AVALIAÇÃO APRIORISTA: A AMEAÇA DA PARANOIA NO PROCESSO ESCOLAR

PRETRIAL EVALUATION: THE THREAT OF PARANOIA IN THE LEARNING EVALUATION PROCESS

EVALUACIÓN APRIORISTA: LA AMENAZA DE PARANOIA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EDUCATIVO

EDILIANE WEBER¹
LUCIANE NEUVALD²

RESUMO O objetivo deste estudo é analisar a relação entre a avaliação da aprendizagem escolar e a paranoia, tendo como base a Teoria Crítica Adorniana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja escolha do tema e a escolha da abordagem se inserem no contexto da sociedade contemporânea, tendo em vista que o seu desenvolvimento criou condições para a instalação de tendências regressivas. Essas tendências se manifestam no enfraquecimento da autorreflexão crítica e no fortalecimento da projeção patológica, na qual o indivíduo estabelece um vínculo de mão única com a realidade, na medida em que ela deve corresponder aos seus anseios e ao conteúdo de seu pensamento. No processo de avaliação escolar, a projeção patológica equivale à paranoia e se apresenta na forma dos julgamentos apriorísticos formulados pelo professor a respeito dos comportamentos e da capacidade cognitiva dos alunos. Em função deles, o professor constrói a relação pedagógica, comprometendo a aprendizagem daqueles que não correspondem aos seus ideais de “bom” aluno. As manifestações e implicações da paranoia no processo escolar são investigadas nesta pesquisa, que também busca a elaboração de proposições que permitam resistir a esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO ANTECIPATÓRIA; RAZÃO INSTRUMENTAL; RAZÃO EMANCIPATÓRIA.

¹ Centro Municipal de Educação Infantil Helena Valente Hyczy Pfuetzenreuter. Guarapuava PR.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO PR. Guarapuava PR.

ABSTRACT The objective of this study is to analyze the relationship between the evaluation of school learning and paranoia, based on the Adornian Critical Theory. It is a bibliographical research, whose choice of theme and approach are part of the context of contemporary society, because that its development has created conditions for the installation of regressive fitness. These behaviors manifested in the weakening of critical self-reflection and in the strengthening of pathological projection, in which the individual establishes a one-way bond with reality, insofar as it must correspond to his desires and the content of his thought. In process of school evaluation, the pathological projection is same paranoia and is presented in the form of the aprioristic judgments formulated by the teacher regarding the behaviors and the cognitive capacity of the students. With this judgments, the teacher building the pedagogical relation, compromise the learning of those who do not correspond to their ideals of “good” student. These manifestations and implications of paranoia in the school process are investigated in this research, which also seeks the elaboration of propositions that allow to resisting this process.

KEY-WORDS: PRETRIAL EVALUATION; INSTRUMENTAL REASON; EMANCIPATORY REASON.

RESUMEN El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la evaluación del aprendizaje escolar y la paranoia, teniendo como base la Teoría Crítica Adorniana. Se trata de una investigación bibliográfica, cuya elección del tema y del enfoque se insertan en el contexto de la sociedad contemporánea, teniendo en cuenta que su desarrollo ha creado condiciones para la instalación de tendencias regresivas. Estas tendencias se manifiestan en el debilitamiento de la autorreflexión crítica y en el fortalecimiento de la proyección patológica, en la cual el individuo establece un vínculo de mano única con la realidad, en la medida en que ella debe corresponder a sus anhelos y al contenido de su pensamiento. En el proceso de evaluación escolar, la proyección patológica equivale a la paranoia y se presenta en la forma de los juicios apriorísticos formulados por el profesor acerca de los comportamientos y de la capacidad cognitiva de los alumnos. En función de ellos, el profesor construye la relación pedagógica, comprometiendo el aprendizaje de aquellos que no corresponden a sus ideales de “buen” alumno. Las manifestaciones e implicaciones de la paranoia en el proceso escolar son investigadas en esta investigación, que también busca la elaboración de proposiciones que permitan resistir a ese proceso.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN APRIORISTA; RAZÓN INSTRUMENTAL; RAZÓN EMANCIPADORA.

INTRODUÇÃO

A compreensão da paranoia e de sua relação com o processo avaliativo, mais especificamente, daquele que utiliza a antecipação de julgamentos do professor, em relação ao aluno, pressupõe a explicitação do conceito de falsa projeção, pois expressa o sentido da paranoia. Além disso, a compreensão do referido conceito se insere no âmbito da sociedade, na medida em que ela cria as condições para o seu desenvolvimento. Assim, o primeiro subtítulo do texto discute o conceito de paranoia e o contexto que a promove, ou seja, o da

sociedade capitalista, na qual predomina a semiformação e a razão instrumental, destituída de sensibilidade. Essas condições possibilitam o ambiente adequado para que a barbárie se instale e o processo avaliativo desperte a ira dos indivíduos e a externalização de seus impulsos violentos.

