

# Avaliação da qualidade docente

▮ Pedro Flexa Ribeiro \*

---

## Resumo

Na Educação Básica, o ensino de qualidade é orientado por sentidos educacionais mais amplos, que incluem e vão além dos objetivos estritamente pedagógicos e acadêmicos. Certos objetivos educacionais e formativos mais amplos ultrapassam o desempenho pedagógico manifesto em áreas cognitivas. Da mesma forma, o fazer docente não se restringe ao domínio de um conteúdo específico ou de determinadas competências didáticas, mas implica dimensões relacionais, interpessoais e transferenciais, de natureza subjetiva, marcadas pela intangibilidade. Envolve modalidades de ensino e de aprendizagem de cada professor e mesmo do ambiente escolar. Dificilmente poderiam ser mensuradas de forma cartesiana, que confira objetividade, sem que se distorça sua essência ou se deturpe o sentido educacional originalmente pretendido. Parecem limitadas, portanto, as avaliações que considerem apenas mensurações das dimensões observáveis dos processos que caracterizam práticas docentes e o ambiente educacional das escolas e de salas de aula. A comunidade acadêmica, os legisladores, os avaliadores e a imprensa desempenharão, respectivamente, importantes papéis como formadores de opinião, afinal, a atuação do avaliador sempre tem efeitos educativos, ainda que à sua revelia.

**Palavras-chave:** Modalidades de ensino e de aprendizagem. Psicopedagogia. Dimensões relacionais. Intangibilidade. Transferência.

## The attributes of a fine teacher

### Abstract

In Primary, Secondary and High School, quality teaching is guided by broader educational directions, which include and go beyond strictly pedagogical, academic aims. Some ampler educational and formative objectives surpass the pedagogical deeds demonstrated in cognitive areas. By the same token, teaching is not restricted to the mastery of a specific content nor certain didactic competences, but it implies relational,

---

\* Pós-Graduado em Psicopedagogia, Escola Psicopedagógica de Buenos Aires, Argentina;  
Diretor do Colégio Andrews, Rio de Janeiro; Mestrando em Avaliação, Fundação Cesgranrio.  
E-mail: pflexa@andrews.g12.br

interpersonal and transference dimensions of a subjective nature, marked by intangibility. It involves instructional and learning modalities of each educator and also the school environment. It is unlikely they could be measured in a Cartesian way which confers objectivity, without having its essence distorted or the originally intended educational meaning misrepresented. Therefore, the assessments that consider just measuring observable dimensions of the processes that characterize teaching practices and the educational environment in schools and classrooms seem to be limited. The academic community, legislators, assessors and press will play, respectively, important roles as opinion makers, after all, an assessor's actions always have educative effects, regardless of his/her own willingness.

**Keywords:** Teaching and learning modalities. Psycho-pedagogy. Relational dimensions. Intangibility. Transference.

## Los atributos del buen profesor

### Resumen

En la Educación Básica, la enseñanza de calidad es orientada por sentidos educativos más amplios, que incluyen e van allá de los objetivos estrictamente pedagógicos y académicos. Ciertos objetivos educativos y formativos más amplios superan el desempeño pedagógico manifiesto en áreas cognitivas. Del mismo modo, el hacer docente no se restringe al dominio de un contenido específico o de determinadas competencias didácticas, mas implica dimensiones relacionales, interpersonales y transferenciales, de naturaleza subjetiva, marcadas por la intangibilidad. Envuelve modalidades de enseñanza y de aprendizaje de cada profesor y mismo del ambiente escolar. Difícilmente podrían ser mensuradas de forma cartesiana, que confiera objetividad, sin que se destuerza su esencia o se deturpe el sentido educativo originalmente pretendido. Parecen limitadas, por tanto, las evaluaciones que consideren apenas mediciones de las dimensiones observables de los procesos que caracterizan prácticas docentes y el ambiente educativo de las escuelas e de las clases. La comunidad académica, los legisladores, los evaluadores y la prensa desempeñaran, respectivamente, importantes papeles como formadores de opinión, finalmente, la actuación del evaluador siempre tiene efectos educativos, aún que independiente de su voluntad.

