mesmo ponto. Segundo Gatti (2009), ao contrário de diversas concepções favorecerem o debate, nota-se a escassez de problematizações e discussões quanto a seus desdobramentos tanto para a organização e o funcionamento das instituições de ensino como para a dinâmica social mais abrangente.

Ainda de acordo com Gatti (2009), o pouco conhecimento sobre processos e sistemas de avaliação implicou no tardio processo de sua valorização na Educação e de seus efeitos quanto ao tratamento dado ao tema nos espaços de formação de profissionais da área. Por isso, análises e críticas caminham para a conquista de maiores adesões acerca das políticas nacionais e regionais de avaliação e da abrangência dos sistemas propostos.

Embora possamos falar em avaliação nos diversos níveis e de suas repercussões nas diversas modalidades de ensino, o foco principal diz respeito aos processos avaliativos escolares baseados nos princípios e valores referenciados na LDBEN 9394/96. Para o desenvolvimento da problemática que envolve a avaliação serão levados em conta apenas os que tangem à: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “valorização do profissional da educação escolar”, “gestão democrática do ensino público” e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996).

O termo avaliação educacional abarca processos e métodos, fala-se em avaliação de sistemas (FREITAS, 2007; GATTI, 2009), institucional (FERNANDES, 2002; GADDOTTI, 1999, LIBÂNEO, 2004), de programas (LUCK, 2006; SILVA, 2001), de aprendizagens (HOFFMANN, 2007, LUCKESI, 1996). Procedimentos e métodos comportam diferentes abordagens, tais como: sistêmica exemplificada através da modalidade em larga escala (Saeb, Enem, Enade); iluminativa não focada nos resultados do ensino, mas a totalidade deste na combinação de dados para o esclarecimento dos problemas (PARLETT & HAMILTON, 1992); compreensiva que procura pelo entendimento do funcionamento, das funções e dos papéis para a intervenção terapêutica (CUNHA, 2004), participativa como expressão do envolvimento de todos no processo educativo baseada na troca recíproca e solidária (FREIRE, 2008); classificatória vinculada à noção de medida que atesta e nivela as aprendizagens (VASCONCELOS, 2002).

A avaliação tem sido ao longo de muitos anos, abordada como instrumento que o professor dirige ao aluno para saber *o quanto* ou *o que* ou *como* ele aprendeu. Historicamente, avaliar assumiu o significado de conferência da aprendizagem dos alunos e, apesar de suas diversas concepções, a grande maioria dos estudos acadêmicos e pesquisas científicas prescrevem ao professor modos para avaliar o aluno.

Com as repercussões da Reforma do Estado sobre a Educação, o tema assume o significado de diagnóstico de problemas, controle de direitos, desempenho de indivíduos e instituições e critério de justiça. Os processos de avaliação passam a influenciar mudanças nos discursos e práticas sobre concepções de ensino, aquisição de conhecimento, modos de aplicação pedagógica de novas tecnologias, adoção da interdisciplinaridade no ensino, gestão escolar e pedagógica eficiente e participativa. Tais processos objetivam, conforme já foi dito, desenvolver nos indivíduos capacidades para aprender, posturas inquietas frente ao saber, atitudes participativas, éticas e responsáveis pelo futuro das relações sociais e, conseqüentemente, iniciativas práticas para a solução dos problemas sociais.

A formação educacional visa preparar o educando para além dos contornos das salas de aula e das interações com o livro didático (BITTENCOURT, 2007; FREITAG, 1989; OLIVEIRA, 1984). Nesse caso, cabe à instituição formar o cidadão crítico dos problemas sociais, criativo para engendrar mudanças e autônomo para escolher, decidir e realizar ações relevantes ao desenvolvimento social. A LDB 9394/96 faz diversas referências ao tema e relaciona-o de forma relevante a instituições, sistemas, alunos, professores e processos educacionais. Segundo a LDB em questão, a avaliação tem o objetivo de diagnosticar problemas da realidade educacional para nela interferir, conforme art. 9º, inciso VI, que expressa como incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, práticas de avaliação assumem a forma lógica: avaliar = definir necessidades + traçar metas + identificar potencialidade/limites + alterar para melhorar. Resta saber quem define necessidades *que* determinam metas *que* impulsionam pontos de chegada *que* transformam a realidade? Cabe aqui a primeira aproximação com as regras de justiça anunciadas na primeira parte desta tese e lembradas a partir da incompatibilidade das concepções correntes de justiça que expressam (PERELMAN, 2005): a cada qual a mesma coisa; a cada qual segundo seus méritos; a cada qual segundo suas obras; a cada qual segundo a necessidade; a cada qual segundo sua posição; a cada qual o que a lei lhe atribuiu. Quem escolhe a regra? Quem argumenta em defesa dela? E quem dela se beneficia?

A avaliação como possibilidade de garantir *a cada qual a mesma coisa* não se define como instrumento de medida absoluta, já que não se pode ser justo colocando em pé de igualdade os membros de uma sociedade desigual. *É justo avaliar a todos da mesma forma, quando nem todos tem a mesma formação?* A avaliação como expressão de *a cada qual segundo seus méritos* não abraça a justiça, já que o resultado dos esforços não tem como se descolar das condições concretas e materiais onde estes se deram. *É justo avaliar a todos pela lógica da meritocracia, quando apenas os valores dominantes são tomados como medida?* A avaliação como confirmação de *a cada qual segundo suas obras* sustenta a hierarquização da ação, já que resultados do desempenho de instituições e alunos não são vistas nas especificidades que as colocam em condições concretas de realização do trabalho. *É justo avaliar a todos por seus feitos, quando o ponto de partida e as condições de realização são díspares e desiguais?* Avaliação como política para identificar a distribuição *a cada qual*

segundo suas necessidades não abarca a conquista que a qualifica para a boa ação, já que a “valorização da experiência extra-escolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996) não fornece aos educandos possibilidades de decidirem sobre suas demandas. *É justo avaliar a todos para definir necessidades pautadas em padrões e valores únicos? Avaliação como estabelecimento de classificações como a justa medida de a cada segundo sua posição* transforma a diferença em deficiência (SOARES, 2005), à medida que reflete preconceitos e condena grupos a lugares de desprestígio e vergonha. *É justo avaliar a todos para estabelecer a superioridade de uns poucos em detrimento de muitos outros? A avaliação com a reta aplicação de a cada um o que a lei lhe atribui* aponta para a participação social como caminho ao exercício pleno de direitos e deveres, condição para a instauração da vida cidadã. Portanto, avaliar com critério de garantia de qualidade e de condições justas de participação. *É justo colocar a todos diante da lei como se todos fossem iguais em direitos e deveres?*

5.2 POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Estudos sobre políticas de avaliação educacionais são relativamente recentes e abrangem grande diversidade de teorias, processos e métodos (GATTI, 2009). Em educação avalia-se a partir das aprendizagens dos alunos, do funcionamento de sistemas, da produtividade de profissionais. O que é avaliação? Avalia-se para distinguir algo ou alguém em comparação com seus iguais, conforme traços, características, atributos? Avalia-se para estimar o valor, a validade ou a força de um feito, de um fenômeno, de uma prática? O que são políticas? Racionalidades governamentais? Conjunto de regras relativas às práticas de administração pública? Princípios ideológicos que sustentam objetivos e orientam ações de realização de um plano?

A idéia de que a prática pedagógica deve estar em permanente avaliação ou de que a avaliação das aprendizagens dos alunos é atribuição do professor coloca-o frente à tomada de decisão sobre os resultados obtidos, revela a expectativa da ação justa acerca do resultado do processo ensino-aprendizagem e deposita no professor a responsabilidade ética e técnica de conquista das competências e habilidades necessárias para tal.

A concepção de que o professor tem que ser o responsável pela avaliação das aprendizagens dos alunos também deve ser problematizada e rediscutida. A prática da avaliação muitas vezes é vista como simples aplicação de procedimentos de coleta de dados e informações sem que sejam refletidos, remetidos e articulados a outros sentidos postos pelos

valores sociais (FREITAS, 2007). Analisar o papel da formação de professores e as políticas públicas de avaliação é de fundamental importância frente ao que se realiza nas práticas pedagógicas, como se realizam e onde incidem estas práticas.

A prática pedagógica não se resume ao que é feito na sala de aula por professores e alunos. Ela se materializa na convergência ou divergência com os demais valores, conhecimentos, políticas que os agentes sociais se apropriam, veiculam, criam, produzem ou reproduzem nas respectivas esferas de atuação e que se constituem em cultura e história (APPLE, 1982; BOURDIEU, 1990).

Conforme Freitas (2007), discursos sobre avaliação surgem como inovação e argumentos de combate às desigualdades. O resultado da referida concepção de avaliação acena para uma dimensão puramente técnica e instrumental, de onde emergem olhares empobrecidos e destituídos de conflitos relacionados à política, à economia e à cultura. A avaliação assim vista deixa de ser uma necessidade concreta da vida para a revisão de problemas e passa a ser entendida como política pública e social. Esta última maneira de ver a avaliação dissimula a grande desigualdade de acesso à educação, bem apaga as dificuldades que a maioria da população enfrenta para a permanência na escola e o sucesso acadêmico (FREITAS, 2007).

Perspectivas prescritivas sobre os modos de formulação, estruturação e realização da avaliação exigem do sujeito avaliado conhecimentos específicos e pontuais – o que ressalta o conhecimento superficial e impulsiona o desenvolvimento de competências e o treinamento habilidades específicas para um agir social que reforça a desigualdade oculta pelo viés da justiça social.

Como romper com os limites entre produção e reprodução social, que apontam a avaliação – como política social e solução mágica e lógica para a superação das diferenças existentes entre os indivíduos ou entre as instituições? Quais argumentos desvelam as artimanhas (SAWAIA, 2004) da proposta de redução das práticas sociais em relação à vontade e ao compromisso políticos como causas únicas e motrizes das transformações culturais? Como identificar as armadilhas (CASTEL, 1998) da defesa ingênua de parceria entre as instâncias públicas e privadas como possibilidade para a eclosão de realidades mais promissoras e profícuas a todos os indivíduos? De que meio o processo de avaliação precisa para ultrapassar a visão utilitária de correção de conduta ou de modelo disciplinar e, ao mesmo tempo, colocar-se como prática que sustenta ou recusa a forma como o conjunto de

homens tem acesso ao conhecimento, condições de permanência na escola e conformidade com saberes esperados na saída da escola?

5.2.1 Avaliação de desempenho: trajetórias e contextos

Segundo Freitas (2007), na última década dos anos de 1990, a noção de qualidade na educação passa ser vinculada a uma política de regulação e de controle federal, de onde emergirão dados sobre a realidade educacional, social e cultural brasileira e sistemas nacionais de avaliação. Tanto os dados obtidos pelo governo como os exames nacionais do desempenho de alunos e de instituições são concebidos como elementos estratégicos da *boa-governança* (DINIZ, 1995) educacional no país.

A avaliação em larga escala torna-se a base da conquista de qualidade na educação e o degrau de acesso a níveis cada vez mais elevados do ensino por parte da população. Embora a avaliação não se coloque como fundamento do direito à educação, ela tanto aponta para a análise dos dados e resultados como permite a administração adequada da realidade a partir de planejamentos e de ações eficazes para a conquista do referido direito.

A avaliação em larga escala se constitui numa contradição frente aos graves problemas do processo de ensino-aprendizagem. Pois encobre limites das análises e atesta olhares reducionistas acerca da noção de qualidade na educação, além disso confere responsabilidade sobre mal-estar social frente aos baixos níveis de desempenhos a alunos e professores. Dessa forma, professores e alunos têm seus direitos extraídos a fórceps e passam a ser encarados como incompetentes e inaptos à demanda (*necessidade*) de desenvolvimento social de base produtiva.

A proposta de avaliação atesta que professores e alunos não realizam o trabalho (*obra*) corretamente, por isso, precisam ser avaliados e a eles conferidos graus de classificação (*posição*), que lhes permitam a identificação de seus limites (*mérito*) que, por sua vez, indicarão os caminhos da superação das diferenças na conquista da igualdade (*a mesma coisa*) do direito expresso na forma da Lei (*igualdade formal*).

A reforma do Estado sugere que a compreensão da educação seja análoga à de organizações empresariais (BRASIL, 1995). O uso estratégico para lidar com a rapidez das mudanças tecnológicas e com o intenso movimento de informações e conhecimentos conduz à apreciação da realidade e o destaque de oportunidades ou ameaças na concretização dos objetivos a serem alcançados. A avaliação passa a ser concebida como mecanismo de controle

e de medida da eficácia da educação. E, a partir daí, diversos projetos são considerados fundamentais para a fixação de um modelo gerencial do Estado brasileiro.

