

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

ADRIANA EUFRÁSIO BRAGA SOBRAL

*O dever principal da educação é de armar
cada um para o combate vital para a lucidez.*

Edgard Morin

A política educacional brasileira acolheu como eixos norteadores as teses apresentadas no documento **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**, de 1998, coordenado por Jacques Delours. Neste documento, são apresentados os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer.

Estes pilares constituem a matriz principal na construção da visão de mundo dos princípios e diretrizes da educação na atualidade, visando a uma preparação mais ampla dos alunos, acreditando numa melhoria da própria estrutura dos sistemas educacionais, pois, como enfatiza Basarab Nicolescu (Presidente do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares – CIRET) *apud* Morin,

(...) há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade do ser e não apenas a um dos seus componentes (2000, p. 11).

Nessa perspectiva transdisciplinar, Edgar Morin, atualmente um dos maiores estudiosos das Ciências Sociais, elaborou um conjunto de reflexões sobre a educação do amanhã. MORIN (2000) enunciou os sete saberes necessários à educação do futuro e assim os intitulou: As cegueiras do conhecimento: o erro

e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e, por último, A ética do gênero humano. São, pois, considerados eixos e caminhos *que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes* (MORIN, 2000, p. 12).

Para Morin (2000) “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (p. 19). Com essa idéia, o autor projeta uma responsabilidade mais acentuada ao trabalho do educador que deverá tornar seu próprio conhecimento cada vez mais abrangente a fim de contribuir de forma mais eficaz no plano educacional, sendo capaz de promover a formação e instrução do educando numa lógica, reconhecidamente científica e filosófica, em que a capacidade de análise e interpretação do aluno sejam trabalhadas simultaneamente.

Para tanto, promovendo o aprimoramento de seu conhecimento, conduzirá o profissional ao enriquecimento cultural, necessário ao seu papel profissional, favorecendo cada vez mais a sua inserção num mundo em que as exigências quanto à atualização, em conteúdos se tornou um aspecto corriqueiro em decorrência da incessante evolução do conhecimento.

Este perfil de educador deverá acentuar o papel da educação na formação do pensamento do educando, que deverá ser preparado para assimilar as reais diferenças entre o que pode ser considerado errado e o que pode ser havido como ilusório, quando da compreensão do conhecimento. Tal assimilação não poderá se limitar apenas à identificação do aspecto erro ou aspecto ilusão; ao contrário, deverá permitir uma ampliação dessa investida, pois o educando há de ser preparado para não se deixar levar por idéias que o conduzam ao erro de interpretação, ou deixar-se iludir por concepções que violem a própria maneira de realizar a leitura do mundo, ou ainda, que não lhe permitam conhecer-se como pessoa capaz de empreender-se em busca de sua felicidade.

Nesse ínterim, o educador, em sua função de avaliador, deverá também estar alerta para as inúmeras possibilidades que o próprio conhecimento produz com relação às abordagens de interpretação possíveis de ocorrer, já que sua função exige um

comportamento necessário em vislumbrar as várias faces de análises dos problemas educacionais. Assim, o trabalho do avaliador exige não somente uma preparação sólida e ampliada, bem como uma postura profissional capaz de perceber as devidas relações que podem ser estabelecidas pelos educandos quando da análise de conteúdos.

Enfatizando-se neste momento o trabalho do avaliador nas atividades pedagógicas rotineiras, chama-se a atenção para o fato de que a interpretação, o reconhecimento da importância e da aplicação de um determinado conteúdo estabelecidos pelos educandos nessas atividades, e que serão focos de trato avaliativo, devam ser coerentes e não desviados do bom senso, da compreensão e do pensamento lógico, pois

as possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do exterior, encerradas, às vezes, no seio de nossos melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas (MORIN, 2000, p. 33).

Nessa construção da educação do futuro, a área de trabalho da avaliação educacional assume um papel muito relevante, pois fornece embasamentos e instrumentos teóricos pertinentes a essa linha de pensamento apresentada por MORIN. No aporte teórico da avaliação educacional, encontra-se um reconhecido esforço de seus clássicos estudiosos em dirigir o trabalho dessa área para uma concepção abrangente do trabalho educativo, buscando a produção de um conhecimento embasado em múltiplas possibilidades que permeiam a construção da ciência.

Assim, convergem ao mesmo ponto a proposta de educação para o futuro de Morin e as concepções imbricadas na construção teórica da avaliação educacional, ao reconhecerem que

“o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (p. 20).

Entretanto, o trabalho do profissional dedicado à avaliação educacional deve ser muito cauteloso, por isso mesmo a necessidade de uma atualização e amadurecimento contínuos de sua preparação, tendo em vista que o próprio conhecimento que é

“ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento” (MORIN, 2000, p.20).

Tendo sido dada a devida importância pela política educacional brasileira às idéias contidas no documento coordenado por Delours, e de certa forma indiretamente às idéias de Morin, espera-se que seja elaborada uma proposta de preparação dos profissionais que trabalham em avaliação para atuar com ênfase nessa óptica de pensamento. É importante que surjam iniciativas que favoreçam essa preparação, para que a atualização da política educacional brasileira não fique apenas na sugestão de correntes de pensamento inovadoras, mas que sejam implementadas efetivas ações que permitam uma aplicação objetiva da teoria, evitando, assim, que cada profissional interprete e execute o plano teórico a seu gosto e modo.