**Palabras-clave:** Modalidades de enseñanza y de aprendizaje. Psicopedagogía. Dimensiones relacionales. Intangibilidad. Transferencia.

## Introdução

Um dos maiores desafios do Brasil é a urgente melhoria da qualidade da Educação. Para essa empreitada, vários fatores deverão concorrer. Dentre eles, deverá estar a realização sistemática de processos avaliativos e a utilização adequada de seus resultados.

Ao que tudo indica, estamos no alvorecer de uma “*era da avaliação*”. Nos anos e décadas que se seguirão, os brasileiros deverão participar e acompanhar a progressiva melhoria da Educação, promovida pela multiplicação de diferentes práticas de avaliação da qualidade de suas escolas. Nesse sentido, recaem sobre legisladores e avaliadores grande responsabilidade como formadores de opinião perante a sociedade. Academia e imprensa terão, respectivamente, papéis fundamentais na proposição de referenciais que ajudarão a construir, no imaginário social, conceitos como “qualidade educacional” e “competência docente”. Essas instituições terão o importante papel de ajudar a delinear o destino que se pretende para as escolas do país e salas de aula de nossas crianças.

Aos poucos, o tema da qualidade de ensino ganha espaço na mídia; no entanto, ao aderirem à causa da Educação, é importante que grupos editoriais estejam alertas e conscientes da complexidade e das sutilezas do tema. A diversidade de pontos de vista sempre enriquece o debate e experiências internacionais bem sucedidas podem nos ensinar muitas coisas, mas é preciso considerar que em Educação o debate sempre envolve posicionamentos políticos e contextos culturais, que devem ser explicitados e anteceder discussões pedagógicas ou técnicas.

O sistema de ensino e a sociedade brasileira terão muito a ganhar com o amadurecimento dessas reflexões e a superação de abordagens que, embora bem intencionadas, podem nos induzir a conduções inadequadas.

Exemplos disso têm surgido com frequência na mídia, como a entrevista da Revista Veja (HANUSHEK, 2008). A matéria trazia a perspectiva de um Professor da Universidade Stanford e Doutor em Economia pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), que declarava pretender “*combater com números os mitos sobre a sala de aula*”. Em sua abordagem, o Prof. Erick Hanushek (2008) conclama especialistas, educadores e autoridades a se renderem às evidências científicas:

Além dos interesses políticos, que passam ao largo da ciência, como ocorre em tantas outras áreas, um segundo fator específico da educação pesa contra a objetividade: não sendo uma ciência exata, as pessoas se sentem um pouco especialistas no assunto. [...] o resultado dessas crenças é perverso: no mundo todo, ainda são raras as políticas na educação guiadas por evidências empíricas, colhidas ao longo de estudos longitudinais e realizadas com rigor científico, como ocorre em outros setores. Políticas respaldadas em achismos são desastrosas. Elas fazem os países perder dinheiro duas vezes [...]. Ao se perderem em opiniões vazias de pretensos especialistas, os governos desperdiçam a chance de se beneficiar de práticas já testadas com sucesso. Ao contrário disso, investem tempo e dinheiro em medidas inócuas, que não resistiriam a uma consulta rápida às experiências internacionais e a um mergulho nos números. Eles logo revelariam sua inutilidade. Mesmo grandes instituições cheias de boas intenções cometem erros básicos por subestimar os fatos.

Consultado acerca de suas conclusões e sobre qual o melhor caminho para alcançar a qualidade acadêmica, ele pondera que:

De todos os fatores numa escola, certamente o que mais explica a excelência na sala de aula diz respeito à capacidade dos professores de despertar a curiosidade intelectual dos alunos e lhes transmitir conhecimento. É algo básico, mas frequentemente ignorado. [...] A questão é que os diretores das escolas raramente aplicam os critérios certos para rastrear os bons profissionais. [...] Valorizam tempo de experiência e cursos de especialização, quando esses são fatores sem nenhuma relação relevante com a qualidade das aulas. Os educadores resistem a aceitar essa idéia, mas as pesquisas não deixam dúvidas: os Ph.Ds. não apenas não são necessariamente os melhores professores, como muitas vezes figuram entre os piores. Já se conhecem, portanto, algumas das características que não definem um bom professor. O que não se sabe até hoje é o que, de fato, faz um profissional se sobressair em sala de aula (HANUSHEK, 2008).

