

SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA: MITIFICANDO A DESMITIFICAÇÃO

THE FORMATIVE ASSESSMENT: MYSTIFYING THE DEMYSTIFICATION

Tiago Lazzarin FERREIRA ¹

RESUMO: O presente artigo discute as tentativas de desmitificar e, simultaneamente, dotar de sentido as práticas avaliativas dos educadores brasileiros em diversos níveis de ensino. O objetivo é abordar os limites da avaliação-formativa e das pretensões racionalistas de criar um modelo que supera o que se convencionou denominar mitos da educação.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; mitos; educação.

INTRODUÇÃO

É corriqueira a concepção da avaliação como indispensável à educação, quanto mais da educação escolar. Com base nas proposições teóricas de Edgar Morin (1995, 2008), que reconhece no *paradigma da simplificação*² a matriz do pensamento dominante na Educação, faço a distinção de dois métodos avaliativos característicos das avaliações educativas: I. A comparação-padronização, concernente ao modelo meritocrático nas relações de ensino e aprendizado e II. A formação-autonomização, relativa às propostas educativas que se contrapõem ao primeiro modelo e são frequentemente orientadas por aspirações de revolução social e combate à opressão.

A possibilidade de um processo educativo sem a utilização de instrumentos avaliativos ainda é pouco debatida. São escassas as propostas pedagógicas que prescindem da mensuração e valoração do conhecimento. Ao mesmo tempo, as diferentes propostas se assemelham por seu caráter racionalista. Nos cursos de licenciatura e de formação de professores, e mesmo na bibliografia das provas de concursos públicos, os interessados nas reflexões sobre avaliação constantemente são convencidos de que pouco sabem a respeito do assunto. Nas referências bibliográficas direcionadas à formação docente, predomina a proposta da *avaliação formativa*, que tem maior afinidade com o segundo método caracterizado acima.

Alguns propositores da avaliação formativa adotam a estratégia de exemplificar as compreensões equivocadas sobre o tema, para em seguida demonstrar que existe um

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: lazzarintiago@gmail.com

² Paradigma é a matriz do pensamento que “[...] afeta simultaneamente a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica e consequentemente a prática, a sociedade e a política” (MORIN, 2008, p. 80). O paradigma da simplificação (MORIN, 1995, p. 161) é um dos tipos de racionalidade que se caracteriza por cinco elementos básicos: ordem, determinismo, objetividade, causalidade e controle.

significado mais profundo no ato de avaliar. Afirmam que somente a crítica de uma suposta alienação dos profissionais de educação pode contribuir para desvelar os mitos da avaliação. Por outro lado, certas enunciações de que a avaliação deve ser formativa para ter valor educacional não têm o mesmo espírito crítico que pretendem suscitar no receptor desta mensagem, que são os próprios professores.

No entanto, por que a avaliação deveria formar alguém, ao invés de simplesmente avaliar? Por que ela é necessária à educação? Esses questionamentos sequer são elencados quando se admite tacitamente que a educação possui finalidade emancipatória.

O presente artigo se presta à reflexão das concepções de avaliação, de modo a problematizar alguns fenômenos e práticas que se reivindicam formativas, mas incorrem em pretensões racionalistas que se distanciam da realidade vivida dos professores e dos alunos. Isso significa que não pretendo realizar uma análise específica do tema avaliação. Pretendo isto sim, apresentar algumas defesas da avaliação formativa que caracterizei como racionalistas e, em seguida, contrastá-las com proposições de autores diversos, cujo ponto de convergência é a denúncia da insuficiência de determinado tipo de racionalidade.

O referencial ao qual me refiro é composto por pensadores como Friedrich Nietzsche (2001); Clément Rosset (2001); Edgar Morin (1995, 2008) e Gilbert Durand (1988, 1996, 2002). Suas respectivas proposições serão apresentadas brevemente em momento oportuno, e a minha pressuposição é a de que todas questionam as pretensões racionalistas e sugerem novas perspectivas paradigmáticas capazes de ampliar as estratégias de conhecimento. Para esses autores, devem ser acrescidas às estratégias de pensamento dominantes outras estratégias abertas para a realidade que escapa às tentativas de racionalização. Isso implica na admissão de elementos como o caos, o acaso e a incerteza na análise dos fenômenos e na constituição da racionalidade, sem dispensar ou negar as contribuições já obtidas pelo pensamento científico que visa fornecer explicações causais e deterministas do real.