Quanto aos princípios de pertinência do conhecimento, Morin enfatiza a inadequação cada vez mais ampla dos saberes desunidos e divididos de um lado, e de outro, a realidade cada vez mais multidisciplinar. Segundo este abalizado autor, para que o conhecimento seja considerado pertinente, a educação deverá evidenciar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Referindo-se ao contexto, ele parte da idéia de que

“o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos” (MORIN, 2000, p. 36).

Nesse sentido, a avaliação educacional se destaca por possuir, em seu ideário, tal concepção que pode ser ratificada quando Stake apud Vianna acentua, desde 1967, ao expressar que a avaliação

"não deveria ter um caráter episódico, mas permitir uma compreensão de todo o processo relacionado a um programa, por intermédio de um amplo levantamento de informações para uma tomada de decisões em bases realistas" (2000, p. 57).

A relevância atribuída aos educadores no trato dos assuntos relativos à avaliação educacional adquire mais evidência ao relacioná-la às teses de Morin, pois, conforme Cronbach *apud* Vianna (2000, p. 68), a avaliação

"deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e uso de grande número de diferentes informações".

Entretanto, as diferentes informações coletadas precisam ser analisadas de maneira precisa, com interpretações coerentes, para que as análises decorrentes não sejam elaboradas com acentuada caracterização do senso comum, e para que haja pertinência no conhecimento produzido,

(...) a avaliação precisa concentrar-se em um conjunto de atividades científicas que garantam a congruência entre as observações apresentadas e o mundo da realidade. Além disso, as atividades científicas devem possibilitar interpretações aprofundadas sobre os dados levantados. Uma avaliação não terá um crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais.

O valor de um avaliador não está apenas em levantar questões, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam às várias audiências. Tudo isso, para que a mensagem do avaliador seja compreendida, mereça credibilidade, ofereça respostas significativas, altere prováveis posições preconcebidas e estabeleça um diálogo enriquecedor, conseqüente e, finalmente, permita decisões adequadas (VIANNA, 2000, p. 76-77).

Quanto ao global, Morin enfatiza que este vai além do contexto, por ser um “conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (2000, p. 37). Assim, o todo terá qualidades ou propriedades não verificadas nas partes, caso estejam isoladas, e algumas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo, sendo *preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes* (2000, p. 37).

O aspecto multidimensional é reconhecido em unidades complexas como o ser humano (biológico, psíquico, social, afetivo e racional) e a sociedade (dimensão histórica, econômica, sociológica, religiosa etc.) e “o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional” (MORIN, 2000, p. 38). Esse mesmo conhecimento deve enfrentar a complexidade que Morn conceitua como a união entre a unidade e a multiplicidade.

“Em conseqüência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2000, p. 39).

Em entrevista datada de 27 de julho de 2002, concedida à TV Cultura, no programa Nossa Língua, o economista Flávio de Almeida Prado declarou que *é difícil se fazer compreender o óbvio*. De imediato, a afirmação pode parecer algo que não chame a atenção, entretanto seu relato se referia às suas experiências profissionais com empresários no tocante à necessidade de possibilitar que qualquer tipo de profissional possa trabalhar naquilo que gosta, porque para Prado *ninguém faz bem feito aquilo que não gosta de fazer* (entrevista, 27/07/2002).

Estimular alguém a fazer o que gosta é um desafio pertinente à concepção de uma proposta educacional que reconheça a importância do estímulo da inteligência geral. Tal concepção necessita de uma íntima interação com os procedimentos e princípios preconizados na teoria da avaliação educacional, já que para reconhecer habilidades e gostos profissionais é necessário o estabelecimento de critérios e medidas para que sejam realizadas ações comparativas que agucem as percepções de avaliadores, no refinamento dos estímulos

e compreensão das respostas, assim como dos avaliados, sensibilizando-os adequadamente às suas efetivas preferências profissionais.

Assim,

(...) a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais, e de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Esse uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, despertar (MORIN, 2000, p. 39).

Atualmente, para muitas pessoas, a escolha de uma profissão está arraigada às leis do mercado de trabalho. O ideal de exercício profissional associado às habilidades pessoais está bastante comprometido pela falta de oportunidades empregatícias, pois há acentuada valorização de áreas específicas de trabalho com iniciativas de investimentos e o abandono de outras que não atendem aos interesses financeiros do modelo econômico vigente.

Em razão das suas várias necessidades, o trabalhador acaba por assumir funções para as quais as suas aptidões não combinam com as características e exigências operacionais de tais funções. Em decorrência, um dos efeitos diretos dessa situação é a insatisfação profissional que tende a se manifestar em diversificadas formas presentes nas relações de trabalho, chegando, até mesmo, em casos patológicos, já que "(...) o trabalho torna-se perigoso para o aparelho psíquico quando ele se opõe à sua livre atividade" (DEJOURS, 1994, p. 24).

