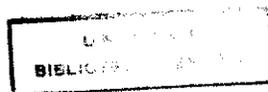


ILMA FERREIRA MACHADO

¹
CONFLITOS EM AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

CAMPINAS - SÃO PAULO

1996



9511022

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	M18c
V.	Ex
TOMBO BC/	28489
PROC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	11/09/96
N.º CPD	011.0009.16.14-3

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M18c ✓ Machado, Ilma Ferreira
 Conflitos em avaliação de aprendizagem / Ilma Ferreira
 Machado. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Faculdade de Educação.

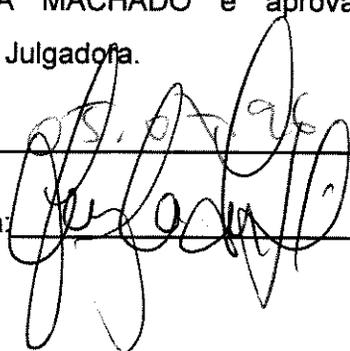
1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Avaliação educacional.
 3. Escolas - Organização e administração. 4. Professores e
 alunos - Relações. 5. Ensino superior - Avaliação. I. Freitas,
 Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas.
 Faculdade de Educação. III. Título.

ILMA FERREIRA MACHADO

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por ILMA
FERREIRA MACHADO e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: _____

Assinatura: _____

Handwritten signature and date. The date is 05.07.96. The signature is a cursive script, likely of Ilma Ferreira Machado.

CONFLITOS EM AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

CAMPINAS - SÃO PAULO

1996

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Administração e Supervisão Escolar, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do **Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.**

Comissão Julgadora:

Hevon

[Signature]
[Signature]

Campinas, 05 de Julho de 1996

AGRADECIMENTOS

Aos professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, que se dispuseram a colaborar com este trabalho, acreditando na possibilidade de reverter em benefícios para o próprio curso;

Ao Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas, pelas orientações e pela possibilidade de convívio fraterno e acadêmico;

Aos companheiros do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pela amizade e pelos momentos de troca de informações, reflexão e críticas sobre o tema específico deste trabalho, e muitos outros temas relacionados à problemática da educação;

Aos meus amigos e familiares, pelo apoio afetivo-emocional, essencial para amenizar a saudade ampliada pela distância geográfica;

Ao Programa de Bolsas de Estudos da CAPES, que contribuiu financeiramente com o desenvolvimento deste trabalho, através do Programa Institucional de Capacitação Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso.

RESUMO

A avaliação tem sido caracterizada como um processo conflitivo que interfere nas relações interpessoais estabelecidas no contexto acadêmico, assim como, nas próprias relações dos sujeitos com o conhecimento, onde a preocupação com o ensinar/aprender acaba sendo substituída por uma preocupação de ordem mais pragmática: aprovação ou reprovação. O ensino superior por sua natureza reflexiva, contribui para que esses conflitos se manifestem, embora, raramente, as contradições emergentes deles sejam exploradas. Neste sentido, compreender os conflitos vivenciados por professores e alunos de um curso de Pedagogia, no tocante à avaliação de aprendizagem, constituiu-se o objetivo central deste trabalho.

Através de relatos escritos, entrevistas e observações da prática pedagógica no espaço de uma sala de aula, durante um semestre letivo, do ano de 1995, procuramos apreender os indicadores das vivências em avaliação de aprendizagem e, dentro destes, os fatores determinantes na configuração dos conflitos. Os indicadores - experiências de aprendizagem anteriores, nível de relacionamento professor-aluno, sistemática de avaliação adotada e organização do trabalho pedagógico -, previamente selecionados e tomados como referência para a análise dos dados, não ofuscaram nossa percepção sobre os indicadores que, naturalmente, afloraram da pesquisa - e que relacionam-se ou contêm aqueles.

Esta pesquisa nos permitiu concluir que a avaliação em si não é geradora de conflitos. Os conflitos são decorrentes da forma e finalidade com que a avaliação é realizada, o que, freqüentemente, ocorre numa perspectiva autoritária e excludente. Os alunos sofrem, mais diretamente, os efeitos de um processo avaliativo dessa natureza, cuja finalidade precípua é a classificação; conflitam-se, primeiramente, com o professor, que tem o poder de avaliá-los e, que, nem sempre o faz de forma transparente e democrática, depois, conflitam-se com o próprio sistema de avaliação, que insiste em perpetuar o sentido meramente classificatório da avaliação, em detrimento de um real desenvolvimento cognitivo, e, ainda, com a metodologia de trabalho adotada pelo professor, caracterizada pelo distanciamento do sujeito que conhece, do objeto de conhecimento. Por fim, o aluno conflita-se consigo próprio, pensando nas capacidades e possibilidades que possui, ou não, para enfrentar com sucesso um processo seletivo de escolarização, na medida em que esta

é considerada crucial para a sua vida social e profissional; e dentro deste processo, dividem-se entre o desejo, a necessidade de aprender conteúdos significativos e a necessidade maior de conseguir resultados de rendimento escolar que lhes assegurem a aprovação no curso.

Os professores, também, enfrentam conflitos em relação à avaliação. E estes conflitos consistem basicamente em: como superar uma forma consagrada de ensino e avaliação, cuja função básica é a seleção de indivíduos, numa correspondência estreita com as relações sociais de produção e de classe, características da sociedade capitalista; como transformar a organização do trabalho pedagógico, de forma a superar a fragmentação e o isolamento das ações docentes; como incluir o aluno no processo de aprendizagem, de forma que este responsabilize-se, também, por sua formação acadêmico-profissional. Os conflitos consigo mesmos dizem respeito ao desafio de manterem uma coerência entre os objetivos de ensino definidos como prioritários - segundo o projeto educativo defendido individualmente - e sua ação docente.

Os conflitos em avaliação de aprendizagem devem ser analisados no âmbito das relações de poder - presentes no cotidiano acadêmico -, que modulam a organização do trabalho pedagógico, formal e concretamente. O que significa dizer que, as mudanças na área da avaliação de aprendizagem estão indissociavelmente ligadas a mudanças no processo ensino-aprendizagem como um todo. Isto porque, a avaliação é um componente da própria organização do trabalho pedagógico que, ao mesmo tempo que é modulada por ele, possui o poder de direcioná-lo. Portanto, o enfrentamento dos conflitos em avaliação passa pelo repensar não apenas das relações professor-aluno mas, fundamentalmente, das relações de ambos com o conhecimento escolar que, de trabalho "abstrato" deve passar à condição de trabalho "concreto", mediado pelo trabalho socialmente produtivo - elemento essencial para o estabelecimento da relação teoria-prática..

ABSTRACT

Evaluation has been characterized as a conflicting process that interferes in the interpersonal relationships established in the academic context, as well as in the subjects' relationships to knowledge, where the concern with teaching/learning turns out to be replaced by a more pragmatical type of concern: approval or reproof. The Postsecondary Education, due to its reflexive nature, contributes for these conflicts to manifest, although, their emerging contradictions are seldom explored. In this sense, comprehending the conflicts faced by teachers and students of a Pedagogy Course, regarding the performance evaluation, is the central objective of this work.

Through written reports, interviews and monitoring pedagogic practices in the space of a classroom, throughout a school semester, in the year of 1995, we tried to seize the indexes of the performance evaluation experiences and, inside these indexes, the determinative factors for the configuration of the conflicts. The indexes - former learning experiences, level of the relationship teacher-student, evaluation systematics adopted and pedagogic work organization -, previously selected and taken as reference for the data analysis, did not throw into shade our perception of the indexes that, naturally, arose with the research - and that are related to or contain them.

This research allowed us to conclude that the evaluation itself is not generator of conflicts. The conflicts originate from the way and purpose with which the evaluation is carried out, which, often, occurs in an authoritarian and excluding perspective. The students take, more directly, the consequences of an evaluation process of this nature, which foremost purpose is classification; they come into conflict, firstly, with the teacher, who has the power to evaluate them and, that, not always does this in transparent and democratic way, secondly, with the evaluation system itself, that insists on perpetuating the merely classifying sense of the evaluation, to the detriment of a real cognitive development, and yet, with the work methodology adopted by the teacher, characterized by the distancing from the subject that knows, from the object of knowledge. Finally, the student comes into conflict with himself, thinking of the capacities and possibilities that he has, or not, to face with success a selective scholarship process, as it is considered crucial for his social and professional life and, in this process, they get divided between the desire, the need for

learning significant content and the major need for getting school performance results which assure them the approval in the course.

Teachers, also, face conflicts related to evaluation. And these conflicts basically consist of: how to overcome an established way of teaching and evaluation, which basic function is the selection of individuals, in a narrow correspondence to the social relationships of production and of groups, typical of the capitalist society; how to transform the pedagogic work organization, in order to overcome the fragmentation and isolation of the teaching staff actions; how to include the student in the learning process, so that he, too, can also take responsibility for his academical-professional formation. The conflicts with themselves are related to the challenge of keeping a coherence between the learning objectives defined as priorities, according to the individually defended educational project - and his professor action.

The conflicts in performance evaluation must be analysed in the scope of the power relationships - present in the academical quotidian -, which modulate, formal and concretely, the pedagogical work organization. And this means that the changes in the performance evaluation area are indissociably linked to changes in the teaching-learning process as a whole. This is why, the evaluation is a component of the pedagogical work organization itself that, at the same time that is modulated by it, has the power to direct it. Therefore, confronting the conflicts in evaluation recalls rethinking not only the teacher-student relationship but, fundamentally, the relationship of both with scholarship knowledge that, from "abstract" work must turn into "concrete" work, mediated by the socially-productive work - essential element for establishing the theoretical-practical relationship.

SUMÁRIO

Primeira Parte: Origem e fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa.

1 - A avaliação no contexto da educação brasileira.	01
1. 1- A universidade e o curso de Pedagogia.	01
1. 2 - Crepúsculos da avaliação.	13
2 - O problema e os objetivos de estudo.	33
3 - O processo de construção e análise dos dados.	37
3. 1 - O contexto da pesquisa.	37
3. 2 - Os sujeitos da pesquisa	42
3. 3 - A construção dos dados.	45
3. 4 - Sistematização e análise dos dados.	60

Segunda Parte: Os elementos apontados pela pesquisa.

1. Vivências de avaliação: entre temores e esperanças.	64
1.1 - O ponto de vista dos alunos.	94
1.2 - O ponto de vista dos professores.	122
2 - O que emerge dos conflitos em avaliação de aprendizagem no curso de Pedagogia da UNEMAT	141
2. 1 - Avaliação: fatores intervenientes	141
2. 2 - A caracterização dos conflitos em avaliação.	146
2. 3 - As várias faces do conflito.	160
2. 3. 1 - O conflito na visão de alunos e professores	162

Considerações finais: Enfrentando os conflitos. 170

Referências bibliográficas. 179

PRIMEIRA PARTE: ORIGEM E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

1 - A Avaliação no Contexto da Educação Brasileira.

1. 1 - A Universidade e o Curso de Pedagogia.

Para entendermos as questões relacionadas à avaliação, faz-se necessário situá-la no contexto educacional mais amplo, como forma de apreender a multiplicidade de fatores implicados na organização e desenvolvimento do ensino. Essa é uma condição básica para a identificação dos reais desafios e das possibilidades de transformação.

Nesse sentido, consideramos um desafio a ser enfrentado pelos educadores comprometidos com a produção e socialização do conhecimento sistematizado, o desenvolvimento de um projeto de Escola compatível com os anseios e necessidades da maioria da população. Desafio este que pode ser resumido no seguinte: como tornar a Escola Pública realmente pública e para todos, e como fazer um ensino de qualidade, mas de qualidade para todos, e não para uns poucos indivíduos pertencentes à classe dominante? Este último desafio tem se acentuado atualmente com o projeto neoliberal. Neste sentido, vem sendo travada uma ferrenha luta para superar as contradições apresentadas no interior da escola, contradições que para serem entendidas precisam ser analisadas a partir de suas bases histórico-estruturais.

No Estado Moderno, pós Revolução Francesa, a escola surgiu como instrumento de massificação do discurso da classe emergente - a burguesia - utilizado como estratégia de sustentação no poder, através da transmissão de seus valores e ideologia, assim como do atendimento às reivindicações de acesso à educação escolarizada por parte dos proletários. Mas, o interesse principal pela escola estava assentado no fato de que ela passava a ser vista como veículo eficiente de qualificação do tipo de trabalhador exigido pelas fábricas, em consequência do crescente processo de industrialização. Desde então, as contradições vêm se acirrando, manifestando-se nas categorias ensino profissionalizante x ensino propedêutico, ensino público x ensino privado, manutenção de poucos x exclusão de muitos, autonomia escolar x subordinação às normas e hierarquias, entre tantas outras.

A escola nasceu e desenvolveu-se obedecendo a determinações de um projeto econômico e político de sociedade, o que explica, em grande parte, a dificuldade que tem para se livrar da tutela do Estado, comandado pela minoria dominante. Esta é uma longa história de dominação e subordinação que vem se arrastando pelos tempos, ajustando-se às novas situações conjunturais e estruturais.

Hoje, talvez possamos dizer que este controle sobre o processo educacional, seja maior a nível de primeiro e segundo graus, devido à relativa autonomia gozada pelas Universidades. Porém, a história da Universidade não é muito diferente da história das escolas primárias e secundárias. Se tomarmos como referência o processo de criação da primeira universidade brasileira, a do Rio de Janeiro, no ano de 1920, constataremos que este controle foi bem mais acentuado dado a explicitação do caráter elitista assumido em seu nascedouro, que foi a outorga do título de Doctor Honoris Causa ao Rei Alberto I, da Bélgica, em visita ao Brasil.

A Universidade Brasileira tem mostrado dificuldade para se soltar das amarras de um passado de ingerência e oportunismo, dividida entre a difícil tarefa de autoconstrução e sua história de subordinação, como se a todo momento tivesse que prestar contas aos seus criadores. A autonomia sempre constituiu-se um dos grandes desafios enfrentados pela Universidade. Segundo Fávero (1989), a discussão da autonomia antecede à criação das primeiras universidades brasileiras, remontando à época dos Institutos e Faculdades de Ensino Superior, tendo obtido, ao longo desses anos, avanços e recuos. A nível legal chegou-se ao que está definido no Artigo 207 da Constituição Brasileira: *“As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”*.

Os avanços obtidos em termos de legislação não se repercutiram na prática, sendo amplamente conhecidas as críticas a este modelo de autonomia que mantém a Universidade na condição de “liberdade vigiada”, onde prevalece a ausência de autonomia de gestão financeira, que afeta as demais instâncias. Isto se dá porque o Estado, na maioria das situações, (principalmente a nível das Universidades Federais), detém o poder de controle e distribuição dos recursos financeiros, seguindo uma política de “contenção de despesas” e aniquilamento das Universidades, ao reduzir drasticamente as dotações orçamentárias e financeiras destinadas anualmente. Soma-se a isto, a inexistência de critérios claros de distribuição dos recursos, bem como a ausência de autonomia na gestão

dos recursos alocados¹. Desse modo, a Universidade é obrigada a aplicar os recursos de acordo com as regras determinadas pelo Governo, sem a liberdade de fazer a realocação para outras áreas que julga prioritárias ou mais necessárias.

Certamente, existem outros fatores concorrentes para o agravamento dos problemas enfrentados pela Universidade Pública. Alguns autores apontam, por exemplo, a ineficiência administrativa de algumas Universidades, apresentando distorções e falhas correspondentes ao modelo técnico-burocrático, criado pelo próprio Governo, que vem sistematicamente afetando a qualidade do Serviço Público, nesta e noutras áreas. Um outro questionamento frequente é quanto à função da Universidade: se de formação profissional ou de produção científica. A maioria destas questões são parte de uma problemática macro-estrutural que a Universidade tem dificuldade de enfrentar.

“Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a Universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural...está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança” (Santos 1991, p. 163).

Em que pese as críticas, é inegável a importância da Universidade em diferentes épocas e contextos. Definir com clareza suas funções, é um passo importante para repensá-la. Antes, porém, acreditamos ser necessário identificar qual é a sua natureza. Nas atividades que vem desenvolvendo, tem perpassado a preocupação com o aprimoramento cultural/intelectual e com a produção do conhecimento científico. Daí podermos afirmar que a natureza da Universidade é eminentemente pedagógica, trata do conhecimento da vida sócio-político-econômica (a nível específico e global), da apreensão de significados, dos fenômenos e fatos latentes ou manifestos em um determinado grupo social, em uma determinada sociedade.

A Universidade produz e reproduz conhecimento através das relações pedagógicas estabelecidas no âmbito dos processos de ensino e pesquisa, que constituem sua dinâmica interna. E, mesmo com todas as críticas, cabíveis, de dicotomização e distanciamento e, em alguns casos, de ênfase no ensino em detrimento da pesquisa, é inegável a importância e supremacia que estas duas funções assumem no espaço universitário.

¹ A este respeito ver Shwartzman, Jacques, 1993.

