

# Avaliação: do persecutório olhar autoritário à avaliação para a construção da práxis pedagógica

Mirian Celeste Martins

É crescente o interesse dos educadores pela questão da avaliação. Depois dos avanços espontaneístas, quando a avaliação parecia ter sido postergada a planos inferiores, isto parece indicar o mergulho mais profundo em um novo momento pedagógico. E hoje, na sua volta, novos ângulos estão sendo buscados. Deixa-se o foco único da avaliação do aluno e se avalia também toda a escola, todo o processo educacional. E, neste momento, procuro refletir sobre a avaliação especificamente do educador.


Os debates em Simpósios e Congressos, a bibliografia encontrada, as discussões em reuniões pedagógicas fornecem maiores subsídios sobre a avaliação do aluno. Focar a avaliação do educador é uma tarefa difícil, mas pode-se inferir que ambas partem dos mesmos pressupostos filosóficos.

Nesta reflexão que compartilho, pretendo caminhar por uma visão histórica das concepções de educação, tentando marcar a fundamentação filosófica que sustenta a postura do professor diante da avaliação. Mas é preciso ir mais longe. O levantamento da realidade nos desafia também a encontrar meios de superar as dificuldades e as incertezas. Quero trazer aqui a fundamentação de alguns teóricos e partilhar nossa vivência no *Espaço Pedagógico*, quanto ao exercício da metodologia mediada por *instrumentos metodológicos* de apoio, especialmente a observação. Nosso objetivo maior não é propor formas de avaliar o educador, mas trazer algumas idéias para abrir a discussão.

## Fundamentação filosófica

A avaliação do aluno e do professor tem sido vista diferentemente no percurso da educação. E, como primeiro passo, vamos focalizar esta história de forma condensada e, por isso, presa apenas aos fios básicos condutores.

Poderíamos nomear diversas tendências na educação escolar, envolvendo teorias e concepções pedagógicas com tantos outros nomes. Estas práticas pedagógicas relacionam-se intrinsecamente com as ideologias e as condições sociais, econômicas, psicológicas, políticas e estéticas que se adequam as características de cada instituição. Entretanto, quero condensar as diferenças e semelhanças e propor, como faz *Madalena Freire*, a distinção básica entre três grandes blocos:



a concepção de educação autoritária,  
a concepção de educação espontaneísta,  
a concepção de educação democrática.

Cada uma destas concepções encadeia uma série ampla de teorias e práticas. Cada uma delas focaliza os aspectos metodológicos de maneira própria; isto é, a ótica é diferente no tratamento das relações aluno/objeto de conhecimento, aluno/aluno, aluno/professor, professor/orientador ou diretor. São diferentes também os valores dados aos objetivos, aos conteúdos, ao processo e/ou ao produto, e até mesmo à geografia da sala de aula. Cada uma delas vê a avaliação sob aspectos também diferentes.

Para focalizar a avaliação não podemos perder de vista o seu entrelaçamento com todo o processo educacional. É só no âmago das relações internas que se pode estudá-la; só no aprofundamento de cada contexto que poderíamos perceber todos os seus matizes. Para facilitar a visualização destes três grandes blocos recorro ao imaginário na tentativa de encontrar caricaturas e metáforas para cada uma delas, apesar do perigo do reducionismo. Espero que fique evidente que neste jogo de imaginação as caricaturas são estáticas, o que não acontece sempre na realidade, quando as três concepções se mesclam em muitos casos. O convite é para entrar no jogo.

Pela história de aluno de quase todos nós, é mais fácil imaginar a caricatura da concepção de educação autoritária:

*Vestida de rainha, com a coroa do poder, de dedo em riste ou em pose de grande mãe, a pedagogia autoritária reveste-se do conhecimento que quer transmitir. A tarefa dos alunos é dar respostas iguais nos questionários que encerram cada capítulo, como as pinturas iguais de um desenho mimeografado. Na dicotomia do bem e do mal, no alto de seu estrado, ela diria:*

- Aluno bom é aquele que estuda e sabe a matéria!
- Aluno ruim é aquele provoca a desordem.
- Professor bom é aquele que ensina bem a matéria!
- Professor ruim é aquele que não domina a classe.

Como réu de um julgamento pedagógico, o professor sente-se vigiado pelo olhar que o persegue, que cobra um saber sem dúvidas e o domínio completo da classe, indicado pelo que se considera silêncio respeitoso.