No campo de estudo da avaliação educacional, há possibilidades de construção de contribuições metodológicas que objetivem associar a aptidão de alguém para determinada área de trabalho com o que esta pessoa possa assumir, consideradas também as exigências inerentes aos tipos de funções. Tais formulações podem ser direcionadas por vertentes teóricas dessa área do conhecimento concentradas na dimensão do ensino-aprendizagem ou na dimensão curricular. Quanto ao aspecto

metodológico, vê-se possibilidades de construção de procedimentos avaliativos que valorizem o conjunto de aptidões de cada pessoa e busquem ferramentas capazes de identificar potencialidades particularizadas.

Ainda assim,

(...) do ponto de vista de uma proposta pedagógica, deve haver compatibilidade entre os motivos que a impulsionaram e a finalidade para a qual está dirigida. Isto é, a coerência significativa entre 'motivo' e 'finalidade' constitui condição importante do desenvolvimento integral, criativo e transformador da personalidade, pois dessa forma passa a existir uma unidade integradora entre os motivos e os fins que determinam as realizações, os projetos e o trabalho escolar (FRANCO apud SOUSA, 1995, p.24-25).

O terceiro saber necessário à educação do futuro e ressaltado por Morin é ensinar a condição humana, quer dizer, "a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana" (2000, p. 47), pois, para o autor, interrogar a condição humana é questionar nossa posição no mundo.

Para o profissional dedicado à avaliação, fica encarregada a tarefa de tornar compreensível o *Destino multifacetado do humano, que conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os seres humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra* (Morin, 2000, p. 61).

Ensinar a identidade terrena é o quarto saber necessário à educação do futuro idealizado por Morin. O estudioso acentua que todos os seres humanos vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e morte, já que estão unidos num mesmo destino ao qual chamou de planetário. Assim, ao educador é importante conhecer e tornar conhecida a necessidade de aprender a estar no planeta Terra, ou seja, "aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos" (Morin, 2000, p. 76).

Dessa forma, Morin destaca que a transformação da espécie humana em verdadeira humanidade torna-se objetivo

fundamental da educação que aspira principalmente à sobrevida da humanidade, ante a ânsia do progresso.

O século XX tornou evidente a consideração da imprevisibilidade para a tomada de consciência de que o futuro é aberto e imprevisível. Daí Morin caracteriza o quinto saber necessário à educação do futuro, qual seja: enfrentar as incertezas, já que “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro” (2000, p. 86).

A incerteza é o reflexo da época de mudanças vivida. É época em que tudo está ligado pelas redes virtuais e a complexidade das informações cresce em razão da multiplicidade de interrelações daí decorrentes. A incerteza deve ser considerada na medida da avaliação da veracidade, da qualidade, da pertinência, da interpretação, da aplicação das informações atualmente produzidas.

Como a educação para o futuro deve estar atenta à incerteza no processo de produção do conhecimento, enfatiza-se a abordagem subjetivista nessa produção, que dá destaque à atividade do sujeito que se torna responsável pela criação da sua realidade. E tal abordagem,

(...) quando transportada para a avaliação educacional representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes.

Enquanto no modelo “positivista” a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjetivista” a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o “subjetivo”, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos (FRANCO apud SOUSA, 1995, p.19-20).

O cuidado que deve ser dado à compreensão e interpretação da realidade, nesse contexto de incertezas, justifica-se pelo fato de que a realidade não é facilmente legível.

“As idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade” (MORIN, 2000, p. 85).

Como a leitura da realidade é tarefa difícil, fazer compreendê-la a outros assim também o será. Ensinar a compreensão é um problema crucial na sociedade atual porque, apesar do Planeta

ser atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvidas há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior.

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p. 93).

Nesse ínterim, Morin diz que, apesar de todas as condições tecnológicas hodiernas, o problema da compreensão é crucial, advindo daí uma das finalidades da educação futura, já que a comunicação não garante a compreensão e que a compreensão humana vai além da explicação.

A compreensão no campo da avaliação é um aspecto primordial inerente à prática dessa atividade, já que a amplitude da capacidade do ser humano é imensa e precisa ser lida pelo educador com bastante zelo e interesse. É importante que ele esteja em condições de reconhecer a referida amplitude e a desnecessária e improdutiva padronização que em geral se quer como resposta do aluno aos conteúdos ministrados.

Nessa óptica é o que aponta Perrenoud, ao afirmar que não se concebe

“separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e aprendizagem” (1999, p. 168).

O sétimo saber indicado por MORIN dá destaque à urgente necessidade em se priorizar uma convivência social mais humanizada e democrática em que não haja a dissociação indivíduo-sociedade-espécie, já que

(...) são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por conseqüência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio da tríade complexa emerge a consciência.

Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antropo-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro (MORIN, 2000, p.106).

Diante desse contexto elaborado por Morin, vê-se o papel da avaliação educacional de extrema importância na construção da educação para o futuro, tendo em vista a estreita ligação entre os saberes necessários apontados pelo autor e a elaboração teórica, bem como a prática dessas idéias já comuns nesse campo do conhecimento.

Referências Bibliográficas

DEJOURS, Christophe. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.