Esse projeto, essencial para a implementação das agências autônomas e das organizações sociais, terá de ser realizado pelo MARE em parceria com o Ministério do Planejamento e Orçamento, implicará um esforço sistemático e amplo para definir indicadores de desempenho quantitativos para as atividades exclusivas do Estado. Esses indicadores, somados mais adiante à definição de um orçamento global, serão a base para a celebração de contrato de gestão entre o dirigente da entidade e o respectivo ministro. E a partir do contrato de gestão será possível implantar um modelo de administração pública gerencial. (BRASIL, 1995)

A relação entre setores públicos e privados não é novidade, ela está declarada no que se denomina de “PROPRIEDADE PÚBLICA NÃO-ESTATAL, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, 1995). Sistemas avaliativos se inserem nesse campo, visto que a padronização de processos avaliativos terceiriza parte das atividades ligadas aos organismos de pesquisa, mensuração, classificação da realidade educacional brasileira. Tal arranjo, tanto transfere responsabilidades e dinheiro público ao setor privado – denominado por um de seus principais mentores, o ministro Bresser Pereira, de propriedade pública não-estatal –, como também reduz (muitas vezes impede) a participação dos mais afetados pelos resultados das avaliações, a saber: professores e alunos.

A partir da reforma do Estado verifica-se que termos originados do campo empresarial migram para o da educação e assumem peso conceitual e político, tais como qualidade total, práticas pedagógicas produtoras, satisfação plena, eficácia, desempenho, qualidade de serviços, avaliação de sistemas, controle de orçamento, descentralização administrativa, autonomia participativa. Estes de acordo com o ideal reformista do Estado marcam os direcionamentos dados à educação pela LDB 9.394/96 e pelo PNE/2001 e conferem à avaliação lugar de destaque e status de objetividade no acompanhamento e controle do ensino.

Segundo Freitas (2007), o Estado regulador e avaliador de políticas sociais suplanta o Estado-Executor de políticas públicas. Trata-se da substituição da burocracia pela cultura gerencial, que concebe a avaliação como mecanismo e estratégia de intervenção na realidade e da expressão do avanço efetivo da qualidade, da valorização da pluralidade e da promoção da equidade. Cabe, aqui, uma problematização: que sentidos as políticas de avaliação educacional conferem à qualidade, à pluralidade e à equidade quanto ao uso dos resultados obtidos?

O levantamento de dados estatísticos aparece como argumento persuasivo (PERELMAN & OLBRESCHT-TYTECA, 2005) que desperta a gestão educacional para sua incapacidade na garantia do direito constitucional à educação. E, como o discurso brota da relação entre linguagem concreta (enunciação) e história, não há liberdade plena nem arbitrariedade absoluta na persuasão ou no convencimento. A linguagem não se faz propriedade privada, integra uma funcionalidade, uma intenção, que influencia e é influenciada na e pela construção de sentidos. Conforme afirma Orlandi (1999), o sujeito censurado pela ideologia muitas vezes se submete às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, ainda que tenha a ilusão de autonomia e liberdade de pensamento.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 109, 127), “a enunciação é de natureza social”, cujo caráter afirma: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (2003, p. 109, 113).

Ao contrário dos dados coletados servirem de objeto de classificação de escolas, alunos, professores e instituições como compromisso público de reversão da desigualdade social que destina modelos educacionais distintos a diferentes camadas sociais, os levantamentos estatísticos funcionam como cortinas de fumaça que encobre a face perversa da avaliação: formar a opinião de que professores, alunos, comunidades, instituições de ensino são os verdadeiros responsáveis pelos seus próprios fracassos, o que desvia a atenção para a falsa pretensão dos princípios privatistas (qualidade total) na educação e carrega a lógica perversa de mercantilização da educação (maior lucratividade) que reforçam a desigualdade já existente e forçam a ação específica para o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento do poder do conhecimento.

Se a qualidade na Educação ainda é uma conquista, o que a qualifica bem? O Saeb toma para si a tarefa de aprofundar o conhecimento do sistema educacional, a partir da coleta de dados sobre a qualidade da educação e sobre as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. O Saeb, anunciado pelo MEC como política de avaliação para a melhoria da qualidade na educação brasileira, visa detectar os problemas do sistema educativo para a proposição de soluções cabíveis. Soluções estas capazes de elevar a educação brasileira a patamares de equidade e de qualidade plena para todos. A perspectiva implícita neste discurso é de que o insucesso escolar resulta da ausência de *monitoramento dos resultados* e de *verificação de processos* inadequados de educação.

Monitorar resultados e verificar processos são sinônimos, ambos comumente usados na linguagem da avaliação de processos, e referem-se a checar o progresso das atividades para manter ou alterar o que se faz, conforme os objetivos traçados. Como a checagem do progresso das atividades pode garantir a qualidade? No setor de produção de mercadoria, quando a conferência do produto *detecta falhas*, ele é recusado, deixado de lado, não comercializado ou comercializado com menores preços em função do defeito. É possível defender a qualidade em educação que sustenta o exame da falha para a recusa do produto? É possível que a defesa da qualidade em educação e equidade e eficiência do ensino feita pelo MEC seja garantida pela avaliação para “subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal”? (BRASIL, 2011). Se sim, no caso da educação tomada como produto, o que a acusação de falhas recusa? Quem controla e averigua as etapas (desde a entrada da matéria prima até a confecção do produto final) para garantir que as metas ocorram conforme planejadas? Quem recusa o produto final de má qualidade e reformula a etapa ou os setores que provocaram o defeito? Estamos falando de mercadoria ou de pessoas? Se de pessoas, a resposta à problematização – *É possível defender a qualidade em educação que sustenta o exame da falha para a recusa do produto?* – não pode ser outra, senão NÃO. Não é possível falar de qualidade em educação quando o resultado do trabalho é concebido como mercadoria e não como prática social historicamente situada.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), um legislador sensato não pode abrir mão da coerência de seus raciocínios, não pode decidir a mesma situação de duas maneiras incompatíveis, “as incompatibilidades obrigam a uma escolha” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005 p. 224). Esta escolha deverá ser objeto de análises cuidadosas e atentas sobre os sentidos da recusa a ser feita. Não a recusa que adere à noção de produto final de má qualidade – de acordo com a concepção de educação como processo mecânico, deve ser separado dos demais produtos (os de qualidade total), e ou retirados de circulação comercial ou comercializados em menor preço. A recusa refere-se à posição frente à ideologia de educação como setor produtivo e prática mecânica ou de educação como processo histórico e como prática cultural. Trata-se de escolher uma ou outra forma de conceber a educação, trata-se de admitir ou não determinada política social e educacional. Conforme os autores anteriormente citados, não há como compatibilizar noções contraditórias, no caso de não permitirem uma negociação consensual, elas requerem aceitação ou recusa.

Cabe defender um tipo de argumento necessário ao enfrentamento da questão: o argumento *ad hominem* – que significa o discurso precisamente endereçado a alguém para contrariá-lo e evidenciar a falácia de seu próprio pensamento.

Perelman reconhece que o Direito constitui um empreendimento público, devendo-se evitar a subjetividade e a arbitrariedade, de forma tal que não se poderá identificar o “justo” com aquilo que se parece justo a um indivíduo – pouco importa seja ele juiz ou não (PERELMAN, 2005, p. 98).

Na TA, o argumento *ad hominem* diferencia-se da argumentação *ad rem* – aquela que ressalta o âmago da questão válida para todas as pessoas. A argumentação *ad rem* ou *ad humanitatem* visa o auditório universal – acordos sustentados por maior número de pessoas.

Em função de ambos os pontos de partida da argumentação – a dirigida a todos e a dirigida a um adversário específico –, pode-se compreender o conceito de petição de princípio, considerado um erro argumentativo baseado na suposição de “que o interlocutor já aderiu a uma tese que o orador justamente se esforça por fazê-lo admitir” (PERELMAN & OLBRECHTS_TYTECA, 2005, p. 127).

O MEC fala de qualidade na educação: quem discorda que em matéria de educação deva-se prezar a qualidade? Ao falar de modo geral (*ad rem*) como se qualidade em educação tivesse um único e absoluto significado, o MEC comete uma petição de princípio para persuadir professores e alunos a aderirem a um sentido específico. No entanto, em todo discursos, estão presentes índices de valor contraditórios próprios de toda palavra (BAKHTIN, 2003). Tornar visíveis as contradições do conceito de qualidade em educação muda o âmbito da argumentação que passa a ser dirigida especificamente a alguém para lhe refutar as palavras, para especificar os sentidos e posicionar-se perante eles na tentativa de defender outro ponto de vista para torná-lo objeto de apreciação da argumentação *ad humanitatem*.

O argumento *ad hominem* desmascara a opinião inconsistente e retira a máscara que impede a discordância de pensamentos e concepções – que para a TA é a condição primeira para o desenvolvimento do conhecimento.

Nesse sentido, o termo qualidade na educação precisa ser problematizado: qualidade para quem? Que tipo de educação qualifica bem? Que modelo educacional é válido para a equidade e eficiência do ensino? A equidade se faz justa com classificação de desempenho? Ou o desempenho se justifica pela condição desigual? E sobre a eficiência, esta se destina a fortalecer que tipo de relação social?

Sistemas Nacionais de Avaliação tomam para si a coleta de dados sobre a Educação e seus mecanismos de funcionamento, mas depositam nos sujeitos a responsabilidade de realizarem a formação com qualidade. Esta proposta delimita campos de ação distintos para ações públicas e ações privadas. De um lado, as políticas públicas indicam o que é bom e justo, portanto, ético; de outro, em cada espaço social, conjunto de pessoas que interagem em espaços sociais age eticamente conforme as regras de justiça. No caso da escola, o espaço intermediário entre a regra geral para a *ação justa* e a interpretação particular para a *ação realizada* se manifesta no controle, por parte do Estado, através das avaliações nacionais de desempenho de alunos e de instituições, e no o fazer (des)problematizado por parte dos grupos sociais.

O discurso de que a qualidade da educação resultará de controle pautado em regras gerais e de atitudes particulares baseada em condutas eficientes aponta que as repercussões práticas recaem sobre a responsabilidade de cada ser social, em particular, na identificação de demandas de formação e na instauração de processos formativos voltados para o bem comum. Assim, a escola deixa de ser uma instituição social pública para tornar-se o resultado de participações específicas que não dialogam com valores e princípios gerais ou julgam e decidem sobre atos, mas apenas cumprem com a aplicação de determinações normatizadas e tomadas como justas, a partir de instância superior.

A escola e seus partícipes que acolhem as normatizações das políticas públicas sem questionamento reforçam o perfil para a formação e para o trabalho docente pautado no discurso do ser produtivo, do ser competitivo, do ser flexível. Com isso, questões sociais como desemprego, falta de oportunidades e ausência de trabalho são abordadas como consequência de traço cognitivos e estruturas mentais (GARDNER, 1995) em resposta aos problemas provenientes de realidades culturais, sociais, políticas, econômicas próprias. Crescem as perspectivas de gerenciamento e governabilidade na esfera da sociedade civil, lugar de recursos humanos eficientes, e de (re)evolução científica e tecnológica, terreno de desenvolvimento do conhecimento, de informações e de técnicas disponíveis ao bom desempenho. Mais uma vez problematizo: bom desempenho para qual setor da vida social?

Ao legitimarem o novo papel do Estado, as políticas educacionais satisfazem às demandas do capital, portanto, a lógica do mercado. De acordo com Frigotto (2001), as dimensões públicas e privadas se fundem para estruturar os aspectos sociais, políticos e econômicos e, no caso educacional, afirmam uma concepção produtivista e mercantilista que visa desenvolver competências e habilidades para a empregabilidade requerida pelo mercado

e imposta pelo novo padrão tecnológico de produção, circulação e regulação de conhecimentos e informações.

As reformulações harmonizadas com lógica do mercado alteram as relações sociais, a oferta educacional, as condições de realização do processo pedagógico? Tais reformas democratizam a educação? Ou transferem as responsabilidades públicas para a sociedade civil e, com isso, validam e financiam a iniciativa privada?

Sob a ótica da flexibilização, as novas relações de ensino e pesquisa reestruturam. Para Leher e Lopes (2008), nessas condições, o trabalho docente encontra-se desvalorizado e dependente do mercado. Ao ser julgado pela lógica racionalizadora do capital, também perde sua autonomia em relação ao saber e seu valor passa a ser determinado pela produtividade premiada ou punida.

A educação tratada como de mercadoria assume o caráter de treinamento. Esta se constitui na grande preocupação de diversos autores (CUNHA, 2004; CURY, 2005; DOURADO, 2002; FREITAS, 2007; GENTILI, 2002), sobre o aspecto técnico e pragmático que a educação básica tem destinado aos alunos, a partir dos resultados dos Programas de Avaliação.

A prática docente destina-se ao trabalho pedagógico e, somente assim, poderá efetivamente contribuir para a melhoria das condições de vida e de trabalho das pessoas. A denúncia à reforma que, ao defender a melhoria da educação, apresenta-se como um projeto perverso que deteriora o ensino público e avigora o aumento das desigualdades sociais pode ser a expressão do desafio para os que lutam por um modelo de educação que se afasta da formação baseada no treinamento de competências e habilidades (PERRENOUD, 2001) e da ética normatizada e imposta por regras abstratas, mas viabiliza a articulação entre teoria e prática necessária às escolhas conscientes como julgamento da posição tomada frente à coletividade.