E me pergunto se este silêncio, conseguido pelo medo e não pelo respeito, pelo berro e não pela concentração despertada, não reflete um silêncio de omissão, de apatia, de desinteresse de um sujeito que viaja para muito além das fronteiras da sala de aula.

Avaliação e  
Planejamento

Esta caricatura deixa visível o ponto de vista da hipótese autoritária. A avaliação do professor parece ficar determinada pela transmissão do conteúdo da matéria, tornada mensurável pelas respostas decoradas, pelas cópias iguais, pelos produtos finais quantitativamente mensurados. A prova marca o fim de uma etapa que fica assim encerrada. Independentemente dos resultados alcançados, o professor segue em frente, na execução autoritária de um rígido programa. (Há uma recuperação apenas para aqueles que não chegaram a um patamar mínimo.)

A busca da homogeneidade é a força propulsora. Exercícios iguais, pastas iguais, cadernos encapados iguais e, se possível, atitudes iguais em todos os professores. O que não é igual é desordeiro e precisa entrar nos eixos. O padrão que persegue é a base de seu critério que procura razões e regras científicas, técnicas, metodológicas na busca de preciso e de fidedignidade. A avaliação ensina a subserviência e a passividade, especialmente frente ao conhecimento.

É na camisa de força da homogeneidade que o educador sente o olhar autoritário que cai sobre si e sobre o produto de seu trabalho. Se vive a postura autoritária este olhar é ainda mais persecutório pois é o mesmo que dirige aos seus alunos. Olhar da dicotomia da aprovação ou da reprovação.

Na trajetória educacional estas amarras são rompidas pela concepção de educação espontaneísta. No exercício do imaginário uma nova personagem pode ser esboçada:

*Aquela rainha, cheia de poder, transforma-se numa Tia amiga. Cativa e compreende os seus alunos. A escola é sua família. Não há estrados e quase nem mesmo carteiras diferenciadas para esta pedagogia espontaneísta. O conhecimento anda ali no meio dos educandos. A tarefa dos alunos é participar e criar sem qualquer modelo, sem qualquer interferência. Na compreensão de seus olhos e focalizando a sua metodologia, ela diria:*

- Aluno adaptado é aquele que participa.
- Aluno não adaptado vive repetindo estereótipos.
- Professor adaptado torna-se igual ao aluno e não se reconhece como modelo.
- Professor não adaptado direciona as atividades.

Como parte da família pedagógica o professor não se sente vigiado. Muitas vezes, entretanto, sente-se abandonado em nome do respeito a sua autonomia. Tem tanta liberdade para trabalhar que perde seus próprios parâmetros. Segue em busca do seu prazer e de seu educando.

Do ponto de vista da hipótese espontaneísta, a avaliação está imbricada com o envolvimento prazeroso com o conhecimento aflorado na ação pedagógica. Os conteúdos do sujeito não são sistematizados pois o grande fantasma é o modelo, a forma. A avaliação do aluno é centrada no processo vivido, exposto através, freqüentemente, da auto-avaliação.

A heterogeneidade é valorizada. Como Um igual ao aluno, o educador procura abrandar a sua autoridade procurando não interferir. Ele é avaliado pelo tanto de liberdade e de prazer que pode oferecer ao seu educando, tirando as amarras dos estereótipos sociais impostos.

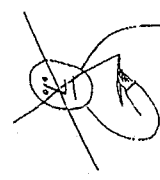
No ponto de vista da hipótese espontaneísta, a avaliação não tem grande peso e fica relegada a planos inferiores. O ponto alto é a troca de experiências. Distante do olhar persecutório, o professor toma mais fôlego e afirma a sua autonomia.

Entretanto, a falta de sistematização de seus avanços e de suas questões impulsiona para um novo momento pedagógico, ampliado também pelos teóricos que vão trazendo novas maneiras de ver a realidade. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky obrigam a rever Piaget e encontrar novos aspectos não vistos em sua teoria construtivista. Vygotsky traz também novos ângulos que enriquecem a avaliação dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem no parâmetro sócio-interacionista. Vivemos este momento, o da construção de uma concepção de educação que Madalena chama de democrática. E esta é a caricatura imaginária mais difícil.