Identificar a natureza da Universidade é o ponto de partida para se pensar sua organização estrutural, processo este que depende de outras compreensões, tais como da concepção e finalidades da Universidade. Assim, conceber a Universidade como uma instituição educativo-científica que procura problematizar a realidade em seus aspectos multidimensionais, implica considerar o seu caráter de utilidade pública. Neste sentido, a organização técnico-administrativo-pedagógica da Universidade deve ser pensada em função de um objetivo social claramente delineado; além da criação de saber científico, artístico-cultural e da socialização desse saber, a Universidade tem como finalidade precípua “o encaminhamento de problemas atuais e prementes dos diversos grupos sociais” (Fávero 1994, p.54).

O caráter social e dinâmico do conhecimento foi assinalado por Marx (1946) quando identificou o concreto como categoria fundamental das ciências da economia. O concreto não da forma com que foi tomado pelos economistas do século XII, ou seja como algo pronto e acabado que longe de constituir-se numa representação fidedigna do real, produz apenas uma “representação caótica de um todo”. Isto porque desprezaram-se as categorias simples que, como “determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”, partiu-se do concreto como algo absoluto, complexo, desconsiderando-se suas diversidades e contradições, assim como, as abstrações mais simples.

“O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da percepção e da representação...” (Marx 1946, p.220).

As observações feitas por Marx extrapolam o campo da economia, servindo de referencial para a compreensão do processo de produção do conhecimento científico-cultural, concebido como processo e produto das ações sociais dos homens, onde “o modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social política e intelectual” (p.31). Vê-se, então, que é impossível falar de produção de conhecimento sem considerar as determinações históricas de cada época, da mesmo forma que é inconcebível atribuir-lhe uma finalidade que não seja social, fato que a Universidade não pode negar.

É plenamente possível a Universidade, dentro dos princípios de publicidade e utilidade social, conciliar a atividade de formação profissional com a investigação e produção científica, e com a formação cultural-intelectual. À primeira vista podem parecer

campos um tanto distintos, e se pensar no risco da superficialidade. Contudo, consideramos que são campos complementares e não, excludentes; apesar da amplitude de fatores que comportam, são perfeitamente compatíveis, ainda mais se pensarmos numa perspectiva de formação permanente e continuada, de educação como ato de conhecimento que não se esgota num curso, numa atividade ou experiência.

É certo que essa formação profissional, na maioria das vezes, tem ocorrido *“numa perspectiva pragmática e utilitarista...voltada para problemas do mercado de trabalho, de forma genérica, sem atentar para o estudo de novos tipos de organização social, para a busca de estruturas de vida mais racionais, flexíveis e adequadas”* (Fávero 1977, p.15). Porém, isso não significa que a Universidade deva ser dispensada desta função. Necessário se faz o seu redimensionamento numa perspectiva integradora - ensino-pesquisa, específico-global - e não, fragmentaria, que assegure uma formação de base científica e crítica ou, como coloca Frigotto (1994), com saberes *“calcados na epísteme - conhecimento crítico.”*

Sabemos que a Universidade moderna não detém exclusividade nestas tarefas, que são efetuadas, também, por outras instituições privadas, e mesmo públicas. Porém, acreditamos que a Universidade ainda ocupa posição central no desempenho de tais papéis, devido à sua finalidade social, e porque, diferentemente de outras, instituições, pulsa em seu interior uma vida acadêmica marcada por diferentes nuances e ritmos, que envolve conflitos e contradições entre o ser e o devir e, talvez por estes motivos mesmo, seja muito mais estimulante, porque profundamente desafiante.

Um último fator a se considerar no tocante ao caráter público da Universidade e à sua natureza e função, é a relação desta com o trabalho socialmente produtivo, o trabalho como eixo das lutas e conflitos sociais. Embora essa questão esteja sendo colocada como algo já superado pelas “novas exigências” impostas pelo avanço tecnológico-industrial e pelas novas configurações sócio-culturais, reafirmamos a posição de que ainda são estas relações sociais de produção que movem as atividades implementadas pela Universidade - que as vivência diuturnamente - de tal forma que se torna difícil, senão impossível, fugir a esta questão.

É necessário nos debruçarmos sobre este assunto, buscando captar nas entrelinhas, os verdadeiros propósitos do projeto político “neoliberal” que está hoje colocado, bem como traçar estratégias de enfrentamento aos embates e conflitos que começam a se apresentar

no “novo” mundo do trabalho. As contradições sociais e as relações de força e poder não foram ainda eliminadas; porque a estrutura de nossa sociedade continua sendo capitalista, e o que assistimos são as estratégias e ações de rearticulação do sistema capitalista a nível mundial, num esforço concentrado de superação da crise pela qual vem passando desde a década de setenta.

Hoje, grandes mudanças e melhorias são anunciadas, cabendo a nós perguntar para quem e em que aspectos, conforme explicita Frigotto:

“Os processos de exclusão social que se dão hoje no primeiro mundo e de forma brutal e mais perversa entre nós, levam-nos a examinar com mais cuidado a súbita valorização do trabalhador, sua qualificação, sua participação e o sentido da qualidade total, da participação, da qualificação flexível, abstrata e polivalente” (Frigotto 1994, p.17).

Desde os primórdios do Capitalismo, a educação tem cumprido uma função básica: instruir os trabalhadores apenas o suficiente para executar as tarefas que lhes são destinadas no processo de produção material, exigindo como “formação” um tipo de saber técnico elementar em cada época, assim por exemplo, no período manufatureiro, precisava-se dos braços de todos os trabalhadores, indistintamente, já com o advento da indústria mecânica passou-se a exigir trabalhadores mais qualificados.

Em “Crítica da Educação e do Ensino”, Marx e Engels (1978) colocam que o verdadeiro sentido da educação para os “economistas filantropos” é a formação mais ampla possível do trabalhador de modo que em caso de mudanças na divisão social do trabalho ou do emprego de novas maquinarias, o trabalhador, dispensado de sua função primeira, fosse reaproveitado imediatamente em outro ramo ou posto de serviço; como conseqüências desta realocação de mão-de-obra temos a desqualificação do trabalhador e uma aguda depressão salarial.

“...A indústria moderna - tornando por todo o lado o trabalho muito mais simples, portanto mais fácil de aprender - faz com que um aumento dos salários num ramo de indústria provoque imediatamente um afluxo de trabalhadores a este ramo, se bem que a baixa de salários se torne de maneira mais direta, geral” (Marx e Engels 1978, p.75).

A passagem descrita acima, nos ajuda a compreender melhor o elevado estado de decomposição das condições de vida dos trabalhadores brasileiros: a baixa generalizada de seus salários, a grande rotatividade no emprego, bem como o elevado índice de

desemprego. Nos possibilita, ainda, compreender com mais clareza as reformas educacionais que vêm sendo efetivadas com base no projeto político neoliberal; a modernização industrial está a exigir alguns indivíduos altamente qualificados, porém, não mais especializados em uma única área e, sim, com formação polivalente, para postos de serviços com funções consideradas mais complexas e abrangentes do que outrora. Ao grande contingente de trabalhadores são destinadas as funções mais “simples”, tecnicamente falando.

Longe de constituírem uma mudança de “mentalidade” da classe economicamente favorecida, e um preocupação substancial com a qualidade e natureza da educação recebida pelo conjunto da população, as mudanças esboçadas no cenário educacional estão sintonizadas com as alterações processadas no âmbito empresarial-industrial, que evidenciam a seguinte situação: *“...Assim que cessa qualquer desenvolvimento especializado, a necessidade de universalidade, a tendência para um desenvolvimento integral do indivíduo começa a fazer-se sentir”* (Marx 1972 In: Marx e Engels 1978, p.142).

O imperativo desse novo conceito de formação e de um novo tipo de profissional pode ser entendido a partir da globalização da economia, que implica num processo de reestruturação das bases econômicas, acirrando ainda mais o clima de competitividade entre os países e, também, entre os grupos econômicos de um mesmo país. Em lugar da tradicional forma de organização do trabalho, coloca-se, hoje, como elementos primordiais para a conquista de uma maior produtividade, a *“integração, a qualidade e a flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração”* (Frigotto 1994, p.18).

A capacidade de abstração e de gestão participativa merecem destaque dentro do projeto de educação neoliberal. À primeira vista podem parecer incompatíveis com elementos como “lucro” e “competitividade” e, ainda, com os avanços tecnológicos obtidos. Porém, é justamente devido a esse elevado padrão tecnológico, que um trabalhador com as características aqui sublinhadas torna-se indispensável, no intuito de contornar possíveis problemas nos setores informatizados, interligados como amplas redes de comunicação, que se afetados por qualquer incidente, sofrerão enormes estragos em todo um conjunto de serviços e, não apenas em uma área isolada. E situações como estas, requer desprendimento, capacidade de iniciativa e decisão, bem como capacidade de trabalho em equipe. O que não significa que o trabalhador passe a ter total domínio do processo de trabalho, que continua a ser pensado e decidido pelos gestores das empresas e fábricas, agora, via computador. Portanto, o monitoramento sobre o trabalhador continua.

Parece claro que a formação integral do trabalhador dificilmente se concretizará, pois na realidade não está revestida deste propósito. É elucidativa a fala de Santos (1992) a este respeito:

“...O comum a todo os postos de trabalho é a dispensabilidade de conhecimentos para a sua realização. Querer que o trabalhador transforme-se em um homem multilateral tendo por base a tecnologia capitalista é supor que a soma de ignorância seja igual ao homem integral. Aliás, as novas formas de gestão empresarial desenvolvem a polivalência dos trabalhadores justamente para obter uma redução da mão-de-obra necessária a cada empresa, além da redução dos tempos mortos e um aumento da cooperação entre os elementos da força de trabalho, conseguindo, portanto, o aumento da mais-valia” (Santos 1992, pp. 59-60).

Visando a efetivação das mudanças propostas no projeto neoliberal, no Brasil, algumas medidas delineadas no Governo Collor, começam a ser adotadas no campo educacional pelo atual governo, sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura, merecendo destaque:

- a) avaliação institucional, externa e interna, concomitante à avaliação do rendimento escolar e docente, segundo padrões de excelência fixados pelo MEC e traduzidos na “Prova Nacional” - no caso da avaliação incidente sobre o aluno ; os índices de produtividade obtido pelas Instituições de Ensino, principalmente, as Superiores, condicionarão a distribuição de recursos financeiros. De acordo com o MEC, o propósito é melhorar a qualidade do ensino mediante o credenciamento, único e exclusivo, daquelas instituições com considerável padrão de rendimento na área do ensino e da pesquisa.
- b) implementação de projetos de parceria com empresas, na gestão administrativo-financeira das instituições de ensino, como forma de se garantir as condições de funcionamento adequadas, a capacitação dos professores, e a operacionalização do projeto pedagógico da “qualidade total”;
- c) apelo à produtividade, onde o professor eficiente é aquele que trabalha mais e mostra maiores resultados (produto); trabalhar mais implica em consumir um tempo de trabalho menor na efetivação de um maior número de atividades, ou seja, dispor de uma força de trabalho duas ou três vezes superior à remuneração percebida, com isso um trabalhador acaba “roubando” a ocupação de outro, que conseqüentemente será dispensado do emprego.

Como não poderia deixar de ser, tais propostas são apresentadas dentro de uma lógica, contudo, como bem lembram Marques (1991), Freitas (1994) e Frigotto (1994), também possuem algumas contradições, por exemplo: como a globalização pode calar a diversidade existente em cada contexto histórico-geográfico; como conciliar melhoria da qualidade de vida e redução do esforço e desgaste no trabalho, com a visível elevação dos níveis de desemprego e de exclusão social; como conciliar a manutenção dos índices de exploração com mais educação.

“A ilusória realidade de um sistema mundial centrado no Mercado Global oculta as contradições que condenam o mundo real ao desenvolvimento desigual, aos desequilíbrios e crises, exigidas aliás, pela própria continuidade de precárias hegemonias...” (Marques 1991, p. 22).

Se contradições existem, cabe a nós, educadores, localizá-las e explorá-las. Se não podemos barrar o projeto já em curso, podemos mostrar nossa contrariedade e indignação diante dele, e lutar para que os recursos financeiros e materiais cheguem à escola, para que os salários sejam condizentes com as necessidades dos profissionais da educação, para a definição de uma política de formação continuada, para que o projeto pedagógico seja definido pelo coletivo da escola, de forma que todos estes fatores revertam em significativas melhorias da qualidade de ensino para as crianças, jovens e adultos trabalhadores.

Construir uma escola onde a formação integral, a formação do homem numa perspectiva omnilateral e politécnica, de fato aconteça, é uma bandeira de luta do movimento docente que ainda subsiste, defendê-la é reafirmar os princípios democráticos, em contraposição ao “neoconservadorismo”. O espaço de luta não é apenas a sala de aula ou a escola, avança pelos bairros e pelas cidades, e instala-se na sociedade mais ampla, no campo da luta de classes travada cotidianamente no plano político, econômico, sindical, cultural.

Neste cenário, como se situa a Licenciatura em Pedagogia? Não é de se admirar que numa sociedade capitalista onde se privilegia o fator técnico-econômico e a objetividade científica em detrimento dos fatores humanos e sociais, a área de Ciências Humanas seja considerada “questão menor” já que não oferece “grandes contribuições” ao sistema produtivo. As Licenciaturas são alvo de inúmeras críticas, que vão desde o questionamento da qualidade do ensino ministrado em seus Cursos, até o questionamento de suas funções

e utilidades. Sobre a Licenciatura em Pedagogia pesa a crítica à falta de um estatuto epistemológico.

O que está em discussão no Brasil todo é a formação do educador e, não a reestruturação de um ou outro curso de licenciatura. E, essa discussão não pode ocorrer desvinculada da problemática da educação nacional e, muito menos, das problemáticas políticas e sociais de nosso país; essa é, inclusive, uma das recomendações básicas da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Sem sombra de dúvidas, a Licenciatura em Pedagogia foi a que mais críticas sofreu, principalmente na década de 80, quando se discutiu exaustivamente em congressos, seminários, encontros e nas salas de aula mesmo, a estrutura do Curso e a formação profissional proporcionada. Diversas propostas foram levantadas, indo da extinção das habilitações, até o extremo: extinção do próprio curso de Pedagogia, que se justificaria pela alegada falta de especificidade epistemológica.

Certamente, muitas das críticas feitas eram procedentes e todos - professores, alunos e comunidade usuária - estavam plenamente de acordo quanto à necessidade de se processar mudanças substanciais no curso de Pedagogia, reconhecendo o importante papel deste no processo de formação de educadores. Muitos entenderam que a pura extinção do Curso não solucionaria o problema, pelo contrário, contribuiria para agravá-lo, na medida em que isto criaria um vazio difícil, senão impossível de ser preenchido por Licenciaturas de outras áreas. Da mesma forma, chegou-se a um entendimento, após prolongado período de discussão, que no tocante à manutenção ou extinção de habilitações, deveriam ser respeitadas as especificidades e necessidades locais.

A formação de cunho essencialmente técnico-administrativo obtida nos cursos de Pedagogia - ontem um pouco mais, hoje menos - mediante as tão conhecidas habilitações (orientação, supervisão, administração escolar, etc.) regulamentadas pelo Parecer 252/69 do CFE (Conselho Federal de Educação) - há muito vem sendo combatida. Em 1980, uma pesquisa do INEP/MEC, coordenada por Gadotti, já apontava para tal descompasso entre a formação recebida no Curso e a realidade pedagógica encontrada nas escolas de primeiro e segundo graus, no momento da atuação.

“A predominância de uma ideologia da profissionalização e do desenvolvimento atingiu os cursos que não participavam diretamente da produção. Os problemas da educação foram esquecidos pelo pedagogo, debilitando sua capacidade de percepção, de escuta, de inovação, de busca, de pesquisa” (INEP/MEC, 1980, p. 18).

A clareza de que o processo educacional constitui-se objeto de estudo da Pedagogia ajuda a reafirmar a necessidade de sua existência. Certamente, não na forma em que os Cursos se encontram estruturados, e muito menos com as práticas e teorias fragmentadas que têm marcado sua existência. As outras ciências, por maiores contribuições que possam oferecer, não ocupam-se da dimensão pedagógica do processo educacional, do como este ocorre, justamente porque estão voltadas para o seu campo de conhecimento específico. A Pedagogia possui uma identidade enquanto Ciência Social Prática², constituída em função de sua relevância social, e isto parece ser motivo suficiente para justificar sua existência.

Hoje, a discussão amplia-se para um repensar de todos os Cursos implicados na formação de educadores, apontando para a estruturação de um Curso de Formação de Educadores, o que consideramos ser de fundamental importância na perspectiva da qualidade de ensino que há muito os trabalhadores da educação reivindicam, e que se diferencia substancialmente do projeto neoliberal de "qualidade total". Vale lembrar que, uma das questões centrais do projeto neoliberal é justamente a reestruturação dos cursos de formação de educadores; tal preocupação encontra fundamento no seguinte motivo: é preciso formar um novo trabalhador, e para que isso ocorra, primeiro é necessário cuidar da formação dos "formadores", ou seja dos educadores que serão responsáveis pela preparação desse novo tipo de trabalhador.