Finalmente, acerca da existência de uma explicação estatisticamente confiável sobre as características que determinam um bom professor, Hanushek (2008) admite:

Existem muitas suposições, mas nenhuma delas tem valor científico. Por isso fica tão difícil estabelecer critérios prévios para a seleção dos melhores professores – e erra-se tanto. É possível, no entanto, tomar medidas para segurar os mais brilhantes na escola e eliminar os mal preparados.

## Os conceitos de “modalidades de aprendizagem e de ensino”

A essa visão anglo-saxônica, podemos contrapor outra corrente: a visão da Psicopedagogia, campo de saber recente, que procura articular as contribuições da teoria psicanalítica para a compreensão dos fenômenos da aprendizagem.

Alicia Fernandez (2001, p. 78-79) propõe o conceito de modalidade de aprendizagem, que fornece ferramenta preciosa para as intervenções psicopedagógicas, tanto ao nível terapêutico, quanto no preventivo (ou, melhor ainda, de promoção de saúde):

Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, um molde relacional [...]

Quando digo que a modalidade de aprendizagem supõe um molde relacional que cada sujeito utiliza para aprender, estou referindo-me a uma organização do conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes, e pré-conscientes) da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporiedade e da estética. [...]

Inspirada no psicanalista inglês Christopher Bollas (1989 apud FERNANDEZ, 2001, p. 80), Alicia propõe uma analogia entre a modalidade de aprendizagem e um “idioma de nossa personalidade” como uma presença singular da existência de cada pessoa.

Cada pessoa tem uma modalidade singular de aprendizagem que, tal como um idioma, pode distinguir-se entre outros, mas não obriga todas as pessoas que o falam a dizerem, nem a pensarem, as mesmas coisas. O conhecimento do idioma que falamos enriquece-nos no modo de interpretar.

Partindo dos conceitos piagetianos de “acomodação” e “assimilação”, Fernandez (2001, p. 81) identifica 4 grandes grupos de modalidades de aprendizagem. Três deles seriam modalidades que perturbem o aprender:

1. hipoassimilação - hipoacomodação;
2. hiperassimilação - hipoacomodação;
3. hipoassimilação - hiperacomodação.

Há ainda uma quarta possibilidade que deveria nomear-se como um conjunto ilimitado de modos saudáveis que possibilitam o aprender:

4. alternância variável entre assimilação e acomodação.

Fernandez (2001, p. 85) frisa, no entanto, que:

[...] precisamos entender que como a inteligência humana não é neutra, como não é uma máquina que opere independentemente das emoções, dos desejos, dos sonhos, das ilusões, das frustrações, das angústias, das alegrias do corpo que sofre ou goza, seus movimentos de assimilação estarão mais ou menos favorecidos de acordo com:

- o grau de permissão que tenha sido dado ao sujeito em sua infância (e que lhe seja dado no presente) para questionar sem sentir que o questionado sofre ou faça sofrer e para diferenciar-se em perder o amor;

- as experiências prazerosas e dolorosas que seus pais tenham-lhe permitido em relação ao responder perguntas difíceis, eleger coisas diferentes dos outros, opinar diferente;

- as experiências prazerosas ou dolorosas que seus professores tenham-lhe permitido e oferecido com relação a facilitar ou culpabilizar a pergunta, as escolhas e a diferença;

- as experiências lúdicas facilitadas e impedidas ou sancionadas.

Os movimentos de acomodação, também, estarão mais ou menos favorecidos segundo:

- o sujeito tenha transitado pelos diferentes movimentos identificatórios;

- a constituição de espaços confiáveis e persecutórios;

- a presença de segredos ou desmentidos que desinvistam libidinalmente todo objeto a conhecer;

- a convivência com ensinantes que podem mostrar ou guardar ou com aqueles outros que ofusquem por excesso.

Fernandez (2001) conclui, frisando que na organização da modalidade de aprendizagem participam:

- a) o modo como os ensinantes (principalmente os dos primeiros grupos de pertencimento familiar e escolar) tenham conseguido reconhecer e querer a criança como aprendente (ou seja, com capacidade de pensar) e como ensinante;
- b) o oferecimento ou o cerceamento de espaços objetivos e subjetivos onde o brincar/joga seja possível; e,
- c) o modo de circulação de conhecimento nos grupos de pertencimento: família, escola, contexto comunitário.