6 A REGRA JUSTA E NOÇÕES CONFUSAS DE AVALIAÇÃO

E a conclusão? A conclusão é que nem todas as palavras têm o mesmo eco em todas as cabeças, e há muitas noções diversas para um só e triste vocábulo.

(Machado de Assis – A Semana)

O termo noções confusas provoca a discussão acerca da objetividade das ideias e da subjetividade destas, bem como de suas implicações sobre o papel da decisão na teoria do conhecimento. Segundo Perelman (1999), para Leibniz, as ideias constituem o conhecimento claro e isento de contradições. Nesse caso, ideias são invariáveis e unívocas, porque se mostram objetivamente. De outro lado, encontra-se o conceito de noções confusas sobre as quais não há um acordo prévio, formalmente dado e universalmente aceito.

O conceito de justiça apresenta valores passíveis de contestação e, portanto, aspectos conceituais contraditórios. Para o referido autor, se para um fato/dado há controvérsia, este não pode ser objeto de clareza suprema, cuja natureza não comporta diferentes apreciações ou encontra-se condicionada ao contexto de sua enunciação. Para Perelman (1999), argumenta-se para convencer o outro. Portanto, o sentido próprio das palavras reside na noção que não é consensual. Por isso, a justiça se coloca no campo do discutível relativo ao contexto histórico e à abordagem teórica. Não existe Justiça, mas a justificativa sobre o que se crê como verdade. A justiça é, portanto, a expressão do razoável através das experiências vividas pelos homens e partilhada no terreno da cultura.

A noção desprovida de dúvidas distancia-se das ambiguidades de valores e princípios e aplica-se aos fatos com exatidão. A noção de justiça unívoca e precisa faz da regra o método de demonstração e exame dos fatos e da verdade, o apagamento das dúvidas quanto ao valor da decisão proferida. Perelman (2005) contesta a noção de justiça pautada na lógica formal. Para esta, as leis são fórmulas gerais de aplicação nas mais diversas áreas. Perelman se contrapõe a esta tradição teórica e aponta a potencialidade das noções confusas para o desenvolvimento do conhecimento. Assim, se a justiça é uma noção para a qual não há consensos conceituais, sua prática transforma-se de acordo com o tempo e o espaço históricos,

cuja realidade social precisa ser problematizada num contexto específico; jamais num contexto único e universalmente incontestável.

Os juízos de valor expressam modos de ser próprios de indivíduos e grupos justificados em razões e fundamentados em práticas concretas que não podem ser tomados como constitutivos de um conhecimento objetivo. Os juízos são julgamentos que comportam evidências exatas, o exame da verdade? Perelman acredita que no julgamento do valor não há objetividade capaz de apoiar a certeza ou o erro, mas sim fundamentações sobre pontos de vista.

Através da argumentação noções são aderidas ou rejeitadas. Na relação com o outro, aquele a quem dirigimos a palavra, razões ideológicas (filosóficas, morais, éticas) dão sustentação à decisão sobre a ação como expressão da melhor escolha (mais justa, mais adequada, mais razoável) a ser realizada. Nesse caso, a dinâmica argumentativa confere certa liberdade ao homem pelo fato de que, numa decisão razoável e justamente motivada, exercem-se escolhas sobre os argumentos que favorecem a adoção de um ou de outro valor. Decidir acerca de argumentos/enunciações implica na interpretação dos conceitos anunciados e na justificativa para a aceitação ou negação da palavra alheia.

Tal movimento inclui a participação em âmbito social como resultado de concordâncias ou de discordâncias ligadas a interpretações sobre o agir frente à coletividade – conceito que reclama o tratamento justo e ético, representante da adesão do interesse geral e que carrega a possibilidade de novas e profícuas noções confusas (PERELMAN, 2005). O conceito de coletividade revela esquemas argumentativos que afastam ou aproximam os homens do bem comum.

O conceito de coletividade revela esquemas argumentativos que afastam ou aproximam os homens daquilo que a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) determina no parágrafo único, do Artigo 1º: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”, visto que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme inciso VI do Artigo 2º. (BRASIL, 1988)

A reflexão sobre a decisão para agir obriga o homem a escolher uma posição frente à coletividade e a justificá-la, não por intermédio de intuições subjetivadas ou julgamentos arbitrários objetivados, mas sim por meio da enunciação articulada a valores, aspirações, ideias, crenças e opiniões em meio às quais o enunciado se constituiu como pertencente a um

grupo, uma classe, uma categoria ligada ou não aos princípios fundamentais legitimados na CF/1988.

A coletividade como categoria mais ampla: o que a qualifica como tal? Que características a qualificam como representação da humanidade? O que gesta igualdades de características ao humano? O direito? O direito a ter direito? O direito de ser plenamente igual? O direito à igual concorrência? O direito ao esforço pragmático? O direito a demandas? O direito à diferença? O direito positivo?

Seis são as regras de justiça e infinitas, as interpretações que elas suscitam quanto à igualdade em matéria de direito. Perelman (2005, p.5) afirma a impossibilidade de compatibilizar as diversas concepções de justiça expressas em suas regras, a saber: 1) a cada qual a mesma coisa (igualdade plena); 2) a cada qual segundo seus méritos (igualdade competitiva); 3) a cada qual segundo suas obras (igualdade técnica); 4) a cada qual segundo suas necessidades (igualdade indulgente); 5) a cada qual segundo sua posição (igualdade classista); 6) a cada qual o que a lei lhe atribuiu (igualdade formal).

A noção de igualdade está na base da construção democrática, que propõe regulamentações à superação de condições de opressão e de realidades de injustiças. O discurso democrático legitima a igualdade, mas não a garante. Embora direitos sejam prescritos em leis e declarações, a garantia destes não existe para todos. Mas por quê? Se pensamento e ação, conforme afirmam Bakhtin e Perelman usados como fundamento desta tese, são faces da mesma realidade, se ambas as dimensões encontram-se articuladas e não podem ser analisadas separadamente, o discurso democrático é incoerente frente a práticas de discriminações? Seria o discurso democrático vazio?

O discurso democrático não é sem sentido, ele admite o tratamento igual para todos porque reconhece a desigualdade entre seres e classe na estrutura social. O fato de afirmar, no Artigo 5º da CF/1988, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” não transforma a afirmação formal em evidência de fato.

Se a defesa da igualdade é uma tônica, isso mostra que ela não existe de fato, isso apresenta que ela é uma substância abstrata na forma da lei. Oliveira e Santos (1999) apontam a mesma reflexão para a análise do conceito de qualidade em Educação:

Se há uma necessidade cada vez mais premente de se instituir com tamanha força a proposta de uma educação que atenda com qualidade a todos, é porque se tem verificado que tal não vem ocorrendo, apesar de todos os esforços declarados em

documentos oficiais nos últimos 50 anos. (OLIVEIRA E SANTOS, 1999, p. 13)

O tratamento paritário refere-se ao direito de ser igual, mas não afiança a igualdade concreta. A igualdade funda-se no direito, portanto, é uma possibilidade, mas não necessariamente uma realidade objetiva. A coerência do discurso democrático reside na admissão da própria diferença. Não fosse esta diferença, o direito abstrato não faria o menor sentido, pois estaria objetivado e não precisaria de grandezas formais.

A denúncia ao aspecto formal como distante da realidade parte da necessidade de torná-lo direito de fato. O discurso democrático não admite a diferença natural, onde cada qual nasce marcado para ocupar o lugar de destino imposto naturalmente pela herança genética. Então, se não cremos na diferença como caráter hereditário, a justiça se justifica pela busca da igualdade.

A justiça formal visa regular a igualdade em todas as esferas sociais. A justiça encarna a crença num futuro equilibrado para o destino humano. “Para o positivismo jurídico, a justiça conforme ao direito é a justiça tal como foi precisada pelo legislador. Mas que fazer quando a lei se mostra insuficiente por uma ou outra razão?” (PERELMAN, 2005, p. 389).

Com efeito, se o direito positivo pode ser definido no modo mais claro como expressão unicamente da vontade do legislador, se o direito natural é melhor concebido como uma criação puramente racional, independente das contingências, de ordem social ou política, uma visão do direito fundamentada no consenso, seja da opinião geral, seja da opinião especializada, tirará seus elementos, em proporção variável, tanto da vontade expressa do legislador quanto das considerações de equidade e de oportunidade, que vêm executá-la. Quando o valor dominante num ramo do direito for a segurança jurídica, não se hesitará em citar a letra ou, pelo menos, o espírito da lei. Em contrapartida, quando a grande variedade das situações, tal como a encontramos em direito internacional privado, levar o juiz a deixar-se guiar pela doutrina e pela jurisprudência, ele dará muita importância à teoria, levando em conta a natureza das coisas e considerações pragmáticas. Quando, diante das conturbações sociais acarretadas por uma modificação rápida das relações entre o capital e o trabalho dentro de uma empresa, o juiz tiver de desempenhar um papel de árbitro e de pacificador, em vez de aplicar os textos de uma forma rígida ou formalista, ele efetuará um arbitragem entre os valores em conflito, buscando soluções que têm mais possibilidades de realizar um consenso e de servir de precedente. (Perelaman, 2005, p. 391-392)

O papel da justiça apresenta-se “como o resultado de uma síntese em que se mesclam, de modo variável, elementos emanantes da vontade do legislador, da construção dos juristas, e considerações pragmáticas, de natureza social e política, moral e econômica”. (PERELMAN, 2005, p. 392). Em vista disso,

A elaboração e a aplicação do direito necessitam, com efeito, recorrer a juízos de valor, a escolhas e a decisões que, característicos da legislação e mesmo da jurisprudência, são alheios a qualquer ciência que se pretende, por natureza,

descritiva e objetiva. Essa diferença de atitude é que justificaria a distinção entre a ciência do direito e a jurisprudência. (PERELMAN, 2005, p.408)

Teoria e aplicação se articulam na defesa de valores, na linguagem responsável pela constituição de sentidos, através da argumentação como compreensão de noções teoricamente elaboradas (PERELMAN, 1999) e do diálogo como “verdadeira substância da língua (...) pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 1992). Pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1992, p.112).

A articulação entre teoria e prática – resultante da interação social e da argumentação constitutiva de noções – proposta pelos referidos autores conduz a problematizações em torno dos fundamentos e práticas de avaliação: as teorias de avaliação se aplicam pelo diálogo que justifica os valores? Que valores estão implícitos nas práticas de avaliação? Os discursos oficiais expressam um fundamento formal ou se justificam nas práticas concretas?

Perelman (2005) afirma que não há justiça absoluta, porque concepção e prática ligam-se pela argumentação concreta e não pela aplicação exata da lei. Valores e normas sustentam discursos que compõem a sociedade, onde valores, crenças, conhecimentos e práticas viabilizam as relações entre os homens. Repito as palavras de Perelman: “o sentido conferido a valores reconhecidos, aceitos, (...) constituem verdadeiras forças sociais. Admitir uma definição de uma noção [é] (...) prender-se a uma escala de valores que nos permitirá guiar-nos em nossa existência” (PERELMAN, 2005, p.5).

Impossível enumerar os sentidos, pois eles gestam incompatibilidades; justamente por isso, requerem a força argumentativa posta nas relações sociais que se assumem eticamente responsáveis pelo existir em coletividade. Assim, não há garantias plenas a regras que atestam a cada qual a mesma coisa ou segundo seus méritos, suas obras, suas necessidades, sua posição ou a cada qual o que a lei lhe atribuiu.

Refletir os problemas do campo da avaliação confirma-se tanto como tomada de posição frente a teorias e práticas que envolvem professores e alunos quanto como compreensão do envolvimento destes com as políticas públicas de educação e com o curso da história social que contém a escola enquanto esfera de conhecimentos e práticas institucionalizados e instituintes.

A ideia de avaliação educacional articula a noção de julgamento justo à tomada de decisão sobre os resultados obtidos pelo processo de ensinar e aprender. A justiça na avaliação caracteriza-se como busca da igualdade na escola: igualdade no direito à possibilidade de conhecimento pleno (a cada qual a mesma coisa), igualdade no direito ao

reconhecimento do conhecimento merecido (a cada qual segundo seus méritos), igualdade no direito ao desenvolvimento de habilidade (a cada qual segundo suas obras), igualdade no direito ao conhecimento demandado (a cada qual segundo suas necessidades); igualdade no direito à pertença de categorias de conhecimento (a cada qual segundo sua posição); igualdade no direito à atribuição legal sobre o conhecimento (a cada qual o que a lei lhe atribui).