Educadores de diversos Estados brasileiros, através de uma série de seminários e encontros regionais e nacionais, chegaram a um delineamento da estrutura dos Cursos de formação de educadores, que difere frontalmente dos propósitos neoliberais de propiciar uma formação de base pragmática e neotecnicista.³ O eixo da proposta da ANFOPE é a organização desses cursos a partir de uma base comum, que se justifica pelo fato de a docência constituir-se a "base da identidade profissional de todo educador". Embora a discussão não esteja ainda encerrada, algumas linhas apontam os elementos essenciais que devem constituir a "base comum", conforme explicitado no documento da ANFOPE (1992), quais sejam: relação teoria-prática, fundamentação teórica, gestão democrática da escola, trabalho coletivo e interdisciplinar e o compromisso social dos profissionais da educação.

A concepção de base comum explicitada pela ANFOPE, ultrapassa os estreitos limites da substituição de uma grade curricular por outra, prática freqüente dos processos

²- Freitas, L.C. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Didática., 1987.

³- Cf. Boletim ANFOPE, 1992

de reestruturação de cursos das instituições de ensino brasileiras, demonstrando toda a profundidade e seriedade que envolve esta questão. Devido à cristalização de estruturas de ensino compartimentalizadas, é compreensível que transformações radicais nessa área não sejam atingidas dentro de um curtíssimo espaço de tempo mas, pelo o que a realidade nos tem mostrado, o entendimento caminha nesta perspectiva.

“As áreas temáticas ou eixos propostos para a base comum nacional abrangem todo e qualquer curso destinado a formar educador. Não devem ser entendidas como elenco de disciplinas, e constituem a formação fundamental que todo educador deve receber...elas sugerem, também, uma forma avançada para a organização curricular, que supera a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e da prática. Esta proposição afeta, portanto, simultaneamente o conteúdo e a forma de todos os cursos destinados a preparar educador (Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas Específicas e Escola Normal)” (Boletim da ANFOPE 1992, p. 11).

Porém, enquanto não conseguimos articular mudanças mais amplas cumpre-nos, a curto e médio prazo, pensar a reestruturação do Curso de Pedagogia, não apenas em termos técnicos: incluir ou excluir disciplinas, ampliar ou reduzir carga horária parcial ou total do curso. Estas são medidas importantes, sem dúvida alguma, porém, decorrem de decisões políticas a serem tomadas anteriormente pelo conjunto de sujeitos que compõem a organização escolar. Essa tomada de decisão implica na definição do tipo de sujeito que se deseja formar, nos objetivos e caráter de tal formação, numa concepção clara de escola e educação, bem como na definição dos papéis de professores, alunos, diretores e chefes no contexto acadêmico.

Feito isso - não necessariamente nessa ordem mas, dentro do movimento que engendra a própria práxis educativa, que é reflexão-ação - é possível desenhar a estrutura organizacional do curso: procedimentos, mecanismos e instrumentos técnico-pedagógicos a serem adotados no processo de operacionalização e acompanhamento das atividades e ações educativas previstas. E, pensar tais questões, é pensar a organização do trabalho pedagógico dentro do curso: as relações sociais de trabalho entre os professores, entre professores e alunos, entre professores, alunos e demais profissionais envolvidos, estabelecendo os princípios nos quais se pautarão - se de autoritarismo ou democracia, se de individualismo ou coletivismo, se do rigor científico ou da mediocridade pedagógica. Deliberar sobre estas questões, é deliberar a respeito do projeto pedagógico da Faculdade, do Curso.

Certamente, para a organização do trabalho pedagógico são necessárias algumas medidas político-administrativas, tais como: carga horária de trabalho compatível com as atividades a serem desenvolvidas, instalações físicas e equipamentos didáticos adequados, remuneração condigna dos profissionais, dentre outras. Porém, tais medidas terão efeito nulo se os sujeitos envolvidos não se dispuserem a desenvolver o trabalho conforme pensado e deliberado.

É todo um conjunto de fatores que determina a consecução ou não dos objetivos propostos, porém, parece que o mais difícil é assumir, no cotidiano pedagógico, o que não caminha bem, e apontar com clareza e responsabilidade as ações que necessitam de correção ou de um outro encaminhamento. Talvez porque, na prática, a teia de relações imbricada no trabalho pedagógico atinja uma complexidade bem superior ao imaginado, revelando conflitos nem sempre fáceis de se enfrentar. E, ainda há o risco de cairmos no ativismo, secundarizando o processo de reflexão sobre a prática. Não que a avaliação não esteja presente na prática pedagógica, pelo contrário, esta é permeada pela avaliação, acontece que por uma avaliação enviesada e mal-assumida, portanto mal empregada.

1.2 - Crepúsculos Da Avaliação

A avaliação é um tema sempre presente nas preocupações de professores e alunos. A avaliação docente, nos últimos anos, vem merecendo a atenção de alunos - que querem avaliar seus professores -, de diretores de Faculdade - que querem que os professores sejam avaliados -, e dos próprios professores - que sentem-se, muitas vezes, "incomodados" com esse tipo de avaliação, devido à inadequação de critérios e às formas de se encaminhá-la.

A concepção de avaliação como processo global e multifacetado vem sendo paulatinamente, incorporada por professores e alunos. Contudo, os questionamentos quanto à forma de se proceder a essa avaliação, ainda persistem. No final da década de oitenta, o MEC e a administração superior das Universidades, enfatizou os procedimentos de avaliação institucional, incidentes sobre os "processos e produtos" das instituições de ensino superior, principalmente as públicas. Contudo, o que se observou foi a centralização do processo avaliativo na ação docente, realizando-se uma espécie de "caça às bruxas". A

partir de critérios de produtividade, no mínimo, discutíveis, os professores eram enquadrados como "produtivos" e "improdutivos", conforme padrão de excelência empresarial, valorizando-se a quantidade de produtos "fabricados" e comercializados, no caso: o número de publicações e de projetos desenvolvidos, sem uma preocupação de cunho mais qualitativo, no sentido de verificar a relevância, utilidade e as condições em que os trabalhos foram realizados.

A avaliação institucional centrada no trabalho docente, constitui-se um mecanismo de escamoteamento dos reais problemas enfrentados pelas Universidades, em sua grande maioria, relacionados à própria política administrativa dos órgãos superiores de ensino, e ao projeto político implementado pelos Governos Federal e Estaduais.

É comum, ainda hoje, ouvirmos críticas procedentes da imprensa, da administração das Universidades, e dos alunos, quanto à forma de os professores encararem a avaliação: "têm medo e vivem se esquivando dela". Sem querermos entrar no mérito do tipo de avaliação a que se referem, devido ao antagonismo que tem marcado as diferentes concepções enunciadas, podemos afirmar que estas críticas não procedem, em se tratando da maioria dos professores. O movimento docente nacional tem tratado exaustivamente desta temática; alguns princípios de avaliação defendidos pelos professores universitários podem ser encontrados, por exemplo, nas "Diretrizes Gerais do Plano Nacional de Carreira e Capacitação Docente", documento aprovado em 1994, no Congresso Nacional da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Princípios e procedimentos de avaliação institucional, também, podem ser encontrados em outros documentos da ANDES/SN.

Embora não tenhamos chegado ainda em um consenso quanto à sistemática de avaliação mais apropriada, inúmeras alternativas vêm sendo experimentadas no sentido de fugir à prática da avaliação docente como mera formalidade a ser cumprida pela Unidade Acadêmica a que pertence o professor. Semestralmente, gasta-se muito com a emissão de formulários (questionários ou outros), e tem-se um pequeno retorno, acabando estes por não cumprirem a finalidade a que se destinam: colher informações, pareceres e sugestões na perspectiva de identificação dos pontos problemáticos que necessitam de intervenção, de mudança, e identificar as práticas que precisam ser reforçadas.

Apesar de a avaliação do desempenho docente e avaliação da aprendizagem constituírem elementos indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, a preocupação da

escola continua centrada na avaliação do desempenho acadêmico. É a avaliação de aprendizagem que mobiliza as atenções da comunidade acadêmica. Certamente, o caráter dessa preocupação não é o mesmo para todas as pessoas, diferenciando-se conforme a concepção de educação, as perspectivas de formação e os objetivos que cada qual possui. No entanto, pelo o que a prática nos tem mostrado, tais preocupações acabam ficando circunscritas ao campo da aprovação-reprovação do aluno.

A compreensão do papel da avaliação na escola não pode se dar desvinculado do entendimento do papel da própria escola na sociedade. Algumas referências importantes neste sentido, podem ser encontradas em Althusser (1985), Bourdieu e Passeron (1982), Gramsci (cf. Manacorda 1990, Freitag 1988). A tese de Althusser é de que a escola funciona como um AIE - Aparelho Ideológico de Estado - onde através da homogeneização de um saber sistematizado, o grupo dominante busca a perpetuação de um conjunto de valores que considera válido para todos e, com isso, a manutenção de sua hegemonia política. De acordo com Althusser, a reprodução das relações de produção é assegurada, em parte, pela "superestrutura jurídico-política e ideológica" e, em parte, pelo "exercício do poder do Estado nos aparelhos de Estado".⁴

Bourdieu e Passeron (1982) argumentam que a reprodução não ocorre apenas através do fator ideológico e, sim, mediante a reprodução, no contexto pedagógico, das práticas de dominação vivenciadas no campo das relações sociais, políticas e econômicas, no mundo do trabalho. Contudo, lembram que o sistema escolar não é apenas reflexo puro e simples do sistema social, porque gesta em seu interior relações e saberes específicos de sua função, que são incorporados pelo contexto social. A escola possui um certo grau e tipo de autonomia, assim como possui uma "*dependência relativa à estrutura de classes*".

"...É preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classes, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia..." (Bourdieu e Passeron 1982, p.206-7).

Gramsci, apesar de não ser considerado um teórico da educação, trouxe contribuições relevantes para a compreensão do papel desempenhado pela escola. Defendendo um conceito de Estado como uma estrutura de poder constituída pela

⁴- Althusser, L. Aparelhos Ideológicos de Estado, 1985

sociedade política (poder repressivo) e pela sociedade civil (poder ideológico), Gramsci traz para o campo da "superestrutura", a luta pela transformação das relações de poder, de modo que esta não fique restrita apenas ao campo da infra-estrutura, no modo de produção econômica. A justificativa está no fato de na sociedade civil - onde a classe dominante busca o consenso - circularem ideologias, valores e concepções de mundo contraditórias que podem dar lugar a movimentos de resistência, de contraposição à ideologia dominante e ao poder hegemônico constituído, com a formação, por parte da classe dominada, de uma contra-ideologia, suscitando, assim, mudanças na organização estrutural da sociedade.

Conforme a teoria gramsciniana, como uma instituição da sociedade civil, onde se trava a luta política, a escola não teria como único papel a reprodução das relações de dominação, através da propagação da ideologia da classe dominante; à escola caberia, também, a função de minar a ideologia dominante, questionando o "consenso" e a "harmonia social" - Amplia-se, assim, a visão do papel da escola no contexto social.

A escola, assim como o contexto social mais amplo, é marcada por embates políticos entre grupos, o que pode levar ao acirramento das contradições existentes, provocando conflitos e propiciando a formação de uma "contra-ideologia". A estruturação de uma contra-ideologia, neste caso, de uma proposta pedagógica alternativa, representa uma forma de resistência à tentativa de homogeneização de uma prática pedagógica com característica acentadamente autoritária. Os elementos levantados por Gramsci contribuíram para a formulação de um concepção de escola não apenas como reprodutora da ideologia dominante mas, também, como instrumento de transformação, a serviço da classe dominada.

Apple (1989) chama a atenção para as formas de reprodução realizadas pela escola, alegando que esta não ocorre apenas em termos da distribuição de conhecimentos técnicos - ajudando no processo de qualificação e seleção da força de trabalho, dentro dos propósitos da divisão social do trabalho - mas também, no campo da produção de conhecimentos culturais, criando e recriando normas, valores, costumes que contribuem para a sustentação ideológica dos grupos dominantes. Isto significa que a escola contribui tanto para a produção de capital econômico, quanto para a produção e acumulação de capital cultural, promovendo, assim a "mercantilização da cultura", transformando o conhecimento em mercadoria; a produção de conhecimentos de alto nível técnico tem como principal objetivo o atendimento ao fluxo de expansão econômica.

“...Dentro de certos limites, o que é efetivamente exigido não é a ampla distribuição desse conhecimento de alto status à população em geral. O que é necessário é maximizar a produção. Na medida em que o conhecimento é contínua e eficientemente produzido, a própria escola, ao menos sob esse aspecto principal de sua função, é eficiente. Assim, um certo nível baixo de rendimento escolar por parte dos estudantes pertencentes a grupos das “minorias”... pode se tolerado...” (Apple 1989, p.62).

Infelizmente, o aspecto reprodutivista da escola tem sido bem mais marcante do que o aspecto transformador, e o ponto central do processo de reprodução realizado pela escola está situado no campo da divisão social do trabalho - cotidianamente reforçada pela escola através da separação das atividades pedagógicas em manuais e intelectuais. É em torno do trabalho socialmente produtivo que as relações educativas, culturais, econômicas se desencadeiam; do trabalho dependem os trabalhadores e os patrões; os primeiros no sentido da automanutenção, pois é dele que tiram seu sustento, os segundos no sentido da sustentação de seu capital, já que é dele que retiram as taxas de lucro, advindas da exploração da força de trabalho dos indivíduos não proprietários.

Na sociedade capitalista, o trabalho está organizado de forma a separar o sujeito do objeto produzido por ele, tornando o produto algo abstrato e distante do produtor, que também é alijado das decisões atinentes ao processo de produção; estas situações caracterizam o trabalho alienado. A alienação impede o sujeito de ver-se como criador do produto, pois o que ele produz não lhe pertence e, ao mesmo tempo, ele é expropriado do conhecimento do processo de produção, mediante a fragmentação-parcelarização do trabalho e o isolamento em relação aos outros trabalhadores.

O trabalho aparece ao indivíduo como algo externo a ele, representado pela mercadoria que coloca o valor de troca como propriedade principal do trabalho, em detrimento do valor de uso. A exploração do trabalhador é perceptível através do fator mais-valia, onde o tempo gasto para produzir determinado produto não corresponde à remuneração recebida e, ao contrário, reverte em maiores lucros para o proprietário, que passa a acumular capital graças a exploração da força de trabalho, através das horas excedentes não pagas ao trabalhador. O proprietário lucra então, já no momento da produção mesmo, e não mediante a venda do produto - circulação de mercadoria.

A circulação é identificada pelos trabalhadores, em especial, como o elemento-chave das relações sociais de produção, por apresentar-se como o momento da troca e distribuição dos produtos segundo as necessidades individuais, culminando no consumo

dos bens produzidos. E, justamente por não ser uma questão resolvida de forma justa e equitativa onde a cada produtor corresponda "x" produtos, o que ocorre é uma disputa entre os indivíduos pela aquisição dos produtos disponíveis no mercado econômico. Nesse ritmo consumista, quem tem é levado a querer sempre mais, e quem não tem vive entre a angústia e a frustração de ser um despossuído, e a esperança de um dia conquistar os objetos de seus desejos - fazendo economia ou apostando na sorte, através de toda espécie de jogos.

No contexto da sociedade capitalista a capacidade de consumo está associada às capacidades intelectuais e competências das pessoas, que com "esforço" e "vontade própria" tudo podem conquistar. Tal fato está fundamentado no princípio da "igualdade para todos", amplamente difundido em nossa sociedade, e considerado pela grande maioria da população como verdade absoluta, conduzindo à interpretação das situações de pobreza e riqueza como dependente do desempenho intelectual de cada pessoa, quando não a situam no campo da predestinação. Assim, *"o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e autculpabilização"*⁵.

Dessa forma, oculta-se a verdadeira origem do conflito, que está localizado na produção, enquanto categoria totalizante que não se esgota no ato da fabricação de um produto, mas que envolve outros elementos, como distribuição, troca e consumo. Isto significa que a produção não é, portanto, o ponto inicial e o consumo o ponto final, como somos levados a acreditar. A esse respeito, assim fala Marx: *"Cada um destes atos é não somente o outro, não somente mediador do outro, pois cada um ao realizar-se, cria o outro, realiza-se no outro..."* (p. 212). Mais à frente, Marx complementa:

"O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, a troca, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças em uma unidade. A produção excede-se a si mesma, na determinação antitética da produção que ultrapassa os demais momentos. O processo começa sempre de novo a partir dela..." (Marx 1946, p. 218).

A visão do consumo como etapa final do processo de produção, por outro lado, corresponde ao objetivo máximo dos produtores capitalistas, que é a obtenção de lucros. Para se alcançar êxito constante neste ponto, a fórmula empregada é: maior produção é igual a maiores ganhos, e maior produção com menor custo possível.

⁵- Enguita, M.F. A Face Oculta da Escola, 1989.

O controle exercido sobre o trabalhador no sentido da obtenção de altos e crescentes índices de produtividade é um fator importante no processo de extração da mais-valia. A divisão pormenorizada do trabalho, com a criação de diversos grupos de técnicos e especialistas, conduz à hierarquização de funções, com a conseqüente valorização do trabalho intelectual, do técnico que pensa e controla as atividades de produção; neste sentido, um dos especialistas mais valorizados é o supervisor de fábrica, competindo a ele "avaliar" o desempenho de cada trabalhador manual. Uma outra conseqüência é a desqualificação do trabalhador em função das atividades que sofrem um processo de simplificação.

