

A educação da antiguidade aos nossos dias – em busca de indícios da origem das avaliações

Education from antiquity to the present – looking for the origins of assessments

Márcia Regina Curado Pereira Mariano¹

Resumo

A avaliação é uma das tarefas didáticas que compõe o processo ensino-aprendizagem. Prevista nos planos de ensino e nos planos de aula, difere de outras práticas escolares por seu objetivo imediato: verificar o aproveitamento, o desenvolvimento e/ou o desempenho do aluno em uma determinada disciplina ou curso. Aliando a pesquisa histórica à teórica, nosso objetivo, neste artigo, é refletir sobre a avaliação, suas motivações, seus resultados e o que ela revela das relações entre professor e aluno, entre estes e os objetos de ensino, e entre a escola e o mundo. Para isto, baseados nos estudos de Manacorda, Perrenoud, Libâneo e Mizukami, dentre outros, recuperamos a história da educação, buscando os indícios das avaliações ao longo do tempo e revelando a importância da educação em diferentes sociedades; refletimos sobre a definição de avaliação e observamos como as diferentes abordagens de ensino a concebem. Nesse nosso percurso, percebemos que atividades avaliativas estão presentes há muito na história do homem e que hoje elas continuam presentes, sendo vistas tanto como uma prática educativa, quanto como uma prática estruturante, na medida em que podem ser responsáveis, implicitamente, por uma reestruturação social ou pela manutenção do estado social inicial dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: educação, avaliação, sociedade.

Abstract

Assessment is one of the steps of the teaching and learning process. It is defined in the syllabus and in the lesson plans, and it differs from other school practices because of its immediate goal: check students' progress; students' development and/or performance in a particular discipline or course. In this article, the discussion is from a historical and theoretical perspective, because we aim to reflect on assessment, its motivations, its results, as well as on the way it reflects on the relationship between teacher and student, between them and the teaching elements, and between the school and the world. Because of that, based on Manacorda, Perrenoud, Libâneo and Mizukami's studies, among others, we have considered the history of education to identify evidences of assessment over time and identify the importance of education in different societies. Besides that, we have reflected on the assessment definition and we have identified how different teaching approaches conceive assessment. During the analysis, we have realized that the assessment is part of the men history and it is still present today, and it has been considered both as an educational practice, and as a structuring practice, since it may be, implicitly, responsible for a social restructuring or for the maintenance of the initial social state of subjects.

KEYWORDS: education, assessment, society.

¹Mestre em Linguística e Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. É professora-adjunta do Departamento de Letras de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe e membro dos seguintes grupos de pesquisa: GERAR - Grupo de Estudos de Argumentação e Retórica, da FFLCH-USP, e LED - Linguagem, Enunciação e Discurso, do DL-UFS. Tem experiência nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa, com ênfase nos estudos da Argumentação e Retórica e nos diálogos desta abordagem com outras abordagens do texto e do discurso, mais especificamente com a Semiótica Discursiva e a Análise do Discurso de linha francesa. Atua, principalmente, nos seguintes temas: ethos discursivo, figuras de argumentação e retórica, manipulação, persuasão, produção e compreensão de textos, discurso pedagógico, discurso futebolístico, discurso jornalístico, discurso midiático.

E-mail: ma.rcpmariano@gmail.com

Introdução

Em 2007 defendemos nossa tese de doutorado, intitulada *As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas*. Um estudo em avaliações no ensino superior (MARIANO, 2007). Tendo como *corpus* avaliações escritas de alunos ingressantes em cursos de Letras, de instituições de ensino superior do estado de São Paulo, nosso objetivo principal foi analisar discursivamente as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos para persuadir o professor, mais especificamente, os argumentos que causam a sensação de surpresa ou de inesperado, e que caracterizam as figuras de argumentação e retórica, segundo Perelman e Tyteca, no *Tratado da Argumentação*, publicado em 1958. No entanto, naquele momento, para realizar essa análise, foi necessário buscarmos conhecer mais sobre a avaliação.

Com esse intuito, remontamos a estudos retóricos que descrevem a importância da retórica e da argumentação na educação ao longo do tempo, bem como a estudos da história da educação. Buscamos, nos primeiros, descrições de atividades que tinham como finalidade avaliar os aprendizes e, nos segundos, relações entre a história da avaliação, a história da educação e a história do mundo, que se mostram, neste nosso artigo, como uma só história. Reflexões atuais sobre a avaliação, além de uma observação de como as diferentes abordagens do ensino concebem essa prática, completam nosso artigo, que alia, pois, pesquisa teórica, pesquisa histórica e reflexões resultantes de nossa tese de doutorado. Assim, baseados em autores como Barthes, Manacorda, Perrenoud, Libâneo e Mizukami, dentre outros, buscamos traçar um panorama histórico, pedagógico e social da avaliação, a fim de compreender sua real importância no processo ensino-aprendizagem e também na sociedade.

Iniciando nossas reflexões, vemos que a avaliação é uma das tarefas didáticas que compõe o processo ensino-aprendizagem na escola. Prevista nos planos de ensino e nos planos de aula, difere de outras práticas escolares por seu objetivo imediato: verificar o aproveitamento, o desenvolvimento e/ou o desempenho do aluno, tendo como referência a matéria oferecida pelo professor ao longo de um curso ou de um período letivo. Em termos

mais amplos, a avaliação pode conceituar não apenas o aluno, mas o próprio professor, a escola, as instituições de ensino de um modo geral, os cursos, e até mesmo todo o sistema educacional de um país.

Dentro da sala de aula, sua finalidade mais profunda, no entanto, não é tão clara, e depende especificamente da ideologia contida em cada abordagem teórica da educação e seguida pelo professor, ou mesmo da ideologia de cada mestre, que pode resumir em si diferentes abordagens de ensino. Se, por um lado, as teorias científicas ligam-se às evidências tomadas como verdade, as abordagens de ensino, por outro, relacionam-se aos valores. Desta forma, a finalidade última de uma avaliação, de acordo com a ideologia do professor, vai desde a manutenção de valores sociais pré estabelecidos até o despertar da consciência do aluno como um sujeito socialmente comprometido.

Ao recuperarmos a história da educação e buscarmos os indícios das avaliações ao longo do tempo, observamos que práticas semelhantes a avaliações estão presentes há muito na história do homem, absorvendo diferentes finalidades. Ao refletirmos sobre as avaliações nos dias de hoje, vemos que, embora muitos questionem sua validade e as diferentes metodologias utilizadas para avaliar, elas continuam presentes, e mostram-se, para alguns, necessárias, para outros, desnecessárias, mas devem, sempre, acompanhar as mudanças sociais.

Origens da educação

Os povos mais primitivos já se preocupavam com educação, os mais velhos eram os responsáveis por transmitir para os mais novos os ensinamentos necessários para a sobrevivência em suas sociedades: os conhecimentos de caça e pesca; as artes da guerra; os rituais religiosos; lendas e histórias de seu povo. Tais formas de educação, no entanto, não se encaixam no que compreendemos hoje por *educação* institucionalizada, e muito menos no que entendemos por *sistema educacional* ou *ensino*, que envolve hierarquias, normas, leis de regência e controle aplicadas às escolas, aos colégios, às universidades de um determinado país, estado ou cidade.

Sodré (1989, p.122-123) define o ensino como uma forma de educação, como “[...] o meio sistemático mais usado e mais desenvolvido [...]” na transmissão da cultura. Segundo o autor, em graus diferentes de desenvolvimento, sempre houve na história dos povos um “[...] aparelho de transmissão sistemática dos conhecimentos [...]”. Esse grau de desenvolvimento do ensino está relacionado intimamente ao grau de complexidade das sociedades, assim, “[...] sociedades complexas, como as do capitalismo, demandam complexos aparelhos de ensino, estruturas complexas de ensino [...]”. Como “peças do Estado”, tais estruturas “[...] transmitem a cultura oficial, aquela que obedece à característica social de que a cultura dominante é a cultura dos dominantes”.