Por fim, farei a sugestão da equivalência paradigmática entre os métodos mencionados no primeiro parágrafo desta introdução, visto que um e outro modelo pretendem desmistificar a avaliação através do mito da superioridade da racionalização (ou da ciência).

A TELEOLOGIA DA AVALIAÇÃO

Há aproximadamente um século e meio que Friedrich Nietzsche (2001) se dedicou à crítica das bases do pensamento do homem contemporâneo. De acordo com o filósofo, o homem se define por ser o animal que cria valores. Eis apenas uma constatação: ele avalia. Disso não se segue que as avaliações encerram um sentido além do próprio ato de

avaliar. Outros filósofos já atentaram para a insuficiência da razão, mas recorreram a um imperativo moral para justificar a necessidade de o pensamento ordenar o caos e, assim, transformaram o ato de avaliar em um meio para atingir um fim transcendente.

O filósofo alemão aprofundou a reflexão sobre os limites do pensamento cartesiano ao questionar o pressuposto do *eu* que pensa. O pensador admite a possibilidade de não haver sequer a existência da entidade *eu*, tendo em vista a falibilidade da razão que afirma o *eu*. Qual seria, afinal, a delimitação deste *eu*? Seria a consciência que o *eu* tem de si? Parece ser mais razoável admitir que o *eu* nada mais é do que uma ideia e, como tal, não pode preceder o corpo. Uma ideia não existe fora de um corpo, mas os corpos independem das ideias (eu primeiro existo e depois penso, se isso for possível, e não o inverso). Contudo, a primazia do eu ocorre em contextos em que o corpo é negado. A mentalidade emblemática da separação entre corpo e razão é a do homem civilizado europeu informado pela doutrina cristã e pela ciência cuja meta é o progresso e a evolução do homem.

A crítica nietzschiana da afirmação do corpo se tornou uma alternativa para as filosofias iluministas da supervalorização do intelecto. Para essa tradição de pensamento, a razão é um instrumento falho na ordenação do caos e, enquanto o homem não afirmar a realidade que escapa ao seu controle, ele se ressentirá. A racionalização é impotente diante da realidade concreta, enquanto a potência de vida é a entrega humana à realidade, o que significa desejar-la inteiramente do modo que ela se apresenta.

Aceitar a realidade que se impõe às pretensões racionalistas é sinônimo de afirmar a vida, a despeito de qualquer promessa futura de salvação. Esta atitude é minoritária na sociedade capitalista contemporânea. A afirmação da permanente transformação da realidade constitui uma ameaça às estruturas de poder, que são atualizadas pelo pensamento racionalista que Edgar Morin (2008) associou ao paradigma da simplificação³. Compreende-se desse modo o porquê da atitude criticada por Nietzsche ser também dominante na fundamentação de escritos sobre a avaliação como prática educativa.

O ATAQUE AOS MITOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Especialistas brasileiros em Educação se esforçam por fazer da prática avaliativa um recurso indispensável ao processo pedagógico, mas deixam de explicitar seus fundamentos teóricos. A omissão das perspectivas paradigmáticas é um indício de adequação às práticas vigentes na medida em que não permite ao leitor ou ao próprio autor reconhecer o alcance das ideias propostas. Essa inconsistência é apresentada tanto por autores que possuem uma concepção utilitária da educação quanto por defensores

³ Ver nota da introdução.

da prática reflexiva, capaz de promover a autonomia dos sujeitos - por mais que isso possa parecer uma contradição de termos.

A partir deste ponto, farei uma breve análise de algumas propostas educativas que possuem características racionalistas, pois visam superar os mitos educativos, ao mesmo tempo em que pretendem uma espécie de salvação futura através do caráter formativo da avaliação. A esse tipo de perspectiva se aproxima Jussara Hoffman (2010, p. 14), que escreve em seu livro:

Nos equívocos e contradições que se estabelecem em torno dessa prática, a decorrência é a dicotomia educação e avaliação. A parafernália de mitos e representações contribui para essa dicotomia. Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos não relacionados.