“Com essa matéria prima, - o sujeito aprendente – que sempre é ativo e autor e nunca é um produto passivo da ação dos ensinantes – vai construindo sua modalidade de aprendizagem [...]” (FERNANDEZ, 2001, p.88).

Fernandez deixa claro não se trata apenas de estilos pessoais de um ensinante. Essas relações podem existir e, talvez, com mais força, se um determinado estilo

encontra eco em outras figuras ensinantes. Chega-se, assim, a caracterizar todo um ambiente de ensino em que se está imerso.

### **Situações transicionais favorecedoras de autoria**

A Psicopedagogia considera ainda que o objetivo maior da Educação é frequentemente associado à autonomia e à capacidade de autoria do sujeito. Implica a possibilidade de conceber e criar produções próprias, originais, assim como a capacidade de interferir no mundo, de trabalhar e deixar sua marca. Pela possibilidade de autoria, o sujeito se faz mais humanizado e tem acesso a uma condição mais plenamente humana.

Constituir-se autor é um trabalho subjetivo. É importante que o aluno se reconheça como autor. Que ele se veja e seja reconhecido pelo grupo como capaz de autoria. Isso se dá a partir do olhar do outro sobre sua produção. Ao ter sua produção reconhecida pelo outro, ele é, ao mesmo tempo, percebido e percebe-se como autor. Não se trata, portanto, de uma questão objetiva e intelectual, mas envolve aspectos sociais e subjetivos, tais como experiências compartilhadas em grupo e o desejo de aprender de cada um.

Ricardo Rodolfo (1996) propõe o jogo, o brincar como uma forma de protoescrita, de uma maneira arcaica, embrionária de se escrever. Rodolfo pondera acerca de que tipo de objeto seria um brinquedo, e vai buscar em Winnicott (1971) a resposta, caracterizando-o como um objeto transicional (ou situação, se considerarmos o brincar, o jogar de forma não materializada num objeto concreto). Ao falar sobre as funções do brincar, Rodolfo frisa que Winnicott se referia não só a um objeto (o brinquedo) ou espaço transicional, mas à situação ou mesmo ao fenômeno transicional. Haveria nesse brincar, por parte da criança, todo um investimento lúdico, libidinal. Essa situação transicional possibilitaria, em grande parte, o processo de subjetivação; por meio dele, a criança se estruturaria como sujeito, como autor.

As contribuições de Winnicott (1971) podem ser estendidas a outras possíveis situações ou fenômenos transicionais. Esse enfoque pode se aplicar, além do brincar, atividade tão espontânea de todas as crianças, às atividades mais dirigidas e ligadas ao ensino das artes. Dessa forma, podemos ter uma melhor compreensão do papel que a Arte e o Ensino de Artes podem desempenhar na Educação escolar.

Generalizando reflexões feitas a partir do desenho infantil, podem-se identificar outras situações que desempenham o mesmo papel estruturador do sujeito. Essa abordagem pode ser estendida à Educação musical e ao campo da dança e expressão corporal. Assim, todo fazer artístico pode ser compreendido como situação transicional, resignificando e reafirmando a importância do ensino das artes, especialmente nas escolas.

Em todas as situações, o desenvolvimento da autoria é fenômeno subjetivo. Ao interferir concretamente sobre o mundo que o cerca, o sujeito realiza investimentos subterrâneos em si mesmo. O mais precioso não é o que fica registrado na folha de papel, mas as mudanças que se operam na subjetividade do aluno. Dessa forma, ele vai, gradativamente, reconhecendo-se como autor. A busca pela possibilidade de autoria não deixa de ser uma busca por um Ideal de Humanidade que tem conotações estéticas: Existe beleza no ser humano pleno, capaz de se fazer autor e que, ao deixar sua marca no mundo, consuma uma possibilidade que torna singular a espécie humana. Esse é o objetivo e a arte do Professor, do Terapeuta, do Educador: Possibilitar que, pelo acesso à autoria, o sujeito assuma sua potência, tornando-se mais pleno, mais completo.