O segundo subtítulo define o conceito de avaliação apriorista e discute de que forma ela contribui para reforçar a paranoia, a semiformação e a barbárie no processo escolar, em vez de promover uma razão de cunho emancipatório.

O conceito de razão emancipatória orienta as reflexões do último subtítulo deste trabalho, no qual se analisa a avaliação no âmbito da perspectiva emancipatória e se apontam os elementos que caracterizam uma prática avaliativa transformadora e comprometida com a emancipação e com a formação dos educandos, uma vez que esses conceitos são corolários na Teoria Crítica Adorniana.

RAZÃO INSTRUMENTAL, PARANOIA, SEMIFORMAÇÃO E BARBÁRIE

Adorno e Horkheimer (1985), no livro *Dialética do esclarecimento*, analisam o progresso do pensamento. Para eles, o esclarecimento se manifestava desde os primórdios da civilização, na figura do pensamento mítico, uma vez que esse apresentava o elemento essencial que constitui o programa do esclarecimento, ou seja, a necessidade de livrar os homens do medo e investi-los na posição de comando. Para tanto, fez-se necessário relatar, denominar e explicar a origem das coisas. A dialética do esclarecimento se refere ao processo no qual o mito se torna um produto do esclarecimento que, por sua vez, converteu-se em mito. A explicação para esse fato se encontra na forma pela qual o homem se relacionou com a natureza e na forma da relação entre pensamento e realidade. Ao destituir a diferença e as especificidades entre esses elementos, buscou-se a redução do mundo às grandezas abstratas, exatas e calculáveis. Os pensamentos adquirem autonomia sobre os objetos, passam a substituí-los, classificá-los e ordená-los segundo parâmetros apriorísticos e antecipatórios. A sobreposição do pensamento, em detrimento da realidade, atribui ao homem uma posição de senhor, na qual tudo deve corresponder aos seus fins cegos, o que lembra a projeção do subjetivo sobre a natureza, tal qual acontecia no antropomorfismo característico do pensamento mítico. Como isso foi possível, se o programa do esclarecimento, conforme Adorno e Horkheimer (1985), era dissolver o mito e substituir a imaginação pelo saber?

Os autores atribuem a recaída do esclarecimento na mitologia à sua paralisação advinda da supervalorização do pensamento engessado na lógica formal, o que o torna um exercício tautológico.

Segundo o juízo do esclarecimento, bem como o do protestantismo, quem se abandona imediatamente à vida sem relação racional com a autoconservação regride à pré-história. [...] mas quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que tem que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

O objetivo da civilização de se sobrepor à natureza acaba por reduzi-la a essa última, na medida em que o esclarecimento se coloca a serviço da autoconservação do homem. Nesses termos, o esclarecimento perde a autocritica e se deixa levar pela lógica adaptativa, que prima pela sobrevivência e pelo domínio do homem sobre os outros homens, na tentativa de obter lucro. Essa lógica adaptativa atinge seu nível maior de desenvolvimento na sociedade capitalista, na qual o processo de trabalho promove a alienação dos indivíduos e o conhecimento se põe a serviço da operação e da realização da tarefa.

Ao se libertar do medo e da magia, o sujeito racional, conforme lembra Gagnebin (2001), percebe a importância de sua atividade na organização teórica e prática do mundo. O protagonismo do homem esclarecido pressupõe a subordinação do mundo às suas finalidades cegas. Nesses termos, o sujeito se hipostasia e se torna indiferente ao objeto. Para a autora, essa indiferença do sujeito faz que Adorno opte pela defesa da primazia do objeto e busque o olhar sabático da realidade e dos traços que apontam os limites “desse sujeito absoluto”.

Este, o sujeito racional, se liberta da magia e do medo quando percebe que a organização da realidade também depende de sua atividade, tanto prática quanto teórica. Pode, porém, incorrer no risco oposto: o objeto – o mundo que está diante dele – se vê desprovido de qualquer independência, já que é ele, o sujeito, que constitui o objeto em objeto (GAGNEBIN, 2001, p. 67).

No entendimento de Adorno e Horkheimer (1985), o processo de desenvolvimento capitalista privilegiou uma racionalidade instrumental, dominadora, a serviço dos processos de produção, cujo desejo pelo lucro demandava pela exatidão e pela destituição da sensibilidade. Por isso, a matemática se tornou a ciência mãe de todo o processo de conhecimento e o homem procurou dominar os conceitos de forma que eles se uniformizassem e não deixassem qualquer dúvida e ambiguidade. Esse sujeito do conhecimento se caracterizava pela sua hiperatividade e pelo desejo de que as coisas correspondessem aos seus projetos dominadores. Dessa forma, a razão perdeu o seu potencial autocrítico e reflexivo e o pensamento procurou a conciliação com a realidade, no lugar de estabelecer com ela uma relação interrogativa e aberta à autorreflexão crítica.