A autora denuncia o enfoque avaliativo comportamentalista, que se restringe à resolução de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Por meio de entrevistas com professores, ela verifica que os mesmos não refletem sobre suas concepções de avaliação e esperam que o aluno atinja um resultado estabelecido *a priori*. Por isso, os avaliadores dificilmente atribuem um significado educativo às práticas avaliativas corriqueiras. Daí a necessidade de estabelecer uma maneira correta de avaliar, que é fazer coincidir educação e avaliação. Isso deve se basear na eliminação da “parafernália de mitos e representações” (HOFFMAN, 2010, p. 34).

Sintetizando, Hoffmann (2010) pretende desmitificar a avaliação através de uma perspectiva construtivista, como indica o próprio título de seu livro. Contudo, a pressuposição de que existe efetivamente uma maneira correta de avaliar, ou ainda a necessidade de que a avaliação tenha um caráter educativo, tudo isso pode ser considerado um mito. Para melhor compreender essa afirmação é preciso mencionar outro autor, que é citado na introdução deste mesmo livro.

Trata-se de Paulo Freire (2010) que propõe o *pensar certo*. Essa noção, por sua vez, converge com o imperativo da *reflexividade*, que não separa a teoria da prática e a ação do pensamento sobre a ação. Pensar certo seria pensar criticamente e, assim, ultrapassar a curiosidade ingênua a fim de atingir a curiosidade epistemológica. Sendo o homem um ser inacabado, ele deve buscar permanentemente o aperfeiçoamento por meio da crítica do eu e do não-eu. O *eu* existe na relação com o *não-eu* e, conseqüentemente, o eu depende do benefício do não-eu para se beneficiar. Para aprender a pensar certo, é necessária a existência do *outro*, que ensina e aprende dialogicamente.

O célebre pedagogo brasileiro manifestou que a educação é política e vinculou-a a questão ética. Todo sujeito ético é sujeito político, mas o inverso pode não ser verdadeiro. Por isso, não basta ter uma concepção política, deve haver ação política, que é a resultante do reconhecimento do não-eu como interdependente do eu. A omissão é política, mas

não é ética, e as relações de ensino e aprendizado e a avaliação devem igualmente ser éticas ao exibirem-se como políticas.

O pensar certo implica na pressuposição de que a educação deve obedecer a uma finalidade. Qualquer finalidade teleológica atribuída à educação pode ser compreendida como mito ou, ao menos, deve ser definida como axiomática, pois é impossível de ser demonstrada. Ainda que pensar certo signifique agir para que o *eu* e o *não-eu* possam decidir sobre o que é ou deixa de ser pensar certo, a expressão continua sendo uma das infinitas possibilidades de significação para a prática educativa. Essa consideração é consciente para o célebre educador, mas parece deixar de ser para alguns de seus seguidores, inclusive para a referida pedagoga.

Hoffmann (2010, p. 39) também se vale de mitos para desmitificar a avaliação. O mito mais facilmente observável se refere às enunciações de que o professor está equivocado por não questionar-se de acordo com o referencial eleito por ela mesma. A autora elaborou um quadro denominado equívocos decorrentes de imprecisões da terminologia, sem ter explicitado qual é o referencial que fundamenta tal terminologia e quais os limites para o que pode ser considerado um equívoco. Suas afirmações fazem crer que o referencial teórico crítico correto não é acessível à maioria dos professores. Aquilo que não concerne ao referencial eleito é considerado comportamentalista com vistas à mensuração dos resultados.

A autora desconsidera a possibilidade de um professor concluir algo diverso daquilo que foi tomado por ela como a norma crítica correta. Isso parece ser contraditório com a crítica que faz em seu livro do professor que não considera as respostas diferentes dos alunos pelo motivo de utilizar um parâmetro estreito de validação das respostas. Em um dos exemplos, a pedagoga afirma ser equivocada a atitude de um professor de matemática que desconsidera uma resposta correta simplesmente porque não está resolvida pelo aluno na ordem em que estão escritas as contas. Utilizando a mesma lógica, é possível afirmar que a própria pedagoga está equivocada, visto que o professor pode estabelecer o seguinte: só serão consideradas certas as respostas que estiverem escritas na ordem em que ele mesmo escreveu as contas. Se essa regra for reconhecida pelo próprio autor da avaliação como arbitrária e sua proposta for ensinar a escrever em ordem, está justificado o critério de correção da prova.