Essa concepção traz consequências para o trabalho escolar, a concepção, o planejamento e a avaliação das práticas docentes.

### **Os fenômenos transicionais na escola**

De que maneira a escola poderia se apropriar desses conceitos teóricos para encaminhar um trabalho de formação que possibilite ao sujeito ser autor de si?

Os processos de subjetivação implicam dimensões do inconsciente. O psicanalista Ricardo Rodolfo (1996, p.10) usa o conceito de fenômeno transicional de Winnicott:

O transicional designa uma via de subjetivação que vai ser distinta da adaptação. Não é uma adaptação vassala em uma aprendizagem submissa. Trata-se de aspectos de ordem individual e inconsciente. Sua ocorrência parece depender do desejo - muitas vezes inconsciente - do sujeito. Parecem emergir de experiências que são significativas para cada um. São fenômenos subjetivos, individuais.

Os termos em que se coloca a questão são bastante instigantes: ele menciona um [...] 'desejo inconsciente' que deve 'investir subterraneamente'. Os fenômenos transicionais parecem se caracterizar por uma certa fugacidade. Eles têm um quê de imprevisto, de inesperado. São inaprisionáveis, incontrolláveis, mágicos e sublimes por definição. Não podem ser transportados automaticamente do plano individual para o coletivo, nem generalizados. Decorrem muito mais de predisposições da ordem da subjetividade e da singularidade de cada aluno; escapam, portanto, à dimensão objetiva da sala de aula. Diante dessas profundezas, o que pode fazer a escola?



A postura mais razoável para a escola talvez seja ater-se ao aspecto educacional mais amplo, renunciando à pretensão de fazer disso um objetivo pedagógico. Querendo ou não, a escola é um importante espaço de constituição de subjetividades. Por isso, já será dado um grande passo se reconhecer e tentar melhor conhecer sua participação nesse processo. Fenômenos transicionais não podem ser previstos de antemão, nem constar de planejamentos pedagógicos e de programas de cursos. Não podem ser previamente programados sem serem esterilizados. Não faz sentido a escola pretender institucionalizar, planejar fenômenos transicionais ou sistematizar a construção de subjetividades. Seria delirante e ineficaz.

Assim sendo, resta para as instituições o desafio e a possibilidade de especular sempre acerca do que fazer para favorecer que isto ocorra. É fundamental que o ambiente escolar seja caracterizado por experiências significativas, atividades e desafios que tenham efetiva relevância para os alunos. Fica para a escola o desafio de organizar um ambiente educacional saudável em que se proponha melhorar a equação entre os termos “prazer”, “trabalho”, “desejo”, “vontade”, “gratificação” e “realização.”

### **As modalidades de aprendizagem e o ambiente escolar**

Para Pereira (2003, p. 19), o fazer docente é essencialmente relacional:

Daí, reivindicar à psicanálise entendimentos necessários sobre ideais de mestria, ou ainda sobre inconsciente, desejo e gozo, que se situam nos abismos entre o sujeito e o outro. [...] Talvez o bom professor, e qualquer um pode sê-lo, seja aquele que leve a cabo sua “falta-a-ser” (sofisticação lacaniana que redimensiona a ideia de Freud sobre o inconsciente). Assim, antes da universalidade do saber pensar, fazer e ser, um professor se posicionará segundo a contingência de uma falta a ser que o move.

Por sua vez, o conceito de modalidade de aprendizagem pressupõe a ação docente como atividade marcadamente interrelacional. Para a constituição de relações saudáveis com o aprender, importam não somente as modalidades pessoais de cada professor, mas os padrões de circulação do saber nos ambientes frequentados pelas crianças. Se, por um lado, essa concepção atribui grande influência ao contexto familiar de origem, por outro lado, ressalta a importância do ambiente de aprendizagem proporcionado em cada sala de aula e na dinâmica escolar como um todo. Ou seja, o conceito de modalidades de aprendizagem inclui, mas não se restringe aos estilos

peçoais de cada professor, mas vai além, considera também as modalidades predominantes na escola e na sociedade em geral.