Frente à incompatibilidade das regras de justiça anunciadas por Perelman (2005), passo a refletir aspectos da avaliação escolar não como expressão reta e justa da teoria (regra) na prática (aplicação da regra), mas na consideração das implicações dos discursos e práticas de avaliação manifestas nas relações sociais, políticas, históricas e culturais postas em andamento em dado tempo e espaço específico. Para isso, recorro à crítica de Perelman à noção de Justiça como aplicação lógica da teoria e sobreponho-a a crítica que faço à concepção de avaliação comonexo entre procedimentos de coleta de dados e o efetivamente tratamento destes, conforme sugerem notícias veiculadas no site oficial do MEC sobre as avaliações de sistema.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O indicador, que mede a qualidade da educação, foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. Dois anos mais tarde, em 2007, ficou provado que unir o país em torno da educação pode trazer resultados efetivos. A média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022. (BRASIL, 2011a)

Ao contrário, problematizações na procura por respostas e sentidos da avaliação são encarados, nesta tese, como a expressão de valores sociais que refletem posições e papéis de professores, alunos e instituições em relação a políticas públicas de educação. Não se trata de examinar o que é feito no interior da escola, mas sim analisar teorias e práticas de avaliação na convergência ou na divergência com os valores, conhecimentos, políticas sobre os quais agentes sociais se apoiam para construção da cultura e da história – terreno onde veiculam, criam, produzem ou reproduzem relações e sentidos que afetam a coletividade. Portanto, na e pelas relações coletivas emergem os fundamentos e expressões concretas da ética.

Na próxima parte desta tese, discuto avaliação como uma política social vinculada ao processo histórico em relação à economia política, ao direito e à legislação, através da analogia dos procedimentos de avaliação contemporâneos às regras de justiça, por Perelman, recusadas como compatíveis em sua admissão. Ao mesmo tempo busco compreender as

dinâmicas da avaliação educacional a partir do conceito de atitude responsiva (BAKHTIN, 2003). Creio assim relacionar o campo da avaliação com aspectos gerais do direito, da política, da cultura e da história.

6.1 A AVALIAÇÃO E O PRINCÍPIO DA IGUALDADE

Conforme exposto no tópico anterior, não há garantia da igualdade através da aplicação das regras de justiça, visto que entre elas existem valores polissêmicos e contraditórios entre si.

A CF/1988, em seu Artigo 23, inciso V, legisla sobre competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” e, no artigo 206, inciso I, afirma o ensino com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Como exemplo, a interpretação dos termos da lei pode se dar da seguinte forma: cabe à União e aos entes federativos a promoção dos meios de acesso à educação em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola ou a promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola cabe à União e aos entes federativos como meios de acesso à educação.

A primeira interpretação aprecia que políticas públicas promovem meios educacionais baseados na igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a segunda, concebe a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como os meios de acesso à educação. O primeiro caso permite a adesão à ideia de que escolas construídas e professores contratados bastam como meios de acesso e permanência na escola – há escolas para todos, todos podem nela entrar e permanecer. A igualdade de acesso e permanência não é questionada, ao contrário, é tomada como fato diante da possibilidade de matrícula e do prosseguimento dos estudos. No segundo caso, as políticas públicas são responsáveis pela promoção de meios igualitários de acesso e permanência na escola como acesso à educação. Construir escolas e contratar professores não caracterizam ações suficientes ao acesso à educação, mas o problema relaciona-se à promoção de meios igualitários de acesso à educação, tais como entrar e permanecer na escola em igualdade de condições e conhecimentos.

As interpretações abrem precedentes para a discussão em torno de diferenças existentes entre os sujeitos sociais de acesso e de permanência na escola frente: à aquisição de conhecimento (o mesmo conhecimento para todos), às condições de competição (o mérito do

conhecimento para todos), às possibilidades de realização (a conquista do conhecimento para todos), às demandas sociais, psicológicas, emocionais, físicas etc. (atenção às necessidades de todos), à posição social (a escolha de pertencimento a conhecimentos para todos) e, por último, à educação nos moldes da lei (a mesma lei para todos). A seguir, as concepções de avaliação e regras de justiça serão problematizadas e apreciadas de formas diversas.

6.1.1 Mesmo conhecimento para todos ou avaliação como medida da igualdade absoluta

A cada qual a mesma coisa. Se a coisa refere-se ao conhecimento, pode-se perguntar: a todos o mesmo direito ao conhecimento ou a todos o direito ao mesmo conhecimento? Quem decide sobre qual conhecimento será objeto do direito? Quem julga quem será objeto de direito ao conhecimento? O tratamento igualitário diz respeito ao conhecimento como direito ou ao direito do sujeito em conhecer?

Para esta concepção, todas as pessoas devem ser tratadas do mesmo modo, sem que diferenças sejam particularizadas ou discriminadas naquilo que as distinguem umas das outras. Mesmo direito ao conhecimento não marca posição sobre quem pode conhecer o que. Admite-se que crianças e jovens têm o mesmo direito em conhecer, sendo que uns conhecem ciência e outros conhecem técnicas. Da mesma forma que o direito ao mesmo conhecimento não abarca necessidades específicas de conhecimento. Nesse caso, independente da idade ou da fase, da riqueza ou da pobreza, da cultura ou da necessidade, o justo se faz da mesma forma para todos.

Ironicamente, Perelman (2005, p.9) afirma que somente a morte torna tal regra – a cada qual a mesma coisa – justa, pois só ela iguala os homens por completo e em absoluto.

A avaliação em larga escala foi lançada como a pedra angular na conquista de qualidade na educação e de acesso a níveis cada vez mais elevados do ensino por parte da população. Avaliações de sistemas, porque refletem a realidade tal como ela se apresenta, nos discursos oficiais principalmente, elas se configuraram como a base da igualdade. A mesma avaliação para todos como medida absoluta da desigualdade no ensino e como caminho para a administração correta, justa e eficaz de controle do conhecimento.

A avaliação em larga escala não funda em si a garantia do direito à educação e à cidadania, mas coloca-se como suporte sobre o qual a edificação da qualidade tomará rumo e seguirá na direção da solidificação. Essa é mais ou menos a função do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) “promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. O objetivo é subsidiar a formulação e

implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (BRASIL, 2011).

Apesar de sua criação na primeira metade do século XX, nas últimas décadas, o Inep foi reestruturado para atuar como órgão responsável por levantamentos estatísticos de informações educacionais com vistas à formulação de políticas de Educação. Desde 1997, o Inep absorveu poder de decisão e de operacionalização sobre a educação brasileira através de procedimentos de coleta de informações (provas objetivas) e dos juízos de valor na análise da realidade educacional.

Mesmo que a regra *avaliação como medida da igualdade absoluta* fosse única, não daria conta de equiparar sua aplicação em âmbito nacional, tanto em função das grandes diferenças regionais e sociais frente ao acesso e à permanência na escola como também por causa da expressão, igualmente normativa, da necessidade de instauração de processos de descentralização e de flexibilização educacional, conforme a LDBEN/1996 assegura. Uma contradição se impõe e permite diferentes entendimentos da regra: por um lado, nota-se a regulação e controle da educação por forças centrípetas, que engessam avaliações; por outro, as políticas públicas de educação definem a gestão escolar democrática, a flexibilidade curricular e das práticas pedagógicas como necessidade de acesso ao conhecimento e constituição da cidadania, que creditam poder de decisão às comunidades escolares e aos sistemas de ensino. Processos de ensino democráticos e flexíveis e padrão único de medida do desempenho: autonomia e poder de decisão ou tutela de pacificação diante da coisa julgada? A este respeito discuto a avaliação como distribuição justa de méritos.

6.1.2 Mérito de conhecimento para todos ou avaliação como justa distribuição do merecimento

A cada qual segundo seus méritos. Se o mérito for relativo ao conhecimento: a todos o mesmo direito ao mérito pelo conhecimento ou a todos o direito ao mesmo mérito pelo conhecimento? Quem decide sobre o valor do conhecimento? Quem julga a classificação do conhecimento e estabelece hierarquias? A igualdade meritocrática define o direito de conhecer ou revela o direito à distribuição do conhecimento em fatias proporcionais?

Esta regra não afirma tratamento igual para todos, mas sim proporcional ao valor do conhecimento. Pessoas são (re)conhecidas pelos seus méritos. Méritos são definidos pela importância do conhecimento. Quem decide sobre a qualidade do saber? A concepção de

justiça pautada na meritocracia do ser humano determina-lhe a classe em ordenamentos dados por critérios de medida.

Tal perspectiva sugere a noção de esforço como causa da classificação, e não apenas o exame pontual do resultado. Assim, a distribuição justa se faz pelo juízo de valor do trabalho humano. Como, então, estabelecer os critérios de merecimento? Perelman (2005) recusa a objetividade como possibilidade de justiça diante do conceito de valor. Há mais valor no trabalho de médicos do que no de bombeiros? Ambos podem ser concebidos como protetores da vida, pois têm o poder de restabelecer as condições adequadas à preservação da saúde, a par das diferenças entre as duas profissões. Um médico merece mais crédito num incêndio ou num afogamento? Ou seu valor pode ser secundário ao resgate da pessoa a ser submetida ao tratamento de saúde por queimaduras ou por sufocamento?

Mais uma vez, ironicamente, Perelman (2005, p. 10) recorre à analogia entre justiça e morte, diz: “será depois da morte que os seres serão tratados segundo seus méritos (...). A vida do além, o paraíso e o inferno constituem a justa recompensa”.

Crítérios de avaliação respaldam a hierarquia do conhecimento e, através de dados estatísticos, promovem um ranqueamento que traduz a lógica de que a melhor classificação define a maior competência. Esta tem sido a tônica de sistemas de avaliação de âmbitos nacional (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e internacional (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Os critérios de avaliação se objetivam por meio de prova e questionários com ênfase em Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados apontam desempenho de alunos sobre a capacidade de análise, a aquisição de conhecimentos e a ampliação de habilidades consideradas relevantes para a competição no mercado de trabalho e nas participações sociais mais amplas.

Indicadores não revelam apenas desempenhos, mas também as largas distâncias que separam alunos ricos de alunos pobres, alunos de escolas situadas em grandes metrópoles de alunos de escolas localizadas nas zonas rurais. Estas, por sua vez, não comportam as mesmas condições de corrida ao mérito, pois se afirmam por contradições e diferenças de acesso ao conhecimento e de permanência na escola. Todavia, os resultados têm sido usados para a proposição de políticas educacionais que, longe de retirarem crianças e jovens da condição de excluídos da qualidade do ensino, fomentam mercados imensamente lucrativos às empresas transnacionais (Boaventura Santos, 2002) que se colocam como parceiras na superação da disparidade entre países.

Os sistemas de avaliações revelam uma grande contradição na competição pelo mérito. O Brasil possui níveis de desempenho abaixo da média, grande percentual de distorção idade-série e melhores desempenhos para os alunos de escolas com maior vantagem socioeconômica. O exame de tais dados fere o direito constitucional de acesso à qualidade em educação e o de paridade humana. Processos de avaliação conjugam a defesa do mérito e a desigualdade na competitividade: merecimento ou ausência de lugar para todos e estratégia para a naturalização das diferenças? A valorização de um conhecimento em detrimento de outro indica que diferenças de feitos anulam a universalização do direito à educação e aponta a identidade (valor/não valor) dos homens como resultante de suas obras. A este respeito discuto a avaliação como desenvolvimento de competências e habilidades para a ação.

6.1.3 Produção de conhecimento ou avaliação como igualdade no desenvolvimento de competências e habilidades à ação

A cada qual segundo suas obras. Se a obra for respectiva ao conhecimento: a todos o mesmo direito à produção de conhecimentos ou a todos o direito a mesma arquitetura de conhecimento? Quem decide sobre a competência do conhecimento? Quem julga a quantidade de conhecimento (o tamanho destes)? A igualdade da obra define-se no direito de conhecer por parte de todos ou revela-se no direito de uso do conhecimento em prol de algo? Quem decide sobre a quantidade e a amplitude do saber?

Para a concepção revelada não se trata mais de verificar os esforços individuais na conquista dos méritos, mas sim a dimensão do resultado da ação. O mérito valoriza interesses e intenções como critérios, ou seja, o tratamento sob o viés da envergadura de ser moral, ao passo que obras, em decorrência da ação, privilegiam o cálculo sobre o peso e amplitude da obra.

O critério dos resultados pode justificar pagamentos de salários por hora trabalhada ou por mercadoria feita ou seleção de candidatos em concursos com vagas limitadas, onde são levados em consideração apenas os resultados e deixados de fora, os esforços. Para não perder a potencialidade das comparações entre justiça e morte, bem como a ironia perelmaniana, lembro a lógica protestante (GARCIA, 2001), para a qual o acúmulo de riqueza carrega uma simetria semelhante com o acesso ao paraíso celestial.

Processos de avaliação têm justificado a aproximação da educação com a gestão de negócios e declarado princípios de aperfeiçoamento permanente, de arquitetura para a busca de soluções aos problemas e de mudança na organização interna das instituições de ensino na

conquista da qualidade na educação. Por isso, o controle de resultados reforça padrões de avaliação como garantia da qualidade dos serviços educacionais. Educação e empresa aparecem sob a ótica do domínio da satisfação com o produto.