Remontando à história da educação, em especial aos egípcios, gregos e romanos, podemos observar que tal definição passa intocável pelos grandes impérios antigos e continua válida no quadro educativo atual, e que a linguagem verbal exerce um papel fundamental no ensino e na sociedade. Nas antigas civilizações, mesmo sem uma estrutura educacional muito desenvolvida, não tardou para que se percebesse a força da linguagem, capaz de manter no poder os dominadores ou de destituí-los. Chauí (2000, p.173-174) cita como maior exemplo do poder da palavra, neste caso, da palavra mítica, a criação do mundo no Gênesis, livro da Bíblia judaico cristã, em que, a partir de enunciados, “Deus cria o mundo do nada: ‘E Deus disse: faça-se’, e foi feito.”. Como se sabe, a linguagem não tem poder em si, mas somos nós, homens, que lhe atribuímos poder a partir do momento que lhe atribuímos “[...] significações, símbolos e valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco [...]” (CHAUÍ, 2000, p.174-175).

O Egito é, reconhecidamente, o berço da cultura e grande responsável por parte do conhecimento que permitiu à Grécia e depois à Roma alcançarem o desenvolvimento e o *status* que ainda as destacam na história mundial. Segundo Manacorda (2006, p. 09), vêm de lá os testemunhos mais antigos sobre educação. Embora não haja indícios de uma escola organizada no Egito, sabe-se que foram desenvolvidos conhecimentos em muitas áreas, como matemática, medicina, astronomia e política, além

de ofícios práticos como agricultura e agrimensura, e que a transmissão dessas ciências era reservada às classes dominantes. Documentos do Antigo Império egípcio (séc. XXVII a.C.) atestam a transmissão de sabedoria de geração a geração, de pais para filhos, o que revela uma proto pedagogia. Nada garante, no entanto, que tal transmissão incluía o ler e o escrever, embora valorizassem o falar bem e o respeito à palavra.

Testemunhos posteriores, datados da Idade Feudal (2190 a 2040 a.C.), do Médio Império (2133-1786 a.C.) e do Novo Império (1552-1069 a.C.), já indicam uma organização maior na educação. O acesso a ela permitia uma certa mobilidade social e crianças não-nobres podiam ser preparadas desde a infância para assumir cargos políticos na idade adulta. Aos não-nobres e não destinados aos cargos políticos, como aponta Manacorda (2006, p.17-40), outros ensinamentos eram oferecidos nos palácios, mas não há detalhamentos sobre tais conteúdos nos documentos existentes dessa época. O uso do texto escrito e a consolidação de modelos educativos são descritos já no final da Idade Feudal, e nas épocas posteriores, e “[...] o uso do livro e do texto, como já podemos chamá-lo, torna-se cada vez mais freqüente e generalizado.” (MANACORDA, 2006, p.20)

O poder da linguagem também pode ser confirmado com o prestígio que gozavam os escribas nessa sociedade. Partem destes intelectuais, detentores da arte de escrever por meio dos hieróglifos, os primórdios das avaliações, que consistiam em disputas para evidenciar quem era o mais sábio. Nessa época fala-se já em *escola* e *cultura*, embora haja uma distinção entre aquilo que aprendem as castas dominantes, os nobres e os funcionários, e aquilo que cabe ao resto do povo - não todo ele, mas àqueles cidadãos que exerciam algum tipo de atividade ou arte: transmitir aos filhos ofícios práticos, menos valorizados. Os que sobram não têm acesso à educação, no sentido sobre o qual aqui refletimos.

A grécia antiga e o desenvolvimento de sistemas educacionais

Talvez na Grécia Antiga já se possa falar em sistemas educacionais. Os historiadores dividem a história da Grécia Antiga em quatro épocas: a homérica, que corresponde aos 400 anos narrados por Homero; a arcaica, que vai do séc. VII ao V. a.C., quando surgem as grandes cidades como Atenas e Esparta; a clássica, nos séculos V e IV a.C., que marca o apogeu intelectual de Atenas; e a helenística, a partir do séc. IV a.C., que marca a passagem do poder para Alexandre da Macedônia (Alexandre, o Grande) e depois para o Império Romano. A educação na Grécia era caracterizada pelo ensino intelectualista, verbalista, dogmático, e pela valorização da memorização e da repetição dos conhecimentos transmitidos, como aponta Libâneo (1994, p.57-71). Na Grécia arcaica, citam-se as *paidéiai* de Homero e de Hesíodo, que separavam as sabedorias dos guerreiros e dos camponeses. Os testemunhos sobre as disputas entre os dois poetas constituem uma fonte para nossa reflexão sobre a origem das avaliações, como observamos na seguinte citação:

Procurando entre os testemunhos mais antigos – sobre o conteúdo e os fins da educação –, poderíamos citar, em primeiro lugar, o **Torneio de Homero e Hesíodo**. Estamos na época anterior à escola dos *grámmata*; mas as provas daquele torneio quase se parecem aos exames escolares, com perguntas sobre moral, literatura e história; por exemplo, o que era melhor para o homem, a recitação mnemônica de versos, o número dos gregos em Tróia e, enfim, a declamação de versos próprios. Lembram um pouco as disputas entre os escribas egípcios. (MANACORDA, 2006, p. 55-56)

No período clássico, entre os séculos V e IV a.C., destacam-se as cidades de Creta, Esparta e Atenas, conhecida como a capital da educação na Idade Antiga, que ofereciam educação refinada e elitizada. O ensino, inicialmente privado, tornou-se, ainda nesse período, responsabilidade do Estado, “[...] graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos [...]” (MANACORDA, 2006, p. 65). A escrita alfabética promove uma democratização do ensino e junto aos mestres de

ginástica e de música surgem os mestres gramáticos e as escolas de letras (*grámmata*). O uso da palavra passou a ser mais valorizado do que os exercícios físicos, do que a espada e as artes de guerra em geral.

Com a democratização política, o homem grego começou a ter voz nas assembleias e a educação antiga já não dava conta de suas novas necessidades: falar bem e persuadir. É nesse cenário que os sofistas surgem para ensinar a arte da eloquência, levando os gregos a exhibir seu talento oratório em lugares públicos, como teatros e estádios, sustentando opiniões e argumentando. Apesar da democratização da sociedade, da estatização gradual do ensino, e da expansão do acesso às escolas – havia até alguns escravos (*os pedagogos*) que eram alfabetizados para acompanhar a educação de seus donos - a elite ainda tinha assegurado um direito maior à educação e à cultura, devido à sua influência política, o que não permitia muitas mudanças sociais.

A escola formal era aberta apenas para os homens, que ingressavam por volta dos 6-7 anos de idade e eram acompanhados até os 18 ou até os 30 anos. Além do ensino de lógica, gramática e retórica, havia ainda as aulas de desportos e das artes da guerra. Para as mulheres existiam alguns poucos centros de iniciação (*thíasoi*) que ofereciam ensinamentos diferenciados, como assinala Manacorda (2006, p.47). O castigo físico era comumente aplicado, tanto na educação familiar, quanto na escolar: “Embora as leis de Sólon prescrevessem ‘O escravo não bata na criança livre’, chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução.” (MANACORDA, 2006, p.58). O retor romano Quintiliano, já no séc. I d.c., posicionava-se contra a aplicação de castigos físicos aos alunos, evidenciando a prática comum das punições corporais, conforme informação de Barthes (1975, p.159).

Documentos que descrevem a estatização das escolas a partir do século V tratam também de outras questões, como o calendário escolar, as provas finais, as cerimônias, as férias, os deveres e os salários dos mestres e a abertura gradual da educação às meninas e aos escravos. A partir dessa época, as escolas se expandiram e viraram centros de cultura física e intelectual, denominados *ginásios*, que eram destinados aos homens livres.