Cabe destacar que certos padrões, facilmente identificáveis no contexto específico de uma determinada sala de aula, ou em uma relação familiar, tornam-se muito mais difíceis de serem identificados na medida em que extrapolam situações restritas. Ao se generalizar e se disseminar, uma modalidade converte-se em característica de todo um ambiente em que se está imerso, envolvendo a escola, o sistema educacional, a própria sociedade de informação. Pela ausência de contrastes, esse padrão vai se afirmando como único. Converte-se em padrão dominante, hegemônico, com força de paradigma. É, sem dúvida, a situação que todos vivemos, nessa virada de século, soterrados pela mídia e por uma brutal massa de informação. A época contemporânea ou “Era do Conhecimento”, é conhecida como a Sociedade do Espetáculo” (DEBORD, 1997), e marcada pela globalização e seus corolários: consumismo, alta competitividade, descartabilidade e exclusão. Efeitos desse contexto cultural mais amplo dominam o imaginário social, atravessando o debate acerca da qualidade em Educação, e recaem sobre o sistema de ensino. No contexto escolar, o segmento mais atingido parece ser o Ensino Médio, que, por sua vez, determina as demandas sobre os segmentos que o antecedem ao longo da Educação Básica.

### **O Ensino Médio no contexto brasileiro**

Várias análises do sistema de ensino brasileiro apontam a situação do Ensino Médio, que, no Brasil, tem sua identidade historicamente cindida de forma esquizofrênica - sintoma das dramáticas contradições e desigualdades sociais.

Ao longo da história, consolidou-se no sistema educacional brasileiro um sofisticado sistema de canalização de verbas públicas, para financiar o estudo de alunos oriundos das camadas médias e mesmo das mais privilegiadas. Isso parece fazer parte de um acordo tácito firmado entre poderes públicos, classe média e comunidade acadêmica. Na prática, trata-se de fazer com que, a partir da Graduação, o financiamento público seja dirigido para os egressos das mais caras escolas privadas do país.

Desde o início da década, estudo empreendido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), demonstrou a urgência de se rever o foco dos gastos públicos sociais e na Educação em seus vários níveis (PAES DE BARROS; FOGUEL, 2000).

O Estudo analisou o grau de focalização no acesso (em que medida os mais pobres tem maior acesso a um determinado programa) e também nos gastos (em que medida os gastos do programa estão mais concentrados entre os mais pobres).

Os resultados permitiam concluir que quanto mais rica é a pessoa, mais significativa será a sua chance de se beneficiar em algum tipo de serviço público. Os serviços educacionais públicos de 2º e 3º graus eram bastante mal focalizados, com o perfil de acesso a esses serviços acentuadamente crescentes ao longo da distribuição de renda. No caso do ensino superior,

[...] apenas os 30% mais ricos têm acesso ao ensino superior público, com o acesso estando realmente concentrado entre os 20% mais ricos. O acesso dos 70% mais pobres a esse serviço é praticamente inexistente.

[...]

Dos serviços e programas públicos analisados, a educação superior é sem dúvida o com pior grau de focalização. [...] o acesso à educação superior pública está pior distribuído que a própria renda familiar (PAES DE BARROS; FOGUEL, 2000, p. 10,14).

O estudo concluía que a combinação da má focalização dos gastos públicos sociais com o fato de que representavam cerca de 3 a 4 vezes do que seria necessário para erradicar a pobreza no país, permitia a afirmação de que seria possível eliminar a pobreza sem a necessidade de qualquer aumento no volume total de gastos na área Social.

Desde aquela época, houve um relativo avanço no que se refere à distribuição de renda, mas o (re) desenho de programas públicos para que se chegue a uma focalização adequada ainda apresenta vários desafios a serem enfrentados.

Certas questões estruturais, como a dos critérios para financiamento de estudos no nível superior, ainda aguardam melhor solução. Enquanto isso, legitima-se, em nome da excelência, que a classe média e a elite do país se apropriem de recursos públicos para cinzelar na universidade oficial e gratuita a esmerada formação de seus herdeiros. Por isso, boa parte do que se passa, hoje, nas salas de aula de nível médio é determinada pelos vestibulares. Apesar de óbvio, é importante explicitar que os vestibulares das universidades do Governo é que vêm realmente determinando o que se pratica no Ensino Médio. Não por imposição legal ou opção pedagógica, mas por forças de mercado. Na verdade, o vestibular das universidades e instituições oficiais envolve algo além da simples passagem de um nível de ensino a outro. Para grande parte dos candidatos, trata-se,

sobretudo, da articulação de seus interesses entre dois sistemas: o particular, pago com recursos próprios, e o público e gratuito, financiado por recursos da União.