Se o aluno tiver dificuldades para seguir uma ordem qualquer e ele mesmo quiser aprender a pensar de forma ordenada, qual o efeito nefasto que uma avaliação tradicional – que desconsidera os alunos em sua individualidade - poderia proporcionar? Ainda mais quando se constata que grande parte dos alunos a quem se deseja destinar uma avaliação crítica continuará a ser oprimida, enquanto não souber resolver provas padronizadas.

O vestibular é injusto porque equipara candidatos que não tiveram as mesmas oportunidades econômicas, e a mesma arbitrariedade é verificada em toda a educação

básica pública e privada. Assim, o aluno pobre teria mais chances de conquistar sua autonomia se aprendesse as regras do jogo, para em seguida confrontá-las. A lógica do *ou se ensina isso, ou se faz aquilo* se mostra falha na proposta de promover a autonomia do sujeito. Portanto, a avaliação formativa poderia se orientar por estratégias educativas do *isso e aquilo*.

Diversos alunos da rede pública de ensino desejam ser familiarizados com os testes que apenas medem estatisticamente seus conhecimentos. Ao terminar a educação básica, eles pretendem prestar o Exame Nacional do Ensino Médio, e isso decidirá se eles terão oportunidades de melhorar suas condições econômicas e sociais. Por que subtrair de seus horizontes uma avaliação com testes considerados não formativos - ainda que ela não sirva de apoio para as demais práticas educativas? Os estudantes que ocuparão as cadeiras das universidades, em sua maioria egressos de escolas muito opressoras e mercantis, serão submetidos a avaliações absolutamente impessoais. Mas justamente aqueles que podem ser considerados oprimidos segundo a concepção freireana não terão sequer passado por uma experiência semelhante?

Para a defesa da educação como meio emancipatório e da avaliação como instrumento de formação, é condição necessária ter certo desprendimento sobre o que devem ser as práticas formativas. Se os defensores da avaliação formativa pretendem realmente combater a opressão, não se deve simplesmente condenar e anular as avaliações padronizadas e, principalmente, quem as utiliza. Pensar deste modo equivale a negar que grande parte dos cidadãos reflexivos é egressa de escolas tradicionais que se utilizaram maciçamente de métodos de avaliação não formativos. Contrariando o fato de que muitos dos sujeitos considerados críticos pelos mesmos autores pró-avaliação formativa estudaram e continuam estudando em instituições sem qualquer relação com propostas formativas.

Diferentemente de Hoffman, Charles Hadji (2001, p. 15) explicita seus pressupostos educativos no livro *Avaliação desmitificada*. Afirma o autor:

Consideremos os fatos: não se tratará, precisamente, de nos desgastarmos examinando as convicções existentes, pois nos limitaremos a registrar a existência de uma convicção dominante, pelo menos entre aqueles que serão [...] os leitores desta obra! Aquela segundo a qual, na escola, deve-se por a avaliação a serviço das aprendizagens o mais rápido possível. Na verdade, aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática - avaliar - deve tornar-se auxiliar da outra - aprender. Para nós, a forte convicção nos especialistas da avaliação é um fato de partida. Porém, e um não acarretando o outro, nós nos situaremos deliberadamente no âmbito dessa convicção, cuja pertinência admitimos, em nome de uma reflexão sobre a essência do trabalho do professor. O que é, efetivamente, ensinar, senão ajudar alunos a construir saberes e competências que a 'frequência' às disciplinas escolares apela e cuja construção permite.

Ao contrário da pretensão absolutista de definir a verdadeira função da educação, o texto apresenta a ideia de que a escolha de um sentido educacional é apenas uma convenção social. Porém, logo em seguida, o autor escreve:

O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não são, portanto, absolutamente frutos de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: *a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar.* (HADJI, 2001, p.15, grifo nosso)

Se, por um lado, não são verificados problemas de ordem lógica com o excerto acima, por outro lado, há uma contradição entre reconhecer o caráter de crença educacional na base da avaliação formativa e tentar justificá-la racionalmente. O filósofo e pedagogo francês admite que a avaliação formativa é um ideal correspondente a uma utopia promissora, na medida em que ela apenas serve para a orientação das ações do professor. Contudo, Hadji (2001, p. 22, grifo do autor) extrai dos valores dessa utopia uma função formativa, como se as boas intenções pudessem ser traduzidas por práticas pedagógicas concretas pensadas de forma abstrata.