*A rainha com sua coroa do poder e a tia amiga e compreensiva dão lugar à figura humana da Autoridade. Os laços profissionais são os que formam sua ação, onde a afetividade e o conhecimento são construídos, dirigidos a um saber. A tarefa nasce da intervenção do educador que gera encaminhamentos.*

*Através da observação e da reflexão, ela poderia dizer:*

- Aluno adequado trabalha seus conflitos cognitivos e afetivos.
- Aluno inadequado não existe. Existe aluno numa certa hipótese que precisa ser mexido pelo educador.
- Professor adequado constrói a aula em função das hipóteses do aluno frente ao objeto de conhecimento. Assume-se como modelo a ser copiado, re-apresentado e, somente depois, recriado.
- Professor inadequado não existe, a menos que ele seja solitário. Há um trabalho da coordenação partindo das hipóteses em que ele está, para construir a sua competência.



Avaliação e  
Planejamento

No profissionalismo de sua ação o educador observa a sua ação e a resposta de seus alunos, registra e reflete sobre elas para avaliar e planejar nova ação, apoiado pela avaliação da coordenação pedagógica. É através dela que o educador planeja e replaneja sua ação cotidianamente.

Em construção, esta concepção de educação democrática, mostra em suas hipóteses alguns aspectos de ambas as concepções anteriores buscando um novo equilíbrio. Resgatando o papel da autoridade, trabalhando o próprio autoritarismo, esta concepção retoma a importância da avaliação na construção de uma relação democrática.

A heterogeneidade também aqui é valorizada. Mas, o educador assume a sua autoridade como um diferente que promove a interação planejada entre os iguais. A avaliação do professor (sobre o processo da ação pedagógica desencadeada e sobre os produtos concretizados) somam-se com a avaliação da coordenação no sentido de construir uma práxis pedagógica mais competente.

Sem data marcada para acontecer (pois acontece todo dia), a avaliação, nesta concepção, é um processo contínuo, cotidianamente presente, como uma possibilidade de repensar a construção do conhecimento e administrar o fogo do educando e o próprio fogo do educador.

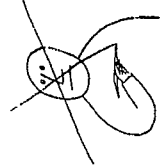
Se o imaginário nos ajudou a rever uma trajetória histórica, podemos mudar o foco e buscar em alguns suportes teóricos, nascidos da prática, o aprofundamento de conceitos desta última concepção de educação.

### Suportes teóricos nascidos da prática

Como vimos, a avaliação está a serviço do projeto educativo e, sendo parte integrante dele, compartilha de seus princípios fundamentais sob fatores éticos, políticos, econômicos, sociais. As imagens metafóricas ilustram como a avaliação está presente em cada concepção de educação, refletindo a posição diante desses fatores.

Podemos olhar para a instituição em que trabalhamos e verificar nela, talvez, as três concepções básicas de educação. Ora a postura é autoritária, ora espontaneísta, ora democrática; ou, às vezes, o discurso é de uma mas a prática é de outra. Tomar consciência destas influências é fundamental para que possamos encontrar perspectivas mais palpáveis.

É preciso deixar as amarras dos modelos dos testes padronizados, da competição individualista, do analisar o trabalho escolar como uma mercadoria que vale um preço determinado. (Trabalhos pequenos valem um pontinho a mais na média; trabalhos maiores, às vezes realizados em grupo, valem como



Mirian  
Celeste  
Martins

ajuda para aumentar a nota final, independentemente de ter sido feito por apenas um ou dois alunos. Quanto temos a aprender em relação ao processo de grupo e a construção do conhecimento que nele acontece!

Preocupados com a exatidão e a justiça de nossa avaliação, podemos cair no rigor técnico-metodológico camuflando, mascarando, escondendo que a avaliação é sempre um processo reflexivo e interpretativo.

Há uma multiplicidade de critérios possíveis. Variam os critérios em função do aluno; isto é, não podemos avaliar do mesmo modo o processo e o produto de um aluno de 7 anos e de um aluno de 12 anos ambos da 1ª série. Variam os critérios em função do professor, isto é, de sua vivência enquanto aluno, de sua experiência, de sua concepção de educação e de sociedade, de seu sexo e, até do seu humor no momento da avaliação. Variam também os critérios em função da época e da sociedade em que a escola se situa.