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

O protótipo do indivíduo burguês é referendado na figura de Ulisses, o personagem da Odisseia. A partir dessa obra, os autores buscam o entrelaçamento entre o mito, a dominação e o trabalho. Ulisses expressa a história da civilização, que coincide com o sacrifício, com a renúncia, a negação de sua própria natureza e da antirrazão. Essa negação, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 60), constitui o “núcleo de toda a racionalidade civilizató-

ria” e na “célula da proliferação da irracionalidade mítica”. Ela torna confusa e opaca não apenas a dominação do mundo exterior, mas também a vida interior e a própria ideia que o indivíduo tem de si mesmo como natureza:

[...] todos os fins para os quais ele se mantém vivo – o progresso social, o aumento suas forças materiais e espirituais, até mesmo a própria consciência – tornam-se nulos, e a entronização do meio com fim, que assume no capitalismo tardio o caráter de um manifesto desvario, já é perceptível na proto-história da subjetividade. O domínio do homem sobre si mesmo, em que se funde o seu ser, é sempre a destruição virtual do sujeito a serviço do qual ele ocorre [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 60).

Assim como Ulisses, o esclarecimento burguês ludibria, suprime o desejo em relação ao pensamento e nega a identidade na tentativa de restaurá-la. Ele se investe de um realismo excessivo e sobrepõe o dever, a tarefa para o qual deve se incumbir, às fraquezas pessoais. A sociedade burguesa radicaliza essa condição e cada vez mais os interesses do sistema se sobressaem aos interesses do indivíduo, o que lhe confere uma característica totalitária e opressora.

A sociedade capitalista depende da expansão de sua lógica para a sua manutenção. Em que consiste a lógica capitalista? Ela consiste no fetichismo das mercadorias, na alienação, que fortalece a falsificação da vida. Essa, por sua vez, se manifesta na visão imediata da realidade e na incapacidade dos indivíduos para enfrentá-la e para pensar o mundo e a si mesmo de forma autocrítica. Essa forma de o indivíduo se relacionar com a realidade e com os outros na sociedade capitalista expressa o predomínio de uma razão de característica instrumental, na qual o conhecimento deve estar a serviço da classificação e da hierarquização de tudo, sem interesse pelo contexto em que as pessoas estão inseridas, uma vez que elas são julgadas em função de critérios apriorísticos e únicos, definidos por aqueles que ocupam o poder de decisão.

A razão iluminista em seu projeto inicial da era moderna, de acordo com a interpretação de Pucci (2003) da *Dialética do esclarecimento*, pressupunha a razão emancipatória e a razão instrumental, submetendo a segunda à primeira. Porém, esse potencial libertário da razão foi ofuscado na medida em que a burguesia orientou o desenvolvimento da racionalidade no sentido da dominação.

Na leitura de Adorno e Horkheimer, a Razão Iluminista, desenvolvida pela burguesia desde os inícios da era moderna, continha em sua afirmação primeira as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda integrada e a serviço da primeira. A emancipação do homem estava vinculada à emancipação da natureza, sob a orientação da Razão. [...]. A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da Razão e privilegiando sua dimensão instrumental. A ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimentos dos homens, de instrumentalizá-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo cada vez mais seu po-

tencial libertário. A razão emancipatória vai se tornando reprimida, ofuscada (PUCCI, 2003, p. 23).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o desenvolvimento do esclarecimento se aproximou da razão instrumental, pois os homens achavam que ela permitiria conhecer melhor as coisas e enfrentar o desconhecido. Por trás dela está o medo dos seres humanos, está uma atitude similar à das crianças, que buscam na fuga uma forma de proteção. Ou ainda, uma atitude similar à dos homens em épocas remotas, que se expressa na frase dos autores, na qual afirmam: “O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 29).

Adorno (2010, p. 34) define a paranoia como um estado em que os indivíduos “[...] não alcançam a realidade, mas contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido”. Nesse sentido, a paranoia expressa a impotência dos homens diante da realidade, especialmente quando eles se encontram numa situação de confronto e de tensão.

Segundo a teoria psicanalítica, a projeção patológica consiste substancialmente na transferência para o objeto dos impulsos socialmente condenados do sujeito. Sob a pressão do superego, o ego projeta no mundo exterior, como intenções más, os impulsos agressivos que provêm do id e que, por causa de sua força, constituem uma ameaça para ele próprio (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 179).

Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 176), “Para refletir, a coisa tal qual ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que dela recebe”, ele deve retirar as percepções do mundo exterior, sem se identificar com ele; deve conhecê-lo como outro. Portanto, o processo reflexivo demanda pela acolhida do objeto, pela relação com o conteúdo empírico proveniente da realidade. Nesses termos, o sujeito precisa acolher o mundo e se relacionar de forma interrogativa e negativa com o conteúdo dele proveniente. Esse processo necessita da reflexão, cujo exercício, para a Teoria Crítica Adorniana, só é possível quando o sujeito consegue diferenciar aquilo que provém do exterior e o que lhe é próprio. Quando o indivíduo percebe o mundo tomando como única referência o seu ponto de vista e não desloca ou confronta as suas percepções com a realidade, ele vê o mundo conforme as suas construções, perseguindo uma ideia fixa e una.