O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso [...] que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. [...] É *a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.*

De acordo com Jean Pierre Sironneau (1985) as utopias são narrativas que, assim como os mitos, são fundadas pelo imaginário. Porém, diferentemente dos mitos, aquelas se caracterizam pela maior racionalização, com a separação entre a forma lógica do discurso e o conteúdo simbólico não racionalizável. As utopias, portanto, consistem em substitutos dos mitos num mundo desencantado e burocratizado, no qual as relações sociais capitalistas são hegemônicas.

Para Gilbert Durand (2002) o imaginário é o *sistema dinâmico organizador de imagens*. O mito é narrativa constituída por símbolos e estes têm por fundamento o imaginário. O símbolo realiza a mediação do homem com o meio social em que vive e possui pregnância – o faz agir (DURAND, 1996). Ele não apenas nomeia os resultados das ações de quem a pratica como também dá sentido às mesmas, na medida em que é síntese de significado (*sinn*, do alemão) e forma (*bild*). Logo, o pensamento simbólico é o próprio *modus operandi* do pensamento humano, não importa o quão abstrato ou racionalizado seja ele.

Deste modo, a utopia não é essencialmente diferente da crença religiosa, pois ambas são construções do imaginário. Ambas possuem pregnância simbólica, e essa ação não é redutível a nenhuma explicação exclusivamente racional. Afinal, o ser humano não

age por meio de uma razão isolada de toda a complexidade de seu corpo e do ambiente em que atua. Ou seja, as utopias políticas de um mundo desencantado e as mitologias religiosas de um mundo encantado se equivalem no que diz respeito ao caráter simbólico de seus conteúdos particulares.

Vista deste prisma, a preocupação de Hadji em desmitificar a avaliação é profundamente mística e se aproxima das justificativas religiosas. É possível estabelecer um paralelo entre a salvação futura do homem que vive segundo os mandamentos de sua fé e o professor que será recompensado ao cabo de sua vida profissional por ter ajudado os alunos. Esse exemplo se aproxima de algumas propostas educacionais inconformadas com a possibilidade de não haver recompensa futura para o trabalho do profissional da educação. O educador vive tantas provações em seu cotidiano que tudo o que ele faz há de ter algum significado transcendente, inclusive a avaliação. Assim como a religião, diversas correntes pedagógicas possuem normas para um aprendizado redentor. Por isso não é incomum observar discursos educativos alimentados por ressentimento e negação da vida. Pelos motivos enunciados acima, é de se estranhar que o título de um livro que deliberadamente estabelece a correspondência entre avaliação formativa e utopia promissora seja justamente *avaliação desmistificada*. Esta crítica não é interna às proposições do autor francês, pois ele demonstra que toda avaliação é normativa, e toda norma é apenas um comportamento valorizado por um grupo ou, no sentido estatístico, o comportamento mais corrente. Ao lado disso, ele afirma corretamente que toda avaliação formativa necessariamente é normativa, e o inverso não é verdadeiro.

Hadji (2001, p. 23), por sua vez, incorre na pretensão racionalista abordada anteriormente ao propor como obstáculo à emergência de uma avaliação formativa o seguinte:

Os progressos no sentido da EVF [Avaliação com intenção formativa] estão atrelados àqueles da pesquisa didática e psicológica, sabendo, como observou Daniel Bain em 1988, que um duplo domínio está envolvido, pois trata-se não somente de adquirir uma melhor compreensão do 'funcionamento do aluno', mas também do 'objeto a ensinar'[...]. Portanto, não depende dos professores, mas dos pesquisadores, que esse obstáculo seja superado ou não.

O trecho acima permite interpretar que o autor faz a dicotomia entre professor e pesquisador. Tal separação equivale a afirmar que a avaliação formativa é favorecida com a existência de especialistas, pois não depende do professor a produção do conhecimento científico, mas somente a transmissão desse conhecimento. Essa lógica coincide com o fenômeno da burocratização do saber, que separa o pensamento da prática através do imperativo de racionalização econômica. Por isso, o excerto é contraditório com o princípio de não dissociabilidade entre prática e pensamento como condição necessária para a avaliação estar a serviço da aprendizagem.

