

Paradigmas em Educação: Avaliação e Perspectivas *

Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun

I - Introdução

Os mais recentes estudos das tendências contemporâneas da educação têm nos aponta-

do para uma Pedagogia Histórico-Crítica, que vem se destacando no contexto pedagógico brasileiro, principalmente a partir da década de 80. O processo histórico da Educação que começa pela abordagem tradicional, passando pelo movimento da escola nova, pela educação tecnicista e libertadora, vem sendo estudado em termos dos paradigmas que a delineiam, por diferentes educadores, destacando-se na tendência atual, principalmente, os trabalhos de Dermeval

Saviani. Observa-se nesta tendência uma ênfase ao aspecto cognitivo, um significado maior na questão do saber, e no poder que nele reside quanto a da possibilidade de promover-se mudanças sociais.

Como afirma, o professor Saviani:

“Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e nos tempos escolares;

c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de

sua produção bem como as tendências de sua transformação”. (Saviani, p. 16-7, 1991).

Saviani explica como as mudanças das formas de produção da existência humana foram dando lugar às novas formas de educação que por sua vez exerceram influência no modo de produção correspondente.

Esta concepção crítica que hoje é aceita em larga escala pelos educadores, mas que

*Mirian Paura Sabrosa
Zippin Grinspun*

*Mestre em Educação pela
Fundação Getúlio Vargas;
Doutora em Filosofia pela
Universidade Gama Filho;
Professora da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, UERJ;
Membro do Conselho Superior de
Ensino e Pesquisa da UERJ.*

(*) Trabalho apresentado pela 16ª Reunião Nacional da ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 1993.

ainda apresenta dificuldades para o professor operacionalizar a sua prática, tem merecido estudos e pesquisas não só para efetivá-la, como também, como aprofundá-la e avaliá-la. Há discordâncias em pontos apresentados nesta teoria, como veremos posteriormente, na análise feita por Durmeval Trigueiro Mendes, mas há também tentativas de efetivá-la na nossa realidade educacional nos seus diferentes segmentos e modalidades de ensino.

Um dos pontos mais complexos nesta avaliação, diz respeito a questão de se integrar o saber, o saber fazer, no ser, de um modo geral, traduzido nos seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. Com mais segurança, os aspectos intelectuais invadem mais o domínio do conhecimento, do que os demais aspectos; mas este mesmo homem que pensa, que sabe, que faz, é o mesmo que se emociona, que chora, que ri e que ama. A tendência, hoje, de uma educação que se quer mais crítica, quer nos conteúdos como nos métodos é, no meu entender, clara do ponto de vista teórico. No que se refere à prática - em que a harmonia dialética tem que ser mantida - acredito que exista um desafio que é o de integrar todos os "saberes" do aluno, numa visão de totalidade, e posteriormente ou simultaneamente, avaliar esta totalidade.

A Escola voltada para a democratização de sua prática, os professores comprometidos com a competência técnica e seu próprio compromisso político e a sociedade buscando um novo momento social, mais justo, mais humano e participativo, precisam estar atentos para a "construção" do homem que todos nós ajudamos a formar, portanto, todos estão envolvidos com esta visão de homem como totalidade. Discute-se que todos os valores que perpassam essas diferentes leituras (quer pedagógicas, sociológicas, psicológicas, etc) estão, ainda, fundamentados, em grande parte, no determinismo mecanicista, no positivismo e no niilismo. Como fazer então para superá-los? Como fazer para ultrapassar os portões do velho, do tradicional, do passivo para ir em busca do novo, da modernidade, do ativo? Qual o papel da educação que ao

fazer a sua história tem um compromisso com o futuro? O que devemos trabalhar, enquanto educadores, em prol de uma melhoria de qualidade de vida? Quem é o homem, sujeito e objeto, com sua história de vida, desta sociedade? Como ele é ou deve ser avaliado por nós educadores, considerando além do conhecimento adquirido, a sua experiência de vida, a sua afetividade, os seus sentimentos, a sua fala, os seus valores? A partir destas inquietações, e buscando respostas às minhas próprias dúvidas é que pretendo apresentar o problema a seguir, com a argumentação devida, procurando possíveis caminhos, na formulação de algumas perspectivas, em educação.

Como diz Japiassu:

"Considero um dos defeitos fundamentais do educador, além do dogmatismo e do autoritarismo, o fato de ele não duvidar de si mesmo, de não questionar seu saber e de ancorar-se exclusivamente na segurança de sua especialidade, protegido que está pelo hermetismo de sua linguagem e pelos exercícios rituais de suas práticas pedagógicas. Ao converter-se em "alquimista do verbo" ou em perito em táticas didáticas, ele escapa ao controle ficando ocultada sua fraqueza ou não podendo ser revelado que muitas vezes ele não sabe o que está fazendo, nem tampouco para quê ou porquê." (*Japiassu, p.4, s/d*).