O uso da maquinaria tem papel importante tanto no processo de controle quanto de desqualificação do trabalhador, ao submeter a um ritmo mecânico o tempo e a intensidade de trabalho de cada indivíduo, além de ir, gradativamente, ocupando espaços que antes pertenciam exclusivamente aos trabalhadores. Contribuíram com a estruturação da produção parcelar as teorias Taylorista e Fordista. A primeira objetivava, com a decomposição do processo de trabalho, acelerar o ritmo de produção, e destituir o trabalhador de qualquer domínio do processo de trabalho, ficando este restrito aos dirigentes das fábricas, empresas. O Fordismo é um aprimoramento das idéias de Taylor, objetivando maior produtividade e um controle ainda mais cerrado sobre o trabalhador, com a incorporação de "*cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e ininterrupto*"⁶ conhecido como linha de montagem - ainda empregado em muitas fábricas.

Hoje, esse monitoramento sobre o trabalhador aparece diluído na "gestão compartilhada" constante do projeto neoliberal, que prega o autocontrole do trabalhador sobre seu próprio desempenho, contudo, sem mudar "a natureza da relação com o capital e a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro."⁷ Apesar da exigência de uma formação polivalente, o trabalhador continuará não dominando o processo de trabalho, pois chegou-se a um ponto em que deve saber de tudo um pouco, o que significa a não apreensão da totalidade de saber de um ramo de trabalho. Algumas funções estão tão fragmentadas e desqualificadas que permitem as recombinações que interessam aos patrões, com baixos custos e pouco treinamento. Estes fatos concorrem para elevar o nível de desqualificação do trabalhador, porque, paradoxalmente, "*o enriquecimento de tarefas*

⁶- Enguita. M.F., *A face Oculta da Escola*, 1989.

⁷- Frigotto, G. *O Enfoque da Dialética Materialista na Pesquisa Educacional*, 1991.

pressupõe a *desqualificação!* Consiste na recombinação de pequenas quantidades de rotinas *calculáveis*" (Brighton Labour Process Group 1991, p.36) e controláveis.

O avanço tecnológico beneficia e facilita a vida dos donos do capital: diminui custos, agiliza o planejamento e a execução do sistema de produção, enfim, ajuda a assegurar a manutenção das antigas relações de poder. Neste processo, merece destaque o uso do computador na atividade de supervisão e controle de qualidade e produtividade dentro de uma organização empresarial (cf. Brighton Labour Process Group 1991). Em outras palavras, o controle sobre a atividade de cada trabalhador, ainda, persiste, apenas foi aperfeiçoado, dispensando o emprego do modelo de supervisão direta.

Se repararmos bem, encontraremos algumas semelhanças entre as relações sociais de produção industrial-capitalista e o trabalho pedagógico realizado na escola. Antes, porém, algumas considerações a respeito da natureza do trabalho pedagógico precisam ser feitas. Saviani (1987) diz que o trabalho *"é produtivo na medida em que gera mais valia. Neste sentido, mesmo o trabalho não material pode ser produtivo."* Diz ainda que:

"A polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação. Parece-me que a contraposição correta seria entre trabalho material e não material. No caso desta distinção o que se pode constatar é que a produção não material não está diretamente vinculada ao modo capitalista de produção" (Saviani 1987, p.80).

Concordamos plenamente com as colocações do autor em relação à contraposição entre trabalho material e não material, e que o ensino se encaixe na segunda modalidade. No entanto, temos algumas observações a fazer quanto a última parte de sua fala, citando Marx. Apesar da relação educação-capital ser diferenciada das demais esferas de produção, por se tratar de um trabalho não material, a educação contribui para a geração de mais-valia no momento em que os custos (investimentos) e o tempo de formação da força de trabalho são reduzidos, provocando uma drástica redução do valor da força de trabalho e, conseqüentemente dos salários. Tal fenômeno conduz ao sobretrabalho e, portanto, à configuração da mais-valia. Neste sentido, parece coerente a afirmação de Enguita de que todo trabalhador que vende sua força de trabalho é produtivo, e que *"o capital de serviços é tão produtivo quanto o capital industrial"*.⁸

⁸- Cf. Enguita, M.F., Trabajo, Escuela e Ideologia, 1985.

Dentro deste contexto, uma questão a ser considerada com a devida importância, é a colocada por Marx e Engels (1978) a respeito da ciência nada custar ao capital. E isto é perfeitamente visível na apropriação das forças da ciência “por meio da utilização das máquinas”. E, ainda mais, quando constatamos que a produção capitalista nada mais é do que “um processo... que deriva diretamente da ciência e uma aplicação das leis mecânicas e químicas” (p. 160).

Embora essas aspectos sejam relevantes, consideramos que o elemento comum existente entre esses dois tipos de trabalho - material e não material - é o fato de ambos estarem sujeitos às mesmas relações de exploração impostas pelo processo de trabalho capitalista; o trabalhador da educação não escapa da exploração de sua força de trabalho. O fundamental, portanto, é compreendermos que a organização do trabalho capitalista não é algo distante da escola, e que ela também sofre influências diretas dessa forma de trabalho.

Algumas situações típicas do modo de produção capitalista manifestam-se, de forma diferenciada e, até bastante sutil no espaço escolar. No caso da objetivação e da alienação, por exemplo, na fábrica o trabalhador participa da produção, em termos da execução de um projeto de criação do produto, porém, lhe é negado todo e qualquer direito de decisão sobre o que produzir, bem como de apropriação sobre este produto: o resultado de seu trabalho não lhe pertence.

Em relação à escola, à primeira vista, podemos pensar que a alienação não encontre guarida, pelo fato de o aluno deter o produto do trabalho pedagógico, que é o conhecimento. Na realidade, sucede que o aluno é dono do produto, mas não participa do processo de produção: não domina fins e meios do trabalho pedagógico.⁹ Em outras palavras, o aluno não participa da definição dos objetivos, conteúdos, metodologia e instrumentos didáticos a serem utilizados no trabalho pedagógico, ou seja no processo de sua aprendizagem. Tais decisões cabem, geralmente, aos professor, enquanto agente direto da relação pedagógica. É ele quem determina o que, como, quanto e quando aprender.

Neste sentido, não parece tão certa a apropriação do produto do trabalho pedagógico pelo aluno, pois o saber “apreendido” não é dotado de significação, não possui valor de uso para ele e, na maioria das vezes lhe é estranho, distante. E, a produção de

⁹- Cf. Enguita, M.F., A Face Oculta Da Escola, 1989.

conhecimento implica no binômio indissolúvel pensar-fazer, isto é dominar o processo de trabalho pedagógico. A forma como está organizado e como acontece o ensino, separando trabalho manual e intelectual, concorre para que isto não aconteça. Segundo Apple (1989), a escola realiza uma seleção "natural" dos alunos de acordo com as "propensões" demonstradas para um ou outro tipo de trabalho, ou de acordo com a capacidade de produzir ou não conhecimento técnico.

O professor goza de uma relativa autonomia - que acreditamos ser maior a nível universitário - no encaminhamento do ato pedagógico: seleciona conteúdos, define metodologia de trabalho e de avaliação, enfim direciona o trabalho com sua turma. Mas, se pensarmos bem, ele toma decisões restritas aos aspectos técnico de seu trabalho, que não extrapolam as medidas e procedimentos típicos da prática escolar, nada que fuja às regras e às determinações hierárquicas. É mais um reordenamento de idéias e propostas já concebidas, sem chegar a configurar-se num processo de produção autônoma - pensar e fazer. Há uma sujeição do professor às normas de funcionamento da escola, seja em termos de controle hierárquico, seja em termos das condições de trabalho que estão colocadas: ausência de espaço de discussão dos assuntos pedagógicos, ausência de integração entre os professores, ausência de um projeto pedagógico coletivo, compartimentalização das atividades, etc.. Podemos dizer, assim, que a alienação está presente, também no trabalho docente, pois as ações realizadas pelos professores dependem mais das determinações organizacionais do processo de trabalho pedagógico da instituição escolar do que da liberdade de escolha e do poder de definir a configuração deste trabalho.

Comumente o professor tem exercido o papel de mediador entre aluno e conhecimento/conteúdo ou quando muito, dentro de uma perspectiva progressista, entre conteúdo/trabalho e aluno, numa referência indireta à realidade do trabalho produtivo, chamada de contextualização. E, este é um dos fatores de grande peso na formação de um homem passivo, facilmente ajustável à lógica do trabalho e mundo capitalista. O trabalho pedagógico tem sustentação na transmissão de conteúdos de caráter científico e universal, na aprendizagem de habilidades técnico-instrumentais e de hábitos de convivência social.

Pode parecer paradoxal que a instituição que prepara para o mundo do trabalho, exclua o trabalho socialmente produtivo como unidade de sua dinâmica interna, estabelecendo uma relação deformada com a prática social, tomando a realidade como um conjunto de fatos a-históricos e naturais, criando "uma prática artificial, que não é trabalho

vivo”.¹⁰ Contudo, este procedimento corresponde à lógica capitalista da dissimulação com vistas à cooptação. A artificialização da prática dificulta a manifestação das inúmeras contradições que ela guarda.

Diante de todas essas considerações, podemos afirmar que a alienação é também uma característica do trabalho pedagógico, fato que revela em si mesmo a natureza da relação escola x contexto sócio-econômico: a reprodução das relações sociais de produção através da prática de aceitação da autoridade superior, da ordem estabelecida, da concentração do poder de decisão nas mãos de poucos, da fragmentação do conhecimento, etc.. A vivência destas práticas nada mais é do que a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, mais especificamente do trabalho assalariado, que corresponde em grande medida ao exercício de “domesticação” proporcionado pela escola.

“A indiferença ou a resignação diante do conteúdo do próprio trabalho escolar primeiro e assalariado depois, equivale a deixar as mãos livres àqueles que contam com o poder de organizá-lo, o professor na escola e o patrão ou chefe na empresa, ou a renunciar a resistir a seus ditados...” (Enguita 1989, p.171).

Um outro papel atribuído e executado pelo professor é o de controlador do processo pedagógico no interior da sala de aula. O professor controla a aprendizagem do aluno, é quem tem a palavra final, o poder de decidir quem avança e quem permanece em um determinado estágio acadêmico; a nível externo o professor é controlado por agentes de outros órgãos e instâncias do sistema educacional.

A avaliação aparece assim, como um elemento fundamental nesse processo de controle, assumindo também a função de disciplinadora das intenções e ações dos alunos no espaço escolar. É um expediente usado pelo professor para obter a atenção e dedicação dos alunos às atividades propostas, através da nota, isto em termos de avaliação formal, que é caracterizada por menções ou conceitos que expressam os resultados de aprendizagem de cada aluno; a nível informal, tal controle ideológico e disciplinar é ainda mais acentuado, assumindo dimensões assustadoras no processo de configuração-formação de valores morais, políticos e sociais das crianças e jovens, estimulando no cotidiano da sala de aula, a competição e o individualismo entre os alunos, mediante os juízos de valor emitidos pelo professor, que conduzem à classificação destes em capazes e incapazes.

¹⁰- Cf. Freitas, L.C., *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*, 1994.

Um elemento importante a ser observado é o sentido assumido pela avaliação dentro da sala de aula: mecanismo de troca entre o produto do trabalho pedagógico e a nota ou certificado de aprovação em uma série ou em um curso. Assim, o conhecimento transforma-se em um valor de troca, mercadoria cambiável por outra que assegure a permanência do aluno na escola. Mais uma vez, desvirtua-se a finalidade real da avaliação que é contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, podemos observar que através da avaliação a escola realiza um processo seletivo, determinando quem será mantido e quem será eliminado. Esta seleção afigura-se como uma reprodução de processo de exclusão e hierarquização social, econômica, política e cultural ocorrido no seio da sociedade capitalista, caracterizando os interesses de classe e a luta pelo poder, que a movem, num visível favorecimento de grupos economicamente superiores. A esse respeito, assim se pronuncia Perrenoud:

“Podemos assentar que todas as dimensões de diferenciação dos indivíduos estão de uma ou de outra forma, culturalmente marcados. Importa não excluir as diferenças de personalidade, de desenvolvimento intelectual, coisas que nem sempre aparecem na representação da cultura” (Perrenoud 1986, p.59).

Perrenoud (1986) argumenta que as diferenciações culturais, conduzindo a desigualdades escolares, ocorrem: antes mesmo do ingresso do aluno - de acordo com o padrão cultural e econômico, e com os objetivos de formação perseguidos pela família do mesmo - e depois, no momento do ingresso, que determina possibilidades de progressão e continuidade nos estudos, e ainda dentro de um mesmo ensino que mascara diferenças entre indivíduos, mediante a prática de um currículo homogeneizador do desenvolvimento e aprendizagem. Bourdieu e Passeron (1982) defendem a posição de que o processo de manutenção e exclusão ocorre independentemente da avaliação formal, caracterizada pelo exame/prova; a eliminação ocorre antes mesmo do exame e é proporcionalmente maior nas classes populares.

Assume papel relevante nesse processo de homogeneização, o sistema seriado pelo qual as crianças e jovens são dispostos em grupos segundo alguns critérios “unificadores”-idade, nível de desenvolvimento - e onde deverão responder, dentro de um mesmo tempo programado, atividades uniformes e uniformizadoras que lhes forem apresentadas; como se todos os alunos fossem completamente iguais, e não possuíssem características diferenciadoras, tais como: ritmo, afinidades e habilidades específicas - que determinam os percursos de sua aprendizagem.

“A disposição do tempo e da atividade dos alunos pelo professor manifesta-se no controle deste sobre o horário. Sua consequência pedagógica é que ao antepor a organização burocrática do tempo ao ritmo próprio da atividade e do interesse dos jovens, há uma grande probabilidade de que os dois não coincidam” (Enguita 1989, p.175).

A escola, serve-se do discurso da democratização de condições de acesso e do tratamento igualitário a todos os alunos, como mecanismo de ocultação das diferenças naturais entre as pessoas, favorecendo, deste modo, aqueles melhor “preparados” para cumprir a maratona escolar, sendo portanto discriminatória ao reforçar as desigualdades sociais.

A seriação não é um elemento solto, pelo contrário está relacionado ao pivô de tudo que é a organização do trabalho pedagógico dentro da escola, que apresenta como características principais: a separação entre pedagógico e administrativo, responsabilidade pela condução e avaliação do processo pedagógico centrada no professor, fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, homogeneização do conhecimento, das ações, do tempo e ritmo de aprendizagem, ênfase no individual e estímulo à competição, distanciamento entre teoria e prática, separação entre trabalho manual e intelectual, prática pedagógica baseada numa relação abstrata com o contexto social, já que mediatizada por conteúdos desvinculados de uma prática efetiva, que se dá via trabalho socialmente produtivo.

Para o professor, na maioria dos casos, o fator aprovação significa a concretização de sua proposta de trabalho, com o alcance dos objetivos estabelecidos. Para o aluno, encerra a própria condição de sua sobrevivência escolar. Este vê-se constantemente ameaçado pelo fantasma da reprovação, o que faz com que persiga desesperadamente o sucesso, através de notas que lhe garantam a aprovação no semestre ou ano letivo.

Assim, não é novidade nenhuma afirmar que a avaliação tem cumprido a finalidade de classificar os alunos em “aptos” e “inaptos”, “bons” e “ruins”, ao invés de analisar o processo pedagógico tendo em vista o seu redirecionamento e um melhor desenvolvimento acadêmico do aluno. Isso faz com que a responsabilidade pela aprovação e reprovação recaia, primeiramente sobre o professor - que cumpre o papel de mediador do processo de aquisição do conhecimento, oferecendo os instrumentais necessários para que a aprendizagem aconteça - e, em última instância, sobre o próprio aluno - que entra não com sua participação no ato de avaliar, e sim com suas “capacidades”, com seu “empenho” e “esforço”.

Souza (1993) coloca em evidência os limites da avaliação do rendimento escolar no processo de definição da vida acadêmica do aluno, chamando a atenção para os verdadeiros propósitos desta modalidade de avaliação, quais sejam: oferecer indicativos do alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos pela escola e pelo professor, oferecendo subsídios para a redefinição da prática pedagógica, e conseqüente melhoria das atividades de ensino e aprendizagem.

O papel do educador no âmbito da avaliação deve ser revisto. Situando-se a avaliação da aprendizagem na perspectiva da melhoria do ensino, em contraposição a uma perspectiva meramente seletiva, muda-se a relação de poder que envolve professores e alunos, onde os primeiros prevalecem sobre os segundos, no momento em que este deixa de determinar a vida escolar do aluno, em termos de exclusão e manutenção, e passa a coordenar a avaliação de um dos aspectos intervenientes na aprendizagem do aluno, ou seja do trabalho acadêmico que ocorre no contexto da sala de aula.

“...a decisão final do educador, quando se confessa impossibilitado de garantir as aprendizagens do aluno, não é reprovar. Essa não é uma decisão que possa ser tomada solitariamente, baseando-se apenas nos dados da avaliação; essa decisão deve ser tomada coletivamente e a partir da análise das condições da escola, do levantamento de outras possibilidades que a escola possa oferecer para assegurar a aprendizagem do aluno” (Souza 1993, p. 114).