As estratégias mencionadas que visam garantir uma avaliação formativa contêm pressupostos e objetivos relativamente mitificados, e o máximo que se pode fazer é admitir essa limitação para torná-las mais coerentes. É possível ter as melhores intenções com a avaliação e ainda assim o sujeito avaliado decidirá por si mesmo os ganhos e perdas educacionais que ocorreram durante o processo de formação. Essa constatação não invalida que, de acordo com as intenções do avaliador, existam estratégias mais ou menos adequadas para serem mobilizadas. Isso é válido tanto para as propostas formativas, que se preocupam com o aprendizado pessoal, quanto para as propostas de padronização do ensino. Independentemente das escolhas do educador, não há meios de comprovação da superioridade de um ou de outro tipo de avaliação.

Consequentemente, o ato de avaliar um aluno com a atribuição de notas de zero a 10 não é em si contra ou a favor da educação. Nem o é a avaliação por competências e habilidades, que se dirige ao aprendizado. É provável que um estudante se sinta mais estimulado pela competição do vestibular do que por avaliações que apenas informam se ele aprendeu efetivamente. Do ponto de vista da elite que prestou o vestibular, isso serviu como um ritual de passagem, representou um desafio a ser vencido e por causa dele cada estudante motivou-se si próprio. O vestibular não difere dos ritos de passagem para a vida adulta em diversas sociedades no tocante à desconsideração das individualidades: quem quiser ser aceito socialmente precisa necessariamente enfrentar tais provas. Se não quiser aderir às normas sociais, essa pessoa não estará imune a qualquer espécie de conflito.

A DESMISTIFICAÇÃO COMO ILUSÃO

Para os fins de combate à opressão que são tão caros às propostas educativas freireanas, mais importante do que privar o jovem da experiência de ser avaliado de acordo com o padrão hegemônico é explicitar a importância meramente formal e pragmática de tais provas. Ou seja, é necessário demonstrar a insignificância da tarefa de mensurar um ser humano. A cada instante todos são avaliados e avaliadores e a cada instante essas valorações extinguem-se, pois, como afirmou o antigo filósofo Heráclito, a única lei universal é o eterno devir. Portanto, todos os diferentes tipos de avaliação são igualmente (des) importantes.

Depende tanto do sujeito quanto do meio social a disponibilidade para agir e pensar dialogicamente. Independente da posição social ocupada pelo estudante, a prática reflexiva repousa em sua disposição para aceitar ou negar o real. Aceitar a realidade não é sinônimo de se conformar a ela. No sentido aqui assumido, a aceitação é justamente o contrário: ela permite a criação de estratégias efetivas para confrontar ou reforçar o real, enquanto a negação simplesmente recusa a vida.

As opções para lidar com a realidade são limitadas à dualidade: ou se recusa, ou se aceita os dados. Clement Rosset (2001, p. 13) comenta a esse respeito: “nada mais frágil do que a realidade humana de admitir a realidade, de aceitar sem reservas a imperiosa prerrogativa do real”. Dentre as possibilidades de recusa, no entanto, existem diversas técnicas – o suicídio, o recalque – e a mais comum delas, a ilusão, que consiste em dizer simultaneamente sim e não à coisa percebida. Nesta situação, o dado real não é exatamente negado, mas deslocado. Isso é distinto da alienação, no sentido de separação total entre coisa percebida e sujeito, como se tratasse de um processo inconsciente. A ilusão consiste justamente na separação – apenas nesse sentido é alienação – entre a teoria (aquilo que se vê e que se sabe) e a prática (aquilo que se faz).

O iludido é, portanto, incurável quanto às exigências de mudança de conduta, na medida em que não é um recalque no qual um conteúdo pode reaparecer – a realidade já está aí e ele já a sabe. Frequentemente, os julgamentos sobre a eficácia pedagógica da avaliação consistem na duplicação da realidade. Atribui-se ao instrumento avaliativo expectativas de promover o aprendizado somente com base em sua natureza avaliadora, sabendo-se de antemão que a mesma é incapaz de realizar tais promessas. Afinal, a avaliação apenas é avaliação, e ela pode ser ou não associada à educação de maneiras infinitas. Apenas por um acidente a avaliação encontra a educação e o aprendizado, e esse cruzamento acidental é realizado somente no sujeito que é atravessado por tais caminhos.