A partir deste paradigma histórico crítico da educação tento refletir sobre a questão do aluno como pessoa, não numa oposição de individualidade e coletividade. Este coletivo, não suprime o individual. O que eu tento perceber e destacar são as múltiplas interrelações que advém desta totalidade do ser e de que maneira ele se forma, participa e interfere na sociedade.

Não temos a pretensão de ser exaustivos, neste trabalho, que propõe sobre uma reflexão dos paradigmas em educação privilegiando a questão da avaliação da "pessoa" do aluno. A partir do momento em que tentamos abordar dados que compõem esta avaliação, iremos perceber que nenhuma teoria pronta responde

por si só as dúvidas apresentadas. Acredito, porém, que a própria prática poderá demonstrar se as teorias que temos são ou não necessárias, são ou não abrangentes nas observações destacadas. Quem sabe se aí, então, não poderemos caminhar para uma teoria mais completa advinda da própria prática percorrida. Nesse sentido, após fazer uma breve análise dos paradigmas em educação, tento explicitar as perspectivas prováveis, destacando, porém, esse compromisso com a pessoa humana na sua totalidade, com a sua visão histórico, cultural e social, com os seus valores, com a sua visão de mundo e realidade.

II - Apresentando o Problema

Este estudo representa um caminhar do meu trabalho na área da Orientação Educacional em que procuro compreender e refletir sobre a formação do aluno, na sua totalidade, para que eu possa ajudá-lo neste seu desenvolvimento. Este processo não se limita à apreensão de técnicas e procedimentos da Orientação, mas sim da integração de conhecimentos que me possibilite ter uma visão global deste aluno, e das relações que são estabelecidas no seu cotidiano.

Nesta reflexão algumas perguntas se fazem presentes questionando o aluno, como um todo, isto é, não só os seus aspectos cognitivos, mas também suas idéias, seus interesses e seus valores. Como avaliar este "aluno como um todo"? Como juntar as partes de um processo de avaliação? Como se avaliam os valores?

Essas e outras perguntas, nesta área, têm me levado à necessidade de estudar e repensar sobre os paradigmas em educação que qualificam a avaliação para os objetivos pretendidos. Existe uma avaliação macro relacionada com os projetos, com os planos sociais e políticos, com os projetos educacionais, e uma avaliação - diríamos micro - voltada para o processo ensino aprendizagem. Temos, então uma avaliação comprometida com os próprios projetos da sociedade que precisam de uma metodologia específica, assim como, temos

uma série de procedimentos que devem ser utilizados na validade e precisão do processo ensino aprendizagem. Existe, entretanto, um outro aspecto a ser questionado que é o da existência deste aluno - como pessoa humana - que vive, participa e interfere na sociedade. Este caminho é complexo e quase desafiador, na medida em que esta pessoa num processo de educação, com seus próprios valores, busca, constantemente, responder às grandes exigências de uma sociedade em mudança. Para a complexidade tornar-se mais evidente há que se referir ao conceito de avaliação como um juízo de valor; em outras palavras, avaliar significa julgar alguma coisa ou alguém, sob a luz de determinados valores.

A linha teórica que venho perseguindo no campo axiológico, norteia-me para a questão dos valores e toda a sua concepção dentro de diferentes posturas filosóficas. É tarefa da Orientação Educacional trabalhar com os alunos, numa visão crítico questionadora, em termos de participação, de reflexão, de escolhas, de tomada de decisão. A avaliação aparece, explícita e implicitamente, neste trabalho, sendo retomada a cada momento quando se quer buscar a qualidade dos julgamentos pretendidos. O meu encontro com a filosofia possibilitou-me aprofundar na reflexão crítica desses valores; na prática, porém, existe dificuldade na análise desses valores, no confronto dos valores pessoais com os valores "socialmente" aceitos: o aluno possui o seu referencial axiológico, a Escola outro, a sociedade outro e assim sucessivamente. Esses valores entrelaçam-se na medida em que a teia de relações é estabelecida nesta sociedade e a existência de valores "socialmente" aceitos faz com que haja uma definição do que seja, por exemplo, liberdade, responsabilidade, participação, etc. A primeira dificuldade está em respeitar esses diferentes códigos, sem neutralidade ou alienação, mas atendendo e compreendendo os diferentes espaços onde os mesmos são trabalhados. A segunda dificuldade ocorre na integração e interrelação desses valores para que os mesmos - frutos de uma absorção sem uma reflexão mais crítica -