Paralelamente, algumas profissões consideradas de menor importância eram ensinadas aos escravos com vistas a melhor servidão.

O maior desenvolvimento da estrutura educacional grega levou à difusão e à extensão das atividades olímpicas, guerreiras e intelectuais. As competições físicas, as Olimpíadas, foram abertas aos adolescentes por volta dos anos 600 a.C., e as artes da guerra deixaram de ser restritas aos aristocratas. Concomitantemente, as atividades artísticas também progrediram e promoveram a mediação entre o físico e o intelectual por meio do canto, da dança, das competições poéticas e teatrais. “Em seguida, paulatinamente [...] as exercitações intelectuais terão a prevalência [...]” (isso após os séculos II ou III d.C., quando a Grécia já estava sob domínio do Império Romano) “[...] e a antiga unidade entre físico e intelectual estará definitivamente perdida.” (MANACORDA, 2006, p.69).

A antiga educação romana e o modelo de educação grego em roma

A educação romana pode ser dividida em duas etapas: a primeira, baseada no *paterfamilias*, vigorou até a adoção do modelo de educação grego, e a segunda, daí em diante, baseada no mesmo verbalismo e dogmatismo que caracterizavam o ensino na Grécia. Marrou (1990) define a antiga educação de Roma, situada entre o século VI a.C. até a adequação progressiva à civilização helenística após a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a.C., como uma educação de camponeses. Todo o latim, segundo o autor, pode ser definido como uma língua de camponeses, desenvolvida por um povo que vivia da terra, de onde brotavam suas significações.

Para compreendê-la – a antiga educação romana –, basta observar o que é, ainda hoje, na sua essência, a formação dos pequenos camponeses. A educação para eles é antes de tudo a iniciação progressiva em um modo de vida tradicional. (MARROU, 1990, p. 360)

Esse “iniciar-se no modo de vida tradicional” significava acompanhar a família em suas atividades desde a mais tenra idade; imitar os mais velhos através das brincadei-

ras; entrar aos poucos no mundo dos adultos ouvindo suas histórias e se fazendo ouvir; aprender os ofícios dos pais e dar continuidade a esse trabalho; acompanhar o pai ao senado e aprender os segredos da vida política. Ou seja, a educação, pautada na família, tinha um conceito todo particular de sabedoria, de ensino, de cultura, que envolvia a vida do cidadão de um modo geral.

A soberana autoridade do *paterfamilias* exalta a importância da figura dos pais, e aqui se subentende pai e mãe, visto que em Roma, ao contrário da Grécia, a mulher exercia um papel importante na educação familiar. Às mães cabia ensinar aos filhos, meninos e meninas, as primeiras letras e incentivar seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e jogos em casa (“Como tudo isso é diferente da Grécia! [...] em Roma não é um escravo, mas a própria mãe quem educa o filho.” (MARROU, 1990, p.360, lembrando uma observação feita por Cícero na época)). Após os sete anos, a responsabilidade do ensino dos meninos passava para o pai, que devia oferecer aos filhos a possibilidade de acompanhá-lo em todas as suas atividades da vida pública e profissional. Enquanto isso, as filhas permaneciam ao lado da mãe aprendendo outras atividades, mais ligadas aos cuidados da casa e da família. No *paterfamilias* romano os pais tinham total poder sobre os filhos, o que adiou o aparecimento da educação pública.

Foi sob a influência da cultura grega que foram fundadas as primeiras escolas, e assim como na Grécia, os primeiros mestres eram escravos. O ensino da retórica e da gramática encontrou em Roma alguma resistência, devido ao caráter tradicionalista que acompanhava a antiga forma de educação e ao nacionalismo dos mais velhos, mas foi aceito por volta dos séculos I ou II d.C., o que garantiu a preservação da sabedoria grega através dos tempos. Embora a herança grega tenha sido bem-vinda no campo intelectual, tendo em vista a extensa produção dos filósofos e dos homens das ciências, no campo pedagógico ela garantiu a continuidade de algumas práticas nem sempre produtivas. A didática repetitiva e mecânica, os conteúdos distantes da vida dos aprendizes e o medo dos castigos físicos afastavam os alunos, que não se interessavam pela escola. Apesar das críticas, o modelo grego era o mais difundido pelo valor dado à eloquência, importante para a vida em sociedade.

As escolas destinavam-se principalmente aos homens das famílias mais ricas, que aprendiam poesia, geometria, música, retórica e filosofia. Às mulheres permitia-se, de certa forma, o estudo da música, a título de arte recreativa, como relembra Marrou (1990, p.383). Já o gosto pelas atividades físicas não fora herdado dos gregos e tal costume nunca entrará para a educação romana da mesma forma como fora na educação grega. Todo o ensino baseava-se na leitura de textos da tradição literária e não em livros didáticos. Assim como na Grécia, alguns escravos eram levados a cursos profissionalizantes ou alfabetizantes para que fossem mais valorizados na venda, mas, em geral, só a aristocracia tinha acesso às escolas.

O primeiro livro de Quintiliano trata da educação inicial do aluno em Roma e da sua relação com o gramático. O domínio da palavra ainda era muito valorizado, por isso o ensino da retórica devia ser iniciado cedo, por volta dos 14 anos de idade, depois de outros ensinamentos, e o adolescente romano tinha algumas atividades obrigatórias a partir das quais seu desenvolvimento e aproveitamento eram avaliados. Barthes descreve abaixo tais atividades (1975, p. 159-160):

Os dois exercícios principais são: a) as **narracões**, resumos e análises de argumentos narrativos, de acontecimentos históricos, panegíricos, elementares, paralelos, ampliações de lugares-comuns (tese), discursos conforme um plano estabelecido (**preformata materia**); b) as **declamaciones**, ou discursos sobre casos hipotéticos; é o exercício do **racional fictício** (portanto, a **declamatio** já está mais próxima da obra). Vê-se como tal pedagogia **força** a palavra. Esta, cercada por todos os lados, é expulsa do corpo do aluno, como se houvesse uma inibição inata para falar e fosse necessária toda uma técnica e educação para levá-lo a sair do silêncio. Enfim, como se esta palavra assim aprendida, conquistada, representasse uma relação “objetal” com o mundo, um bom controle do mundo e dos outros.

Apesar da valorização da cultura da Grécia, a língua grega não obteve o mesmo *status* de uso ou a mesma funcionalidade comunicativa na educação em Roma e foi suplantada pelo latim, que invadiu a Idade Média como

uma grande força linguística. Os latinos enxergavam uma maior complexidade na língua grega e a usaram como uma língua auxiliar, de cultura. O romano culto deveria dominar o grego e o latim. Na escola, as crianças faziam exercícios de tradução do grego para o latim, e do latim para o grego. O latim utilizado na escrita, o latim clássico, era diferente da linguagem usada pelo povo, o latim vulgar, fenômeno que ocorre ainda hoje com as línguas modernas, em que a linguagem popular oral distancia-se consideravelmente da escrita culta.

A educação da idade média aos dias atuais

A queda do Império Romano do Ocidente marca o início da Idade Média, enquanto a queda do Império Romano do Oriente marca o início da Idade Moderna. Tal fato é o suficiente para comprovar a importância de Roma na história mundial. As primeiras escolas cristãs surgiram em Roma na metade do primeiro século d.C. seguindo o modelo hebraico de educação, das sinagogas às igrejas, e eram abertas a crianças das classes mais baixas. A educação em mosteiros era rígida, hierarquizada e controlada pelos interesses da Igreja.

Uma das principais características da Idade Média é a fusão entre a política e a Igreja, centralizada na figura do Papa. Fusão esta que garantia o monopólio do poder em todas as áreas da sociedade, inclusive no ensino. O poder político e o religioso misturavam-se de tal forma que os que maior acesso tinham à educação e, em especial, à escrita, eram os religiosos. Mesmo assim, nesta época, “Também entre os homens da igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural,” como aponta Manacorda (2006, p.112), lembrando que alguns eclesiásticos não dominavam a escrita, e que a riqueza intelectual já não possuía tanta importância como outrora.