Acreditamos que esta seja a forma indicada de chamar a escola à sua responsabilidade de instituição formadora, educativa, que possui uma finalidade eminentemente social, e que não pode mais se furtar ao cumprimento do papel que lhe compete. É uma forma, também de sairmos do discurso à prática de um fazer pedagógico coletivo e comprometido com os sujeitos que buscam seus serviços, e lutam para nela permanecerem; é uma oportunidade de nos comprometermos efetivamente com a democratização da escola, do primeiro ao terceiro grau.

Se pensarmos na educação como um projeto coletivo, na linha do que propõe Pistrak (1981), realmente não tem muito sentido a figura do professor como detentor do poder máximo dentro da sala de aula: o de aprovar ou reprovar o aluno. E, muito menos tem sentido a avaliação como instrumento de classificação e exclusão, pois o redimensionamento do trabalho pedagógico na escola, subentende a transformação da prática avaliativa.

Ainda no âmbito desta questão, Souza (1993) lembra que se o objeto da avaliação da aprendizagem são as habilidades, os conhecimentos técnico-científicos que o aluno adquire ou não, e que tais conhecimentos não são frutos da imaginação do professor, ao contrário, são determinados pelos objetivos pedagógicos definidos pela escola, contidos em seu projeto político-pedagógico. Portanto, se a responsabilidade pela consecução de tais objetivos não é única e exclusivamente do professor, realmente não é aceitável que este defina os destinos dos alunos.

Outro aspecto interessante no tocante a “o que avaliar” ou aos critérios de avaliação, é que, geralmente, não existe consonância entre o trabalhado, o possibilitado e o cobrado, exigido. Em outras palavras: cobra-se do aluno algo que não lhe foi facultado experienciar. Um exemplo, citado por Souza (1993), é a participação - componente “obrigatório” dos Planos de Curso, da Pré-escola ao terceiro grau - que tem peso na avaliação do aluno, independente da metodologia de trabalho adotada pelo professor, e de ser ou não, objetivo do Curso.

Planejamento é um tema exaustivamente discutido, pensado. Na mesma linha, estão o Currículo e a Avaliação. No entanto, ao tentar juntar tudo, parece que as coisas não se casam, as partes não se encaixam. Certamente, porque foram tratadas separadamente, e pensar a realidade numa perspectiva de totalidade não é simplesmente juntar diversas partes e se compor um todo. Pensar a realidade numa visão de totalidade, é tomá-la como um todo indivisível, analisando as partes em íntima relação umas com as outras, e não como unidades independentes.

Tais distorções tem como conseqüência, mais uma vez, a centralização do poder de decisão nas mãos do professor - que significa, na verdade, escamotear as relações de poder implicadas no processo educativo - visto ser ele quem atua diretamente com e sobre o aluno. Situações como estas, são fortalecedoras do autoritarismo dentro da escola, que é sentido com mais vigor no momento da avaliação, ou melhor na formalização do ato avaliativo através da prova, dos testes, e através da comunicação dos resultados de aproveitamento escolar, expressos em notas ou conceitos. Segundo Souza (1993), a avaliação mostra-se autoritária *“quando assume unilateralmente a responsabilidade pelo diagnóstico do desempenho dos alunos e a partir daí tomam-se decisões fora do alcance que a própria avaliação oferece”* (p.149).

Acreditamos que esta seja uma estratégia usada para desviar os conflitos sociais e políticos para o âmbito do pedagógico, mais especificamente, da relação professor-aluno. Mais incisivamente, Enguita (1989) argumenta que uma das funções da escola “é a de deslocar os conflitos do centro da organização do trabalho para outro lugar”. Por isso, a análise de todas estas questões passa fundamentalmente pelo campo das relações sociais de produção.

O fato de a avaliação ser colocada como elemento central do processo de seletividade realizado pela escola, objetiva ocultar o fator essencial desta atividade de manutenção-exclusão, que é a organização do trabalho pedagógico, permitindo, assim, pequenas mudanças, desde que não afetem a estrutura organizacional da escola e que não se mexa nas relações de poder estabelecidas em seu interior.

Longe de ser um processo tranqüilo, a avaliação tem se mostrado um campo conflitivo, que altera os ânimos dos professores e, principalmente dos alunos, que sofrem de forma muito direta as implicações desse processo.

“Sem negar que os procedimentos avaliativos têm poder e efetivamente moldam as condutas dos alunos, ressalta-se o caráter conflituoso desse processo, que não se mostra totalmente eficiente e não se dá sem resistência por parte dos alunos...” (Souza pp. 97/98, In: Souza 1993).

Nos estudos realizados por Sordi (1993), o conflito é apontado como um sentimento experimentado tanto por professores, quanto por alunos, como bem ilustra esta passagem:

“...os docentes têm manifestado sua preocupação com esse fenômeno, motivados ora por inquietações inerentes ao seu papel de educador, ora por conflitos gerados pela cobrança realizada pelos alunos, que questionam a justeza dos métodos adotados e dos resultados obtidos, contrastando-os com suas expectativas quanto ao seu real desempenho. (Sordi 1993, p.01)

Apple (1989), Santos (1992) e Gadotti (1995) apresentam contribuições significativas em relação à questão do conflito, situando-a no nível macro-estrutural, da luta de classe, das contradições sociais e econômicas, da luta pelo poder hegemônico e pela manutenção da ordem social em confronto sistemático com as tentativas de mudanças. Tomam o conflito como uma dimensão básica da dialética, a e escola como o espaço propício à manifestação de conflitos.

Sabemos que o conflito é constitutivo da natureza humana, devido à sua capacidade investigativa, crítica e criadora. Contudo, é fundamental identificar a natureza do conflito, procurando esgotar as contradições originárias, de forma a se instaurar dentro da escola uma prática educativa que seja realmente pensamento e interesse de um coletivo (professores, alunos, pais). O caminho não se revela nada simples, senão a esta altura já teríamos “descoberto” os procedimentos mais apropriados e, provavelmente, o problema já teria sido amenizado ou, quem sabe, até desaparecido.

No ensino superior estes conflitos surgem com mais freqüência, isto porque o alunos - jovens e adultos -, a maioria trabalhadores, com parcial ou total independência dos pais, mostram-se mais autônomos no direcionamento de sua aprendizagem do que quando crianças, procurando canalizá-la conforme seus interesses e expectativas, questionando as situações que se interpõem ao alcance de seus objetivos: a metodologia de trabalho, o domínio de conteúdo, a postura e a forma do professor avaliar. O aluno acumula experiências que o permite comparar situações de aprendizagem vividas em fases de escolarização anteriores, fazer inferências e opções. Rebelar-se contra sua condição de “dominado”, enquanto aluno sujeito à autoridade da escola e do professor, demonstra sua insatisfação e, às vezes, solicita mudanças, mesmo que não saiba definir com clareza o tipo de mudança pretendido.

O professor, por sua vez, sensível aos questionamentos dos alunos, é pressionado a operar mudanças em sua prática pedagógica. Contudo, admitir que é preciso mudar e encaminhar as mudanças necessária não é uma questão simples: o sentimento de perda da autoridade magistral provoca insegurança no professor, fazendo, em muitos casos, com que ele aja como se ignorasse a existência de problemas de qualquer natureza em suas aulas. Uma outra situação comum é o professor reconhecer a existência do problema, mas não saber, exatamente, o que e como fazer para superá-lo.

Tanto professores, quanto alunos experimentam algum tipo de conflito em relação à avaliação. Quando flui o diálogo entre as duas partes, abre-se espaço para a busca de alternativas que melhor correspondam às expectativas dos sujeitos envolvidos, até que a exigência de construção de novas práticas esteja colocada. Mesmo considerando o movimento e a contradição como características do processo pedagógico, em função dos quais as possibilidades de conflitos estão sempre colocadas, uma questão parece essencial no prolongamento da existência dos problemas relativos à avaliação: o pragmatismo e a superficialidade com que tais problemas são tratados, certamente demandado não pela

indisposição dos educadores, e sim pela dificuldade de se incorporar a essa discussão toda a complexidade do processo pedagógico, e de se promover na prática as transformações necessárias.

A avaliação como uma questão problemática no ensino de terceiro grau, aparece, também nos estudos de Capelleti (1992), Abramowics (1994) e Almeida (1993) que, de um modo geral apontam como principais problemas: a ausência de uma concepção de avaliação mais ampla, a dificuldade na elaboração de critérios e instrumentos de avaliação apropriados à situação de ensino, a utilização da avaliação como instrumento de poder utilizado pelos professores contra os alunos, a linearidade e fragmentação com que é tratado o processo de ensino.

Um estudo mais específico e aprofundado sobre a temática da avaliação na realidade do ensino superior é o realizado por Sordi (1993) no curso de Enfermagem - PUC, levantando o entendimento de professores e alunos a respeito do tema, objetivando não só uma reflexão sobre a prática avaliativa vigente no curso, mas principalmente o repensar dessa prática. Uma das conclusões da pesquisa encaminhada pela autora é que há uma coincidência, no plano teórico-conceitual, do posicionamento de professores e alunos quanto à avaliação: "ambos defendem o caráter processual e educativo que deve permear tal prática." No entanto, segundo Sordi, o mesmo não acontece a nível prático, onde os dois lados parecem querer eximir-se da responsabilidade no processo avaliativo, tentando transferi-la um para o outro, num intrincado jogo de interesses.

"...As questões teórico-metodológicas, os pruridos ideológicos, as posturas corporativistas têm impedido que as questões que perpassam a avaliação sejam colocadas em suas reais dimensões e espantem os fantasmas oferecidos pela ideologias presentes" (Sordi 1993, p.293).

Os problemas apontados pelos alunos do curso de Enfermagem - autoritarismo do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem, a aversão do aluno diante da avaliação, a influência do ritual de avaliação no desempenho escolar dos alunos, a relação existente entre avaliação e ensino (organização do trabalho pedagógico), assemelham-se demasiadamente à situação de alunos de outros cursos, de outras instituições, como frisamos anteriormente. Uma das grandes contribuições do trabalho de Sordi é justamente a sistematização de um quadro dos fatores intervenientes no processo avaliativo que, de uma certa forma, aparece difuso nas discussões travadas sobre o assunto nos mais variados contextos pedagógicos.

Um dos pontos de questionamento de Sordi (1993) é a tendência para o centralismo do professor no tocante à avaliação: se isso pode ser explicado pelo papel de "autoridade pedagógica" que historicamente este tem exercido ou se encontra explicação no modelo de educação conservador em que o professor foi formado. Em resposta a esta questão apresenta a argumentação de que a existência de relações de poder dependem de campo fértil para isso, ou seja da "existência de pólos de submissão e resistência" e que "práticas de resistência demandam organização" - chamando a atenção para os espaços de participação a serem ocupados pelos alunos nas escolas.

A autora enfatiza a necessidade do envolvimento de alunos e professores num processo de reflexão ampla e profunda sobre avaliação e ensino, para saber o que ambos esperam e desejam, e para um assumir conjunto de propostas de ações novas. Por outro lado, lembra que a responsabilidade pela busca de uma forma de equilíbrio nas interações professor-aluno, é dos professores - nem o autoritarismo, nem o democratismo permissivo.

A creditamos que, para além disso, é preciso ter presente que o processo de produção do conhecimento por ser de natureza coletiva, abrange interesses e perspectivas não consensuais, que expressam divergências e contradições, localizadas nas próprias relações sociais entre sujeitos cognoscentes. Portanto, as relações estabelecidas no espaço pedagógico são marcadas por contradições e conflitos decorrentes do caráter das relações travadas entre professor e aluno, que são relações de poder.

"...o ato de conhecer, implícito na relação pedagógica, produz uma contraposição entre os sujeitos, quando as superestruturas oferecem a possibilidade de intuir as contradições. O que quer dizer que, seja na revelação das contradições, seja na sua ocultação, o ato de conhecimento é um ato de poder, um vez que introduz comportamentos conformes com uma determinada moral e cria uma história nova" (Cury 1985, p.52).

É necessário, pois, termos presente que os problemas relativos à avaliação não se esgotam em si mesmos, o entendimento a respeito da avaliação não pode ficar restrito à dimensão pedagógica, devendo extrapolá-la, chegando-se a uma concepção de avaliação "como uma interação social complexa"¹¹. Quanto mais estendemos nossa análise sobre a problemática da avaliação, mais complexa vai se mostrando a teia de relações que a envolve; o que nos aponta como única certeza a necessidade de continuarmos aprofundando nossas reflexões, e de aprimorarmos nossos estudos no sentido de uma

¹¹- Cf. Perrenoud, P. Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares, 1986.

compreensão mais clara para, quem sabe, chegarmos a uma situação mais satisfatória do que essa que temos hoje.

2 - O Problema e os Objetivos do Estudo

Os motivos que nos levaram à realização deste estudo poderão se assemelhar aos de outras pessoas e de outros estudos. Contudo, as particularidades se revelam na história de cada uma delas. E, os motivos de nosso estudo têm inserção em nossa história de vida escolar e profissional. A avaliação não é uma questão tranqüila para nós, e esta intranqüilidade remonta aos nossos primeiros anos de escolaridade. Foi na terceira série primária que sofremos uma grande decepção com a professora de matemática, ao receber nota 4,0 (quatro) em uma prova, quando, na realidade, aguardávamos uma nota maior; pensamos que a professora fosse considerar como “meio certas” as questões que havíamos respondido, porém, isso não aconteceu, e o resultado foi um “vermelho”. Nos sentimos tremendamente injustiçadas e envergonhadas: o vermelho simbolizava a “burrice” do aluno, era a cor do erro, e era assim que os demais alunos interpretavam a questão da nota “baixa” - que representava um passo para a reprovação.

Quando começamos a trabalhar com crianças da escola de primeiro grau, as imagens daquele “fatídico” dia da nota vermelha constantemente nos vinham à cabeça. Nossa prática pedagógica estava entranhada de avaliação, nós éramos avaliadas pelos alunos e pelos demais professores, e os avaliava, também. Contudo, o processo avaliativo significava um tormento para nós, enquanto avaliadora. Tudo parecia muito complexo e relativo, ao mesmo tempo: como um aluno podia ser considerado melhor do que o outro, se ambos dominavam conhecimentos, embora em campos diferentes?; quanto “valia” um conhecimento “x” ou “y”?; o fato de um aluno não conseguir dominar os conhecimentos exigidos não estaria associado a uma provável incompetência nossa para ensinar?

O que mais nos preocupava nisso tudo, era a forma como os alunos concebiam e recebiam a avaliação. Por mais que nesta escola a tratássemos distintamente da maioria das escolas, ou seja, como um mecanismo de acompanhamento da aprendizagem, através de atividades teórico-práticas e, não como instrumento de discriminação e classificação - as crianças sentiam-se incomodadas com avaliação recebida, demonstrando isso através de sentimentos como raiva, tristeza, alegria. O que se observava é que mesmo os alunos iniciantes já traziam de sua vida social - família, vizinhos - uma visão atemorizante, de avaliação. O fato de os professores tentarem, no dia-a-dia da sala de aula, mudar essa imagem que os alunos tinham, fez com que muitos deles, e os pais, principalmente, passassem a considerar a escola como ineficiente, “não rigorosa”, um lugar onde o aluno era aprovado com facilidade.

Essa cultura escolar revela uma série de conceitos arraigados nas pessoas e que, infelizmente, vem se perpetuando ao longo dos tempos, contribuindo, de uma certa maneira, para o desvirtuamento do processo avaliativo e do próprio ato pedagógico. Muitos alunos ingressam na escola sabendo que terão que enfrentar uma forte concorrência com outros colegas para atingirem uma etapa posterior - que não está reservada a todos. Em virtude disso, esperam uma organização pedagógica que se prime pela competitividade e pelo individualismo e, nunca pela cooperação e pelo companheirismo, o que acaba provocando um série de confusões e conflitos de ordem interna, ao mexer com o conjunto de valores de pessoas, de um grupo.

A avaliação era um tema sempre constante da pauta de reunião pedagógica da escola em que atuávamos como docente. Nestas reuniões, que funcionavam como um grupo de estudo e planejamento, o ponto central das discussões era o processo ensino-aprendizagem: o currículo, a organização didática, a sistemática de avaliação. A proposição e concretização de um projeto pedagógico alternativo - em contraposição à forma tradicional de ensino - exigia um proposta de avaliação nos mesmos moldes, demandando estudos continuados e freqüentes, que permitissem apreender a complexidade de fatores concorrentes para o sucesso ou fracasso do referido projeto.

A atuação no ensino superior não diminuiu nosso interesse pelo assunto, que mereceu destaque em nossas aulas. Entendíamos ser de fundamental importância a apreensão, por parte dos alunos, de uma concepção de avaliação de aprendizagem como um processo amplo, embutido na globalidade do ato pedagógico. Acreditamos ter colocado em prática o Hadji (1994) chama de "avaliação apreciativa", com critérios determinados segundo o objeto e os objetivos de estudo, procurando "julgar " ao mesmo tempo, o sentido e o valor do trabalho realizado pelo aluno, os percursos e percalços enfrentados por ele e, o "juízo" deste em relação ao seu próprio processo de formação. Intencionalmente não agíamos como um "juiz" mas, no fim era isto mesmo: a decisão final cabia a nós, e o "veredicto" nem sempre agradava ao aluno, embora tenha havido pouca reclamação neste sentido. Creio que estes são alguns dos limites de nossa prática, que não sei se é passível de uma classificação detalhada e esquemática mas, que termina sendo avaliada segundo uma referência criterial, também.