passem a ter uma conotação maior que o desejável, em termos de qualidade (e aqui outro questionamento: o que se entende por qualidade). A terceira dificuldade - objeto principal deste estudo - está voltada para a avaliação do aluno que tem a sua organização de pensamento, tem as suas emoções, ideais e valores, que transita e participa da sociedade mas que ao frequentar a Escola, dela deve receber, como parte do processo educacional, a avaliação dos seus conhecimentos e do seu comportamento (aqui em termos de desempenho) para que possa, junto a sua auto avaliação, ter um referencial para as suas escolhas e tomada de decisões.

Na mesma escala, de avaliação da pessoa humana, mas em outra dimensão, encontramos o processo de avaliação docente, em tramitação nas Universidades, como a UERJ, que está em estudo e no qual estou envolvida pelas funções que ocupo, procura avaliar o profissional que dá aula, que pesquisa, que produz, mas que, também, tem uma história de vida que precisa ser avaliada no que compete aos critérios e valores privilegiados pela instituição. Aparentemente fácil, se considerarmos, por exemplo, uma escala de avaliação para determinados tópicos e categorias, na prática torna-se extremamente complexo pela análise e subjetividade dos critérios e resultados.

Acreditamos, que não basta mostrar caminhos ou sinalizar pistas para que o aluno encontre suas próprias respostas, mas sim fornecer condições em um referencial que o possibilite rever, aprofundar, discutir e refletir sobre seus problemas e atitudes que incidirão nos momentos de tomada de decisão.

No presente trabalho, que estou apresentando, mais do que conclusões finais, pretendo mostrar esse meu caminho, os passos já percorridos, as dificuldades encontradas, as investigações realizadas e, nesta linha de raciocínio, quais são os paradigmas e as perspectivas que se abrem neste campo do conhecimento.

III - Repensando sobre os Valores

Penna Firme(1988) diz que as avaliações têm falhado porque perguntam trivialidades sem sentido em vez de buscarmos a resposta às questões relevantes. Referindo-se às avaliações de projetos sociais, diz a professora:

“Outras vezes a complexidade ininteligível de relatórios onde predomina o jargão da avaliação, torna a informação inacessível aos que dela deveriam usufruir por direito. Complicações metodológicas não têm faltado nessa área e a impressão que se tem é a de que se procura aparentar uma pseudo neutralidade científica para justificar decisões irracionais”. (*Penna Firme, p. 138, 1988.*)

A autora mostra que o mérito da questão não está na forma do questionamento, mas sim no significado e importância da informação. Da onde advém o julgamento desta importância da informação: do conhecimento em si ou da realidade?

Sabemos, porém, que o conhecimento não se constitui num todo harmonioso, assim como não são harmoniosas as sociedades no interior das quais ele vem sendo produzido. Antigamente absorvia-se a noção deste conhecimento como algo pronto que deveria ser assimilado pelo aluno; hoje ele passa pela discussão não só da sua construção, como também, pela discussão do que se entende por realidade. Nesta realidade existem contradições não só no mundo material como no mundo das idéias e, portanto, aquele conhecimento não se configura como um bloco monolítico. Além desse conhecimento o homem, sujeito e objeto do mesmo, possui fatores de ordem afetiva, emocional e física. Quando estou me referindo ao problema do conhecimento, a parte intelectual do processo ensino aprendizagem, quero chamar a atenção para que o ensino esteja comprometido além da construção do conhecimento para a compreensão da realidade em que vivemos, da sua compreensão pessoal, das ações coletivas na sociedade, dos movimentos de luta e participação, enfim de sua participação como um todo.

Afirma, Moreira:

“Não estamos propondo que se procure pela afetividade e pelo diálogo, ocultar as disparidades sócio econômicas, o descaso de nossos governantes pela educação, a crise por que passa o ensino público e as dificuldades vividas pelo professor... O papel do educador é então, também, acirrar os conflitos, desvelar contradições e antagonismos, organizar resistências e o confronto.” (Moreira, p. 59, 1992).

Todo o desvelamento do processo educacional, nas suas diferentes teorias e respectivas avaliações, traz no seu bojo a questão do valor. Fica-se muito mais preso às questões do conhecimento do que à dimensão de totalidades do ser.

Será que este amplo saber pode ser medido, e como? E o ser humano como vê este valor da avaliação? Ou seja, o caráter axiológico da avaliação, no meu entender, implica em que se considere, simultaneamente, os problemas éticos e os problemas técnicos que a sua implantação acarretará.