Bueno (2010), autor que se fundamenta na Teoria Crítica Adorniana, estabelece relação entre o ato de conhecimento fundamentado no instrumentalismo e a lógica do valor de troca, uma vez que ambos se caracterizam pelo predomínio de uma ideia fixa, que é típica do comportamento paranoico.

Em termos sucintos, é possível afirmar, com base em Adorno e Horkheimer (1985, p. 37), que:

[...] o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema. Sua inverdade não está naquilo que seus inimigos românticos sempre lhe censuraram: o método analítico, o retorno aos elementos, a decomposição pela reflexão, mas sim no fato de que para ele o processo está decidido de antemão.

O sentido totalitário assumido pela razão é comum à cultura que, ao se submeter à lógica do sistema, à lógica das mercadorias e da troca de equivalentes, permite que o espírito fique aprisionado pelas malhas da socialização, conforme ressaltava Adorno (2010, p. 9). Para esse autor, o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria é destituído do potencial crítico e renuncia à autodeterminação. Assim, promove a semiformação, a qual atua de maneira defensiva, excluindo os contatos que ameaçam o seu caráter suspeito. Essa alienação do espírito origina as “formas psicóticas de reação social” (ADORNO, 2010, p. 35).

Adorno (2010, p. 36) aponta a tendência à personalização como uma das características do indivíduo semiformado. Esse indivíduo transforma as relações objetivas em pessoas singulares e o mediato em imediato. A condição alienada da consciência se fixa aos juízos e ideias que o sujeito atribui ao mundo, ela não consegue se deslocar e estabelecer conjecturas. Ela constitui um estado regressivo, em que a sociedade adere à barbárie, na qual:

[...] as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização ---e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995b, p. 155).

Esses pressupostos nos ajudam a compreender a tendência dos docentes a personalizar seus julgamentos avaliativos e de se guiar pelo imediatismo, pelo comportamento impulsivo e violento, no qual a avaliação é utilizada como um meio de controle e de ameaça dos alunos. Diante desse contexto de inaptidão à autorreflexão crítica e à consciência, os alunos também agem de maneira agressiva diante do resultado da avaliação, pois a semiformação e a barbárie, enquanto formas de consciência alienada, expressam um processo de ensino-aprendizagem caracterizado pela frieza e pela valorização do produto final, esquecendo-se das diferentes variáveis do processo. Elas são desconsideradas, uma vez que a alienação do processo pedagógico não colabora com o fortalecimento da consciência, com a dialogicidade e com a produção coletiva do conhecimento.

AValiação Apriorista: A Expressão da Paranoia no Processo Escolar

A avaliação apriorista se caracteriza pela informalidade e pela presença de critérios apriorísticos, ancorados no ideal de “bom aluno” ou nos preconceitos do professor, que dirige seus esforços em função do julgamento espontâneo e informal que faz do aluno. A partir dessa ideia preconcebida, o professor interage ou não com o aluno, cria expectativas positivas ou negativas em relação a ele. Dessa forma, administra seus investimentos na aprendizagem dos educandos considerados mais aptos e não despende grande energia com aqueles aos quais ele considera como incapazes. Esses são candidatos à reprovação, desde o primeiro dia de aula.

Vasconcellos (1998b, p. 18-20) enfatiza a importância de se resgatar o poder das representações, pois elas se constituem em um obstáculo para a mudança da avaliação, uma vez que ela envolve valores e concepções que se cristalizam e se tornam tradição na prática escolar. Para ele, a avaliação envolve julgamento da produção objetiva do educando, baseada na definição de critérios coletivos, ao invés do julgamento pessoal do professor.

Quando o aluno traz sua elaboração conceitual, espera que o professor julgue se está caminhando bem ou não; isto é normal. Assim, ao perceber que não está adequadamente elaborada, o professor pode problematizar, solicitar que confronte com os colegas, com o que disse anteriormente, com as experiências, com o livro, etc.; orientar para que possa superar os limites e chegar a um conceito mais elaborado (VASCONCELLOS, 1998a, p. 20).

O autor (1998b, p. 30) afirma que as representações refletem a realidade do professor, constituindo-se em um mosaico das interferências teóricas e práticas no qual ele se insere. As representações se caracterizam pela sua riqueza, mas também, pelo seu aspecto confuso, pela ausência e pela presença, “é um momento importante no processo de conhecimento”, que recupera a dimensão da existência humana. Porém, ela necessita de superação. O campo das representações, segundo o autor, também é fértil para o cultivo dos preconceitos.