Observamos, durante nossa atuação docente no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, no período de 1990 a 1993, situações veladas ou claramente configuradas de conflitos relativos à avaliação de aprendizagem. Muitos destes

conflitos foram colocados formalmente em reuniões do Departamento ou em reuniões de grupos de trabalho (estágio supervisionado, disciplinas comuns ou áreas afins); outros foram externados a nível informal: através de reclamações dos alunos contra determinado professor, afixadas em murais; nas conversas entre professores, entre alunos e chefia de Departamento, ou nas conversas de alunos com professor não envolvido na situação conflituosa, ou ainda nas conversas dos alunos entre si, na sala de aula ou nos corredores da Faculdade de Educação.

Da parte dos professores os conflitos pareciam consistir, basicamente, em como conciliar a proposta de avaliação com o interesse geral dos alunos, de modo a não desagradar ninguém e, também em como fazer os alunos compreenderem a avaliação como um processo de auto-avaliação e, não como um processo meramente formal: atribuir notas, aprovar ou reprovar. Já, os alunos demonstravam preocupação quanto à justeza da nota recebida, à pertinência dos critérios, e à forma dos professores procederem à avaliação.

De um modo geral, as relações de trabalho estabelecidas no interior da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) estão pautadas em princípios democráticos; estimula-se a participação de professores, alunos e funcionários nas instâncias consultivas e deliberativas respeitantes à política administrativa da instituição; espaços de participação são criados e conquistados. As unidades de ensino tendem a seguir essa mesma política na organização de suas atividades administrativo-pedagógicas, indicando, assim, a linha filosófica a ser observada na prática educativa. Em nível de sala de aula, os professores procuram trabalhar dentro desta perspectiva e, até que se prove o contrário, as relações pedagógicas são de cunho democrático: alunos e professores discutem a sistemática de trabalho e avaliação em conjunto, os alunos têm espaço para sugerir mudanças no sentido do reencaminhamento dos trabalhos, e têm força suficiente para fazer excluir do quadro funcional do departamento um professor, cuja prática os desagrada.

O fato de as relações de pedagógicas serem consideradas democráticas, e mesmo assim estar havendo críticas e reclamações por parte dos envolvidos, nos causou estranheza, despertando o desejo de compreender o que estava se passando naquela realidade. Começamos a nos perguntar se a essa chamada democracia seguia-se uma efetiva mudança no trabalho pedagógico, se a prática de avaliação também correspondia a esses princípios e, ainda, nos motivos que estariam levando professores e alunos a situarem o problema no processo avaliativo.

São questões intrigantes que nos fizeram refletir sobre os motivos e fatores implicados nas situações de conflito explicitadas ou sufocadas no cotidiano pedagógico do Curso. Neste sentido, **os conflitos vivenciados por professores e alunos do Curso de Pedagogia, no campo da avaliação, no decorrer e, principalmente, ao final do processo ensino-aprendizagem**, constituem o problema a ser estudado. Através deste estudo buscamos responder às seguintes indagações:

- Por que, apesar de professores e alunos defrontarem-se cotidianamente com a avaliação, esta constitui-se um processo conflitivo que provoca medos, angústias, resistências?
- seria o conflito característico da avaliação enquanto processo pedagógico, e se explicaria pela própria natureza das relações humanas, que são essencialmente relações de poder?

Objetivamos com esse estudo conhecer e compreender os fatores intervenientes no processo avaliativo, assim como as reais dimensões e causas dos conflitos vivenciados por alunos e professores, visando a organização de subsídios teóricos que contribuam para o redimensionamento da prática educativa no contexto do curso de Pedagogia.

E, isto significa um redimensionamento de nossa própria prática docentes, visto que, também, atuamos nesse espaço acadêmico, e temos interesse em contribuir para a construção de um curso de Pedagogia que seja a expressão mais clara possível das aspirações dos alunos que a ele acedem, e de um projeto pedagógico realmente democrático.

3 - Processo de Construção e Análise de Dados

3.1- O Contexto da Pesquisa

A Universidade do Estado de Mato Grosso tem sua sede na região leste do Estado, no município de Cáceres, que possui cerca de noventa mil habitantes, e dista duzentos e vinte quilômetros da capital Cuiabá. É uma região coroada pelas belezas do Rio Paraguai e do complexo ecológico do Pantanal, por esse motivo, e também por ser região de fronteira - fazendo divisa com a Bolívia - constitui-se em um importante pólo turístico-econômico do Estado. No aspecto político-cultural é marcada por uma tradição conservadora, cultivando valores como o apadrinhamento, a troca de favores, o favoritismo, questões que os movimentos de reação política contemporâneos têm encontrado dificuldade para vencer.

A UNEMAT congrega estudantes dos municípios vizinhos a Cáceres - a exemplo do que acontece na UNICAMP - tendo, ainda penetração em outras regiões do Estado, com Centros de Ensino Superior em seis outros municípios. É uma instituição relativamente nova - criada em 1978 - que passou à condição de Universidade apenas no final de 1993. Sua estrutura organizacional e as condições de funcionamento não fogem à realidade da maioria das universidades públicas brasileiras. Está organizada em institutos ou faculdades e departamentos, tendo sua sobrevivência financeira condicionada aos poucos recursos repassados pelo Governo Estadual, que nesse e em outros mandatos eletivos, tem constantemente negligenciado o atendimento ao preceito constitucional que prevê o repasse de 1% (um por cento) do ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) arrecadado, ao ensino superior estadual.

Historicamente, a UNEMAT tem se dedicado à formação de educadores. Nos últimos cinco anos, incorporou aos seus objetivos o estudo das questões ambientais. Em que pesem os esforços e a dedicação dos professores e da Reitoria, as pesquisas nestas e em outras áreas são, ainda, incipientes, ficando a sua atuação centrada nas atividades de ensino, através dos cursos de licenciatura e bacharelado. Atualmente, a tônica das discussões é a reestruturação dos cursos voltados para a formação de professores. Uma proposta corrente é a constituição de um núcleo comum aos cursos de Letras, História e Pedagogia; muitos professores temem que isso leve à extinção dos cursos hoje existentes, sem que seja criada uma estrutura curricular e uma organização pedagógica consistente, capaz de cumprir a função de preparação de educadores, e que, em decorrência, haja um

fortalecimento dos cursos de áreas mais técnicas - na linha das novas exigências do mercado de trabalho.

O curso de Pedagogia, criado em 1986, aguarda reconhecimento do MEC (Ministério da Educação e Cultura), faltando, para tanto, cumprir as recomendações da Comissão de Reconhecimento, quais sejam: processar algumas alterações curriculares (inclusão de disciplinas) e estruturar melhor a biblioteca nessa área, com a aquisição de mais de oitocentos títulos. Paralelamente, encaminha-se a reestruturação do curso, justificando-se a sua manutenção pelo fato de ser o único que trata da teoria e prática da educação (ou pelo menos deveria tratar).

Funcionando no prédio próprio da UNEMAT, próximo ao centro da cidade, o curso de Pedagogia atende a uma média de 200 (duzentos) alunos, com aulas unicamente no período noturno, das 19 às 23:20 horas, equivalendo cada hora-aula a cinquenta minutos, o que daria um total de cinco aulas-dia. Na realidade, acaba-se tendo quatro aulas, pois, geralmente, as aulas iniciam-se entre 19:30 e 19:45, e encerram-se entre as 22:50 e 23 horas. Tal situação é decorrente de quatro fatores: horário incompatível com a disponibilidade de tempo dos alunos trabalhadores (a maioria); horário incompatível com o tempo de deslocamento dos estudantes de outras cidades (número considerável, correspondendo em algumas turmas a mais de 40% do total de alunos); cultura do não cumprimento de horários e prazos, tanto da parte dos professores, quanto dos alunos; o quarto fator depende do comprometimento profissional-acadêmico de alunos e professores, e da compreensão de que a autodisciplina é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, que assegure o efetivo aprimoramento político-pedagógico, a nível teórico-prático.

Acreditamos que a superação de tais questões implica em decisões políticas, que se refletirão no campo estrutural-organizacional; decisões do tipo: qual a estrutura pedagógica que melhor atende às necessidades e características sócio-econômicas e profissionais dos alunos, quais as possibilidades concretas de viabilização de um projeto pedagógico dessa natureza, como os alunos se posicionam diante desta situação.

A organização curricular do curso de Pedagogia segue o modelo convencional: o das habilitações (no caso, Magistério de 2º Grau e Supervisão escolar), com estágio supervisionado e prática de ensino nos dois últimos semestres. O principal objetivo, expresso no Plano Curricular, é "dar ao acadêmico uma formação para o efetivo exercício

profissional, de acordo com as especificidades locais e regionais". O tipo de formação pretendida está explicitado na filosofia do curso: "formação humanística e técnico-cultural do acadêmico" (Processo de Reconhecimento do Curso, 1994, p. 24). Porém, tal filosofia já vem sendo questionada há algum tempo, não apenas enquanto fundamento teórico, mas principalmente em sua configuração prática, visto que o contexto em causa está a exigir muito mais do que um técnico em assuntos educacionais; professores e alunos ressentem-se da secundarização da dimensão política por concebê-la como fator preponderante no processo de aquisição de uma visão mais aprofundada e totalizante de educação.

É interessante observar que no Plano Curricular não é feita nenhuma referência à avaliação da aprendizagem ou a qualquer outra modalidade de avaliação, excetuando-se a área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. No entanto tais proposições já encontram-se superadas há pelo menos cinco anos, sendo que hoje segue-se as determinações contidas na Resolução 006/91, do Conselho Curador, que dispõe sobre a Normatização do Estágio Supervisionado das Licenciaturas. Nos artigos 26 e 27, do capítulo IV dessa Resolução está colocado que:

"A avaliação enquanto processo contínuo e sistemático de reflexão global da prática educativa, abrangerá aspectos relacionados à prática pedagógica do coordenador e do supervisor de estágio, ao desempenho do estagiário, e aos objetivos traçados nos projetos ou propostas pedagógicas desenvolvidas."(Art. 26)

"A avaliação do desempenho do estagiário envolverá a análise de aspectos técnico-político-profissionais, levando em consideração a normatização acadêmica ..." (Art. 27)

Fazendo uma rápida leitura destes artigos, podemos dizer que no que se refere ao estágio supervisionado (pelo menos a nível regimental) predomina uma concepção mais abrangente de avaliação, não ficando restrita ao aspecto técnico e nem apenas ao professor, ao contrário, considerando os diversos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e os objetivos traçados. Em outra parte da Resolução 006/91 é possível observar a preocupação e a recomendação de que a avaliação seja pautada em critérios previamente definidos e de conhecimento dos alunos.

A ausência de uma proposta de avaliação claramente definida, explica, em grande parte, a inexistência de uma "linha comum" de avaliação dentro do Curso, questão repetidamente mencionada nos relatos dos professores e alunos que participaram da pesquisa. Logicamente, a simples menção escrita não assegura uma unidade de ação,

contudo, não podemos negar que é um passo importante, na medida em que a prática educativa estará se pautando em princípios pensados por um coletivo - pelo menos é assim que pensamos a elaboração de um projeto pedagógico.

O processo de avaliação formal no curso é encaminhado conforme as orientações gerais contidas na Normatização Acadêmica número 026/91, que dispõe sobre a "regulamentação das práticas relativas ao sistema de ingresso e matrícula na graduação, e da concepção, organização e ação curricular". Fazendo uma rápida leitura do capítulo XIII que trata da avaliação do desempenho escolar, observamos o esforço feito para traduzir em lei os aspectos qualitativos da avaliação, porém, em seu conjunto a Normatização Acadêmica expressa uma concepção de avaliação quantitativa, atendo-se mais à periodicidade e número de provas a serem aplicadas, e de notas a serem atribuídas aos alunos, apontando a prova como um dos principais instrumentos de formalização do processo avaliativo, o que é possível constatar nos Artigos 77 e 79.

"A avaliação do desempenho escolar será feita por disciplina, através da realização de provas e/ou trabalhos diversos estabelecidos a critério do professor." (Artigo 77, Res. 006/91)

"O aproveitamento escolar é avaliado através do acompanhamento contínuo do aluno e dos resultados por ele obtido nos exercícios escolares e na prova final." (Artigo 79, Res. 006/91)

"Ao final de cada semestre letivo será atribuída ao aluno, em cada disciplina regularmente cursada, uma nota final (média do semestre) resultante da média aritmética de, no mínimo quatro e, no máximo dez avaliações realizadas durante o período letivo e, se for o caso, uma nota de prova final." (Parágrafo Primeiro, Art. 79 da Res. 006/91)

A tentativa de atribuir à avaliação um caráter qualitativo pode ser exemplificada no Artigo 80 da Resolução 006/91: "*A avaliação qualitativa dos créditos atribuídos ao aluno pelo professor, a cada verificação de aprendizagem, bem como, da prova final, será feita através de notas variáveis de 0 (zero) a 10 (dez)*". Esta é única menção feita ao teor qualitativo da avaliação, portanto, superficialmente abordado, sem explicitar o seu significado, refletindo pois, uma concepção ainda incipiente de avaliação qualitativa, por um lado e, por outro, a concepção de avaliação reinante em grande parte das instituições de ensino de nosso país. Ressalte-se que esta proposta de avaliação foi elaborada e aprovada por representantes de professores, alunos e funcionários, no Conselho competente.

No Artigo 79 aparece a idéia de avaliação como processo contínuo de acompanhamento do aluno, porém, sem explicitar o que se entende por isso, deixando transparecer mais uma idéia de controle do professor sobre aluno, do que uma visão de acompanhamento como diálogo e troca entre ambos, a respeito do conhecimento produzido-apreendido, ou de acompanhamento como mecanismo de enriquecimento do processo de aprendizagem, que possibilita uma auto-avaliação sobre a atividade desenvolvida, apontando para os caminhos da reelaboração de conceitos, saberes e, portanto, para avanço e aprimoramento da aprendizagem.

Uma outra questão que é possível observar na Resolução 006/91, é a centralização da avaliação da aprendizagem na figura do aluno. É como se a responsabilidade pela aprendizagem - envolvendo sucessos e fracassos - fosse exclusivamente do aluno, não tendo, portanto nenhuma relação com a forma do professor atuar e com as condições de trabalho oferecidas. Com isto, não queremos dizer que tais aspectos devam vir detalhados em uma normatização acadêmica, apenas entendemos que a unilateralidade no processo avaliativo é prejudicial, e que deveriam, de uma ou outra forma estarem contemplados na concepção de avaliação defendida e normatizada pela Universidade. É certo que não é a lei que faz a prática mas, sem dúvida alguma, interfere no direcionamento desta.

O Artigo 81 da Resolução 006/91 refere-se aos recursos legais a serem utilizados pelos alunos, em caso de contestação dos resultados de avaliação obtidos: *“Pode ser concedida revisão de nota atribuída a qualquer avaliação escrita, quando requerida ao Chefe do Departamento, no prazo de três dias úteis, a partir de sua divulgação, mediante o pagamento da devida taxa”*.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o sistema de avaliação regulamentado pela UNEMAT não difere muito das normatizações e sistemática de avaliação adotadas em outras instituições de ensino superior, apresentando como característica básica o formalismo em detrimento do real sentido que a avaliação deve adquirir na prática pedagógica. Assim, apesar da abertura permitida pela lei, o que se percebe é um aprisionamento de alunos e professores ao formalismo, aos preceitos legais.

A concepção de currículo expressa na Resolução 006/91, deixa claro a preocupação com uma ação curricular pautada nos princípios político-filosóficos da Universidade, remetendo, portanto, plano e ação de cada Departamento ao projeto pedagógico da instituição, de forma que a ação curricular não se constitua num simples meio instrucional, e

sim num instrumento viabilizador de uma formação mais ampla do aluno, refletindo as necessidade e exigências técnico-pedagógicas do profissional a ser habilitado nos diversos cursos.

3. 2 - Os Sujeitos Da Pesquisa.

Limitar a pesquisa a um grupo de 10 (dez) pessoas foi uma medida necessária em função do tempo que dispúnhamos para implementá-la. Contudo, temos certeza de que tal fato não constitui nenhum óbice à seriedade e significação deste trabalho. Isto porque não tratamos, aqui, apenas da situação singular de dez indivíduos dentro de um curso, de uma determinada instituição de ensino. É certo que os sujeitos desta pesquisa são únicos enquanto pessoas, como é certo, também, que possuem suas particularidade decorrentes da história de vida social e política de cada um, e das especificidade do próprio espaço físico e humano no qual estão situados. Porém, suas vidas e suas ações possuem dimensões que extrapolam esse contexto, estendendo-se à sociedade, esta organização social mais ampla regida com base em leis gerais de funcionamento, que são as normas reguladoras da vida institucional do país - instituições familiares, culturais, de ensino, cada qual com suas "leis próprias", segundo a função que desempenham - , às quais todos os sujeitos de um modo ou de outro estão submetidos.