O insucesso escolar aparece sob a lógica da ineficiência no planejamento de superações dos baixos níveis de desempenho e na inadequação dos métodos de ensino. Então, os processos de avaliações detectam entraves e abrem possibilidades de reversão dos problemas educacionais. Nesse sentido, os dados atestam a adoção de mecanismos de gestão de unidades escolares com vistas a superar da ineficiência da escola. Esta deve abarcar estratégias efetivas de autonomia e participação na busca por soluções aos problemas concretos e no encaminhamento de atitudes práticas que permitam a eliminação dos referidos problemas.

O texto dirigido aos professores pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio aponta que “a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos”, cujo avanço “consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” (Brasil, 2006, p. 5 - 7).

Aderir ao exposto implica a questão: a quem cabe o controle da qualidade na educação? Na LDB 9.394/96, o artigo 9º responde: cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior (...), objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. A partir daí, políticas de avaliação de desempenho e de sistemas são desenvolvidas como grandes obras de edificação da qualidade em educação.

Empreendimentos com a amplitude das avaliações de sistemas representam o grande feito que permite a cada uma das instituições equipararem-se em grandiosidade ou o trabalho apresentado pelos desempenhos de instituições, de professores e de alunos apontam necessidades prementes? O próximo item versa sobre a relação de justiça e necessidade.

6.1.4 Produção de conhecimento ou avaliação como igualdade no desenvolvimento de obrigações à ação

A cada qual segundo suas necessidades. Se a necessidade for de conhecimento: a todos o mesmo direito de conhecimento ou a todos o direito ao mesmo conhecimento? Quem decide sobre a demanda do conhecimento? Quem decide sobre a falta do conhecimento?

Quem julga a deficiência de conhecimento? A igualdade perante o conhecimento necessário determina o direito de conhecer o todo ou manifesta o direito de conhecer em parte? Quem decide sobre a qualidade do conhecimento?

A aplicação desta regra visa suprir a carência de conhecimento decorrente das necessidades. Ou conforme Perelman (2005, p. 11), atenuar o sofrimento decorrente da impossibilidade de satisfação das necessidades do homem. Para o referido autor, a fórmula sugere uma concepção de justiça baseada na caridade: dar a quem precisa é a mesma coisa de dar a quem mais precisa? Quem decide sobre a maior ou menor necessidade? Dar ao outro o que lhe falta iguala os homens na falta? A falta de um carro zero se iguala a falta de um prato de comida? Quem decide sobre necessidades e faltas?

Perelman (2005) problematiza a questão com exemplos sobre a legislação trabalhista que assegura um salário mínimo para suprimento de suas necessidades.

Foi essa formula de justiça que, impondo-se cada vez mais na legislação social contemporânea, pôs em xeque a economia liberal em que o trabalho, assimilado a uma mercadoria, estava sujeito às flutuações resultantes da lei da oferta e da procura. A proteção do trabalho e do trabalhador, todas as leis sobre o salário mínimo, a limitação das horas de trabalho, o seguro-desemprego, doença e velhice, o salário-família, etc., inspiram-se no desejo de assegurar a cada ser humano a possibilidades de satisfazer suas necessidades mais essenciais. (PERELMAN, 2005, p.11)

A justiça se faz no reconhecimento das necessidades ou no suprimento delas? Com relação à justiça social, quem determina a necessidade, que planeja metas e quem realiza ações? A lei determina a meta para a eliminação da necessidade? Ou a meta incide na construção de leis para a correção das faltas?

Ainda ironicamente: na falta do bisturi e da escada magirus, médico e bombeiro se igualam? Não se pode decidir a situação de carência de instrumentos de trabalho sem a apreciação do contexto de realização do feito demandado. A ausência do bisturi e a da escada magirus é relativa à necessidade de restabelecimento da saúde (nem sempre cirúrgica) e de controle do incêndio (nem sempre no alto).

Poderia problematizar esta regra por diferentes ângulos, mas uma escolha foi feita: o que relaciona avaliação e conhecimento. Processos de avaliação apontam diferenças gritantes de desempenho de alunos e escolas. Nos exames nacionais de avaliação de desempenho, as escolas privadas obtêm melhores resultados⁵⁰ do que escolas públicas, assim como as regiões sul e sudeste tiveram melhores êxitos do que as regiões norte e nordeste.

⁵⁰ Caso haja maior interesse, os referidos resultados podem ser conferidos no endereço eletrônico: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>.

Os dados fornecidos pelo Ideb levantam questões relativas à necessidade de conhecimento por parte dos alunos que frequentam escolas privadas ou públicas, metropolitanas ou rurais, periféricas ou centrais. Quais necessidades de conhecimento emergem de condições tão diversas? Que motivos os resultados tão dispares abrigam? Em que condições professores e alunos se debruçam sobre o conhecimento? Que necessidades têm para ensinar e aprender? Que igualdades se estabelecem na aplicação da regra que se apoia na necessidade?

Muitos caminhos podem ser tomados em resposta às problematizações, a discussão sobre o currículo, a investigação sobre o conhecimento como essência do processo ensino/aprendizagem, a inquietação acerca da valorização docente, piso salarial e condições de trabalho docente, entre muitas. Mas um ponto foi eleito: a busca por qualidade na educação através da criação de programas de correção, de apoio, de insumos e de avaliação para o combate às distorções, às exclusões, às más condições de trabalho e ao baixo desempenho dos alunos e das escolas.

Os Programas de Adequação Idade-Série, Programa de Aceleração da Aprendizagem são exemplos de investidas na correção e ajustes de problemas educacionais, cujos argumentos defendem o sucesso na escola através do resgate da cidadania, da recuperação da autoestima e do prazer em aprender. Tais relações se personalizam pelo clientelismo: empresas disputam o mercado dos negócios públicos. As PPPs e os sistemas apostilados se tornam a *Ágora* do encontro público, segundo o interesse privado. Sistemas apostilados vendem fins de organização educacional e de padrão de qualidade, e muitas vezes apresentam materiais com imensa fragilidade conceitual, o que contradiz a o valor como o conhecimento está sendo encarado. Ou seja, embora a ênfase o discurso recaia sobre a qualidade do conhecimento e do baixo custo, a superficialidade dos conteúdos não permite o êxodo das matrículas de instituições privadas para o setor público (ADRIÃO et alli, 2009).

Além da discussão sobre as necessidades relativas ao conhecimento, as relações entre domínios públicos e privados podem ser pensadas pelo viés da posição na esfera social, discutidas a seguir.

6.1.5 Lugar de conhecimento ou avaliação como igualdade de categorização da posição social

A cada qual segundo sua posição. Se a posição for relativa ao conhecimento: a todos o direito ao mesmo conjunto de conhecimentos ou a cada um o conhecimento por categorias?

Quem decide sobre a hierarquia do conhecimento? Que medidas incidem sobre a determinação do objeto de conhecimento relativo ao sujeito do conhecimento? Quem julga a posição do ser frente ao conhecimento? A igualdade perante o conhecimento classificado determina o direito a posições para conhecer ou manifesta o direito de conhecer conforme a posição? Quem decide sobre a posição do conhecimento?

Nesse caso, o sujeito do conhecimento é tratado por fatores externos a sua vontade. Pois alguém julga arbitrariamente a categoria do objeto a ser conhecido. Tal regra de justiça define a humanidade em grupos, classes e posições distintas. A presença destas contrapõe-se ao discurso em defesa da universalização do conhecimento porque os sujeitos do conhecimento, divididos por aquilo que conhecem, passam a ser tratados conforme a camada a qual são pertencentes.

O conhecimento ganha a forma de armas, cuja potência legitima a superioridade de uns sobre outros. Segundo Perelman, esta regra de justiça reparte os homens em camadas que são tratadas de maneira diferente e, por isso, admite o “fato de ser uma maioria defrontada com uma minoria sem defesa” (2005, p. 12).

Ao basear-se em critérios de superioridade e de inferioridade, tal concepção de justiça naturaliza a hierarquização social das sociedades. A aplicação da regra faz emergir “distinções baseadas nos critérios de raça, de religião, de fortuna, etc., etc. O caráter que serve de critério é de natureza social e, a maior parte de tempo, hereditário, portanto independente da vontade do indivíduo” (PERELMAN, 2005, p. 11). Portanto, antidemocrática.

Se a regra é antidemocrática, ela pode-se chamada de justa? Se ela admite a diferença de posição, as partes ou as categorias já são em si tratadas diferentemente, sem a observação da justiça que iguala ao invés de nivelar. A justiça se concretiza no estabelecimento ou na eliminação de posições desiguais? As avaliações de desempenho de alunos firmam as posições sociais desiguais entre alunos das diversas camadas sociais. Com isso, naturaliza as diferenças que os categorizam frente ao conhecimento. Tais procedimentos de avaliação tornam justa a tolerância à diferença – mesmo que a diferença seja de acesso, mesmo que a diferença se traduza em falta – e transformam o direito coletivo em satisfação de interesses de grupos socialmente localizados.

O discurso do MEC sustenta a classificação como ponto de partida para a eliminação da posição desigual. Todavia, aplica a mesma prova para todos – dá a todos a mesma coisa – sem que cada um seja percebido na sua diferença. A contradição reside na defesa de supressão da desigualdade e na renúncia aos problemas econômicos e sociais que

legitimam interesses políticos. Prega-se a justiça pela injustiça. Neste caso, o direito ao conhecimento caracteriza a dominação ideológica, pois trata a norma como concepção lógico-formal e não como resultado de necessidades derivadas de anseios e aspirações dos seres sociais dispostos em categorias distintas. Assim, uma categoria se sobrepõe a outra, conforme afirmam Lemgruber e Oliveira sobre a vida social, aquela que “consiste, ao mesmo tempo, de esforço de colaboração e também de conflitos entre indivíduos e entre grupos que tendem à dominação, à hierarquização e, à vezes, à aniquilação do adversário” (2011, p. 17).

O confronto capaz de mover posições, de eliminar as diferenças como uma tentativa de negociação da distância entre os sujeitos (MEYER, 1993), é dissimulado pelo falso discurso em defesa de relações de justiça social. O problema da diferença que nega o acesso ao conhecimento para um grupo, ao mesmo tempo em que o amplia para outro grupo, é posto fora de questão. Ou seja, diminui-se a condição interrogativa da diferença. Conforme contrariamente argumenta Oliveira (2011), perguntas são feitas para dar origem a respostas terminais, mas como toda resposta não tem um caráter de conclusão, elas (as respostas) guardam sempre um “quê” de incompletude e novas perguntas surgem em prol da manutenção do diálogo e do desenvolvimento do conhecimento. A norma encarada como algo externo ao ser valida a posição dos homens como fato dado, característica inerente ao ser no mundo e desvinculado do que se deseja ver concretizado.

Esta visão liga-se ao individualismo que enaltece a ação competente e os potenciais individuais, cujo valor ressalta a liberdade do ser na conquista de melhores posições e sua autonomia na reversão das diferenças que dividem os homens entre aqueles que conhecem e aqueles que são destituídos do conhecimento.

6.1.6 Atribuição do conhecimento ou avaliação como legalização da desigualdade

A cada qual o que a lei lhe atribui. Se a atribuição da lei for relativa ao conhecimento: qual a determinação acerca deste? Segundo a LDBEN, no art. 32, o ensino fundamental obrigatório tem por objetivo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). O desenvolvimento pleno da capacidade de aprender é a mesma coisa que aprender em sua plenitude? A capacidade de aprender dá-se pelo ensino ou os domínios de leitura, escrita e cálculo dependem da capacidade (ou não) de quem aprende?

O ideário da política neoliberal concede à educação o papel de redentora da desigualdade social, a escola constitui-se o lugar do processo educacional que promove a

adaptação do aluno no seio social. Esta forma de pensar a escola implica em reconhecer o conhecimento como resultado de subjetividades individuais e particulares, que direciona e explica as ações sociais desempenhadas pelos sujeitos. A tese de que o conhecimento emana de características subjetivas inverte a grandeza social das relações humanas, transforma-a em aspecto natural.

A escola passa a atuar na disseminação de regras que combatem o Estado intervencionista e de bem-estar. Nesse contexto, a educação recebe um caráter particular: o de viabilizar a superação de alcances de conhecimento e a circulação de informações necessárias ao tempo e às circunstâncias sociais. Os discursos em prol do desenvolvimento de competências e habilidades ganham a adesão de muitos e ascendem ao lugar de destaque que privilegia o agir com esforço e dedicação para a aquisição do conhecimento.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2006, p. 35)

De um lado o discurso em torno da capacidade de aprender misturada ao sentido de conhecimento pleno a todos como se a todos fosse conferido o direito ao mesmo conjunto de conhecimentos. Como se o conjunto de conhecimento de cada um fosse consequência natural e inquestionável das performances mais ou menos competentes de cada um.