Afirma Etges:

“Na realidade, o trabalho escolar perdeu o sentido de sua finalidade principal que é a expansão e desenvolvimento do ser humano - fundamento da alegria de viver, diminuindo-lhe a capacidade interna de agir... O conhecimento que ele gerou ou de que se apropriou por seu trabalho, é visto como realidade totalmente independente do produtor, em função do qual ele é medido, selecionado, discriminado, dominado, enfim.” (Etges, p. 15, 1986).

Agnes Heller, entende o valor como “tudo aquilo que faz parte do ser genérico, do homem e contribui direta ou imediatamente, para a explicação desse ser genérico” (Heller, p. 4, 1970). Mais adiante, no seu livro “O cotidiano e a história” a autora vai explicar que o valor é uma categoria ontológico-social, e como tal, é algo objetivo, não uma objetividade natural, mas sim objetividade social. Diz Heller que “esta objetividade é independente das avaliações dos indivíduos, mas não das

atividades dos homens, pois é expressão e resultante das relações sociais”. (Heller, p. 5, 1970).

Podemos, então, perceber que toda a história da sociedade, do próprio sujeito são imprescindíveis na apreensão desses valores. Ora, ao tratar a pessoa humana como valor fonte da educação, na minha concepção, já estou dando um tratamento de maior relevância ao valor como um dado necessário e vital ao processo da educação.

Para o professor Saviani, num trabalho sobre a natureza da educação, encontramos que a educação se situa numa “categoria de produção” que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (Saviani, p. 20, 1991).

Nas minhas atividades com a educação percebo, entretanto, que esta produção precisa ser mais trabalhada como um todo. Esse todo vai ser constituído além do “real” que o produz, do imaginário que o “deduz” ou do simbólico que o “induz”. O educador sabe avaliar esses valores, ou o que que o educador tem que saber para avaliar esta questão do ser e do dever com segurança e propriedade? Acho que a educação vai construindo a sua própria lógica inerente às argumentações que a delineiam e não simplesmente à racionalidade que cientificamente a estrutura. As argumentações, como mostra Perelman, têm o seu campo nas várias construções da linguagem natural: desde as falas persuasivas e sedutoras do dia a dia até as elaborações argumentativas das ciências humanas. Em outras palavras, a educação emerge do solo de uma linguagem natural, feita não de signos convencionais e abstratos mas sim constituída por signos que têm uma história. Voltando a repensar sobre os valores, o significado que busco é, um pouco, o resgate desta história do sujeito com a multiplicidade de valores que a constitui. Nessa

história se insere o direito de saber, de conhecer, de interpretar a realidade, mas também, o de julgar, avaliar a partir da análise dos dados que a delineiam. E exatamente esse sentido de busca da compreensão do aluno na sua totalidade que fez com que eu desenvolvesse, mais um trabalho argumentativo e interpretativo da questão dos valores, do que um trabalho voltado para a análise dos dados estatísticos educacionais, por exemplo.

A reflexão sobre os valores, por si só, seria um tema de estudo, mas o objetivo principal de sua abordagem é evidenciar, mais uma vez, a sua importância no processo pedagógico e, também, para expor a sua dificuldade quando ele é objeto na avaliação. Enquanto Orientadora Educacional, esses valores afloram o meu trabalho, no meu dia a dia, no meu ir e vir. A partir do momento que busco um exercício consciente de cidadania dos meus alunos, estou buscando refletir sobre a que valores esta cidadania está comprometida. O problema dos valores se dá como um elo de uma cadeia em que a um valor tenho que recorrer a outro para argumentá-lo ou interpretá-lo. Quando eu falo de consciência, estou me referindo a um princípio: orientação é consciência de valor e, em lugar desta consciência ficar fechada em si mesma, ela tem que se abrir para o mundo com suas contradições, conflitos e necessidades. O aluno, o homem não mais aceita uma decisão sobre a prioridade de seus valores; ele quer e tem que participar nesta decisão. Convém lembrar, entretanto, que o sentido de vida, a auto-realização, a conscientização precisam de uma dimensão política e da liberdade da própria consciência. Acreditamos que essas são condições para que o homem possa se construir livre, de dentro para fora, capaz de fazer as suas próprias escolhas, ampliando, também, suas possibilidades. Como diz Heller:

“uma escolha é tanto mais valiosa - em sua totalidade - quanto mais valores permite realizar e quanto mais intensa e rica é a relativa esfera de possibilidades”. (Heller, p. 12, 1970).

Esta dimensão do aspecto pedagógico é

de suma importância, pois, a história de vida do aluno, da sociedade é desenvolvida através das escolhas que esta sociedade possibilita ou determina.