O vínculo entre a paranoia e a avaliação apriorista ocorre por meio de ideias fixas. Essas ideias revelam a ausência do processo crítico-reflexivo do sujeito em relação à realidade, o que leva o professor a se relacionar com o aluno em função de suas ideias preconcebidas. Atitudes dessa natureza trazem fortes impactos para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor pode “investir” ou não na aprendizagem do aluno a partir dos conceitos que ele estabelece aprioristicamente sobre ele. Esses aspectos levam Freitas (1995, p. 226), a partir das ideias de Gimeno, a enfatizar a necessidade de mudar os procedimentos de avaliação que, para ele, não se tratam de simples procedimentos, cuja escolha se baseia na conduta técnico-profissional, uma vez que esse processo envolve fatores com fortes implicações individuais.

Freitas (1995) ressalta que a avaliação formal (ancorada em instrumentos como provas, trabalhos e outras atividades) é acompanhada da avaliação informal que inclui a observação dos cadernos dos alunos, a elaboração de perguntas e a emissão de opiniões durante a aula, a disponibilidade dos materiais solicitados e a realização dos exercícios, a organização e o capricho, entre outros. Dessa forma, o comportamento do aluno pode se sobressair ao domínio do conteúdo, uma vez que existe um processo intermediário entre a atribuição da nota e conceito para o aluno e a qualidade do trabalho realizado por ele, efetivamente. Nesse processo, interferem informações elementares a respeito dos alunos, que se constituem no ponto de partida (uma visão apriorística) para a avaliação.

Considerando-se que esse processo intermediário sofre influências de um “modelo de bom aluno” que o professor desenvolve ao longo de sua prática, pode-se dizer que estamos diante de um dos aspectos mais cruciais do processo de avaliação, na medida em que tal modelo se constitui sob a influência das

concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve (FREITAS, 1995, p. 226).

O modelo ideal serve de parâmetro para o estabelecimento de comparação entre os alunos e acentua o aspecto subjetivo e o preconceito no processo de avaliação. Dessa forma, o professor, segundo Freitas (1995, p. 228), interage com o aluno tendo como referência a imagem ideal que fez dele. Assim, a avaliação formal comprova a informal e o professor não usa o juízo informal a favor do aluno, mas contra ele, como justificativa para justificar o seu fracasso.

A situação do professor lembra a anedota da centopeia, citada por Adorno (1995a, p. 140) no texto “Educação – Para quê?”. Nessa anedota, segundo Adorno, a personagem, ao ser indagada enquanto movimentava as suas pernas, se paralisa e não consegue dar um passo. Analogamente, o mesmo acontece com o professor, que coloca o impulso de sua ação a favor do movimento externo, mostrando-se prisioneiro daquilo que ele próprio realiza. O professor, neuroticamente movido pelo cumprimento de suas tarefas, corre o risco de desenvolver tendências ao automatismo e ao imediatismo, as quais são aliadas da prática burocrática, avessa a autorreflexão crítica, que é característica do processo emancipatório.

AValiação e Emancipação

O conceito de emancipação pressupõe uma dialética entre o pensamento e a realidade. Assim, o espírito, os conteúdos mentais, não devem se isolar da realidade, conformando-se a ela; nem a realidade deve se opor ao pensamento. Ambos precisam manter a autocrítica viva, pois essa permite resistir às ideias abstratas e à adaptação, que leva o homem a voltar o seu pensamento e sua ação, tendo em vista as necessidades externas.

Na concepção de Adorno, a adaptação se tornou a força organizadora da sociedade.

[...] a organização do mundo se converteu a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico que quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 1995a, p. 143).

Para Adorno (1995a, p. 143), a emancipação é sinônimo de conscientização e de racionalidade. Ela requer a capacidade de autodeterminação e de autonomia, a capacidade de entendimento e de direção da própria vida. A emancipação precisa ser acompanhada, de acordo com Adorno (1995c, p. 180), de uma firmeza do eu, da resistência aos apelos à personalidade inautêntica da indústria cultural. Para ele, a sociedade preserva uma não individuação, que enfraquece a formação e cria as condições para que a barbárie se instale. Nessas condições, o indivíduo age de maneira impulsiva, violenta e inapta à consciência. Para que a educação se oponha às forças regressivas, é preciso estar atento contra o equí-

voco da severidade, contra a valorização da capacidade de suportar a dor, contra o sadismo, contra a dureza e contra a indiferença à dor alheia. Em termos de avaliação, esse pressuposto condena o uso perverso da avaliação como instrumento de controle e de ameaça.