Então, não é possível pensar o caso em estudo como algo isolado, quando sabemos que há uma interdependência sujeito-meio social, e que não existe o indivíduo sem o grupo e vice-versa, pois, usando as palavras de Goldman (1984), "*...O fundamento ontológico da história é a relação do homem com outros homens, o fato do "eu" individual só existe como pano de fundo da comunidade*" (p. 22). O objetivo de estudos dessa natureza é conhecer as atitudes, concepções e problemas de um grupo em toda a sua singularidade, que retrata valores específicos, porém revestidos de um caráter de universalidade.

O sentido das ações dos sujeitos está, ao mesmo tempo, no universal, no conjunto das ações praticadas pelos membros de uma sociedade, através do inter-relacionamento estabelecido entre eles; está pois, nos traços típicos e elementos comuns que nos ajudam a compreendê-las. E o universal, por sua vez, é constituído pelas particularidades e singularidades dos sujeitos. Este não é um caminho percorrido mecanicamente, senão

dialeticamente, pois, tanto o universal pode contribuir para a compreensão do singular, quanto o singular para a compreensão do universal. É um processo de articulação entre singular e universal, no qual o particular atua como mediador.

“... A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar - ainda que freqüentemente através de muitas mediações - aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concreta realizada do universal, particular e singular...” (Lukács 1970, p.81).

O significado do estudo de um problema particular, com um conteúdo determinado está na capacidade de expressão da universalidade do problema, revelando a situação típica contida no particular, ou seja as características essenciais que o compõem e que são derivadas de uma multiplicidade de relações. Tais características, embora particulares estão submetidas a leis de validade universal, assumindo, portanto, um caráter muito mais amplo, universal. Segundo Lukács (1970), uma situação pode ser considerada decisivamente típica “quanto mais prevalecerem nela as determinações universais.” O autor esclarece que o típico não corresponde às questões que mais aparecem na realidade, quantitativamente, mas sim àquelas questões que são qualitativamente representativas da realidade, com seus problemas, suas contradições.

“...o típico da ciência e o típico da arte correspondem-se enquanto resumem não a média dos traços que mais freqüentemente se repetem, mas as relações mais desenvolvidas e mais concretas no mais elevado grau de sua contraditoriedade real” (Lukács1970, p. 244).

No estudo que estamos propondo, o universal é a realidade pedagógica de outras instituições de ensino superior, é a organização do ensino de forma parcelar e estanque, é a ausência de um trabalho pedagógico de caráter coletivo e integrado e é, também, a visão distorcida que professores e alunos têm da avaliação. Enfim, não tratamos de uma realidade abstrata, e sim de uma situação real, peculiar, em muitos pontos, a diversos outros sujeitos. Acreditamos que as referências podem ser extremamente úteis para a compreensão do tema pesquisado, de modo que esta não pretende ser apenas mais uma pesquisa no campo da avaliação, pelo contrário, espera trazer contribuições efetivas no sentido do desvelamento do tema.

Com base nas informações colhidas junto a alunos e professores, bem como através das observações das atividades acadêmicas, foi possível identificar as características principais dos sujeitos da pesquisa.

A turma selecionada é bastante heterogênea, em termos de profissão (professores, servidores da área da justiça, agricultura, comunicação, e profissionais liberais) e de interesses e objetivos: há pessoas que fazem o Curso por falta de opção, e há também aquelas que o fazem porque estão preocupados com a formação profissional. É uma turma calada, pouco questionadora, com exceção de alguns alunos. Contudo, segundo depoimentos de alunos e de professores, é uma turma que sabe armar-se muito bem para a briga quando o assunto é avaliação, e se trata de assegurar resultados que não comprometam a aprovação dos mesmos; o que podemos atestar pela fala de uma aluna ao ser indagada se já haviam enfrentado algum problema relacionado com a avaliação:

“Ah, sim! Isso é o que mais acontece. Esta é a maior preocupação dos alunos: saber quantas avaliações terão, quanto valerá cada trabalho, que nota eles terão ou tiveram...E, aí tudo vira motivo de briga”.

Estas informações vêm a título de contextualização do espaço pesquisado, visto que apenas 33% dos alunos desta turma, participaram efetivamente da pesquisa.

Os alunos que tiveram participação direta na pesquisa, apresentam características comuns quanto à origem social, visto que a maioria pertence à classe trabalhadora; quatro deles nasceram e viveram longo tempo na zona rural. São procedentes dos Estados de Mato Grosso (4) e São Paulo (4), residindo atualmente nos municípios de Cáceres, Quatro Marcos e Mirassol D'Oeste. Com idade que varia dos 20 aos 35 anos de idade, exercem profissões diferenciadas: professores (4), serventário da Justiça (1), manicure (1), e dois deles apenas estudam; a maioria (5) atua no Serviço Público.

Em relação aos professores destacamos as seguintes características: ambos estão ligados à Universidade pelo Regime de Tempo Integral (Dedicação Exclusiva); são habilitados em Pedagogia, um no início da década de oitenta, e o outro no início da década de noventa - o que evidência uma diferença de formação, caracterizada pelo modelo de educação predominante em cada época; atuam no curso de Pedagogia há pelo menos três anos, e já tiveram experiência docente ou administrativa no ensino de primeiro e segundo graus.

O tempo de trabalho dos professores está distribuído entre atividades de estudos, de preparação de aulas e coordenação de projetos pedagógicos não diretamente relacionados às respectivas disciplinas de atuação. Estes professores não participam de um processo sistemático de pesquisa científica, já que não existe na Faculdade de Educação uma política explícita de valorização das atividades de pesquisa e produção de conhecimentos, que assegure condições estruturais para tal; os professores, na medida do possível, fazem uma investigação da realidade escolar, levantando problemas, esforçando-se para compreendê-los e apontar alternativas de superação. Esta é mais uma tentativa de estabelecer uma relação teoria-prática do que o desenvolvimento de um investigação científica mais sistemática. Assim, mesmo com todas as tentativas de mudança no campo da produção do conhecimento, ainda persiste o modelo de transmissão-assimilação de conhecimentos, centrado, quase que exclusivamente, na função de ensino.

3. 3 - A Construção Dos Dados.

Teorias fundamentadas em práticas, apontam para a necessidade de o pesquisador fazer uma opção metodológica em conformidade com a natureza e o objeto de pesquisa, adequando, ou mesmo criando, estratégias de trabalho para coleta, seleção, sistematização e análise de dados. E, é este o procedimento adotado por nós, nesta situação de pesquisa.

Tendo em vista o problema colocado, consideramos que a abordagem de **pesquisa qualitativa** é a que melhor atende aos propósitos de nossos estudos, permitindo explorar com maior profundidade o complexo campo das relações entre professores e alunos no contexto da academia, especialmente no que tange ao processo de avaliação - que não se restringe à mera quantificação valorativa sobre desempenho e resultados obtidos por um determinado sujeito em uma certa situação, configurando-se, portanto, como um amplo processo de acompanhamento da prática pedagógica, que envolve relações políticas, humanas e técnicas.

O desejo de conhecer e compreender os fatos e fenômenos de nossa realidade nos impõe a necessidade da pesquisa enquanto mecanismo de exploração da prática social, no sentido de questionar as aparências, de desconfiar das obviedades, dos fatos ditos comuns e, também, dos ditos inusitados e diferentes. A curiosidade cognoscitiva como característica

inerente ao ser humano, instiga a olhar além do buraco da fechadura, além do que ele nos permite enxergar, despertando nossos sentidos para a exploração de outras possibilidades e de outros horizontes.

O modo de interpretar um problema está diretamente associado a uma concepção de mundo. Analisando historicamente as configurações filosóficas assumidas pelo pensamento humano é possível identificar duas concepções básicas de mundo que as têm embasado, quais sejam: a visão metafísica e a visão materialista. São duas linhas de pensamento que demarcam posições claramente antagônicas no modo de conceber e interpretar a realidade; se repararmos bem, as ações que realizamos enquanto sujeitos, estão respaldadas por uma ou outra perspectiva.

A visão metafísica toma o mundo, a realidade como algo puramente físico e orgânico, sendo que as idéias, o pensamento, são considerados meras abstrações realizadas pelos sujeitos independentemente de suas condições materiais de existência, o que concorre para a absolutização das idéias - tidas como fenômeno essencialmente espiritual, como emanções de uma capacidade interna e inata do indivíduo. Conforme esta perspectiva, a sociedade funciona como um todo harmônico e lógico; tudo tem uma razão de ser, e as explicações encontram-se na própria natureza: é assim porque foi criado assim. Os fatos que fogem a esta lógica são admitidos como imperfeições que precisam ser superadas, corrigidas, ajustadas, de forma a corresponder a uma ordem linearmente pensada, imutável.

No campo da investigação científica, a concepção metafísica se apresenta sob os pressupostos de naturalidade, objetividade e neutralidade dos fenômenos sociais; um estudo sério, rigoroso subentende a separação de elementos considerados subjetivos - como valores e ideologia - dos fatos concretos, considerados objetivos, e como único dado que interessa à ciência. A metodologia que corresponde a esta linha de pensamento é aquela que *“reduz o objeto de estudo a unidades, individualidades, fatores ou variáveis isoladas, autônomas e mensuráveis”*.¹² As abordagens que expressam com maior amplitude e profundidade essa concepção de mundo são o Idealismo e o Positivismo.

Enquanto a concepção metafísica funda-se no mundo das idéias como elemento independente das condições objetivas de existência humana, a concepção materialista

¹²- Cf. Frigotto, G., O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional., 1991.

funda-se, exatamente, no "modo humano de produção social da existência,"¹³ na forma como os sujeitos se organizam dentro de determinado espaço físico e social, como relacionam-se entre si e com a natureza. Desta forma, o pensamento não é outra coisa senão uma manifestação da própria realidade de vida desses indivíduos; esta realidade sim, existe independentemente das idéias, que constituem uma apreensão subjetiva, um reflexo do real e, não o real em toda sua dimensão.

A perspectiva materialista, ao contrário da metafísica, não oculta as contradições e conflitos da realidade, situando-se exatamente dentro do movimento turbulento destas relações, objetivando compreender o universo humano para transformá-lo de acordo com as necessidades mais imperativas dos grupos sociais afetados por problemas que atestam contra sua sobrevivência e dignidade. O materialismo identifica-se, portanto, com o movimento, com a dinâmica e dialeticidade do real e, segundo Frigotto (1991), trazer esta dialética do real para o "plano do conhecimento" constitui-se o principal desafio a ser enfrentado pelo pensamento, "*cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico*".

Uma das formas de enfrentamento a essa questão é a definição de uma metodologia de investigação e análise da realidade que tenha como categorias básicas o movimento, a contradição, a totalidade e a mediação. Porém, isso não é suficiente, porque mais do que uma questão de método, o materialismo histórico-dialético é uma questão de postura e uma práxis.¹⁴

A pesquisa afigura-se como uma atividade investigativa que nos permite lançar um olhar aprofundado, rigoroso e crítico sobre a realidade na qual vivemos, possibilitando interpretá-la a partir de um conjunto de fatos reais, tais como são, portanto, além do que aparentam ser e daquilo que salta às vistas. A pesquisa possibilita, ainda, clarear nossa prática, nossas ações cotidianas, pois ao nos fornecer elementos para a compreensão dos problemas de nossa realidade, acena com a possibilidade de superação, incitando-nos à construção de práticas alternativas.

Até a década de 70, predominou no meio educacional brasileiro a abordagem de pesquisa quantitativa, com o culto à objetividade e à neutralidade científica, com a finalidade de produzir mudanças comportamentais tomando por base um modelo ideal de

¹³- Iden

¹⁴ Frigotto, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional., 1991.

comportamento: aquele mensuravelmente melhor e correto, pautado em comprovações estatísticas, sem interferências do pesquisador sobre o objeto pesquisado.

A crítica a esta abordagem não é atribuída apenas à primazia do fator numérico-quantitativo, mas fundamentalmente à visão unilateral e determinista que infunde sobre o fenômeno estudado. No momento em que considera como aceitável apenas o que é passível de mensuração, nega a multidimensionalidade dos atos e fenômenos sociais, negando também o sujeito concreto - que é razão e emoção - e a trama das relações sociais na qual se insere, tornando-se, portanto, reducionista. Por trás da pretensa neutralidade pregada, está a manipulação dos dados e resultados da pesquisa para fins de sustentação de um discurso neutro que justifique a adoção de um quadro de medidas técnicas para enfrentamento do problema, ocultando, assim, a dimensão política embutida em tais medidas.

No Brasil, há mais ou menos vinte anos, em contraposição a essa forma de investigação, iniciaram-se, experiências em pesquisa educacional dentro da perspectiva qualitativa. Mais do que uma simples demarcação de estilos diferenciados de pesquisa, colocou-se em evidência a diferenciação de pressupostos norteadores das pesquisas encaminhadas, ou seja: confronto teórico-prático entre Positivismo e Materialismo Histórico-Dialético.

A abordagem qualitativa ao apresentar como características básicas a valorização dos aspectos objetivos e subjetivos do contexto estudado; a consideração às evidências positivas e negativas; a valorização da linguagem não-verbal; a colocação do pesquisador como um agente político, assim como dos pesquisados como sujeitos, e não objetos, da pesquisa; a valorização de aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos; e a não exclusão de dados quantitativos e qualitativos, explicita um visão correspondente ao pensamento Materialista Dialético, explicitando também, uma nova concepção de ciência. A ciência não mais como uma atividade neutra e objetiva que busca extrair dados e informações da realidade, visando construir categorias explicativas que permanecerão como verdades irrefutáveis, porque comprovado cientificamente, mas sim a ciência como uma atividade investigativa de cunho social que visa reunir um conjunto de elementos significativos e atingir um saber elaborado que auxilie na compreensão do fenômenos sociais, ultrapassando a simples relação causa-efeito, e indique mecanismos de superação,.

Situar a nossa atividade investigativa dentro de um quadro teórico parece-nos fundamental, não para colocar amarras e impor divisas intransponíveis à nossa ação, mas sim para explicitar os princípios filosófico-políticos que nortearão nossa prática, no intuito de torná-la coerente e consistente, a fim de que não nos percamos num emaranhado de interpretações vazias e, até mesmo, contraditórias.

Neste sentido, analisando a nossa prática educativa ao longo destes onze anos de experiência de magistério (primeiro e terceiro graus), acreditamos que ela se aproxima dos princípios do materialismo histórico-dialético e que, pelo que conseguimos apreender de seus fundamentos, consideramos ser a que melhor corresponde ao nosso modo de vida social e político; olhando com o devido respeito as demais linhas filosóficas, evitando cair no dogmatismo e na estagnação - o que já se chocaria com os princípios do próprio Materialismo.

“Creio na superioridade do meu ponto de vista; porém, reconheço que o ponto de vista que se explicita no ponto de vista do outro pode sempre me trazer algum elemento que me obrigue a rever algo de minha posição. Se não houver esse reconhecimento, não me abro, efetivamente, para ouvi-lo; e o diálogo não tem espaço para se realizar, fecundamente” (Konder 1990, p. 9).

Apesar das inúmeras críticas atribuídas hoje ao materialismo dialético - com o que se convencionou chamar de crise de paradigmas - não podemos desprezar a importância das categorias de análise da realidade nele contidas; realidade esta que deve ser analisada a partir das relações sociais de produção, das lutas de classe que são nelas engendradas mediante as contradições e os conflitos que, no caso da sociedade capitalista, afloram cotidianamente, mesmo mudando-se as estratégias de exploração e dominação dos detentores do capital sobre os trabalhadores.

Assim como Goldman (1984), acreditamos as classes sociais constituem *“fenômeno chave para a compreensão da realidade passada ou presente”*, justamente pela multiplicidade de relações que comporta e, principalmente porque permite identificar os ideais de homem e sociedade, enfim, os valores político-culturais que norteiam suas ações cotidianas, e que revelam-se diametralmente opostos entre uma classe e outra: os fins perseguidos não são coincidentes.

Qualquer fenômeno social é restritivo fora de uma perspectiva de classe se considerarmos que as ações dos homens estão pautadas em um certo tipo de consciência, resultante da práxis dos indivíduos em mútua interação social. Daí a necessidade de que os

comportamentos, os fenômenos sejam analisados a partir de uma consciência coletiva e não, individual; a consciência coletiva nada mais é do que “o conjunto de consciências individuais”¹⁵.

Assim as forças produtivas, as relações político-econômicas têm papel determinante na compreensão das ações dos homens e de seus grupos sociais, pois constituem a base de funcionamento de uma sociedade, em torno delas giram as demais formas de manifestação da vida cultural, política, educativa. É por intermédio do trabalho que os homens interagem com a natureza e entre si, construindo as condições materiais de sua existência, lutando para mudar as circunstâncias que contrariam os princípios de uma vida digna, de liberdade e igualdade. Portanto, a relação homem-ambiente não é unidirecional, senão dialética.”¹⁶

“O pensamento dialético acentua o caráter total da vida social. Ele afirma a impossibilidade de separar seu lado material do seu lado espiritual”¹⁷. Isto significa que os fatos não se explicam por si só e, muito menos, isoladamente. O cultural, o social, o político e o econômico formam uma cadeia de relações entre os homens, que impulsiona suas ações. Para tentar compreender os fenômenos, fatos e acontecimentos, primeiramente é necessário situá-los historicamente, tomando-os como elementos constitutivos de um todo amplo e complexo, numa visão de conjunto que nos permita apreender a estrutura significativa dos mesmos, “culminando na elaboração de uma síntese” (Konder 1988), que dado a dinâmica da realidade estará sempre sujeita à negação e a ser superada por novas sínteses, por novas formulações.