Como a Orientação Educacional respalda o seu trabalho na contribuição ao aluno no seu processo de decisão, refletir sobre a mesma e de que forma a avaliamos, mais do que uma tarefa constitui-se num desafio.

Todo juízo de valor, no caso da avaliação, está comprometido, explícita ou implicitamente, com a totalidade de uma teoria, com uma concepção de mundo. Não se avaliam valores isolados, até porque não existe experiência pura dos valores em si mesmo como a Verdade, o Belo, o Justo, o Bom. O valor existe no significado de uma experiência, no contexto de uma situação particular. Além dessas observações, analisar os valores isoladamente não nos permite, como diz Heller, “nenhum avanço neste complexo de problemas”. E continua a autora,

“As escolhas entre alternativas, juízos, atos, têm um conteúdo axiológico objetivo. Mas os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre idéias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à imagem do mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha”. (Heller, p. 14, 1970).

Voltamos à temática anterior: o saber aliado a um todo, ao homem e seus valores com a atribuição de sentidos que esses mesmos valores trarão para a sociedade. E concluindo, convém lembrar, que não existe uma neutralidade axiológica em nenhuma área, obviamente, também na educação.

Como diz Adorno:

“Valor e neutralidade de valor não estão separados, mas inter-relacionados; isoladamente cada um seria falso.” (Adorno, p. 253, 1980).

Precisamos compreender o significado dos valores a partir do contexto onde são produzidos; discuti-los, questioná-los, analisá-los, permitir-nos-á verificar quais são as situações, objetos valorativos. O valor empresta um significado diferente a cada momento de nossas vidas.

IV - Discutindo a Educação

Ao discutir as questões relacionadas aos paradigmas da educação gostaríamos de repensar, inicialmente, sobre o significado do termo paradigma, uma vez, que no tópico anterior demos realce aos aspectos valorativos e do seu significado.

Paradigma, em grego significa exemplo, modelo ou padrão. Foi utilizado de modo sistemático, em ciência, por Thomas S. Kuhn que pretendia sugerir certos exemplos da prática científica, incluindo leis, teorias, aplicação e instrumentação. Paradigma envolve áreas de problemas, métodos, padrões de análise e de solução e conclusões aceitas no grupo acadêmico.

Os estudos, em diferentes áreas, seguindo um determinado paradigma, possibilita veicular as conclusões dentro de uma comunidade científica, acadêmica.

Há diferentes paradigmas que seguem posturas específicas, no contexto pedagógico. Acredito, que de um modo geral os dois grandes paradigmas da educação estão relacionados ao próprio conceito etimológico do termo: educare, significando orientar, guiar, conduzir e nortear e, educere, significando extrair as potencialidades do educando no seu processo educacional. Em outras palavras, teorias educacionais voltadas para o mundo externo e outras voltadas para o crescimento pessoal.

Poderíamos falar em paradigmas relacionados às diferentes correntes existentes ao longo da história da educação. A professora Maria Angela Vinagre, apresenta-nos um quadro, em Filosofia da Educação, com as diversas **teorias educacionais**, suas predominâncias, e seus respectivos representantes. Assim

teríamos as de: **predominância religiosa**, gerando as teorias, também religiosas; de **predominância filosófica** fundamentando as teorias idealista, realista e néo-realista, pragmatista, existencialista, axiológica e a analítica de análise lógica; de **predominância científica** consubstanciando as teorias psicológicas, sociológicas e antropológicas; e as de **predominância político-filosófica ou ideológica** que tem nas teorias democrática, nacionalista e socialista (marxista) as suas tendências registradas.

Outra forma de apresentar esses paradigmas é acompanharmos o percurso da própria história da educação brasileira, ao longo de sua trajetória. Vigentes em nosso século, temos os paradigmas teóricos do positivismo que não deram conta para a explicação das transformações sociais e da necessidade de se produzir novas ações sociais de transformação. Havia uma desarticulação entre a teoria e a prática, fragmentando o todo, assim como trabalhava como verdades absolutas. A educação ficava presa a um determinado modelo e padrão de comportamento. No que tange à Orientação Educacional, este paradigma apresenta, nesta área, uma função moralizadora e terapêutica para o Orientador. Ele deveria promover o ajustamento do aluno à Escola, à família e à sociedade de um modo geral. No caso da avaliação, esta corresponderia, com a anuência dos testes vocacionais e do psicologismo detectado, verificar os aspectos intelectuais, principalmente, e os aspectos afetivos dos alunos para o processo de tomada de decisão nas carreiras pretendidas. Trabalhava-se com uma pseudo neutralidade, e com conceitos não questionáveis, como, o conceito de normalidade, inteligência e aptidão. Esse paradigma serviu durante, muito tempo, a que se formassem um conceito racional e funcionalista das pessoas, suas funções e atividades.