Ao contrário da razão instrumental, a razão emancipatória pressupõe o sujeito apto a acolher a dimensão trágica do mundo, o que exige o estabelecimento de uma relação tensa entre o pensamento e a realidade, em vez de se guiar pela lógica adaptativa na qual o pensamento está a serviço dos interesses exteriores. A lógica adaptativa tem nas políticas educacionais sua maior expressão, pois na maioria das vezes, elas atribuem ao professor o papel de executor – o que pode fazê-lo perder de vista a verdadeira finalidade da educação, ou seja, *a produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 1995a, p. 141).

A atitude adaptativa, conforme Adorno (1995a, p. 145), condiz com um realismo supervalorizado ou um pseudorealismo. O poder totalizador da adaptação leva à adesão automática dos homens a ela e à identificação com aquilo que os agride.

A organização da sociedade sob a lógica capitalista baseia-se na exclusão, no entanto, essa mesma lógica se desenvolve a partir da irracionalidade. Essa, por sua vez, promove a regressão, a ausência de autorreflexão crítica, as atitudes impulsivas, marcadas pela subjetividade, pela imediatividade e pelo desejo de unificar e controlar a realidade. Não se trata de ignorar as forças econômicas, mas de afirmar o seu poder totalizador, que se expande para a consciência, que apesar de influenciada pela alienação, pode resistir fortalecendo a autoconsciência. Em termos de processo avaliativo, essa possibilidade pressupõe, segundo Vasconcellos (2008), a concepção do processo avaliativo como um processo de autoconhecimento, de conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Essa perspectiva, de acordo com o referido autor, implica o fortalecimento da consciência no ato avaliativo, que deve envolver o professor, o aluno e a realidade como elemento de mediação entre eles. Assim, é preciso indagar sobre o porquê o aluno não aprende, acerca das condições de ensino, o sentido que a avaliação assume na escola e o conteúdo da avaliação, que não deve ser decorativa e incompatível com o que foi trabalhado, mas deve ser reflexiva, relacional e compreensiva. Dessa maneira, mudaremos a forma de nos relacionarmos com o aluno e com o processo de ensino-aprendizagem – o que nos fortalece diante da condição de impotência que as condições de vida dos alunos nos colocam.

Vasconcellos (1998a) aponta a criação de um clima de confiança na sala de aula e de uma prática de interação com os trabalhos dos alunos, nos quais eles não sintam medo de serem punidos, de colocarem suas dúvidas e raciocínios como elementos fundamentais para que a avaliação se torne um instrumento que ajude ao aluno. Ele destaca a necessidade de superar o núcleo do problema da avaliação: a superação da lógica classificatória, sendo necessária a mudança de concepção e de postura diante da avaliação, pois não adianta dizer:

[...] que se mudou totalmente só porque agora aplica-se vários instrumentos de avaliação; no entanto, se eles não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando no “mundo da nota”, da lógica classificatória. O professor diz: “Não faço mais provas; agora são atividades avaliativas”; Não corrijo mais em vermelho, agora só em verde”. É necessário

atenção, pois se não houver mudança de postura, de concepção, não adianta mudar o nome ou cor: em pouco tempo o aluno vai descobrir que as provas apenas mudaram de nome, e vai detestar o verde... Por outro lado, se vem ocorrendo mudança de postura e há também mudança da denominação, isto ajuda avançar. As palavras não são neutras: ‘prova’ significa ter que provar algo para alguém, o invés de se constituir uma forma de acompanhamento. Desejamos mudar a essência e não a aparência da prática (VASCONCELLOS, 1998a, p. 20).

Vasconcellos (2008) entende que a mudança da essência do processo avaliativo pressupõe que a escola assuma um compromisso com a aprendizagem. Para tanto, é preciso que o professor abdique do uso autoritário da avaliação e altere a metodologia em sala de aula, que deve primar pelo sentido do conhecimento, pois “Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante” (VASCONCELLOS, 2008, p. 68).

O autor (1998a, p. 19) menciona algumas práticas, entre elas: a abolição da reprovação e da semana de provas, o desenvolvimento da responsabilidade coletiva pela aprendizagem em sala de aula e o desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio do comprometimento com os estudos e com a exposição de suas dúvidas e dificuldades de aprendizagem, a realização de assembleias de classe sistemáticas, a fim de promover a reflexão sobre a dinâmica do trabalho e das relações em sala de aula. Vasconcellos (2008) se opõe ao uso da nota como uma forma de resolver problemas de indisciplina e defende que a autoavaliação e a avaliação afetiva não se vinculem à nota. Para ele, é preciso que se estabeleçam critérios objetivos para a nota de participação e que os “trabalhinhos” não sejam usados como pretexto para a reposição de nota.