Deste modo, o avaliador pode ter muito claro para si qual é o seu objetivo com a aplicação de uma prova, mas ele não pode pretender que o seu objetivo coincida com os significados produzidos pelo sujeito avaliado. Ainda que o educador ouça de seu próprio aluno quais são suas vontades e com base nisso proponha uma avaliação, as expectativas sobre o desdobramento desse processo de formação correspondem unicamente às suas convicções pessoais. O diálogo é condição necessária para a promoção da autonomia, mas isso não significa que ele seja capaz de fazer com que o educador tenha controle sobre o caráter formativo. Ocorre que os propositores das avaliações formativas não diferem dos propositores de avaliações padronizadas quanto à ilusão de que suas expectativas se harmonizam instantaneamente com as disposições individuais dos avaliados.

Dos autores que têm a pretensão de desmitificar as avaliações, as incoerências são mais flagrantes entre aqueles que possuem uma espécie de ambição civilizadora ou redentora, que os tornam incapazes de admitir a recursividade entre o avaliador, o avaliado, e o meio que os envolve. Quando se trata da pretensão de desmitificar, nem suas ponderações são capazes de livrá-los do pensamento que mitifica. Na ânsia de eliminar o mito, logo encontram um substituto para o mesmo, e as pontuações feitas inicialmente para dar consistência aos enunciados se transformam em pretextos para não reconhecer o novo mito que tomou o lugar do antigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto Jussara Hoffmann (2010) quanto Charles Hadji (2001) fazem parte da bibliografia para concursos públicos de educação básica. Nessas provas estritamente padronizadas são exigidos conhecimentos sobre teorias construtivistas cujo conteúdo é paradoxal com a prática dos concursos. Ainda que seja um fato bem perceptível, tal contradição é pouco problematizada nos debates com os responsáveis pela *avaliação de professores*, de modo que eles próprios se excluem da condição de formadores. Somente o professor que está em sala de aula é formador, e a prerrogativa da autocrítica só cabe a ele? Como se exigir dos professores uma conduta coerente com os princípios da pedagogia da autonomia, se essa parece ser uma via de mão única?

As questões iniciais sobre a função da avaliação na formação de um sujeito crítico, ou se esse instrumento deve ser condição necessária para a educação, permanecem sem resposta. O objetivo aqui foi simplesmente demonstrar algumas das contradições cometidas por aqueles que pressupõem essas funções e necessidades como inerentes à Educação. Estranhamente, esses especialistas reforçam suas concepções criticando as visões divergentes como se fossem mitificadas, mas eles próprios se valem de mitos sobre a avaliação para legitimar seu posicionamento.

Neste artigo, procurei realizar uma reflexão acerca das propostas educativas predominantes em diferentes níveis de formação docente, com especial atenção para o que é denominada avaliação formativa. Com base nos autores mencionados na introdução, que propõem a abertura das estratégias de pensamento, procurei demonstrar como aquelas propostas assumidamente racionalistas possuem uma finalidade transcendente. De modo que as pretensões de desmitificar as práticas educativas dos professores em suas realidades – que costumam ser penosas - incorrem na mitificação.

FERREIRA, Tiago Lazzarin The formative assessment: mystifying the demystification. *ORG & DEMO* (Marília), v. 14, n.1, p. 111-122, Jan./Jun., 2013.

ABSTRACT: The article discusses the conceptions of the assessment starting from the attempt to demystify and simultaneously provide meaning to the practices of educators. The objective is to broach the boundaries of formative assessment and the rationalist pretensions to create an evaluation model supposing that it would precede the myths.

KEYWORDS: assessment; myths; education.

REFERÊNCIAS

DURAND, G. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. *Revista de Educação*. São Paulo, v. 14, p. 244-256, 1988

_____. *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 6a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROSSET, C. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SIRONNEAU, J. P. Retorno do mito e imaginário sócio-político e organizacional. *Revista da FEUSP*. São Paulo, v. 11, n. 1/2, p 277-310, 1985.⁴

Encaminhado em: 03/04/2013

Requeridas modificações

Aprovado em: 18/06/2013