A teoria educacional de modelo positivista que surgiu da generalização do modelo das ciências naturais ou do método experimental vai procurar ligar as idéias à experiência dos fatos.

Pelos princípios desta teoria, diz Capalbo: "o homem é visto como um organismo cujo funcionamento pode ser analisado em termos de papéis sociais e desempenho de funções, ou como um mecanismo de tipo biopsíquico, entendido como soma das partes, como soma de órgãos... A prática educacional se expressou em métodos autoritários, hierárquicos, fundamentando-se na ciência e na técnica em nome da eficácia". (*Capalbo, p. 42, 1990.*)

Capalbo segue a sua análise dos paradigmas, mostrando que a educação, também, foi influenciada pela teoria do capital humano, pela teoria da reprodução, associada à teoria da dependência na análise social e educacional. As teorias de transformação são apresentadas sob a forma de mudanças, obtidas ou através do processo de desenvolvimento econômico social e educacional ou sob a forma de transformação revolucionária. O papel do educador está muito comprometido com a ação política, voltando a sua prática para a estratégia de formação na prática política e ideológica que reverta numa mudança estrutural da sociedade.

Outro paradigma, diz respeito à busca de alternativas metodológicas que possibilite a articulação entre a teoria e a prática. A fenomenologia está inserida neste contexto em que se apresenta como:

"...ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explicita, que se preocupa com a essência do vivido. Ela é uma ciência eidética material, pois os vividos intencionais dão forma aos conteúdos pela significação. Por se referir à essência, pode-se dizer ainda que a fenomenologia é uma ciência que se refere ao possível como uma modalidade da existência humana, enquanto esta se apresenta como um poder ser e realizadora de projetos existenciais da natureza pessoal ou social." (*Capalbo, p. 49, 1990.*)

O que chama a atenção neste paradigma é o conceito da subjetividade, da intersubjetividade e da intencionalidade da consciência. A educação tem uma nova postura, sendo a

Orientação Educacional chamada a refletir, principalmente, pelos aspectos levantados nas questões pertinentes à tomada de decisão e ao campo das escolhas. Não se trata mais do sujeito social, pura e simplesmente, como nas teorias da transformação, mas no sujeito que tem uma subjetividade própria, que é situado no mundo em sua totalidade de vida, tal como por ele é vivida. A educação avança na avaliação, tentando compreender e analisar o aluno como um todo, buscando não mais uma simples transmissão dos conhecimentos mas sim realizar uma tarefa comprometida com a promoção humana.

No paradigma da fenomenologia observamos que nenhum dos seus principais autores elaboram estudos fenomenológicos específicos na educação, mas os conceitos subjacentes à teoria podem ser empregados à educação, principalmente, à categoria da intencionalidade da consciência. A consciência dá sentido ao mundo, procurando dar-lhe o significado de acordo com o fenômeno estudado.

Durmeval Trigueiro Mendes ao analisar a fenomenologia do processo educativo mostramos que:

"A educação gera uma forma de consciência: torna explícitos os valores e os projetos do indivíduo e da sociedade, isto é, o sistema de significações em ambos se sustentam, e as idéias normativas que polarizam o respectivo dinamismo em busca de novos valores ou do rejuvenescimento dos valores antigos. Como valores e projetos constituem o cerne da cultura do grupo ou de comunidade nacional, a consciência orientada no sentido de captar uns e outros representa, basicamente, uma consciência de cultura, um meio de compreendê-la e de promovê-la. Trata-se de uma consciência aperceptiva, mas também crítica, de uma função anabólica mas também catabólica, integradora, mas também desintegradora, embora a desintegração, no caso, seja imposta pela percepção de novos valores, pelos quais a coletividade social e histórica se iluminam". (*Mendes, p. 235, 1973.*)

No paradigma crítico da educação vamos encontrar uma análise crítico-dialética da educação. A Pedagogia Histórico-crítica formulada por Saviani, envolve a...“necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação.” (Saviani, p. 56, 1992).

Os pressupostos desse paradigma são os da concepção dialética da história. Para Mendes, entretanto, os argumentos da Pedagogia crítico-social dos conteúdos - apesar do respeito que ele dedica aos trabalhos de Saviani - são abstratos e adialéticos: os conteúdos, transmitidos pelos professores, que possibilitam o acesso às classes populares. Ele acha esse enunciado mágico e superposto à conjuntura brasileira.