A universalização da Educação Básica foi, sem dúvida, uma grande conquista das últimas décadas. O contingente que hoje conclui o Ensino Médio aumentou consideravelmente a procura por universidades e a competição pelas vagas gratuitas no ensino público superior. Diante da impossibilidade de atender à demanda, as bancas de vestibular reagem, tornando o concurso cada vez mais seletivo. Exames vestibulares são avaliações de caráter estritamente somativo, mas essa condição é verdadeira apenas se considerado estritamente o curto prazo. Para além dos objetivos pretendidos, avaliações sempre geram efeitos de médio e longo prazo. A ação do avaliador sempre tem efeito educacional, ainda que à sua revelia. O peso de certas instituições faz com que os critérios de avaliação por elas adotados orientem todo o sistema. A sofisticação dos critérios de eliminação dos concursos vestibulares levou a uma hipertrofia dos programas do Ensino Médio em todo o país, num quadro que, às vezes, chega a ser perverso.

Esse ambiente de alta competitividade infiltra-se de maneira nefasta por todo o sistema escolar, que tende a ser reduzido a uma mera preparação para esse concurso. O conceito do que seja qualidade em Educação começa a ser gravemente distorcido e associado às práticas mais excludentes. Multiplicam-se as propostas mais patologizantes.

O aluno é soterrado pela avalanche de conteúdos. Os vastos programas exigem dele um interesse universal e simultâneo, indiscriminadamente distribuído pelas mais diferentes disciplinas. Nega-se ao jovem o direito a inclinações pessoais, preferências ou interesses específicos, traços de sua identidade intelectual. Nesse ambiente educacional, o desenvolvimento de modalidades saudáveis de aprendizagem torna-se cada vez menos provável. Ofuscados, muitos adoecem. Promove-se assim, de forma sistemática, a cristalização de vínculos pouco saudáveis com o saber.

Nesse segmento, parece haver um claro predomínio da modalidade exibicionista e sua correspondente inibição cognitiva, gerando um quadro de hipo-assimilação / hipoacomodação no aprendente. Nessa modalidade, haveria uma postura onipotente por parte da figura ensinante que, ao exhibir o conhecimento, se exhibe como o conhecedor e termina por ofuscar o aluno, que se defende refugiando-se numa postura de rejeitar o conhecimento (inibição cognitiva). Ficou claro, no entanto, que para que se estabeleça

esse padrão, não é necessária a figura de um professor exibicionista, bastando apenas que haja uma avalanche de informações.

Como denunciaram Bourdieu e Passeron (1982), o sistema educacional talvez sempre tenha tido a função de seleção social, reproduzindo e legitimando diferenças sociais com base numa meritocracia intelectual pretensamente neutra. Dados os atuais níveis de competição, entretanto, além de selecionar e de excluir, ele pode começar a adoecer gerações. Ou a usar a doença para poder excluir.

## Conclusões

Muitos dos temas controvertidos em Educação têm suas origens não em aspectos pedagógicos ou metodológicos, mas em questões Culturais, Sociais e Políticas mais amplas e complexas do que os que antecedem e determinam. Isso inclui os critérios de Qualidade em Educação e possibilidades para a sua avaliação e traz consequências para a forma como avaliações de qualidade de ensino são concebidas e encaminhadas.

Autoridades no assunto, como advertem que “uma das questões mais importantes na qual os avaliadores profissionais deveriam pensar com frequência até que ponto a avaliação tem contribuído para o bem-estar da humanidade e, de forma geral, para o bem-estar do planeta que habitamos.”

As contribuições da Psicopedagogia apontam que é necessário considerar a posição que o professor assume frente ao saber e ao aluno. Para Fernandez, (2001) o professor deve conectar-se com sua posição aprendente e favorecer que os alunos possam conectar-se com a sua posição ensinante. O professor não é transmissor de informações, mas um favorecedor da construção de conhecimentos no espaço “entre”, o qual se cria entre ele e seu aluno.