A sabedoria humana, cultivada e valorizada na Antiguidade clássica, transformou-se em ameaça à sabedoria divina, proclamada como a única verdade e salvação. As mulheres eram vistas como seres imperfeitos e pecadores, e tinham um papel secundário na sociedade, visto que poderiam comprometer o poder econômico da Igreja se os religiosos com elas se envolvessem. Interessava ao alto

clero que os religiosos e, em maior grau, o povo, tivessem uma cultura empobrecida; por essa razão, eles eram proibidos de ler as obras clássicas. Assim, evitava-se qualquer pensamento que pudesse ameaçar tal supremacia divina. Era importante que as pessoas continuassem desinformadas, alheias a novas ideias e incapazes de estruturar pensamentos mais elaborados, que pudessem modificar a sociedade. A obra *O nome da Rosa*, cujo original italiano *Il nome della rosa* foi publicado em 1980, de Umberto Eco, descreve de forma talentosa tal contexto medieval.

Por volta do ano 1000, surgem as primeiras universidades na Europa e estas já abrigavam alunos com características muito diferenciadas. As *disputationes* colocavam à prova a capacidade de mestres e alunos, como vemos a seguir:

E já que entramos dentro da universidade, convém seguir agora os estudantes até o término dos estudos, quando realizam provas finais; para isso, nos valeremos de um testemunho excepcional, o de Dante. Tendo presente o diálogo entre Javé e Jó, ele, no “Paraíso”, imagina ser examinado por três apóstolos, Pedro, Tiago e João [...] Ele se apresenta como um bacharel (*baccalaurers*) que, encorajado por Beatriz, prepara-se tacitamente para responder às perguntas [...]:

“O bacharel apresta-se e não fala
Té que o Mestre a questão haja of’ recido,
Por aprova-la, não por termina-la,
Assim, de todas as razões munido,
Dispus-me, enquanto Beatriz se explica,
A tal assunto, por tal Mestre argüido.
- Teu pensar, bom cristão, me significa:
O que é fé? – Presto, ouvindo, o rosto alçava
Para a luz, que a questão desta arte indica;
Voltei-me a Beatriz: já me acenava
Para que sem detença água fizesse
Brotar da interna fonte, onde a guardava.” (Par.,
XXIV, 46-57)
(MANACORDA, 2006, p.154-155)

Baseado neste e em outros textos, Manacorda (2006, p.155) compara o exame universitário da época aos exames de hoje: “[...] um interrogatório, em que se pede uma definição e se responde de acordo com o verbo do mestre.” Neste texto, o bacharel nada fala até que o mestre

exponha a questão que ele deve responder: “O que é fé?” Apesar da rigidez na relação pedagógica, o autor admite que já naquela época os alunos burlavam as regras nos exames e ludibriavam seus mestres, agora homens livres, assalariados ou autônomos: “E, como hoje, também naquela época os estudantes às vezes recorriam aos mais extraordinários truques [...]” (MANACORDA, 2006, p. 155).

Nesse período, passou-se a valorizar a educação prática, profissional, ligada aos diferentes ofícios impulsionados pelo desenvolvimento comercial. Surgiram, assim, novos mestres e aprendizes, e, por conseguinte, novas formas de ensino e pedagogias direcionadas para tais profissões, como evidencia o mesmo pesquisador da educação:

Interessantes são as provas de exame, não do ponto de vista didático-pedagógico, mas do ponto de vista do costume. Eis, por exemplo, as dos padeiros:

“Quando o novo padeiro tiver cumprido dessa forma os quatro anos de sua aprendizagem, ele pegará uma tigela nova, de barro cozido, nela colocará ‘cialdas’ e hóstias, e irá à casa do mestre dos padeiros, e terá a seu lado o caixeiro e todos os padeiros e os mestres valetes, isto é, adjuntos (*joindres*). O novo padeiro entregará sua tigela e suas ‘cialdas’ ao mestre e dirá: Mestre, fiz e cumpri meus quatro anos. O mestre perguntará ao administrador se é verdade; e se este disser que é verdade, o mestre apresentará ao novo padeiro o vaso e as ‘cialdas’ e lhe ordenará que os jogue contra a parede. Então o novo padeiro jogará sua tigela e suas ‘cialdas’ e hóstias contra as paredes externas da casa do mestre. Em seguida, os mestres administradores, os novos padeiros e todos os demais padeiros e ajudantes entrarão na casa do mestre e este oferecerá a todos fogo e vinho, e cada padeiro, e o novo, como também o mestre adjunto, oferecerão um dinheiro ao mestre dos padeiros pelo vinho e pelo fogo que lhes deu”. (MANACORDA, 2006, p.165)

Como assinala Manacorda, na mesma obra e página retomadas acima, “Não se pode dizer que [...] a cerimônia tenha muito de pedagógico.”, mas o mais interessante é aquilo que ela mostra do costume e da cultura do povo,

absolutamente influenciado pelos ensinamentos religiosos. Tal exame parece mais um ritual cristão, a contar pela utilização de símbolos consagrados pela cultura cristã: o pão, o vinho e o fogo, do que uma avaliação.

Principalmente por intermédio da Igreja, o latim tornara-se uma língua poderosa. Segundo Paiva (1988, p.09): “O latim, na época, funcionava como língua internacional, servindo de veículo de comunicação da filosofia, da ciência e das letras; por consequência, foi um dos elementos mais relevantes da educação e da cultura.” A autora lembra que a expansão das universidades colaborou bastante também para a divulgação do latim, e que o acesso ao ensino da língua estendeu-se, gradativamente, a leigos, principalmente nobres, e até a mulheres das classes privilegiadas.

Por volta do século XIV, despontam na aristocracia os primeiros indícios do humanismo, e suas ideias alimentam o acesso da educação às classes mais altas. A elite intelectual luta contra a educação vigente e prega a volta aos clássicos. Os problemas do homem tornam-se centrais na educação, caracterizando o *antropocentrismo*. As ciências exatas e biológicas profissionalizam-se e são mais valorizadas, enquanto as letras perdem terreno, apesar de serem ainda valorizadas nas escolas. Embora sem causar mudanças significativas, pensa-se nas crianças como seres diferentes, que precisam de formas diferentes de ensino do que aquelas destinadas aos adultos. Os conceitos iluministas afetam as línguas naturais. A Língua Portuguesa, por exemplo passa pelo fenômeno da *latinização*, como mostra Spina (1987, p.10):

O deslumbramento da cultura clássica, suscitado pelo movimento humanístico da segunda metade do século XV, criou não só uma elite de eruditos[...]como propiciou o aparecimento das primeiras gramáticas da língua portuguesa: debruçados na leitura dos modelos clássicos, sobretudo latinos, os escritores portugueses foram naturalmente levados a introduzir na língua inúmeros latinismos, aportuguesando as formas importadas e refazendo as formas arcaicas.

Essa *latinização* ocorreu em diferentes níveis linguísticos: na fonética (*defensa* por *defesa*), na morfologia (superlativos em *-érrimo*, *-lílimo* e *-íssimo*), na sintaxe (em casos

do uso de aposto), na semântica (*parentes* por *pais*), e na grafia (*octavo* por *oitavo*), dentre outros exemplos. Além das influências na educação, as ideias humanistas, que permearam o Renascimento (1300-1650, aproximadamente), modificaram todas as bases sociais da Europa, colocando em questão o Império Romano, a autoridade do Papa, a cavalaria, o feudalismo, o sistema de comércio vigente, etc. O Renascimento vigora no fim da Idade Média e no início da Idade Moderna, marcado por um turbilhão de novidades advindas da expansão comercial e marítima europeia. Na área da educação, tais expansões significavam novas necessidades de trabalho no mercado, e uma demanda por um ensino profissionalizante.