Desmorona-se assim a idéia de padrões de avaliação universais, pois eles são produto de determinada sociedade, de determinado grupo social. Sua dimensão é ética e política e não técnica.

Como forma reflexiva, interpretativa e expressiva das relações cognitivas e afetivas travadas com o objeto de conhecimento, intermediados pelo educador e pelo grupo, a avaliação adquire um papel importante na construção do conhecimento.

Avaliar é questionar, é investigar, é ler as hipóteses do educando, é refletir sobre a ação pedagógica para replanejá-la.

Dentro desta perspectiva, encontro em Cesar Coll, no seu livro *Psicología y Currículum - una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar*, conceitos e práticas que se enlaçam com uma concepção de educação democrática.

Cesar Coll estabelece, de maneira clara, as funções da avaliação: o ajuste da ajuda pedagógica;

e a determinação do grau do alcance das intenções educativas. Neste sentido não há distinção entre a avaliação do aluno e da prática pedagógica do professor.

Coll operacionaliza estas funções no que ele denomina de avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somatória.

Para poder decidir qual o tipo de ajuda pedagógica que se oferecerá aos alunos é preciso conhecer as características individuais; isto é, levantar o conjunto de conhecimentos pertinentes para a nova situação de aprendizagem que o aluno já possui no momento de incorporar um novo conhecimento. É o momento de leitura, por parte do educador, de qual é a zona real do aluno, isto é, o que ele sabe sobre determinado conceito, fato, procedimento ou atitude.

*da seguinte forma:*

A avaliação inicial no começo de cada nova fase de aprendizagem adquire uma especial importância. Não só porque proporciona informações úteis para decidir o nível de profundidade em que devem ser abordados os novos elementos de conteúdo e as relações entre os mesmos, senão também porque, ao ser expostos e analisados coletivamente, os resultados da avaliação inicial podem ter uma função motivadora para realizar aprendizagens novas na medida em que possibilitam que os alunos tomem consciência das lacunas, das imprecisões e contradições de seus esquemas de conhecimento e da necessidade de superá-los. Em suma, a avaliação inicial, entendida como instrumento de ajuste e recurso didático que se integra no processo mesmo de ensino/aprendizagem é, em nosso julgamento, uma prática altamente recomendável.

Esta constatação de Coll (1989:126) abre uma nova perspectiva para a compreensão da avaliação frequentemente ligada ao final de cada aprendizagem. É a avaliação inicial que dará parâmetros para o educador decidir que nível de profundidade poderá abordar e qual a ajuda pedagógica necessária, servindo também de motivação para o educando.

O educador lê, nesta avaliação inicial, as hipóteses do educando pensando o conteúdo pelos olhos e pelo pensamento do educando. Esta não é uma tarefa fácil, e exige do educador um verdadeiro aprendizado de seu olhar. (Voltaremos a este aspecto)

Durante o processo de aprendizagem os alunos evoluem, as necessidades mudam e a ajuda pedagógica precisa ser replanejada.

É este o momento da avaliação formativa. Mesmo de forma intuitiva, a maioria dos professores concretiza esta avaliação. Entretanto, diz Coll (1989:127):

(...) a importância do ajuste progressivo da ajuda pedagógica para o correto e frutífero desenvolvimento do processo de aprendizagem aconselha uma prática mais formalizada de avaliação formativa. Isto só pode concretizar-se na observação sistemática do processo de aprendizado do aluno com a ajuda de pautas ou guias de observação e no registro das informações obtidas para facilitar o seguimento do dito processo.

A observação sistemática e o registro são instrumentos metodológicos básicos, tanto para a avaliação inicial como para a formativa. Evidenciam aspectos que não eram focalizados na concepções de educação autoritária e espontaneísta.