Esta perspectiva assume o caráter ético da educação que, conforme aponta Perelman em crítica à lógica jurídica formal:

Se ser justo é atribuir a cada qual o que lhe cabe, cumpre, para evitar um círculo vicioso, poder determinar o que cabe a cada homem. Se atribuímos à expressão “o que cabe a cada homem” um sentido jurídico, chegamos à conclusão de que ser justo é conceder a cada ser o que a lei lhe atribui (PERELMAN, 2005, p. 12).

Assim, o justo perante o conhecimento resulta da lógica que a escola fornece a cada um o que é seu por direito: a uns o conhecimento pleno, a outros o conhecimento parcial. Ou seja, o conhecimento proporcional à capacidade de aprender.

Se a posse de uma característica qualquer sempre permite agrupar os seres numa classe ou numa categoria, definida pelo fato de seus membros possuírem a característica em questão, os seres que têm em comum uma característica essencial farão parte de uma mesma categoria, a mesma categoria essencial. Portanto, pode-se definir a justiça formal ou abstrata como um princípio de ação segundo o qual os seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma forma (PERELMAN, 2005, p. 19).

A igualdade passa a ser objeto de tratamento da diferença. A igualdade assume características distintas conforme a situação, cuja apreciação é a igualdade lógica. Faz-se justo tudo o que resulta da aplicação da mesma regra à categoria essencial. Dessa forma, o Direito não contradiz a regra, não forja o justo ou luta por, mas o realiza como formalidade. Entretanto, a definição da categoria efetiva à aplicação da regra justa “não diz nem quando dois seres fazem parte de uma categoria essencial nem como é preciso tratá-los” (PERELMAN, 2005, p. 19).

As seis fórmulas de justiça concreta, entre as quais procuramos uma espécie de denominador comum, diferem pelo fato de que cada uma delas considera uma característica diferente como a única que se deva levar em conta na aplicação da justiça, de que elas determinam diferentemente a pertinência à mesma categoria essencial. Fornecem igualmente indicações, de maior ou menos precisão, sobre a maneira pela qual devem ser tratados os membros de uma mesma categoria essencial (PERELMAN, 2005, p. 19).

A noção de justiça formal atrelada à igualdade funda-se em valores escolhidos, segundo princípios como possibilidade (igualdade plena), reconhecimento (igualdade competitiva), habilidade (igualdade técnica), necessidade (igualdade indulgente), categoria (igualdade classista). Assim, conforme nos aponta Perelman (2005), são definidas as características essenciais à justiça. “É a nossa visão do mundo, o modo como distinguimos o que vale do que não vale, que nos conduzirá a uma determinada concepção de justiça concreta. (PERELMAN, 2005, p. 31).

Quando aparecem as antinomias da justiça e quando a aplicação da justiça nos força a transgredir a justiça formal, recorreremos à equidade. Esta, que poderíamos considerar a muleta da justiça, é o complemento indispensável da justiça formal, todas as vezes que a aplicação desta se torna impossível. Consiste ela numa tendência a não tratar de forma por demais desigual os seres que fazem parte de uma mesma categoria essencial. A equidade tende a diminuir a desigualdade quando o estabelecimento de uma igualdade perfeita, de uma justiça formal, é tornado impossível pelo fato de se levar em conta, simultaneamente, duas ou várias características essenciais que vêm entrar em choque em certos casos de aplicação. (...) [A equidade] intervém quando dois formalismos entram em choque: para desempenhar o seu papel de equidade ela própria pode ser, pois, não-formal. (...) A equidade nos incitará a diminuir a diferença. (...) seja qual for a atitude adotada, seja qual for a medida em que se levará em conta uma ou outra fórmula de justiça, seremos levados a transgredir a justiça formal (PERELMAN, 2005, p. 36-37).

O desacordo na aplicação da regra interroga a diferença, chama-a ao discutível quanto ao valor que a fundamenta, quanto à regra que a anuncia e quanto ao ato que a realiza.

7 A AÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE A ÉTICA E A FORÇA DOS ARGUMENTOS NA PRÁTICA

A palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo ou uma revolução; alguns dizem mesmo que assim a natureza compôs as suas espécies.

(Machado de Assis – Histórias sem data)

Desde os anos de 1990, políticas públicas de avaliação regulam as funções da educação, através de controle de informações e práticas. Todavia, ao contrário de tais procedimentos incidirem sobre a qualidade do ensino e ampliarem o acesso ao conhecimento, subsidiam a certificação institucional. Os processos avaliativos geram ranqueamentos e recolocam a avaliação na base teórica meritocrática. A crença implícita é de que o mérito impulsiona a corrida/competição por serviços eficientes, onde o pagamento de bens recorre à falácia de distribuição justa do dinheiro público.

Perelman (2005) admite que a injustiça origina-se na sensação de privação causada por outrem. Portanto, seu contraponto, a justiça, também reside no agir de um em relação ao agir de outro. Todavia, costuma-se associar conceitos de mérito e de responsabilidade aos agentes, ao passo que normas e regras são, normalmente, condicionadas aos atos. Com isso, valores são afirmados como verdadeiros ou falsos e atos são qualificados como éticos ou não, conforme as regras. O desafio da justiça reside na resposta de como agir frente ao desacordo e no julgamento do conflito de interesses com base na estreita ligação existente entre o agente e o ato.

A ideia de mérito como expressão da justiça advinda dos processos avaliativos organiza o pensamento numa esfera ideológica que separa o ato da pessoa: o agente passa a se ver como responsável pelo lugar social que ocupa sem que as regras sejam postas em questionamento. Este modo de apreender o mundo reduz valores e signos a significados abstratos, retirando-os do contexto histórico onde assumem sentidos ideológicos, a partir das relações entre os homens (BAKHTIN, 1992).

A dinâmica dos processos avaliativos responsabiliza, principalmente, professores e alunos pelas mazelas sociais e educacionais e, ao mesmo tempo, reforça mecanismos perversos: posturas competitivas por melhores lugares, mais produtividade, maior rentabilidade – o que coloca a educação na cena dos negócios, onde lucro é o objetivo primeiro.

Lucro e educação foram palavras marcadamente usadas em campos opostos: lucro referia-se a metas presentes no setor privado e educação às finalidades públicas. Quando as políticas de educação assumem o lucro como objetivo, afirmam a primazia pela livre iniciativa e forçam os educadores a buscarem os melhores negócios para si, para suas classes, para sua escola. Com isso, o compromisso com a coletividade cede lugar ao pacto entre pares, a luta por melhores condições de trabalho nas escolas torna-se enfraquecida e a batalha por melhores lugares para “minha escola”, fortalecida. Os valores neoliberais de incerteza sobre o futuro e de extrema plasticidade da realidade obrigam as pessoas a não pararem nunca, pois podem a qualquer momento ficar para trás na disputa por lugares mais confortáveis. A ética assumida é de que o desconforto da falta – sensação de injustiça – pode ser evitado pelo esforço próprio.

Esfacela-se a coletividade, que fica compartimentada em somatório de pessoas na busca frenética por melhores desempenhos. Sob o signo da autonomia, o individualismo exacerbado anula a luta coletiva em prol de melhorias concretas para a educação e seus agentes sociais. Professores passam a meros executores de tarefas e perdem o lugar de participantes do processo de construção do ensino.

O ensino passa a ser concebido como processo criativo em resposta ao problema da qualidade. A ideia de trabalho coletivo, enquanto mecanismo de apoio solidário e esforço conjunto, transforma-se em execução de tarefas sob o mote do “vestir a camisa”. De onde provêm pensamentos do tipo: quem faz com perfeição é melhor aproveitado; quem escolhe certo é recompensado; quem decide a favor da camisa que veste recebe a “medalha” de merecimento, recebe as honras do mérito. Exemplo de pensamentos como estes é a sugestão de Gustavo Ioschpe, colunista da *Veja*, para a fixação de uma placa de grande visibilidade na porta das escolas com o seu resultado do Ideb. Nesse caso, a placa comprovaria a competência (ou não) da escola, as habilidades (ou não) dos que nela atuam e, conseqüentemente, sua certificação (ou não) de qualidade.

Nesse caso, qualidade significa a adesão irrecusável de professores à política autoritária do MEC e da SME/RJ. Para escaparem da marca que não garante segurança ao

produto, professores recebem manuais para ensinar o passo a passo aos alunos que, ao serem avaliados, podem demonstrar as habilidades adquiridas. Aderir a esta tese implica na renúncia da própria função docente (que exige profundidade de conhecimento para ensinar) e na legitimação da fragilidade da informação (para a qual basta a superficialidade técnica).

Sistemas de avaliação como reguladores das ações educacionais forçam a criação de competências e habilidades e, para tal, usam discursos persuasivos para dominar as práticas pedagógicas.

Sistemas de avaliação fortalecem a incorporação da burocracia nas práticas pedagógicas, as quais buscam a máxima eficiência através de modelos rígidos de uniformização de comportamentos e de unificação de desempenhos. A avaliação desenvolvida nas escolas, seja por meio de provas para verificação das aprendizagens dos alunos, seja por intermédio de questionários destinados aos docentes, torna-se o aparato burocrático que fiscaliza, permanentemente, se o trabalho pedagógico é levado a efeito com presteza e eficácia. Dessa forma, a avaliação define com vigor a dedicação dos envolvidos, seus méritos e deméritos.

Os processos avaliativos apresentam-se com potência para dirigir as atuações sociais, de modo geral, e as práticas pedagógicas, especialmente, em dois sentidos opostos. Uma força conduz os sujeitos para a aceitação dos lugares correspondentes ao apontado pelos dados estatísticos. Os lugares são ocupados sempre por iguais, pois os índices apresentados (como por exemplo, pelo Ideb) fecham a questão, conforme veiculado pela Abril Cultural, na voz de Malu Mader: “Esta escola ainda não tem uma Educação de qualidade” (ABRIL CULTURAL, 2010). Este discurso apresenta-se como monista, através da certificação, fornece à desigualdade social um caráter ético pautado na boa ou má escolha como resultado de diferenças individuais na participação social.

A reportagem sobre o Ideb das escolas apresenta uma chamada bastante persuasiva para a seção denominada DIRETRIZES: “Malu Mader conta por que prioriza os estudos e a leitura. Hoje, passa esse valor aos dois filhos - Antônio e João”. Ao lado, oferece um link para verificação dos resultados da avaliação nacional por escola com os dizeres “Malu Mader vai ajudar você a ver a nota da escola de seu filho de maneira rápida e fácil” (ABRIL CULTURAL, 2010), como quem diz: seja você uma mãe como a atriz que nunca negligenciou a educação dos filhos. Assim, o assunto se encerra pela adesão ao modelo oferecido.

Outra força dos processos avaliativos desloca as participações sociais não mais para a convergência com os resultados da avaliação, mas sim para a multiplicidade de tratamento dos referidos dados. As pessoas não são mais convocadas a aceitarem a condição de igualdade que as diferencia (não tenho qualidade educacional porque não fiz a escolha certa), mas sim a imprimirem condições diferentes para se igualarem. Nesse caso, cada um torna-se responsável não mais pelo fato evidenciado nos resultados, mas pela modificação do estado revelado pelos dados. As forças discursivas, embora movam para o centro ou para fora, visam convencer cada um dos agentes sociais de sua responsabilidade na criação da realidade: a má escolha leva ao fracasso, a má gerência do fracasso impede a mudança. As relações tonalizadas pela impressão ética relativa a posturas particulares perdem, portanto, sua condição primeira, a de expressão das relações que posicionam os homens frente uns aos outros.

Discursos em defesa da formação humana pautada em aspectos individuais sugerem a vida coletiva como resultado da adição de ações e de comportamentos. A vida coletiva passa a ser pensada em contraponto ao que Bakhtin (2003) define como ética: decisões cronotópicas concretas do agir em conformidade com obrigações e deveres. O realce bakhtiniano à tensão relacional entre a identidade do eu-para-si e a alteridade do eu-para-o-outro perde o sentido. Pois entre os homens passa a figurar a ideia de que me torno eu por-mim-mesmo, e não no encontro e na relação ideológica, concreta e cultural com os outros que constitui a história da humanidade.

Ao romper com a historicidade dos fatos, avaliações em larga escala incidem sobre a capacidade problematizadora das pessoas. Estas, persuadidas a pensarem a nota Ideb como o reflexo exato de suas próprias condutas, são convencidas de que o exame das condições educacionais permite a instauração de atitudes empreendedoras e criativas para a reconstrução da organização escolar.

Perelman (1999) considera o argumento uma ação do pensamento, argumentar é agir com a razão. A partir dele, podem-se pensar os argumentos oferecidos pelo discurso oficial sobre avaliação e formação como dialéticos e empregados em favor de sua causa a fim convencer o outro da decisão tomada. Todavia, não há como mensurar um juízo de valor por meio de observações evidenciadas, mas o autor admite técnicas e possibilidades de argumentação racional como estratégia para a dissolução de controvérsias entre ideias e interesses. A teoria e a técnica passam a funcionar juntas na persuasão e no convencimento do “modo certo” para pensar e agir. O discurso que convence, vence; uma vez convencidas, as pessoas se tornam vencidas. A estratégia dos discursos oficiais em associar a teoria

administrativa de gerenciamento a técnicas avaliativas parece resultar na força motriz da ética que regula a conduta dos homens em seus espaços sociais.