O fortalecimento da avaliação reflexiva também ocorre por meio da alteração da postura do professor e do aluno diante do erro, pois ambos deixam de se guiar pelas concepções correntes e imediatistas que envolvem essa questão. O trabalho em prol da recusa das profecias autorrealizantes é outro aspecto levantado por Vasconcellos (2008, p. 91), a fim de favorecer o exercício consciente do processo avaliativo. Além disso, o conselho de classe se constitui em um espaço coletivo para o exercício dessa reflexão, que deve se orientar pelas condições de ensino da escola, ao invés das questões subjetivas. Por último, vale ressaltar que a conscientização da comunidade educativa, no entendimento do autor, é fundamental para a construção de critérios avaliativos comuns, para que a família não promova um sentido da avaliação no qual ela se vincule a prêmios e castigos, mas que desenvolva a consciência da importância da aprendizagem.

As proposições práticas expostas por Vasconcellos a respeito da avaliação podem se tornar prescritivas, caso se perca de vista a necessidade de fortalecer a autoconsciência do processo de ensino aprendizagem e de sua relação com a sociedade. Dessa forma, a alienação que ameaça o processo avaliativo pode acontecer sob a égide das boas intenções, que de nada valem se o professor não exercitar a sua autocrítica e autoconhecimento. Esse exercício é apontado por Vasconcellos, mas pode se enfraquecer diante do canto da sereia dos apontamentos de ordem prática. A autorreflexão e o autoconhecimento pressupõem a compreensão da sociedade e do papel político da avaliação.

Sousa (1997, p. 126) vincula a avaliação a um projeto educacional, pois não é possível discutir essa questão de forma abstrata, sem tratá-la no âmbito das concepções de educação, de escola, de conhecimento e de ensino-aprendizagem. Assim:

[...] é importante que eu expresse qual projeto de escola tomo como referência para pensar a avaliação. Considero que uma escola de qualidade supõe, essencialmente, compromisso de seus integrantes com a permanência das crianças que nela ingressam e com o seu processo de desenvolvimento; a organização de um trabalho que viabilize e estimule a apropriação, a construção do conhecimento e a formação do sujeito social; relações de poder compartilhadas, privilegiando-se o trabalho coletivo e cooperativo entre os profissionais da escola, alunos e comunidade (SOUSA, 1997, p. 126-127).

O processo de mudança da avaliação, de acordo com a autora (1997, p. 132), deve ser coletivo e envolver a ação-reflexão-ação, deve oportunizar a participação dos alunos, mudando o papel que tradicionalmente lhes foi conferido, ou seja, o papel de objeto da avaliação. Para Sousa (1997), a participação do aluno na avaliação permite integrá-lo ao processo educacional; permite que ele assuma o compromisso com a aprendizagem. Ela ressalta a importância de ressignificar a avaliação, o que pressupõe interrogar sobre para que e por quem as informações serão produzidas e utilizadas. Dessa forma, a avaliação necessita de instrumentos informativos e de critérios. A utilização do último é de fundamental importância para que a avaliação não se oriente por aspectos subjetivos e relativos, ou ainda, tome como base a comparação dos desempenhos dos alunos. O critério consiste no elemento que subsidia a análise das informações obtidas por meio de diferentes procedimentos avaliativos.

Tanto em grego como em latim, o termo “critério” quer dizer discernir. Em sua acepção comum, indica uma regra que se aplica para julgar a verdade. No sentido filosófico, significa uma característica que permite avaliar uma coisa, uma noção ou apreciar um objeto. Enfim, é o que serve de fundamento para um juízo (DEPRESBITERIS, 1997, p. 67).

O critério é o que pauta o julgamento do professor no processo de ensino-aprendizagem e é o que serve de parâmetro avaliativo. Ele toma como referência os objetivos instrucionais. Por isso, a avaliação não deve se desvincular do ensino, não se pode avaliar aquilo que não se ensinou e não se pode ensinar sem avaliação. Na perspectiva transformadora, ela não é um instrumento de classificação e de controle, mas serve para informar, para diagnosticar e, sendo assim, para garantir a aprendizagem do aluno e o acesso aos conhecimentos sistematizados, que permitem o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e emancipada.

Saul (1988) define a avaliação emancipatória como:

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais.

Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas (SAUL, 1988, p. 61).

A proposta da autora se volta para a avaliação dos programas de pós-graduação. No entanto, apresenta elementos fundamentais, que expressam a essência de uma avaliação emancipatória, servindo de base para qualquer nível de ensino.

Segundo Saul (1988, p. 61), a avaliação emancipatória se compromete com o futuro, buscando transformá-lo por meio do autoconhecimento crítico do concreto, do real, possibilitando a clarificação e alternativas de revisão desse real. A autora aponta como conceitos básicos da proposta de avaliação emancipatória: a emancipação, a decisão democrática, a transformação e crítica educativa.

A emancipação pressupõe, de acordo com Saul (1988, p. 62), [...] “a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma [...]”.

A decisão democrática implica a participação, o envolvimento e o compartilhamento de ideias entre os integrantes do processo, buscando a tomada de decisões coletivas, que atendam às diversidades.

A transformação pressupõe a alteração dos programas educacionais com base nas decisões críticas e coletivas.