Como foi dito, além de ajustar a ajuda pedagógica, há uma outra função: analisar os resultados da aprendizagem para avaliar do quanto alcançam o nível exigido. Esta *avaliação somatória* (1989:127-128):

*(...) não é - ou melhor dito, não deveria ser - pronunciar-se sobre o grau de êxito ou fracasso dos alunos na realização das aprendizagens que se ajustam às intenções educativas, mas, pronunciar-se sobre o grau de êxito ou fracasso do processo educativo no cumprimento destas intenções. Neste sentido, pode dizer-se que a avaliação somatória é também um instrumento de controle do processo educativo: o êxito ou fracasso nos resultados da aprendizagem dos alunos é um indicativo do êxito ou fracasso do próprio processo educativo para conseguir seus fins.*

Desta forma, a *avaliação final* não é um veredito sobre o aluno, mas um veredito sobre o próprio educador e o sistema educacional que o sustenta, teórica e praticamente. Também não pode ser confundida com o sistema de notas, mas se interliga com a avaliação inicial no sentido de que aponta o conjunto de conhecimentos que agora se mostram como zona real. O significado e a funcionalidade da aprendizagem na utilização do conhecimento adquirido contam muito mais do que a mera repetição mecânica.

O objetivo maior é a *aprendizagem significativa*. O conhecimento é construído através do conflito cognitivo e afetivo gerado no encontro entre o conteúdo da matéria, histórico e socialmente acumulado, e o conteúdo do sujeito. Conflito desejado e acompanhado pelo educador através de intervenções e encaminhamentos. O papel do educador é fundamental para que os conteúdos possam ser sistematizados pelo educando; pois, controlando o fogo do interesse e da curiosidade, e os fantasmas que paralisam, ocorre a apropriação da aprendizagem construída no grupo.

## O enigma de D. Lourdes

Mirian Celeste Martins

Hipóteses de seu saber pedagógico a partir do relato de sua vizinha.

D. Lourdes, no início do ano, já sabia quais os alunos que iam passar e os que amargariam a repetição (ou a evasão?).

D. Lourdes me tocou profundamente. Há sutilezas de um pensar pedagógico nesta afirmação que merecem nossa atenção.

Com certeza D. Lourdes lia índices muito bem! Sua previsão deveria se confirmar, certamente, no final do ano letivo. Esta sua valoração subjetiva, mostra a perspectiva inicial de sua avaliação e evidencia também o conceito de inteligência desta e de tantas D. Lourdes que andam por aí... É sobre estes dois pontos que quero refletir.

## Avaliação e leitura de índices

Ler índices em avaliação implica em utilizar instrumentos que possam garantir que estes sinais possam aflorar para serem lidos. Não basta mudar de instrumentos, com provas, trabalhos individuais ou em grupos, mas é preciso que estas provas ou trabalhos possam ser eles mesmos fontes de pesquisa para o educador. Fonte onde perceberá o que seus alunos sabem e o que ainda não sabem; onde poderá perceber se a sua ação pedagógica pôde ou não gerar internalização dos conceitos trabalhados - não apenas a sua repetição.

É preciso gerar situações nestes instrumentos, capazes de levantar o que se espera ler. Os instrumentos são portanto, pontos centrais de reflexão.

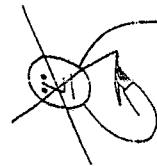
Mas, aflorar índices implica apenas em levantar dados? É estabelecer gráficos comparativos? É verificar os "acima" e os "abaixo" da média?

A avaliação está, para mim, acoplada a um replanejamento e isto implica em movimento de leitura de índices percorrendo causas, fatos, situações, relações entre os indivíduos, entre o educador e o grupo/classe, entre o conteúdo e cada aluno.

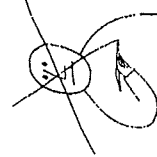
*Isto só pode concretizar-se na observação sistemática do processo de aprendizado do aluno com a ajuda de pautas ou guias de observação e no registro das informações obtidas para facilitar o segmento do dito processo. (Coll, 1989: 126).*

Desta forma, a avaliação não é término, mas abre um novo espaço de trabalho pedagógico, na possibilidade de que os conteúdos mais importantes sejam compreendidos pela maioria.

Na metáfora da cadeia, a avaliação está colada à prova final, ao exame, que como o último elo, possibilita ou não a passagem para o elo/cadeira seguinte. Na metáfora da rede, a avaliação é somatória, é um processo contínuo, cotidianamente presente, como uma possibilidade de repensar a construção do conhecimento e administrar as necessidades, os interesses e os desejos dos educandos e do próprio educador.



Avaliação e  
Planejamento



Mirian  
Celeste  
Martins

A avaliação está a serviço do projeto educativo, sendo parte integrante dele e compartilhando de seus princípios fundamentais, subjugados às concepções de educação que fundamentam o educador em sua ação pedagógica.