O que fazer para deter tal força? Como proceder para diluí-la? Pode ser que ocupar a cena política com argumentos justificados teoricamente e técnicas argumentativas ressonantes e, conseqüentemente, capazes de provocarem o maior número de adesões constituam-se em freio à força de convencimento dos discursos oficiais e ao poder das estratégias práticas de persuasão usadas. Todavia, o conhecimento negado pela formação de comportamentos e de habilidades limita o agir coletivo e reforça o agir em grupos/parcelas. Agir em grupos fortalece o agir como parâmetro para si mesmo, faz com que pessoas se distanciem da ética e da política, enquanto, dinâmicas que movem a história e as relações entre os homens.

Cabe ressaltar que o agir em conjunto em nada se assemelha ao vestir a camisa para compor grupos e representar setores e negócios atrelados a interesses próprios. Ao contrário, agir em conjunto pode conter a brecha para libertar o sujeito dos artificios autoritários das políticas públicas comprometidas com a iniciativa privada e para livrá-los dos comandos comportamentalistas ou cognitivistas para agir e pensar a partir de padrões fixados como metas a alcançar. Nos referidos artificios e comandos, está implícita a concepção de que as pessoas devem ser iguais e agir sem distinção de razões e de práticas. Mas as pessoas não são iguais, não tem interesses iguais; são diferentes entre si e ocupam posições diferentes quando comparadas umas com as outras.

Educar para o desenvolvimento de competências e habilidades faz das pessoas uma massa homogênea, onde a diferença não pode ser percebida, menos ainda ser valorizada. Todavia, não se trata de ressaltar a diferença que há em cada um dos seres e fazer dessa diferença o elo que une e solidifica relações sociais solidárias, conforme sugere o conceito de solidariedade orgânica de Durkheim (2010). O *agir em conjunto* proposto funda-se na ação política coletiva, pública e popular, a ação engajada que põe em movimento um objetivo e gesta a experiência como história. Experiência possibilitada pela linguagem enquanto expressão da vontade, da necessidade, da cultura e pelo argumento enquanto artefato de ligação entre o eu e o outro, entre o particular e o geral, entre o privado e o público.

O caráter instrumental de criação de competências e habilidades transforma o espaço pedagógico em violência. Esta se traduz na construção de performances e de discursos que, facilmente comandados e efetivamente manobrados, resultam no afastamento das pessoas de suas responsabilidades públicas. O que se tem é o apagamento das fronteiras entre o Direito e

a Política: leis, regras e normas tornam-se meras abstrações desarticuladas dos julgamentos e decisões práticas.

Desatrelar o Direito da Política perpetua os acordos iniciais (Perelman, 1999), confere a eles estatuto de verdade inquestionável e justifica metas e objetivos fundados no consenso absoluto. Os consensos são necessários como ponto de partida, através deles se podem refletir relações de convivência, instaurar novos sentidos, propor conceitos e práticas ainda inexistentes. Acordos iniciais – ponto de ancoragem inicial de toda argumentação que visa adesões – diferem de consensos coletivos respaldados na ação conforme e no ajuste do pensamento que não interroga a condição presente como articulação entre passado e futuro. Agir sob a ótica do consenso anula o confronto e revela a linguagem como abstração e a ação como prática mecânica, reforça a falsa ideia de que teoria e prática são dimensões que caminham paralelamente, mas não se tocam. Ao contrário do confronto que se vale dos acordos iniciais como transitoriedade para a instauração de novas formas de pensar e agir. Dessa forma, tanto a linguagem é prática como a ação é uma construção de sentidos (BAKHTIN, 1992). Sendo assim a representação da coisa afeta a coisa em si e, ao mesmo tempo, a realização da coisa em si incide sobre sua representação.

Afirmar que as práticas pedagógicas atuais, em função da proposta neoliberal de reforma do Estado, são consoantes ao discurso de que o êxito da educação depende do resultado de desempenhos de alunos e professores é crer na possibilidade de transformar as relações humanas num conjunto de atividades puramente práticas, é crer na possibilidade de retirar das pessoas suas capacidades de subjetivação e, conseqüentemente, abolir das consciências suas manifestações objetivas.

Todavia, não se pode deixar de admitir que atitudes padronizadas dificultam a expressão consciente do pensamento na ação, em função da identificação como norma e conduta correta e adequada. Nesse sentido, romper com discursos normatizados sobre formação e avaliação solicita novas formas de planejar a vida coletiva e a criação de mecanismos para a ligação ética do homem com o espaço público. Tal rompimento exige resistência à opressão do cotidiano e resistência à abstração da lei.

Resistir à opressão do cotidiano implica valer-se dele para se situar no mundo, compreender que as ações não se manifestam apartadas da história. Resistir à abstração da lei alude compreendê-la como expressão da vontade coletiva, e também não admiti-la como máxima a ser seguida. Por isso, argumento em favor da resistência como necessidade e desejo de afirmação do poder público e da autoridade política do Estado na constituição dos direitos

do homem. Argumento em defesa da resistência ao discurso que torna imperceptível a separação entre o que é de um (privado) e o que é de todos (público). O que é público (de todos) não pode servir ao privado (um grupo) como se agisse em prol do bem comum.

Resistir ao privilégio de interesses privados implica exigir transparência nas informações e democratização do conhecimento como movimento de governo. Portanto, resistir à reforma do Estado. Esta pretende (re)formar as pessoas, desenhá-las para uma ação não questionadora e formatá-las para um pensamento hegemônico. A resistência proposta, nesta tese, viabiliza passar da experiência cotidiana esvaziada de interrogações para a constituição de ações subjetivadas e pensamentos objetivados na concretização da realidade.

Assim, o encontro daqueles que atuam no campo educacional deixa de assentar-se na contemplação do que se prescreve acerca das práticas pedagógicas para transformar-se em espaço coletivo de reestruturação política da educação. Todavia, sem conhecimento a política não se sustenta, pois esta se serve dos princípios e dos conceitos postos por aquele para estabelecer propostas e para programar ações, bem como para realiza-las no encontro com a realidade objetiva. O conhecimento coloca-se como condição suprema para a razão (juízo) e para a ação (realização) articularem-se em prol do bem público.

Contudo, vale mais uma vez ressaltar que competências e habilidades não são conhecimentos de fato, respectivamente, são esquemas cognitivos e traços mecanizados evidenciados por estruturas baseadas na lógica formal. A quem interessa o *savoir faire*, o saber se portar de acordo com as exigências da situação? Aos que concebem o ensino como utilidade.

Ensinar para o uso limita as aprendizagens à aplicação e, com isso, transforma a validade do conhecimento a ser transmitido na escola, que passa a veicular saberes específicos considerados necessários à resolução de problemas práticos. A proposta curricular por competência – da qual Perrenoud (2001) é um dos principais mentores na atualidade, tendo sido o sexto autor do campo da avaliação mais mencionado pelos professores, conforme GRÁFICO 4 – pauta-se no discurso de que dificuldades de aprendizagem provêm do ensino descontextualizado. Por isso, o currículo por competências propõe uma nova forma de ensinar que se afasta da quantidade de conteúdos e conceitos abstratos e aproxima-se do ensino amparado na ação, a saber: o ensino de habilidades assimiladas na prática e concebidas para a prática. Neste caso, alunos precisam mais saber fazer (seres hábeis/ágeis), do que conhecer (seres questionadores/criadores). Tal empreendimento altera a concepção de ensino, que passa a relacionar desempenho com conhecimento e articular uso com necessidade. Conhecimento,

então, passa a ser tratado como moeda com poder de troca e barganha. O conhecimento historicamente acumulado pela tradição das relações entre os homens perde todo o sentido, conhecimentos são transmutados em construção de competências necessárias à ação. Esta por sua vez deixa de ser encarada como instauração da história para ser entendida como capacidade de aplicação do saber.

Constatee, neste trabalho, que a presença de pluralidade teórica e de fluidez conceitual nos documentos oficiais analisados constitui-se na expressão ideológica (BAKHTIN, 1992) que visa ganhar maior número de adesões (PERELMAN, 1999). Tanto na Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional – Lei 9394/96 – como na Constituição Federal, de 1988, bem como nos PCNs e no Plano Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – PROJETO DE LEI N.º 899/2006 –, notei a construção discursiva que une privado e público como possibilidade de bem comum.

Todavia, se o público pertence a todos, o seu contraponto, o privado, não pode colocar-se como parceiro na satisfação do interesse de todos. O Art. 218, da Constituição Federal, legisla sobre a promoção e incentivo do Estado ao desenvolvimento científico, à pesquisa e à capacitação tecnológicas. Nos parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo, respectivamente, a Carta Magna afirma duas modalidades de pesquisa: a primeira, a pesquisa científica como prioridade do Estado para o bem público e para o progresso das ciências; a segunda, a pesquisa tecnológica voltada para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. De um lado o desenvolvimento do conhecimento como ciência e de outro o conhecimento como prática. Nos dois parágrafos subsequentes, verifiquei os discursos de incentivo à pesquisa⁵¹ e a explicitação de apoio e estímulo ao investimento empresarial na pesquisa e na formação e no aperfeiçoamento de recursos humanos – tais como de professores e de alunos. Empresas ganham o estatuto de decidirem sobre o curso do conhecimento, sobre seu desenvolvimento e desdobramentos.

No art. Art. 219, o documento oficial de maior poder legal do Brasil afirma que o mercado interno integra o patrimônio nacional e se compromete a incentivá-lo na viabilização do desenvolvimento cultural e sócio-econômico, do bem-estar da população e da autonomia tecnológica do País. Embora o mercado seja expresso como parte constituinte da nação, a letra da lei determina que o mesmo seja constituinte da nação, já que a ele foi concedido o poder de interferir na produção cultural e social. O mercado recebe a benesse de fabricar o bem comum.

⁵¹ Apesar do discurso legal, esta tese não contou com apoio de nenhum órgão de fomento à pesquisa.

Também nos PCNs, podemos ler:

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos (BRASIL, 1998, p. 36).

A articulação do discurso da CF ao dos PCNs sugere que professores valorizados serão aqueles que demonstrarem maior qualificação para ensinar – as políticas de premiação de escolas e professores, a partir dos dados estatísticos do Inep, são bons exemplos da ideia de conhecimento como mercadoria com poder de barganha. Nesse contexto, surgem as avaliações como instrumento de afirmação da superioridade do setor privado sobre o público, da primazia da utilidade em detrimento da crítica, da ascensão do consenso e da redução do confronto entre pontos de vista diferentes e conflitantes.

As políticas municipais, como no caso da SME/RJ, aderem ao referenciado pelas leis anteriormente citadas e passam a realizar avaliações periódicas a cada dois anos com o objetivo de corrigir deficiências e distorções. As correções devem-se a verificação das competências e habilidades como objeto de ensino e de aprendizagens, ambas as dimensões necessárias à atuação social pautada na competitividade e no mérito.

Competitividade é a expressão máxima da individualidade, mesmo quando sua concorrência refere-se a equipes, como no caso do esporte ou da escola, em busca do troféu ou da nota máxima. Nestes casos, o *eu* encontra-se embutido no *meu time*, na minha escola. Dessa forma, ao contrário de fortalecer a participação na sociedade, estimula-se a solidão e o isolamento frente aos próprios pares; tudo e todos se transformam em ameaças potenciais ao lugar de destaque desejado. A participação social é partida em ações múltiplas, variadas e desarticuladas; tudo e todos caminham para a solidão e o isolamento camuflados pelo discurso da interface e da interconexão. Agir sozinho em disputa com aquele que é igual a mim é agir de forma frágil, incerta e casual. Agir com o outro é potencializar pensamentos e práticas, é objetivar a razão e refletir a prática que aliadas forjam a história e interferem na cultura dos homens.

Agir na esfera privada ou pública confere aos homens uma posição, se de um ou outro lado argumentos são selecionados com a força de justificativa sobre o que se faz, de onde se faz e para quem se faz. Para aderir ou recusar uma determinada prática ou discurso, escolhas têm que ser levadas a efeito. Entretanto, escolhas são feitas a partir do julgamento de

causas, valores, necessidades, posição, conhecimento e ações. Tais julgamentos recorrem a regras e precedentes, mas nem sempre as partes envolvidas se satisfazem com a decisão julgada. Neste caso, argumentos fortemente construídos têm que ser usados para convencer e persuadir o outro a aderir a favor da decisão contrária. Quanto maior o número de adeptos ao exposto mais universal o pensamento se torna ou mais o pensamento se afasta do particular e se dirige ao público.