Os movimentos da Reforma, por volta de 1400-1500, pregavam uma escola mais democrática e pragmática, oferecida aos ricos e aos pobres, e que formasse pessoas úteis à sociedade. Lutero, o maior expoente da Reforma, estabelece, pois, a relação instrução-trabalho, e tenta mostrar a importância social do trabalho manual e do trabalho intelectual. A Contrarreforma católica, por sua vez, veio defender o controle da educação de acordo com seus preceitos e intenções político-religiosas. Sua principal preocupação na época: deter a Reforma e o humanismo, como mostra Manacorda (2006, p. 200-201), transcrevendo, primeiramente, um trecho de um documento assinado pelo papa Leão X, em 1515, e, em seguida, a opinião do bispo de Ragusa, Beccatelli, um dos mais influentes no Concílio de Trento (1545-1564):

[...] julgamos nosso dever cuidar da impressão dos livros para que, junto às boas sementes, não cresçam também os espinhos, nem aos remédios se misturem os venenos. Ninguém [...] presuma imprimir ou mandar imprimir algum livro ou qualquer outro escrito, que antes não tenha sido diligentemente examinado[...] e aprovado pelo nosso vigário ou por um bispo ou por outro que tenha competência sobre o assunto do livro [...] ou por um inquisidor da maldade herética.

Não há nenhuma necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um merecedor de punição.

Destacaram-se, na reorganização do ensino pela Igreja, as escolas jesuítas, que eram dirigidas aos leigos. Essas escolas expandiram-se com as Cruzadas e com as descobertas marítimas, levando a novos povos e terras a educação catequética, baseada em perguntas e respostas. Para a formação do clero existiam os monastérios e seminários, cujos ensinamentos eram direcionados para a vida religiosa. Sodré (1989, p.15) define o ensino levado para as novas colônias nessa época de exploração marítima como uma transplantação da cultura e como alienação desses novos povos contatados, especialmente nos países colonizados para exploração, como é o caso do Brasil:

A expansão navegadora que decorreu do desenvolvimento mercantil, ao fim do medievalismo, é contemporânea da cisão religiosa definida com a Reforma. Como aquela expansão foi capitaneada pelas nações católicas, “colonização” e catequese religiosa confundiram-se. A catequese foi uma das manifestações mais importantes da Contra-Reforma; e, nela distinguir-se-iam os jesuítas, que se dedicam, desde logo, à conversão do gentio e, para isso, especializam-se na tarefa de conquistar as consciências.

No Brasil, os jesuítas ficaram responsáveis pela educação por dois séculos e meio, perdendo esse poder com as reformas pombalinas no séc. XVIII. A educação jesuítica tinha como objetivo principal a conversão e foi estruturada em dois planos: a escola era dirigida às crianças, inicialmente aos pequenos indígenas, e tinha como finalidade ensiná-los a ler, escrever e contar. Já os colégios eram dirigidos aos adolescentes, e se baseavam no aprofundamento do ensino jesuítico. A verdade é que tanto as escolas, quanto os colégios, acabaram por acolher os filhos dos senhores e neles inculcou uma cultura outra, que não a brasileira: a cultura dos colonizadores.

Já na Europa, nos anos de 1600, destaca-se o trabalho de Comenius, que se esforçou para alcançar “[...] uma sistematização definitiva do saber a ser transmitido com oportunos métodos didáticos às crianças através do velho instrumento da língua latina [...]”, além de iniciativas das escolas inglesas de preparar os alunos para novas profissões “[...] ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção.” (MANACORDA, 2006, p.

227). As novas escolas, de ideais iluministas, reformadores e revolucionários, tinham como objetivo levar a educação a todos os homens.

Em meados de 1700, há a continuidade das escolas cristãs, tanto católicas quanto reformadas, com novas experiências, como as escolas técnico-profissionais. Segundo Libâneo (1994, p.8), data deste século, XVIII, o aparecimento da Didática como teoria de ensino, surgida da necessidade de planejamento, estruturação e organização. O ensino do latim era obrigatório e o Francês passa a constituir matéria das escolas no mundo ocidental. O ler e o escrever demandam das escolas métodos próprios e separados de ensino, e a escrita é extremamente valorizada, em seus pormenores, como descreve Manacorda (2006, p. 232):

Esta característica própria da aprendizagem escrita é evidenciada, para nós até o paradoxo, pelos cuidados relativos ao instrumento do ofício: duas páginas inteiras dedicadas às quatorze regras a serem observadas no apontar uma pena de ganço.

As mulheres já são aceitas nas escolas, mas não podem misturar-se aos meninos, e os castigos físicos ainda são praticados como formas de correção da disciplina, valendo o chicote, a férula (palmatória), os bastões. No século XVIII a influência da Igreja nas questões pedagógicas já não era a mesma, assim como a influência do humanismo. Como consequência, a importância dos clássicos e do latim foi diminuindo no ensino, levando ao descrédito as instituições educativas tradicionais. Um documento de 1731 relata notícias sobre a universidade de Sorbonne e seus exames, “Ele nos informa, por exemplo, que também as mulheres já eram admitidas a assistir os exames de láurea (exames de formatura), porém num lugar à parte.” (MANACORDA, 2006, p.237), que consistia em camarotes separados das salas de aula por grades de madeira.

Ainda em meados de 1700, vê-se o surgimento das enciclopédias e de novas ideias políticas, culturais, pedagógicas, religiosas, morais, entre outras, que nascem na Europa, especialmente na França, que culminam na Revolução Francesa em 1789, e se disseminam para todo o mundo por meio dos universitários que lá buscavam a fonte dos

novos conhecimentos. Nomes como Rousseau, Diderot e Pestalozzi mostram uma preocupação política, didática e pedagógica com a escola e sua relação com a Igreja e o Estado, e em 1773 a ordem dos jesuítas é suprimida.

Sobrinho (2002) lembra que a Revolução Francesa foi responsável pela ampliação do acesso à educação básica e pela criação do sistema de classes. A escola tinha, agora, a função de preparar os indivíduos para os serviços públicos que se organizavam. A Revolução Industrial, por sua vez, modificou as estruturas sociais, criando novas hierarquias de poder baseadas na produção de serviços. A avaliação aparecia como forma de seleção para a demanda dos postos de trabalho.

O desenvolvimento da ciência e da cultura, a diminuição do poder da nobreza e do clero e o aumento do poder da burguesia exigiam novas práticas escolares que atendessem ao desenvolvimento industrial e comercial do mundo e oferecessem a oportunidade de desenvolvimento das pessoas dentro dessas novas sociedades. A Revolução Industrial conduziu, ainda, à institucionalização das escolas públicas, das escolas infantis e escolas técnicas e de ofícios e artes, mas, contraditoriamente, ao mesmo tempo, tirou crianças da escola para o trabalho capitalista que se processava nas fábricas, reiterando o acesso da cultura às classes privilegiadas. A avaliação precisou se adaptar e se desenvolver tecnicamente. Às provas orais medievais e às disputas orais dos jesuítas passou-se aos testes ou provas escritas e ao sistema de notação, próprios da escola moderna, que pediam objetividade e transparência.

Bertagna (2002) chama a atenção para a mudança na relação professor-aluno de acordo com o desenvolvimento da sociedade. As mudanças no processo de industrialização no capitalismo levaram a mudanças que incluíram a prática das avaliações. Era necessária não só a seleção, mas o costume à submissão da autoridade, já que se formavam não cidadãos, mas mão-de-obra para suprir as novas necessidades da indústria e do comércio. Segundo ela, a escola passou a cumprir também esse papel de tornar a disciplina e o controle aceitáveis e comuns, a fim de formar – ou produzir em série – submissos empregados para as fábricas e patrões da aristocracia.