É preciso deixar as amarras dos modelos onde o trabalho escolar é comparado a uma mercadoria que vale um preço determinado. (Trabalhos pequenos valem "um pontinho a mais" na média; trabalhos maiores, às vezes realizados em grupo, valem como ajuda para aumentar a nota final, independentemente se ter sido feito por apenas um ou dois alunos).

Preocupados com a exatidão e justiça de nossa avaliação, podemos cair no rigor do técnico-metodológico, camuflando, mascarando, escondendo que a avaliação é sempre um processo reflexivo e interpretativo. E, por isso, também traz em si a dimensão subjetiva.

Não há padrões de avaliação universais, pois eles são produto de determinada sociedade, de determinado grupo social. Sua dimensão é ética e política e não técnica.

Como forma reflexiva, interpretativa e expressiva das relações cognitivas e afetivas travadas com o objetivo de conhecimento, intermediados pelo educador e pelo grupo, a avaliação adquire um papel importante na construção do conhecimento.

Avaliar é questionar, é investigar, é ler as hipóteses do educando, é refletir sobre a ação pedagógica para replanejá-la.

Dentro desta perspectiva, Cesar Coll (1989) estabelece, de maneira clara as funções da avaliação: o ajuste da ajuda pedagógica e a determinação do grau do alcance das intenções educativas. Neste sentido não há distinção entre a avaliação do aluno e da prática pedagógica do professor.

...o resultado de um processo de avaliação nunca revela o sucesso ou o fracasso apenas do aluno, mas também, e às vezes principalmente, o sucesso ou fracasso do professor, ou mais especificamente, de seu planejamento, da exequibilidade de suas metas. (Machado, 1995: 275).

Desta forma a avaliação não é um veredito sobre o aluno, mas um veredito sobre o próprio educador e o sistema educacional que o sustenta, teórica e praticamente.

Quando D. Lourdes dá seu veredito, ela deixa à mostra seu fazer pedagógico, o seu planejamento intocável elaborado /copiado e vivido mecanicamente. Os índices foram lidos com muito acerto, pois eles também dão sinal que nada mudará. Nem suas ações, nem as habilidades e comportamentos daqueles alunos, pois a avaliação inicial não é suporte de possíveis transformações mútuas.

E. no próximo ano, D. Lourdes acertará de novo!

## Comportamento mecânico

x

### Comportamento criativo (inteligente?)

Qual seria o conceito de inteligência que implicitamente se mostra nas afirmações de nossa professora, trazida pelo relato de sua vizinha?

Talvez ela nunca tivesse estudado a possibilidade de que o volume do cérebro estivesse ligado ao tamanho da inteligência, como pensara o cirurgião e antropólogo francês Pierre-Paul Broca na década de 60 do século passado, retomando as teorias de Franz Joseph Gall, no final do século XVIII. Mas, certamente já passou por sua cabeça as relações com a fome, com a miséria, com uma hereditariedade empobrecida.

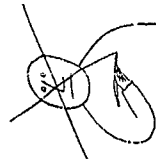
O seu veredito parece estar embasado também na leitura de uma espécie de medição de inteligência, como se certos indícios lidos nos alunos afirmassem que já havia ali um potencial de inteligência pré-definido e imutável.

Seu pensamento não é distante do pensamento que ronda a escola, de forma geral. Pensamento validado por teorias que se seguiram ao estudo de Binet, que descobre a invalidade das relações volume do cérebro/inteligência, rompendo com o enfoque médico e inaugurando uma abordagem psicológica desta questão.

No início deste século, Binet foi incumbido pelo Ministério da Educação Pública francês para desenvolver técnicas que identificassem crianças que exigiam uma forma de educação especial para superar o fracasso escolar. A partir de diferentes atividades solicitadas às crianças, Binet chegou a uma relação entre o que era esperado como resultado para cada idade e os resultados apresentados, sugerindo uma "idade mental". Em 1912, o psicólogo alemão W. Stern estabelece que a "idade mental" deveria ser dividida pela "idade cronológica" e assim nasceu o QI.