No caso específico do exercício da ação docente, o que fazer para julgar as avaliações padronizadas e recusá-las como mecanismos de opressão e de manipulação que acarretam a desqualificação docente? Talvez a consciência de nossa própria condição profissional possa nos dar força e coragem para compreendermos o sentido dessas ações partidas como construções históricas, pois estão voltadas para o enfraquecimento do que é de todos e o fortalecimento do que é de poucos.

Deixo aqui, então, a pergunta: qual avaliação nós iremos assumir na ética que põe pensamentos em ação? Toda pessoa encontra-se essencialmente ligada à linguagem, na qual se encontram pensamentos e práticas. A compreensão dos discursos presentes nas relações sociais mais amplas articula o ato às intersubjetividades. Portanto, inscreve o ato ético porque apreciado e justificado.

Se a mente é a morada do signo de natureza social, conforme a defesa desta tese, nenhum pensamento se manifesta desvinculado do ato. Da mesma forma, nenhum ato apresenta-se ideologicamente desatrelado do pensamento que o justifica. A pessoa não é autônoma nem artífice de sua existência sem a palavra alheia. Pensamentos e atos estão atravessados por argumentos que a partir de acordos dados entram em desacordos e dialogam para a instauração de novos e mais promissores acordos.

Assim, compreender um fato implica conceber a responsabilidade ética relativa ao mesmo. Trata-se de pensar a ação e de posicionar-se política e eticamente na concretude das relações sociais e históricas. Dessa forma, assumir este ou aquele discurso confere liberdade referente a mudanças plausíveis na esfera concreta das relações entre os homens. Ou seja, através da instauração de novos sentidos ou novos acordos que a liberdade ética manifesta pensamentos em ação.

REFERÊNCIAS

- ABRIL CULTURAL. (2011) Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/amigos-educar/malu-mader-528242.shtml>>. Acessado em 17 de outubro de 2011.
- ADRIÃO, Theresa et ali. (2009) **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 3 de dezembro de 2010.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. (1989) **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC, INEP/MEC, 1989.
- ALVES, Cistina Nacif. (2007) **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2007.
- AMORIN, Marília. (2008) **Cronotopo e Exotopia**. IN: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. (2009) **Para uma filosofia do ato: “valido e inserido no contexto”**. IN: BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. (1999) **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 1999.
- APPLE, Michael. (1982) **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BABBIE, Earl. (1999) **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. (1992) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. (2003) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (2005) **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- BANCO MUNDIAL. (1992) **Governance and development**. Washington: Oxford University Press, 1992.
- _____. (2011) **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação**. Washington: Banco Mundial, 1997. Disponível em: <http://www.worldbank.org/reference/>. Acessado em 15 de Outubro de 2011.
- BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). (1992) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.
- BEHRING, Elaine. R.; BOSCHETTI, Ivanete. (2008) **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BERTI, Enrico. (1997) **Aristóteles no século XX**. São Paulo: Loyola, 1997.

BITTENCOURT, Circe. M. F. (1990) **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Lôic. (2001) **Sobre como Artimanhas da Razão Imperialista**. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

_____. (2004) **O Imperialismo da Razão Neoliberal**. Revista Possibilidades. Ano 01 no 01, Jul./Set. 2004, p.24-28.

BRASIL. (1995) Presidência da República. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília/DF, novembro 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm. Acesso em: 5 de agosto de 2011.

_____. (1996) Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de julho de 2011.

_____. (1997) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Fundamentais: terceiro e quarto ciclos. Brasília/DF, 1997.

_____. (2001) Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*; aprovado pela Lei n. 10.172/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 7 de agosto de 2011.

_____. (2001) Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 7 de agosto de 2011.

_____. (2007) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acessado em 3 de setembro de 2011.

_____. (2011) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Estatísticas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=267. Acesso em 7 de agosto de 2011.

_____. (2006) **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

CASTEL, Robert. (1998) **As armadilhas da exclusão**. In: BELFIORE-WANDERLEY,

Mariângela; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. (2008) **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

COLLIN, Denis. (2008) **Compreender Marx**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. (2000) **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

COZBY, Paul C. (2009) **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2009.

CUNHA, Jurema Alcides. (2004) **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. (2004) **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2005) **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. In: LOMBARDI, J.C.; JACONELI, M.R.M.; SILVA, T.M. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. (2006) **A educação escolar no Brasil: o público e o privado**. Trabalho, Educação & Saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 143-158, set. 2006.

DINIZ, Eli. (2007) **Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: Os Desafios da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90**. In: DADOS – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, volume 38, nº 3, 1995, p. 385-415. Editorial, 2007.

DOURADO, LUIZ FERNANDES. (2002) **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUARTE, Newton. (2006) **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2006.

DURKHEIM, Émile. (2010) **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDITORA MARTINS FONTES. (2011a) Catálogo de obras. Sinopse do livro A formação da mente. São Paulo, 2011a. Disponível em: http://www.livrariamartinseditora.com.br/descricao.asp?cod_livro=VI3741. Acessado em 25 de setembro de 2011.

_____. (2011b) Catálogo de obras. Sinopse do livro Pensamento e linguagem. São Paulo, 2011b. Disponível em: http://www.livrariamartinseditora.com.br/descricao.asp?cod_livro=VI4341. Acessado em 25

de setembro de 2011.

EDITORA PAZ E TERRA. (2011a) Catálogo de obras. Sinopse do livro *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: 2011a. Disponível em: <http://www.pazeterra.com.br/livro.asp?pp=929>. Acessado em 25 de setembro de 2011.

_____. (2011b) Catálogo de obras. Sinopse do livro *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://www.pazeterra.com.br/livro.asp?pp=924>. Acessado em 25 de setembro de 2011.

FERNADES, Maria Estrela. (2002) **Avaliar a escola é preciso: Mas... que avaliação?** In: VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da Escola desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (2008) **Inédito-viável**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. (2010a) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

_____. (2010b) **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010b.

FREITAG, Bárbara et alii. (1989) **O livro didático em questão**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. (2007) **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRENANDES, Claudia Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise. (2007) **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasil/Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2001) **A Nova e a Velha Faces da Crise do Capital e o Labirinto dos Referenciais Teóricos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maris (org) - **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GARCIA, Regina Leite. (2001) **A busca da coerência: reflexões sobre a produção do GT Educação Popular**. Rev. Bras. de Educação. Rio de Janeiro, N.º 18 de Dezembro, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300006&lng=en&nrm=iso. Acessado em 05 Nov. 2011.

GARDNER, Howard. (1995) **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernadete A. (2009) Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo / revista de ciências da educação – n.º 9 – mai/ago**. ISSN 1646-4990. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>. Acessado em 18 de agosto de 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. (2002) **A construção da pesquisa em educação no Brasil**.

Brasília/DF: Editora Plano, 2002.

GENTILI, Pablo. (2001) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. (2002) **A Educação e as razões da esperança numa era de desencantos**. In. OSOWSKI, C. I. **Educação e Mudança Social: por uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 25-40.

GINZBURG, Carlo. (1987) **O queijo e os vermes - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

GOES, Maria Cecília Rafael de. (2000) **A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o Estudo da constituição da subjetividade**. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, abril 2000. Disponível a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 de novembro de 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.

GRAHAM, Richard. (2001) **Construindo uma nação no Brasil do século XIX: visões novas e antigas sobre classe, cultura e estado**. Diálogos - Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, Maringá: EDUEM, v.5, n.1, p.11-47, 2001.

GRUPO EDITORIAL RECORD. (2011) EDITORA JOSÉ OLYMPIO. Catálogo de obras. Sinopse do livro Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, 2011.

HABERMAS, Jünger. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. de G. de Almeida. 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HOBBSBAWM, Eric. (1995) **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, Jussara. (2007) **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org). (1971) **O Brasil Monárquico**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. v.4.

KOSIK, Karel. (2002) **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

KUBO, Elvira Mari. (1986) **A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

LEFEBVRE, Henri. (1991) **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEHER, Roberto e LOPES, Alessandra. (2008) **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, julho de 2008.

LEHER, Roberto. (2001) **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

_____. (2002) **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação.** In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G (orgs.). **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. (2011) **Teoria da argumentação e educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. (2005) **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

_____. (2004) **Organização e Gestão da Escola: teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (1996) **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LÜCK, Heloísa. (2006) **A gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrichi. (1989) **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. (1999) **Tempo Saquarema.** Rio de Janeiro: ACCESS, 1999.

MAY, TIM. (2004) **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, Tarso B. e OLIVEIRA, Renato José de. (2000) **Ciência(s) da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MÉSZÁROS, István. (2006) **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MEYER, Michel. (1993) **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução.** Portugal, Lisboa: Nova Biblioteca 70, 1993.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii. (1994) **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. (2007) **Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural.** 2007.

OLIVEIRA, Renato José de e SANTOS, Mônica Pereira dos. (1999) **Para Além da visão Liberal da Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiência e demais excluídos na escola e na sociedade.** CONTEXTO & EDUCAÇÃO: Revista de Educación em América Latina y el Caribe. Ano 14, Nº. 56, out/dez/1999, pp.7-

24.

OLIVEIRA, Renato José de et al. (2000) **Ética, multiculturalismo e educação: Articulação possível?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, N^o. 13, p. 113-126, Jan/Fev/Mar/Abr/2000.

OLIVEIRA, Renato José de. (1996) **Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, N^o 2, p. 33-41, Mai/Jun/Jul/Ago/1996.

_____. (2001a) **Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica.** *Educação e Sociedade*. São Paulo, vol.22, no.76, p.212-231, outubro/2001a.

_____. (2001b) **A escola e o ensino de ciências.** São Leopoldo: Unisinos, 2001b.

_____. (2002) **(Pós)-modernidade e educação: algumas reflexões sobre o problema do conhecimento.** Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n. 17, p. 34-38, julho/2002.

_____. (2005) **Conhecimentos confiáveis em educação – repensando o papel das teorias pedagógicas.** Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n. 23, p. 66, janeiro-junho/2005.

_____. (2009) **Identidade, alteridade e educação: pensando problemas contemporâneos.** Revista Contemporânea. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 417- 429, agosto/dezembro/2009.

_____. (2011a) **A ética no discurso pedagógico da atualidade.** Niterói/RJ: Intertexto, 2011.

_____. (2011b) **A nova retórica, a problematologia e a Educação.** In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. (2011) **Teoria da argumentação e educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

ORLANDI, Eni. P. (1999) **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1999.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1982) **Avaliação iluminativa: Uma nova abordagem no estudo de programas inovadores.** In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. de (org.): *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios.* São Paulo: EPU, 1982.

PATTO, Maria Helena S. (1991) **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

PENTEADO, Andréa. (2009) **O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PERELMAN, Chaïm. & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. (2005) **Tratado da argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- PERELMAN, Chaïm. (2005) **Ética e direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Lógica jurídica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. (1999) **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. (1999) **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- _____. (2001) **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. (2007) **Epistemologia genética**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2007, 3ª edição.
- PIMENTA, Selma. Garrido. (2005) **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.
- PLANTIN, Chistian. (2008) **A argumentação: histórias, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. (1999) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIO DE JANEIRO. (1996) Secretaria Municipal de Educação. Multieducação – núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.
- _____. (2007) Resolução SME n.º 959 de setembro de 2007. Diário Oficial do Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007.
- _____. (2008) Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme>. Acessado em 20 de setembro de 2008.
- _____. (2011a) Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2011a. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1893891>. Acessado em: 24 de setembro de 2011.
- _____. (2011b) Secretaria Municipal de Educação. Multirio – Multieducação. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2011b. Disponível em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME01/ME01_001.html. Acessado em 24 de setembro de 2011.
- _____. (2011c) Secretaria Municipal de Educação. Multirio – Multieducação. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2011c. Disponível em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME01/ME01_002.html. Acessado em 24 de setembro de 2011.
- _____. (2011d) Secretaria Municipal de Educação. Multirio – Multieducação.

Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2011d. Disponível em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME02/ME02_005.html. Acessado em 24 de setembro de 2011.

_____. (2011e) Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares. Rio de Janeiro, 2011e. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo?search-type=orientacoescurriculares>. Acessado em 25 de setembro de 2011.

_____. (2011f) Secretaria Municipal de Educação. As múltiplas faces da avaliação. Multirio – Multieducação. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2011f. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/educador/index.php?option=com_k2&view=item&id=28:asm%C3%BAltiplas-faces-da-avalia%C3%A7%C3%A3o&Itemid=10. Acessado em 20 de setembro de 2011).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (2009) **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. (2002) **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAWAIA, Bader. (2004) Introdução: exclusão ou inclusão perversa? IN: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHÖN, Donald. A. (2000) **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 1989.

SILVA, Maria Ozanira Silva. (2001) **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: Teoria e Prática**. São Paulo: Veras, 2001.

SOARES, Magda. (2005) **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

STIRN, François. (2008) **Compreender Aristóteles**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TOULMIN, Stephen E. (2006) **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. (2002) **Os Ciclos em Questão. Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. (1989) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. (2000) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEBER, Max. (2004) **Economia e sociedade**. São Paulo: UNB, 2004.