A crítica educativa envolve o programa em si e coloca o processo em primeiro plano, ela “[...] propõe uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes (avaliadores) que atuam em um programa” (SAUL, 1988, p. 62).

Os conceitos descritos convergem com a ideia de emancipação, pois essa prescinde da crítica, da valorização da qualidade do ensino (da formação) e do antiautoritarismo, ou seja, da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade falsificada, que é guiada pelas aparências, pelo consumo e pelo enfraquecimento da consciência e da potencialidade formativa, tem sua lógica refletida no processo de avaliação escolar. Nessas condições, esse processo não é centrado na aprendizagem e na formação, uma vez que elas são substituídas pela obtenção da nota, de um diploma e de uma passagem amena pela escola – o que expressa o aspecto semiformativo da educação. A renúncia à autodeterminação é corolária da tendência à personalização, do fixismo e do imediatismo que caracterizam a semiformação. Essas características são típicas da personalidade promovida pela sociedade falsificada – a personalidade paranoica – inapta à reflexão e ao estabelecimento da relação entre a realidade e o pensamento. A paranoia, no processo escolar, tem na avaliação apriorista uma de suas principais manifestações. No entanto, outras práticas avaliativas também revelam o enfraquecimento da consciência no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação escolar.

O fortalecimento do potencial autorreflexivo é apontado como o elemento principal de uma educação emancipatória. A defesa dessa educação é corolária da defesa da ressig-

nificação da prática avaliativa e do planejamento, pois é por meio desse que o processo de ensino-aprendizagem adquire maior consciência, ele é um exercício teórico e prático que, segundo Vasconcellos (2012, p. 36), remete ao desejo de mudança, à crença dessa possibilidade de mudança da realidade, à consciência de que é necessária a mediação teórico-metodológica e à possibilidade de realizar aquela determinada ação. O autor aponta a mediação teórica como um instrumento que o potencializa a transformação do processo de ensino-aprendizagem. A ação transformadora é uma ação qualificada, ou seja, consciente e intencional. Essas características encontram no planejamento um caminho para se desenvolverem, uma vez que ele exige a elaboração teórica, ao ser desejado e assumido comprometidamente. A avaliação consiste em um dos elementos do planejamento, é inerente a ele, o que a faz ser pensada no conjunto de todos os elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (aluno, professor, escola, objetivos, conteúdos, metodologia, concepções pedagógicas etc.).

Nessa perspectiva de fortalecimento dos processos conscientes, Vasconcellos, em seu livro *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças* (1998a, p. 33), faz a seguinte afirmação: “Se não podemos mudar a condição de vida do aluno, podemos mudar a forma de nos relacionarmos com ele”. A escola, apesar de sua impotência frente ao poder econômico, deve atuar fortalecendo o seu trabalho, qualificando-o. Essa qualificação do professor é possível por meio do planejamento, pois sua realização é uma forma de fortalecimento dos processos conscientes e da autonomia do professor. Além disso, o planejamento contribui para o fortalecimento da identidade da escola e para a resistência ao controle burocrático, quando elaborado e assumido coletivamente pelos professores.

Outra consideração do autor que permite reforçar a aptidão à consciência e ao desenvolvimento de uma avaliação emancipatória, se refere às representações sociais. Essa questão também se remete ao planejamento, que na sua etapa inicial requer a análise da realidade do aluno e do professor, que deve fazer sua autocrítica a respeito de suas convicções e de seus conhecimentos. Em relação ao aluno, o diagnóstico da realidade permite que o professor o compreenda e estabeleça com ele uma relação de acolhida, que é própria da razão emancipatória e formativa, uma vez que elas não se orientam pela dominação, mas pela interação entre o sujeito e o objeto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. A educação contra a Barbárie. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, p. 155-168.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995c, p. 169-185.

ADORNO, T. W. Educação para quê? In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a, p. 139-154.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.; LASTÓRIA, L. A. (Orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BUENO, S. F. Educação, paranoia e semiformação. *Educação em Revista*, v. 26, n. 2, Belo Horizonte, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200014> Acesso em 16 de abril de 2016, às 20h.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1997, p. 51-79.

FREITAS, L. Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GAGNEBIN, J. M. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-De-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo: Editora UNIMEP, 2001, p. 61-74.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação do Currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. Porto Alegre: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad, 1998a.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.

VASCONCELLOS, C. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. São Paulo: Libertad, 1998b.

Dados dos autores:

Ediliane Weber

Ggraduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Professora do Centro Municipal de Educação Infantil Helena Valente Hyczy Pfuetzenreuter. Guarapuava PR. edilianeweber@gmail.com

Luciane Neuvald

Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação Pública pela Universidade Federal do Mato Grosso. Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista/UNESP – Araraquara SP. Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO, Guarapuava PR. luneuvald@terra.com.br

Submetido em: 8-4-2018

Aceito em: 2-7-2018