Binet nunca qualificou o QI como inteligência inata, hereditária, ou como recursos para hierarquizar os alunos. Acreditava que as crianças deveriam receber um auxílio especial, e não um rótulo imutável. Seu programa de ação priorizava o "aprender a aprender". E, diz Binet em citação encontrada em Gould (1991: 158):

*Neste sentido prático, o único de que dispomos, afirmamos que a inteligência dessas crianças se desenvolve. Conseguimos desenvolver aquilo que constitui a inteligência de um aluno: a capacidade de aprender e assimilar o ensino.*



Avaliação e  
Planejamento

Mirian  
Celeste  
Martins

Entretanto, estas preocupações de Binet não foram ouvidas pelos psicólogos americanos que inventaram a teoria do QI hereditário, podendo este determinar a posição inevitável que cada pessoa ocuparia em sua vida. L. M. Terman chegou a sonhar com uma sociedade racional onde as profissões seriam determinadas pelo QI e R. M. Yerkes convenceu o exército americano à submeter quase dois milhões de homens, o que levou a uma Lei de Restrição da Imigração, em 1924, restringindo a entrada no país de pessoas oriundas de regiões "geneticamente desfavorecidas".

Estes relatos, apontados por Gould (1991), mostram os desvios dos estudos de Binet e a incrível influência exercida, até nossos dias, destas noções reducionistas da inteligência.

Este panorama começa a mudar com os estudos de Thurstone que, em 1935-47, localiza 7 vetores da mente: compreensão verbal, fluência verbal, numérica, espacial, memória associativa, velocidade de percepção e raciocínio - argumentação. Guilford, em 1956, valoriza diversas habilidades, apontando seus 120 tipos, entre operações, produtos e conteúdos.

Em 1983, Gardner escreve *Frames of the mind*, e instaura uma revolução no conceito de inteligência, partindo da idéia de espectro, e não de medida. Este professor da Harvard, em estudos que envolveram muitos pesquisadores, defende a existência de diversas "competências intelectuais humanas relativamente autônomas - as inteligências múltiplas: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica e pessoais. Estas seriam as "estruturas da mente", mas Gardner adverte, na tradução portuguesa (1994), da segunda edição deste livro reeditado em 93:

*A exata natureza e extensão de cada "estrutura" individual não foi até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido (...) Estas inteligências são ficções - no máximo, ficções úteis - para discutir processos e capacidades que (como tudo na vida) são contínuos; a natureza não tolera qualquer descontinuidade aguda do tipo aqui proposto. Nossas inteligências estão sendo separadamente definidas e descritas estritamente para esclarecer questões científicas e fazer frente a problemas práticos prementes. (...) elas não existem como entidades fisicamente verificáveis, mas apenas como construtos científicos potencialmente úteis. (Gardner, 1994: 7 e 53).*

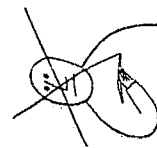
A idéia de espectro, portanto, é uma imagem metafórica perfeitamente adequada para este conceito de inteligências múltiplas.

Gardner e Marina parecem concordar sobre a característica essencial da inteligência humana: "a invenção e a promulgação dos fins" (Marina, 1995: 16). Pois, apresenta um conjunto de habilidades e potencialidades para enfrentar problemas que capacita o sujeito a "resolver problemas ou dificuldades genuínas e a encontrar ou criar problemas" (Gardner, 1994: 46).

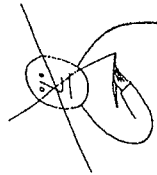
A idéia de projeto, de intenção, move obstáculos na busca da realização humana, seja na criação da obra de arte ou na simplicidade da elaboração de respostas às questões colocadas pelo(s) educador(es). Questões que precisam ser significativas para o aluno, amalgamada na busca de significações que constroem sua rede de conhecimentos. Sua busca de respostas, e a construção de novas perguntas dependerá do significado que foi possível ser provocado pela intervenção externa, seja do educador, da escola, da família ou da sociedade.

Ao negar um projeto que seja significativo para aqueles alunos rotulados como menos inteligentes. D. Lourdes condiciona, de certa forma, as potencialidades neles existentes. Não investindo na crença do possível, D. Lourdes fica restrita às suas primeiras feitura indiciais, limitando os alunos e a sua própria ação pedagógica. E, D. Lourdes acertará de novo!

Série Seminários: Avaliações e Planejamento - a prática educadora em questão. Instrumentos metodológicos. II. Junho 1997.



Avaliação e Planejamento



Miriam Celeste Martins