Segundo a autora, o ato de avaliar, então, está ligado a essa relação de poder, é pôr o outro no seu lugar, afirmar o poder do professor e da escola. A nota é um dos fatores que revelam essa manutenção do poder e da submissão. Perrenoud (1999, p.12), lembra que “[...] a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que lhe pode acontecer se continuar assim até o final do ano[...]”, ou seja, ela é uma ameaça do professor para o aluno.

Esse poder da instituição e do professor, representado pelas avaliações, foi observado por nós em um artigo desenvolvido em 2005 (MARIANO, 2005). Notamos, a partir da análise, que todas as provas analisadas eram impressas em folhas timbradas ou apresentavam, em primeiro plano, um logotipo (às vezes colorido) e/ou o nome da Faculdade em letras chamativas (fonte em tamanho maior ou negrito), seguidos do nome do professor (geralmente, já impresso), disciplina, ano do curso e um espaço em branco para a colocação do nome do aluno (com algumas variações). Esses indícios nos indicaram quem assume o papel social e discursivo dominante na relação em questão: o professor. Enquanto possui seu lugar social marcado, institucionalizado, o aluno, por sua vez, aparece como aquele que chega e que ainda vai (de) marcar seu nome e lugar na instituição e na sociedade.

Para Sobrinho, a avaliação faz parte do cotidiano dos homens antes mesmo dessa institucionalização das escolas no mundo moderno. Ela está ligada às escolhas, à seleção social, à distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder e prestígio (2002, p. 17-18). Entretanto, a avaliação, praticada de forma estruturada e constante, como a conhecemos hoje, surge mesmo nessa época, no século XVIII, especialmente na França. O autor destaca que em 1808, na França, foi criado o protótipo dos exames nacionais, o *bacalauréat*, ainda existente hoje na passagem do ensino médio para o superior.

De um lado, os instrumentos de testes, provas e exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção. Por outro, determinaram uma concepção e uma prática pedagógica que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e controle através dos testes. Assim, a avaliação interfere incisivamente na organização dos con-

teúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios. Como símbolo da legitimação de valores e privilégios sociais, os títulos e diplomas são instituídos formalmente, resultantes também eles da avaliação, e ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que “de direito” e por mérito individual lhes corresponderiam na sociedade. (SOBRINHO, 2002, p. 19)

A metade do século XIX assiste ao desenvolvimento das concepções socialistas de Marx, que fala em pedagogia social e na possibilidade de aproveitar o sistema de ensino desenvolvido pela burguesia capitalista para o enriquecimento cultural e intelectual dos homens em geral. A educação pública e gratuita e a abolição do trabalho infantil nas fábricas constituem alguns itens do *Manifesto Comunista* que influenciam e modificam a história da educação. Ainda no século XIX, e também no século XX, aumenta a participação das mulheres na vida intelectual e a aparente democratização da escola parece abranger os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Quanto às formas avaliativas, Perrenoud (1999, p.09), informa:

[...] a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Com o desenvolvimento social e pedagógico, as diferentes abordagens do ensino tomam grande propulsão nos séculos XX e XXI. Desenvolvem-se teorias didáticas e pedagógicas que visam solucionar antigos problemas e as formas e objetivos das avaliações seguem essas tendências. Segundo Sobrinho (2002), até 1930 os testes objetivavam medir a inteligência e o desempenho, depois disso, passaram a tentar medir o aproveitamento dos programas que eram transmitidos aos alunos. Já nos anos 60, a preocupação passou a ser a questão qualitativa, variando as metodologias de avaliação. Ainda nessa época, nos anos 50 e 60, no Brasil, o ensino disseminava os ideais compatíveis com o regime militar e adotava uma corrente denominada *Tecnicismo educacional*, cujo

objetivo era a “[...] racionalização do ensino, através do uso de meios e técnicas mais eficazes.”, como aponta Libâneo (1994, p. 68).

Com uma maior intensidade, pelo menos no Brasil, após os anos 70, as novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos alunos, pensando-se, inclusive, na substituição parcial ou total do professor *in praesentia* pelo ensino à distância por meio de apostilas, programas de tv, gravações em áudio ou vídeo, orientações via internet. A avaliação aparece, neste cenário composto por formas variadas de acesso à educação, como um componente do processo ensino-aprendizagem, e é facilmente apresentada e identificada nos documentos, o que parecia não ocorrer até os séculos XVIII ou XIX.

A avaliação sob o ponto de vista das diferentes abordagens de ensino

Mizukami (1986) apresenta as seguintes abordagens do ensino: tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sócio cultural. Cada abordagem concebe o homem e sua relação com o mundo e a sociedade de uma forma diferente. Do mesmo modo a educação, a escola e sua função também são vistos diferentemente, o que resulta em metodologias diversas, com finalidades específicas. Como parte integrante desse universo, a avaliação também varia em cada uma dessas abordagens.

Tendo como algumas de suas características principais a distância hierárquica entre professor e aluno, a aceitação dos discursos do professor e do livro didático como verdades absolutas, e a reprodução desses discursos como objetivo das avaliações, o ensino tradicional privilegia a aplicação de chamadas orais e provas escritas compostas por questões objetivas, de múltipla escolha, certo ou errado, ou preenchimento de lacunas. Por trás desse método de avaliação, esconde-se o objetivo final de perpetuar valores hierárquicos e sociais de um modo geral (religiosos, políticos, familiares, morais), assim como de evitar a discussão e a propagação de novas ideias. Deste modo, são banidas da metodologia dessa abordagem práticas como discussões em sala de aula e trabalhos em grupos, bem como se ausentam de suas avaliações termos como

justifique, argumente, comente, ou mesmo explique, na medida em que podem suscitar a opinião dos alunos.

Apesar de identificada já na Idade Média e no Renascimento, parece ser, ainda hoje, a abordagem mais utilizada pelos professores, mesmo que de forma inconsciente ou não assumida, e mesmo sem ter como base uma teoria propriamente dita. A maior aliada da abordagem tradicional é a ilusão: a ilusão de manutenção da autoridade por parte do professor, quando na verdade o que se tem são alunos submissos por medo ou ignorância; e a ilusão de aprendizado bem sucedido, quando o que ocorre é a simples reprodução do discurso oferecido pela escola e facilitada por avaliações objetivas e, portanto, fáceis de corrigir.

A abordagem comportamentalista baseia-se no behaviorismo de Skinner, norte-americano cuja teoria foi muito seguida até os anos 50-60 do século XX. Esse psicólogo elaborou a *caixa de Skinner*, equipamento em que realizava suas experiências comportamentais, inicialmente com pombos e ratos, por fim, com sua própria filha. O estudioso considerava a aprendizagem, tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares, quanto a outros aprendizados, como a aquisição da linguagem, um resultado da experiência, ou seja, da relação do homem com aquilo que já existe (empirismo). A relação com o meio se daria por um processo que envolve estímulos, respostas (reações) e reforços positivos (recompensas, gratificações) ou reforços negativos (castigos, punições), o que resulta, segundo esta concepção, na aprendizagem.

Nesta teoria, a criança nasce como uma tábula rasa e é moldada, isto é, condicionada à repetição de determinados padrões de comportamento; recebe agrados se a resposta é a esperada ou punição se o objetivo previamente estipulado pelos professores ou pais não é alcançado. O sistema de conceitos (A, B, C etc.) ou notas (0-10), adotado por, praticamente, todas as instituições de ensino, independentemente da abordagem seguida pelos professores, vai ao encontro da noção de reforços. Neste sistema, assim como na abordagem tradicional, o aluno é um ser passivo, que recebe da sociedade o conhecimento pronto e imutável para ser usado e para perpetuar os valores e práticas sociais já existentes. A avaliação, nesta abordagem, tem como finalidade verificar se os objetivos propostos foram alcançados, mas,

do mesmo modo que a abordagem tradicional, esconde em si um objetivo maior, de controle.