Tratando-se de Educação Básica, é preciso considerar que a qualidade deve, sempre que possível, estar orientada por sentidos educacionais mais amplos, que certamente incluem e vão além dos objetivos pedagógicos e acadêmicos. A promoção de “autoria” e “autonomia” refere-se a objetivos educacionais e formativos que ultrapassam o desempenho pedagógico manifesto em áreas cognitivas (notas e médias finais explícitas). São dimensões de natureza subjetiva marcada pela intangibilidade. Não se referem a aspectos escolares passíveis de serem comprovados em testes ou provas. Dificilmente poderiam ser mensuradas de forma cartesiana, que confira objetividade,

sem que se distorça ou deturpe o sentido educacional de fato pretendido. Por essa razão, é difícil conceber avaliação que implique mensurações ou mesmo a avaliação exaustiva e completa de todas as muitas dimensões e dos processos que podem caracterizar a missão e o ambiente educacional das escolas.

Thereza Penna Firme (1994) propõe distinções entre “tendências e tendenciosidades”. É necessário saber distinguir umas das outras. As primeiras promovem e remetem a avanços, enquanto que as tendenciosidades seriam distorções de sentido e indutoras de retrocessos. A autora evoca os critérios propostos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981apud PENNA FIRME, 1994, p. 6),

que, como meta-avaliação, dão os fundamentos essenciais para avaliar a própria avaliação. Tais critérios, indicados por doze organizações envolvidas e preocupadas com avaliação educacional, após cerca de quatro anos de trabalho, envolvendo aproximadamente duzentas pessoas, somam um elenco de trinta proposições que se agrupam em quatro categorias, quais sejam: utilidade, viabilidade, precisão e ética.

Dessa forma, ao cogitar e propor estudos estatísticos que avaliem e revelem “cientificamente” as características do bom professor, o economista entrevistado abraça uma linha que parece desconsiderar toda a dimensão subjetiva envolvida no processo de ensino, e lança à comunidade educacional uma convocação para que se enverede por um caminho que dificilmente poderá trazer bons resultados.

Dessa forma, sempre é recomendável que aqueles que façam avaliações tenham clara noção das grandes responsabilidades que assumem perante a sociedade, inclusive no que se refere às abordagens propostas, ao uso dos resultados e suas formas de divulgação. Nesse sentido Menga Ludcke (1999, p. 30), adverte:

Ainda não conseguimos, entretanto, desenvolver um conjunto de recursos avaliativos correspondentes a essa percepção do papel da escola, pois continuamos ainda presos a soluções orientadas muito mais na direção do acerto técnico do que do sociológico. Isto é, cuidamos, em geral, de elaborar boas provas e testes bem feitos e atentamos pouco para os efeitos do uso desses instrumentos sobre o destino dos alunos.

Poder-se-ia acrescentar: pouco se considera os efeitos dessas avaliações como formadoras de opinião e sobre seus efeitos de médio e longo prazo sobre o sistema educacional como um todo.

Nesse sentido, pode-se concluir que a competência técnica dos avaliadores é imprescindível, mas não tão importante quanto sua atuação, como formadores de opinião, perante a sociedade. No entender de Thereza Penna Firme (1994), avaliadores deveriam ser, prioritariamente, educadores.

### Referências

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERNANDEZ, A. *Os Idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HANUSHEK, E. Educação é dinheiro: entrevista com Camila Pereira. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 37, 17 set. 2008. Edição 2078. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/170908/entrevista.shtml>>. Acesso em: 17 set. 2009.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The program evaluation standards*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1981.
- LUDCKE, M. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PAES DE BARROS, R.; FOGUEL, M. N. Focalização dos gastos públicos sociais e erradicação da pobreza no Brasil. HENRIQUES, R. (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.
- PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994
- PEREIRA, M. R. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- RODULFO, R. La constitución del juguete como protoescritura. *Revista E. Psi. B. A., Buenos Aires*, n. 4, 1996.
- WINNICOTT, D. *Realidad y juego*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

**Recebido em:** 18/08/2009

**Aceito para publicação em:** 17/09/2009