Além desse enunciado mágico, Mendes, acredita que o mesmo também, é superposto a sociedades de classes, ao regime político e econômico, à dominação do Estado e aos responsáveis pela Escola Pública e Particular. Para o autor, a contradição entre as classes dominantes e subalternas está, também, no conteúdo, dependente, pois, de uma formação social e historicamente definida.

Acredito, que com a Pedagogia Histórico-Crítica avançamos consideravelmente, na educação, em termos dos princípios básicos que regem a questão dos conteúdos e da metodologia. Em termos de avaliação, porém, ela está muito mais próxima da verificação da aquisição dos conhecimentos do que a verificação da aquisição de seus valores, atitudes e interesses. Na medida em que esta questão está subjacente a outra e, portanto, o sujeito que pensa e que conhece, o faz “através” da sua própria postura, pode parecer mais simples a avaliação, mas, no meu entender, assim não ocorre. A educação no paradigma histórico-crítico caracteriza o homem como “um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto os animais,

em geral, adaptam-se à natureza, e portanto já têm garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a segundo as suas necessidades... O que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades.” (Saviani, p. 96, 1991). Voltando à dificuldade anterior no que diz respeito à avaliação: qual é a proposta de avaliação que responderia a esta concepção? Como está sendo avaliada a questão do trabalho nas Escolas? São perguntas que precisam de respostas, enquanto eu as avalio no próprio processo.

Colcluindo esta reflexão retorno à análise do Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, quando ele diz que deveríamos aprofundar na análise desta tendência, mas enfatiza, desde logo a importância dos pedagogos que a elaboraram:

“ Apesar da contribuição importante desses pedagogos brasileiros, as falhas fundamentais da teoria crítico-social dos conteúdos corresponde precisamente aos seus principais critérios norteadores, isto é, à função e o papel do educador, à especificidade do ato pedagógico e à relativa independência da escola face à sociedade”. (Mendes, p. 11, 1987).

Através da ampliação e discussão dos diferentes resultados dos paradigmas apresentados, teremos contribuições para as revisões e análises devidas ou, quem sabe, a construção de novos paradigmas em educação, inseridos numa perspectiva de um novo milênio.

V- Avaliando a Avaliação

Existe um grande problema na avaliação que, de um modo geral, é tratada separadamente de educação, como diz Hoffmann:

“Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. ...A avaliação é inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação”. (Hoffmann, p. 54, 1991).

É com este sentido de questionamento que percebo a função da avaliação e a análise nas funções assinaladas, principalmente na questão dos valores.

Guba e Lincoln (1979) apresentam determinados paradigmas relacionados com a natureza do fenômeno estudado. Enfatizam entre outros o paradigma científico, adequado ao mundo físico e, portanto, das ciências exatas, e o paradigma naturalístico, apropriado aos estudos etnográficos, históricos, políticos e de aconselhamento. O paradigma se volta para uma realidade múltipla onde inúmeros elementos se inter-relacionam.

Para os autores, o paradigma científico trata a realidade de maneira singular e fragmentada, enquanto o naturalístico a vê de forma múltipla, divergente e inter-relacionada. Na relação entre o avaliador e o sujeito, o primeiro paradigma aborda a questão da independência, enquanto o segundo ressalta a inter-relação. E finalmente, o paradigma científico está voltado para as generalizações, enfocando mais a dimensão nomotética da situação, enquanto, o paradigma naturalístico se orienta para o contexto do fenômeno, com ênfase nos aspectos idiográficos.

O que eu venho buscando na avaliação é a existência de um paradigma que atenda os aspectos convencionais da verificação da aprendizagem, mas que permita, também, trabalhar as relações pedagógicas e as reflexões dela advindas. Como diz Hoffmann, "um processo interativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e a realidade escolar no ato próprio da avaliação" (*Hoffmann, p. 55, 1991*). Joel Martins diz que "o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem" (*Martins, p. 85, 1980*).

Guba e Lincoln nos propõem uma avaliação responsiva naturalística em que há uma constante interação entre os participantes da

mesma, com uma "negociação" para que haja a análise e julgamento dos fatos disponíveis. Em cada etapa as apreciações são discutidas e assimiladas. Esta é uma proposta de avaliação dentro de uma linha, como diz Penna Firme, que constrói, que aperfeiçoa, que estimula, que valoriza. Acredito que este caminho a ser percorrido em conjunto pelos protagonistas do processo educacional valorizará o diálogo, as interações e o significado dos próprios valores. A educação estaria, de fato, atendendo os seus "paradigmas" básicos de orientação, informação e formação.