O ser passivo, o aluno, visto nas duas abordagens acima, transforma-se num ser ativo, centro do universo, na abordagem humanista. Retomando os ideais do humanismo dos séculos XV-XVI, que, por sua vez, recuperavam ideais da Antiguidade clássica grega e romana, os teóricos responsáveis por essa abordagem, como Rogers e Neil, entre outros, revisitam o conceito de antropocentrismo por volta dos anos 70, e fazem do aluno peça central no processo ensino-aprendizagem. As relações interpessoais são valorizadas, assim como o bem estar social, emocional e psicológico do educando. O aluno deve desenvolver todo o seu potencial, e é dada uma atenção especial para que todos os aspectos cognitivos sejam desenvolvidos, sendo este o objetivo principal que perpassa toda esta abordagem, incluindo a metodologia e a avaliação.

No entanto, tal primazia do alunado despendia tempo e dinheiro, visto que os interesses dentro de uma sala de aula são múltiplos. Pensemos, por exemplo, na educação pública do nosso país: salas com 30 alunos em média, professores que lecionam em dois ou três turnos e ganham um salário insatisfatório, escolas sem infraestrutura adequada, isso sem citar outros problemas. Como oferecer a cada aluno um atendimento personalizado que possa desenvolver plenamente suas potencialidades individuais? Quanto à avaliação, tem-se aqui a valorização da autoavaliação e a fuga à padronização e à reprodução de padrões observados nas abordagens anteriores.

A abordagem cognitivista, por sua vez, relaciona-se à Psicologia do Desenvolvimento de Piaget, Bruner e Vygotsky, dentre outros, e privilegia a interação do homem com o meio em que vive. Nesta abordagem, é por meio da interação que o aluno se atualiza, reestrutura-se diante do novo, num processo sem fim de aprendizagem, de integração e de processamento de novas informações. As práticas e atividades em sala de aula têm como objetivo levar o aluno à construção do conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo pleno. As avaliações têm como finalidade verificar se o aluno já consegue realizar determinadas operações mentais, como generalizações, síntese e abstrações. Para tanto,

são incentivados os trabalhos em grupo, situações de discussão e argumentação.

Por fim, Mizukami (1986) nos apresenta a abordagem Sócio cultural, de cunho progressista, cujo nome de expressão é Paulo Freire. Com base socialista, a característica principal desta abordagem é o interesse pelas questões sociais e a visão da educação como um meio para mudar o quadro social. Para o educador, o aluno não é apenas um ser, um homem, mas um sujeito inserido, desde o nascimento, em uma sociedade com determinadas características e ideologias. Este sujeito é parte integrante da sociedade em que vive e é responsável por ela e por suas mudanças. Também interacionista como a abordagem cognitivista, esta difere-se da anterior pela preocupação com a cultura popular e por seu envolvimento em questões históricas e políticas ligadas a movimentos populares, sindicatos e igrejas, o que pode ter dificultado sua propagação dentro de meios mais tradicionais.

Essa abordagem colaborou bastante para a extensão da educação aos adultos não-alfabetizados ou que haviam abandonado os estudos. A educação de jovens e adultos passou a ser oferecida nas próprias escolas, em horários alternativos, nos sindicatos e até mesmo em igrejas. Seu aparecimento coincide com a abertura política em nosso país e, embora os ideais de uma educação popular e libertadora já se manifestassem nos anos 60 e 70, seu auge foi alcançado na década de 80. Relaciona-se aos movimentos sindicais; ao fim dos governos militares e à politização da igreja católica (com a influência da Teoria da Libertação de Leonardo Boff), na época comandada em São Paulo por Dom Paulo Evaristo Arns, e que construiu nos guetos e periferias as comunidades eclesiais de base, onde eram oferecidos cursos de alfabetização e profissionalização.

A autoavaliação é também a forma escolhida nesta abordagem para acompanhar o aproveitamento dos conhecimentos. Seus seguidores desaprovam qualquer tipo de conceitos ou notas e têm como objetivo formar um cidadão consciente, engajado na sociedade e preparado para modificá-la com sua força no mercado de trabalho e nas instituições sociais de um modo geral, a partir de um exercício pleno da cidadania. A falta de uma metodologia bem estruturada, que levasse em consideração a idade dos

alunos, seu desenvolvimento cognitivo e as características particulares de adultos e crianças, dificultou bastante sua divulgação e a utilização entre os professores.

Apesar da distinção de abordagens ser possível no papel, concretamente isso parece muito mais difícil. Geralmente os professores misturam as abordagens, acolhendo de cada uma aquilo que lhe apraz ou que lhe é indicado de acordo com seu auditório. Muitos docentes criam sua própria abordagem, outros se autodeclararam seguidores de uma delas sem ao menos conhecer um pouco de sua filosofia. A avaliação, porém, parece ser algo do qual não se consegue escapar em uma sociedade competitiva e classificatória, independente da abordagem seguida. Por mais que a autoavaliação possa, e deva, ser realizada no dia a dia da sala de aula, a avaliação com notas e conceitos ainda figura, para muitos, como uma necessidade para a seleção dos “melhores” alunos, professores ou instituições; para o ingresso dos “melhores” alunos ou professores nas “melhores” instituições ou empresas; para a reformulação dos quadros docentes e do planejamento das instituições; para a revisão do sistema educacional do país, etc.

A importância da avaliação, portanto, não se restringe às quatro paredes da sala de aula, mas se estende para a sociedade de um modo geral, principalmente quando se fala de avaliação na educação superior. Ao passo que a avaliação nos ensinos fundamental e médio é sim classificatória, mas não possui como objetivo imediato a inserção do aluno no mercado de trabalho e o exercício imediato da cidadania pelo sujeito, a avaliação no ensino superior, ao contrário, classifica não apenas alunos, mas profissionais, mestres, pesquisadores, pessoas com funções sociais e capazes, pela própria idade, de modificar a sociedade. Tal fato amplia a importância política e social dessa avaliação, tornando-a fator decisivo na distribuição de renda e na constituição social de um país, como podemos confirmar na citação abaixo:

A Educação Superior é a última etapa da educação formal, sendo considerada de importância estratégica pela maioria absoluta dos países. De fato, dentro do Sistema de Educação, a Educação Superior tem um papel especialmente relevante, pois é neste nível de ensino que se dá a formação de docentes e técnicos que vão

desenvolver seu trabalho de orientação e ensino nos demais níveis do Sistema de Educação. Cabem-lhe, assim, enormes tarefas que dizem respeito ao seu papel de formadora de novas gerações, que sejam críticas e conscientes no exercício de direitos e deveres. Profissionais sem autonomia intelectual e/ou com formação ética questionável são primordiais na perpetuação do **status quo**, sobretudo num país como o Brasil, que tem se caracterizado pela exclusão social perene. (ADUSP, fevereiro de 2004)

Tal importância, entretanto, parece não ser reconhecida por todos os docentes. O fato de o ensino superior contar com um número maior de docentes com níveis de formação superiores aos professores dos ensinos fundamental e médio não salvaguarda os alunos do ensino repetitivo e da avaliação sem finalidade educativa, muito menos social. No artigo “Docência no ensino superior”, a pesquisadora e professora Léa Anastasiou (2006) relaciona o ensino repetitivo e que valoriza a memorização à má formação dos educadores de nível superior. Para estes professores, o preparo para os exames não inclui a aprendizagem, mas a repetição das fórmulas vistas em sala de aula para garantir as notas e aprovações. Afirmo a autora:

Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber dito a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas de hoje, como instituição social construída a partir de um projeto institucional coletivo e vinculada às questões regionais e universais. (ANASTASIOU, 2006, p. 150)

O papel social e político da avaliação no ensino superior é discutido por Sobrinho (2002) no artigo “Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil”. Segundo o autor:

Mesmo quando a avaliação é praticada no âmbito educacional, e sobretudo quando adquire formas e sentidos institucionais, seus significados e efeitos ultrapassam em muito o objeto imediato e interessam ao campo ideológico e político mais amplo. (SOBRINHO, 2002, p.14)

A avaliação deve, pois, relacionar-se a mudanças e adequações, ou seja, a ações, como também consideram Sobrinho (2002, p.15): como “[...] um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões.” e Perrenoud (1999, p. 53): “Avalia-se sempre para agir”. As noções de valor e ação aqui incutidas explicitam a face ideológica da avaliação, seja no âmbito da sala de aula, envolvendo apenas professor e aluno, seja no âmbito da instituição ou do sistema educacional de um país.