VI - Projetando as Perspectivas

Face ao encaminhamento das questões apresentadas até o presente momento, e também, considerando a minha prática pedagógica, constato que o paradigma histórico-crítico é o que maior repercussão tem no nosso contexto brasileiro. Acredito numa preocupação constante dos educadores em, superada a fase de denúncia que caracterizou, principalmente, a década de 70, possamos chegar (ou se é que já chegamos) à fase do "anúncio" de um paradigma que atenda às reais necessidades de nossa clientela, em especial os alunos das classes trabalhadoras.

De uma aquisição meramente ritualística dos conhecimentos, em que a aquisição passiva era a característica básica, até a tendência apontada por Paulo Freire como libertadora em que a dimensão política assume papel importante na "libertação" das amarras da dependência de diferentes paradigmas, contribuíram para a análise da realidade educacional brasileira. Já enfatizamos o momento atual com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas percebe, em termos de perspectiva, uma revisão ou ampliação da proposta atual.

Analiso esta perspectiva da tendência de se considerar o homem como um todo - em todas as etapas do seu processo educacional - holisticamente, que valorize os aspectos da vida pessoal, social, buscando uma atitude inter ou transdisciplinar para a ação pedagógica.

Nesta proposta, estariam contemplados além de toda a dimensão crítica inerente ao processo de educação, a questão da construção do conhecimento e a questão da afetividade e dos sentimentos. Neste contexto terá uma importância a questão dos valores, os modelos éticos vigentes na nossa sociedade. Acredito que o encaminhamento do percurso valorizará o pensar e o julgar, o saber e o ser.

Liberdade, responsabilidade, participação, entre outros, não serão valores meramente discutíveis do ponto de vista científico, da consciência moral, do enfraquecimento das situações contraditórias não serão meramente especulativas, mas reais e específicas. Acredito, também, que estamos indo em direção à aproximação do discurso com a prática porque, em termos de um discurso pedagógico, já quase atingimos o desejado. Resta, porém, vivenciar este discurso. Eu caminho nesta direção.

RESUMO

Visa este trabalho a contribuir para a discussão em torno dos paradigmas de avaliação, a partir das concepções dos paradigmas da educação brasileira. O estudo inicia-se com a apresentação da origem etimológica do termo educação: educare e educere, identificando aqueles paradigmas relacionados com tais abordagens. Há uma ênfase maior no paradigma "crítico social dos conteúdos", ressaltando, inclusive, alguns posicionamentos de educadores que o fundamentaram. A avaliação, como parte do processo educacional, é um dos componentes que se insere na análise dos paradigmas estudados. A proposta apresentada envolve um novo conceito de avaliação voltado para a totalidade do Ser, isto é, o homem que pensa, aquele que se emociona e que tem sentimentos. A ênfase não deve estar centrada nos aspectos cognitivos da educação e sim em todos os aspectos que a compõe. Evidencia-se a dificuldade da implantação deste paradigma, embora ressalte-se sua importância com o respaldo teórico, dentre outros, de Gardner, na identificação de múltiplas inteligências.

Este estudo pretende estimular o debate dos paradigmas da avaliação, numa perspectiva da Totalidade do Ser.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T.W. Positivismo na sociedade alemã. In: BENJAMIM, W. et alii. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)
- CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e educação. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 41-61, jun./ago. 1990.
- ETGES, N. J. Avaliando a educação. *Revista de Educação AEC*, Brasília, D. F., v. 15, n. 60, p. 07-17, abr./jun. 1986.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y, S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação e construção do conhecimento. *Educação e realidade*, v. 16, n. 02, p. 53-8, 1991.
- JAPIASSU, H. *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. s.n.t. (mimeografado)
- JOHAMMES, H. *Filosofia dos valores*. Coimbra: Armenio Amado, 1967.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo: avaliando a avaliação. *Revista de Educação - AEC*, Brasília, D.F., v.15, n. 60, abr./jun. 1986.
- MENDES, D.T. *Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil*. [s.l.] 1987. (mimeografado)
- MENDES, D.T. Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n.134,p. 140-7, abr./jun. 1974.
- MENDES, D.T. Realidade, experiência, criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 130, p. 230-8, 1973.
- MOREIRA, A. F. B. A formação de professor em uma perspectiva crítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 17, p.55-61, jul./dez. 1992.
- PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Estudos e confrontos*. Universidade / ensino de 1º grau: coletânea de textos sobre os benefícios mútuos de uma integração. Brasília, D.F., 1988, p.135-64.
- SAVIANI, D. *Pedagogia: histórico, crítica - primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.