Considerações finais

A retomada da história da educação em busca de indícios de práticas avaliativas e a reflexão sobre a forma como a avaliação é vista em diferentes abordagens de ensino revelam uma sociedade classificatória, pautada muito mais na quantidade (medida em números (notas)) do que na qualidade. Deste modo, a avaliação é vista tanto como uma prática educativa, quanto como uma prática estruturante, na medida em que o resultado imediato da avaliação (a nota ou conceito) carrega em si muito mais do que um julgamento, carrega uma reestruturação social ou a manutenção do estado social inicial dos sujeitos, visto que “[...] legitima valores, ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento, etc.” (SOBRINHO, 2002, p. 20). Ou seja, a avaliação está ligada ao poder.

Segundo Perrenoud (1999, p.09), “[...] avaliar é - cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência”. Assim, a avaliação aparece como uma das formas encontradas pela sociedade para se estruturar, definir classes sociais, profissões, cargos, hierarquias. Para o estudioso da avaliação, o êxito e o fracasso representados pelas notas e conceitos não são conceitos científicos, mas apenas noções ou representações, assim como as hierarquias de excelência escolar, mas não são, contudo, representações quaisquer já que “[...] elas (as avaliações e as representações de êxito e fracasso que delas advêm) fazem lei [...] estão relacionadas a decisões”.

Ligada às paixões e ao conflito, a avaliação situa-se, portanto, no campo da argumentação:

A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. (PERRENOUD, 1999, p. 09)

Deve-se conceber a avaliação não como uma tomada de informação em sentido único, como uma mera medida do valor escolar “objetivo”, mas como um momento de confronto entre:

- por um lado, as estratégias do professor, que quer estigmatizar “o que vale realmente tal aluno”, fazê-lo saber disso, mas também mobilizá-lo e fazê-lo aderir à avaliação de que é objeto;
- por outro lado, as estratégias do aluno, que quer mostrar mais, mascarar suas lacunas, evidenciar seus pontos fortes e “receber o que merece”, em outras palavras, ter recompensado seu esforço. (PERRENOUD, 1999, p.34)

Prova da necessidade (ou costume?) de avaliação na sociedade é o grande número e a diversidade de tipos de avaliação que permeia nosso sistema de ensino: os vestibulares, os vestibulinhos, o ENEM, o ENADE, os concursos públicos, as avaliações de estudantes, instituições e cursos... Questiona-se, no entanto, até que ponto uma nota boa ou ruim em um determinado momento corresponde ao aproveitamento do aluno, na medida em que muitos outros fatores estão envolvidos, como a forma de elaboração da prova, a situação tensa em que ocorre, variáveis emocionais, etc.

Dentro dos limites das escolas e faculdades, e tendo como ponto de partida o objetivo geral da avaliação (observar o desempenho), há diferentes possibilidades de comportamento dos professores e das instituições de ensino diante dos resultados das avaliações, possibilidades essas que valorizam mais a quantidade ou a qualidade: aprovar/reprovar o aluno; verificar se os resultados esperados no início do curso/ano/semestre foram atingidos; rever e reformular conteúdos e metodologias, se necessário; acompanhar o desenvolvimento individual do aluno, orientá-lo a partir de suas dificuldades e ajudá-lo a desenvolver seus potenciais. Tirando a primeira alternativa – e mais fácil de realizar: aprovar/reprovar -, o que resta constitui a dimensão qualitativa

da avaliação. Valorizar o aspecto qualitativo da avaliação prevê utilizá-la como uma ferramenta ou um termômetro para reformular o que for preciso; aprimorar o que está bom, mas pode melhorar ainda; conhecer mais o outro, suas necessidades e talentos individuais; aprender com o interlocutor e ver a avaliação como um espaço para a discussão e troca de pontos de vista, em resumo, o aspecto qualitativo na avaliação prevê ação. Por outro lado, valorizar apenas o aspecto quantitativo é acreditar que os números não mentem, e que eles representam uma realidade única e incontestável.

É Libâneo (1994, p.195-196) quem nos chama a atenção para essas duas dimensões da avaliação escolar, tomando por base a definição de avaliação do professor Cipriano Carlos Luckesi: “[...] uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Encerrar na avaliação apenas a dimensão quantitativa e usá-la simplesmente para aprovar ou reprovar o aluno ou vê-la como instrumento de verificação do aproveitamento e de revisão ou adaptação das estratégias de ensino não é uma escolha aleatória, mas se relaciona à abordagem de ensino privilegiada pelo professor e à ideologia subjacente a ela e ao profissional da educação.

Vê-se, pois, que a importância da avaliação e das outras formas do discurso pedagógico que circularam e circulam nas escolas, nas universidades e outros cursos, ontem e hoje, ultrapassa a dimensão acadêmico-pedagógica e invade outras esferas da sociedade. A avaliação, o livro didático, o discurso do professor, todos esses discursos interessam (ou deveriam interessar) não só ao professor, ao aluno, ou ao pesquisador, mas a qualquer cidadão, pela importância social da educação em qualquer tempo, país e para qualquer povo.

Terminamos, assim, com uma citação para reflexão, seguida de silêncio, que fica para mostrar que ainda há muito a se pensar sobre esse assunto:

A educação escolar não é, por si só, suficiente para promover o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país. Entretanto, por outro lado, um sistema educacional, sólido e eficiente é necessário para tal. Não há nenhum

exemplo de país que tenha superado as barreiras do atraso sem ter anteriormente ou concomitantemente desenvolvido seu sistema escolar: um sistema educacional frágil é suficiente para comprometer o futuro de um país.

Se quisermos saber como será um país dentro de vinte, trinta ou quarenta anos, basta examinar seu sistema escolar atual. Afinal, aqueles que hoje integram este sistema, formarão a força de trabalho e a sociedade civil das próximas décadas. (HELENE, 2006, p.309)

Referências bibliográficas

- ADUSP. *Os desafios colocados para a educação superior no Estado de São Paulo*. Separata do Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista, fevereiro de 2004.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior - Educação Superior em debate*, 5, Brasília, Inep, 2006. p. 149-174.
- BARTHES, R. A Retórica Antiga. In: COHEN, J. et al. *Pesquisas Retóricas*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C. de (org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 2000.
- ECO, U. *O Nome da Rosa*. São Paulo, Folha de São Paulo, 2003. [original de 1980]
- HELENE, O. O que as avaliações permitem avaliar. In: STEINER, J.E. e MALNIC, G. (orgs.) *Ensino superior – conceito e dinâmica*. São Paulo, EDUSP, 2006, 309-320.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.
- MANACORDA M. A. *História da Educação - da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996.
- MARIANO, M. R. C. P. *As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas*. Um estudo em avaliações no ensino superior. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Em busca do *éthos* em avaliações no ensino superior. Trabalho apresentado durante o XI Colóquio do Centro de Pesquisas Sociosemióticas – CPS- PUC/SP. 10 e 11/11/2005.
- MARROU, H.I. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo, EPU, 1990.
- MIZUKAMI, Maria das G. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986.
- PAIVA, D.F. *História da Língua Portuguesa II. Século XV e meados do século XVI*. São Paulo, Ática, 1988.
- PERELMAN e TYTECA, L.O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 2002. [original de 1958]
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- SOBRINHO, J.D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação na educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. de (org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002, 13-62.
- SODRÉ, N.W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- SPINA, S. *História da Língua Portuguesa III – Segunda metade do século XVI e século XVII*. São Paulo, Ática, 1987.