Chegar a uma totalidade não é tarefa simples, isto porque a realidade por ser dinâmica e comportar os mais variados tipos de posições semelhantes e antagônicas, esconde inúmeras contradições. Para atingir uma visão de conjunto, é imprescindível que descubramos e apontemos as contradições presentes no fenômeno estudado, e identifiquemos as mediações possíveis. Fatores positivos e negativos apesar de dois pólos contrários, não são, porém, excludentes. Na verdade, são componentes de uma mesma realidade; a razão de um existir está no outro. Este é um outro princípio importante do materialismo dialético.

¹⁵- Cf. Goldman, L., Ciências Humanas e Filosofia., 1984.

¹⁶- Cf. Enguita, Escuela, Trabajo e Ideologia., 1985.

¹⁷- Goldman, L. Ciências Humanas e Filosofia, 1984.

A percepção de tais questões ajuda-nos a apontar os mecanismos de superação, dialeticamente, sem centralizar num ou noutro pólo, e sim procurando extrair de ambos possibilidades e saídas, objetivando um salto de qualidade que traga mudanças significativas em termos de valores e da essência do fenômeno, e não mudanças meramente quantitativas que não produzem transformações substanciais.

“...O investigador sempre deve esforçar-se para encontrar a realidade total e concreta, ainda que saiba não poder encontrá-la a não ser duma maneira parcial e limitada, e por isso esforça-se por integrar no estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, assim como por ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica e à sua estrutura econômica e social” (Goldman 1984, p.28).

A pesquisa qualitativa representa um avanço em termos do “fazer ciência”, ao valorizar dados não-mensuráveis e mensuráveis, reconhecendo que a realidade envolve objetividade e subjetividade. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas dentro desta abordagem, estão a mostrar a enorme riqueza das informações abstraídas dos aspectos subjetivos que, longe de colocar em risco o rigor e a seriedade do processo investigativo, eleva os padrões interpretativos, justamente por não se prender a elementos de uma única natureza, abarcando a diversidade das relações humanas.

No tocante à avaliação educacional, mais especificamente, à avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar, o Brasil conta com uma série de pesquisas importantíssimas dentro da abordagem qualitativa - estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa participante. Estudos como os de Lüdke e Mediano (1992), Hoffmann (1994), Freitas (1994), Souza (1993), Sordi (1993), Villas Boas (1993), entre outros, todos têm contribuído sobremaneira para o desvendamento do fenômeno da avaliação.

Muitos destes estudos têm mostrado que não é mais concebível a separação do indivíduo pessoa, do indivíduo profissional, estudante. Sabemos que tal tipo de racionalização se prestou (e se presta ainda) a objetivos bem definidos de controle dos fatores subjetivos e imprevisíveis que podem provocar conflitos e colocar em risco um sistema logicamente estruturado. Trata-se de uma tentativa de ocultar abafar a cotidianidade do pedagógico, reduzindo-o ao “plano científico e institucional”¹⁸ como estratégia de ampliação do controle sobre os sujeitos do processo educativo e de suas práticas.

¹⁸ Nóvoa, Antônio. Os professores: Um “novo” objeto da investigação educacional., 1992.

"...Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma concentração exclusiva nas aprendizagens académicas" (Nóvoa 1992, p.14).

Destacamos as experiências vivenciadas em relação à avaliação da aprendizagem, procurando reunir informações que nos ajudem na compreensão da problemática da avaliação, na dimensão do problema pesquisado: conflitos referentes à avaliação da aprendizagem. Isto significa abordar o tema sob a óptica do pesquisado, e partir dele como pessoa, com todas as suas expectativas, angústias, medos, dúvidas e "certezas". Significa também, atribuir à dimensão pessoal o status que detém realmente na composição do sujeito político e de sua prática educativa, pedagógica, sem, contudo, cair na análise simplória e psicologizante.

"As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu" no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sócio-cultural, assim concebemos a nossa prática" (Goodson p.71-72, In: Nóvoa, 1992).

Acreditamos que para melhor compreendermos o problema colocado, além de ver, observar, é necessário escutar atentamente os sujeitos diretamente envolvidos, no intuito de captar elementos, informações que escapam à observação e à análise documental ou da palavra escrita. Assim sendo, utilizamos a **entrevista semi-estruturada** como instrumento básico de nossa pesquisa, tendo como instrumentos complementares o **relato escrito** e a **observação**. Com isso, buscamos conquistar um pouco mais de segurança no trato com os dados - coleta, organização e análise - e assim eliminar as interpretações distorcidas e superficiais, garantindo maior fidedignidade aos resultados.

Concordamos com Triviños (1987) quando afirma que "o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas", as etapas e atividades da pesquisa ocorrem de forma dinâmica e interativa, num constante reformular-se, reconstruir-se, onde "a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados", e esta constitui-se em "veículo para nova busca de informações". Tais princípios implicam em flexibilidade - o que não significa ausência de planejamento - exigindo por parte do pesquisador um contínuo transitar entre teoria e prática, como um mecanismo de resposta às indagações que brotam no decorrer das investigações.

A fase de coleta de dados teve início no primeiro semestre letivo de 1995, no mês de março. Os contatos preliminares com os professores, para sensibilização e conhecimento do projeto de pesquisa, foram feitos durante a "Semana Pedagógica" - momento de planejamento e atribuição de aulas, que antecede às atividades acadêmicas com os alunos. O que, a princípio seria apenas uma reunião com professores do próprio Departamento, acabou estendendo-se a outros Departamentos, fugindo um pouco aos propósitos idealizados. Contudo, foi extremamente interessante em termos de receptividade, também, pelo tipo de discussão que se travou, demonstrando o quanto o tema avaliação intriga e envolve profissionais de todas as áreas. A nível de discurso foi possível observar, entre os professores, a predominância de uma concepção de avaliação de cunho mais democrático e qualitativo, assim como, o interesse em aprofundar análises sobre o processo avaliativo.

Nessa reunião, uma professora chamou a atenção para a dificuldade de se tratar e avançar em questões referentes à avaliação, por esta envolver, além de aspectos técnico-pedagógicos, fatores culturais que interferem na prática educativa e na relação professor-aluno. Complementamos dizendo que envolve valores embutidos na avaliação informal, camuflados sob a forma de notas ou conceitos, na avaliação formal. Uma outra professora questionou por que não desenvolvíamos a pesquisa na área de Ciências Exatas (curso de Matemática, por exemplo), visto ser a avaliação ali praticada, altamente técnica e classificatória. Foi rebatida por um professor que argumentou que na Pedagogia sim, era necessária tal pesquisa, devido à complexidade de práticas que ali se apresentavam, o que seria muito mais desafiante e rico do que na área de Exatas. Nessa área, segundo ele, há um prática mais ou menos uniforme, e os objetivos de uma formação de cunho estritamente técnico estão claramente colocados e arraigados. Assim, a Pedagogia se constituiria um campo mais propício à discussão e à mudança.

Esclarecemos que, naquele momento, era necessário delimitar bem a população alvo, para não fugir aos objetivos do curso de Mestrado e aos nossos próprios objetivos. Após esclarecer sobre tema e metodologia de pesquisa, solicitamos a colaboração dos presentes, na realização dessa fase de trabalho, colocando-nos à disposição para outras discussões relacionadas a esse assunto.

Oficializamos a realização da pesquisa através de ofício encaminhado à chefia do Departamento de Pedagogia, solicitando, ao mesmo tempo, colaboração no sentido de acessar documentos e outros materiais constantes dos arquivos, bem como, às aulas, a fim de estabelecermos contatos diretos com professores e alunos do respectivo Curso.

- As Observações

Esta técnica de pesquisa nos possibilitou um contato direto com o fenômeno estudado. Através dessa aproximação mais estreitada permitiu confirmar ou negar inferências, informações, obtidas por outras fontes, bem como, descobrir elementos novos que foram de grande utilidade para a compreensão do problema.

Em face das características da pesquisa qualitativa, e das exigências impostas pelo problema pesquisado, consideramos mais recomendável a utilização da Observação Participante (Ludke e André 1986) por permitir a interação do pesquisador com o grupo, o que não significa adesão e identificação; o pesquisador é uma pessoa que participa do grupo mas que, ao mesmo tempo, adota uma atitude que alguns autores convencionaram chamar de "estranhamento" ou distanciamento proposital, para que possa fazer uma leitura sadia e crítica das relações ali processadas.

Inicialmente, observamos quatro turmas e oito professores. Três condições se colocaram para nós no processo de definição das turmas: a receptividade e disponibilidade demonstradas pelos professores - através de conversas individualizadas - a distribuição das disciplinas e aulas de cada professor na programação do Curso, e não ser turma dos três primeiros semestres. Com base nessa programação, montamos nosso "horário", fazendo diversas combinações até chegar a uma organização que possibilitasse a realização das observações em quatro turmas e com dois professores em cada turma. Devido a alguns "furos" de horário e outros contratemplos (como: falta de energia, participação em atividades extra-classe, etc..) essa programação não pode ser seguida rigorosamente. Assim, essa fase preliminar que estava prevista para uma semana, acabou estendendo-se para três semanas.

Realizamos uma média de quatro observações em cada turma, e assim, no mês de abril, após analisar cuidadosamente as informações obtidas sobre cada uma das quatro turmas, fizemos uma pré-seleção de duas turmas - mantendo mais uma como margem de segurança. Não nos sentíamos seguros, ainda, para proceder à escolha definitiva da turma a ser trabalhada, pois, naquela altura os elementos colhidos não nos davam um quadro mais completo da realidade pesquisada. Intensificamos as observações nessas três turmas, enquanto aguardávamos a entrega dos relatos escritos solicitadas aos alunos e aos professores.

Logo após a entrega e seleção dos Relatos Escritos, nos definimos por uma turma, considerando a manifestação do problema. Assim, adotamos o "critério da representatividade qualitativa" (Thiollent, 1985), realizando uma **escolha intencional** dos grupos em função da relevância apresentada em relação ao problema. Passamos a trabalhar então, com 08 (oito) alunos e 02 (dois) professores.

Desde o começo, nossa identidade e os objetivos de nossa pesquisa foram revelados; o objetivo central foi ocultado, como forma de resguardar as naturais e espontâneas condições de manifestação do problema, sem provocar mudanças radicais de comportamento, que pudessem obscurecer os fatos, e mesmo comprometer os resultados da pesquisa. Assim, em todas as turmas procuramos nos colocar sempre - em palavras e ações - como participante das aulas, juntamente com a turma, porém percebemos que a sustentação de tal postura depende muito da forma com que professores e alunos encaram o papel do pesquisador. Em uma das turmas, por exemplo, essa incorporação ao grupo não ocorreu de maneira natural e espontânea, pois o professor não deu abertura para tanto; em determinadas situações, uma postura discreta, silenciosa, era o mais recomendado.

Pelas observações iniciais não conseguíamos identificar situações de conflito entre professor e aluno, e de ambos em relação ao processo avaliativo. Tudo parecia transcorrer dentro da "normalidade" - se bem que, a normalidade, muitas vezes, é dissimulante.

Diante disso, como identificar o conflito ou o problema enunciado em nosso projeto de pesquisa?

Passamos a prestar mais atenção à linguagem não-verbal, procurando captar nos gestos, atitudes e expressões faciais das pessoas, indicações ou evidências de descontentamento, angústia, ceticismo, medo e até mesmo apatia, que caracterizasse a reação das mesmas diante do mundo circundante. E, devemos confessar que foi algo extremamente revelador, que nos possibilitou, no caso de uma das turmas, perceber o descrédito em relação ao trabalho de um professor, constantemente ironizado pelos alunos quando se afastava da sala ou mesmo quando virava as costas - seja pelo modo de falar, vestir ou mesmo pela atividade proposta. Também, foi possível perceber o descontentamento dos alunos em relação à metodologia de trabalho adotada por um outro professor.

Essas informações contribuíram para a definição do grupo alvo da pesquisa, não de forma isolada, mas somadas a outras informações provenientes dos relatos escritos e das

manifestações verbais ocorridas durante as aulas - entre professores e alunos, dos alunos entre si, e mesmo da pesquisadora com ambos. Procuramos registrar aspectos significativos de nossas conversas com membros do grupo, assim como nossas reflexões, preocupações ou dúvidas. Os registros das observações foram feitos seguidamente às sessões de observação, procurando evitar constrangimentos tanto para o grupo, quanto para nós mesmos.

Ao longo do terceiro mês foi que sentimos os alunos e professores mais familiarizados conosco, conversando sobre assuntos especificamente acadêmicos ou outros, solicitando contribuição em alguma atividade, etc.. E isto, sem dúvida nenhuma, contribui bastante para o bom andamento da pesquisa, tendo em vista que a turma passou a manifestar-se com mais naturalidade nas aulas, sem preocupar-se com nossa presença.

O período de observação correspondeu a um semestre letivo, com sessões semanais (sistemáticas ou não), seguindo a programação das turmas. As disciplinas nas quais realizamos as Observações, tinham carga horária de 60 horas cada uma, porém, o número de aulas efetivas atingiu uma carga horária aproximada de 45 horas. Pelos cálculos que fizemos, as sessões de observação corresponderam a 27 horas-aula, ou seja, a 45% do total da carga horária das respectivas disciplinas; em relação às aulas efetivamente dadas, representa 60%.

- Os Relatos Escritos

A principal importância do relato escrito está em possibilitar a livre manifestação do pensamento, pois o sujeito tem diante de si apenas o papel, que permite a pessoa se expressar sem maiores inibições e restrições, diferentemente de quando se está diante de terceiros, e a palavra surge mais comedida. Logicamente, a interpretação do texto depende muito do leitor, mas geralmente há uma coerência textual que permite captar a mensagem transmitida pelo autor. Na situação em estudo, o texto apresenta-se como instrumento fundamental para um primeiro levantamento do pensamento dos sujeitos da pesquisa a respeito do tema abordado.

Como as turmas eram compostas por uma média de trinta alunos, o que tornaria difícil o envolvimento de todos na pesquisa, solicitamos que relatassem por escrito "As experiências de avaliação de aprendizagem vivenciadas ao longo da vida escolar, destacando os aspectos positivos e negativos", para, daí, selecionarmos os textos mais

significativos, dentro da quantidade prevista. A justificativa para a apresentação desta questão está no fato de que, inicialmente, prevíamos trabalhar com a história de vida escolar - desistimos em função do curto espaço de tempo de que dispúnhamos para fazê-lo. Apesar de termos estipulado um prazo para a entrega dos relatos escritos, esse prazo não foi cumprido.

Quando vimos que os textos não nos seriam entregues, pusemo-nos a refletir sobre a técnica utilizada, chegando à conclusão de que não fora a mais adequada, pelos seguintes motivos: a ausência de uma prática de produção escrita por parte dos alunos, o "esquecimento" e descompromisso do aluno para com a atividade, já que esta não se constituía "matéria curricular", a informalidade da solicitação feita - a questão a ser dissertada foi colocada no quadro de giz e cada aluno anotou em seu caderno - e a amplitude da questão colocada. Acreditando ainda estar em tempo de corrigir essa falha, decidimos pela distribuição de um formulário padronizado aos professores e alunos das três turmas e, através de uma conversa com eles reforçamos a importância das informações que prestaríamos, para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Esse fato serviu para comprovar o que muitos autores afirmam, ou seja, que em uma pesquisa além de todo instrumental teórico e técnico-metodológico, o pesquisador precisa contar, também, com a sua intuição. Deixamos de seguir a nossa "intuição" logo no começo da pesquisa, quando prevíamos usar o formulário padronizado, junto às três turmas, porém, não o fizemos por acreditar que as duas turmas pré-selecionadas estavam suficientemente envolvidas com a pesquisa, a ponto de realizar, prontamente, as atividades solicitadas. Em decorrência desse fato fomos penalizadas com o atraso de nossos trabalhos, contudo, procuramos dar continuidade à pesquisa, pensando sempre em assegurar a qualidade, significação e validade dos dados obtidos.

Em virtude da Greve dos professores e servidores da Universidade do Estado de Mato Grosso, não foi possível o recebimento dos relatos escritos, mesmo com os formulários padronizados, com a exceção de três alunos e um professor. Neste ponto, ficamos presos a circunstâncias indesejadas, e com o trabalho de campo paralisado. (Somando-se o período de greve com o de férias, tivemos três meses de interrupção).

As atividades acadêmicas só foram retomadas em agosto e, assim, visando agilizar os trabalhos de coletas de dados, decidimos cancelar o formulário e a questão enunciada anteriormente, solicitando um espaço de tempo das aulas dos professores envolvidos na

pesquisa para **que** os alunos fizessem um relato escrito, tendo por base uma questão mais delimitada - **visto** que o nosso objetivo era situar o processo avaliativo no curso de Pedagogia - e **direta**, qual seja:

*“Fale **sobre** as experiências de avaliação de aprendizagem vivenciadas no Curso de Pedagogia, **apontando** os aspectos positivos e as principais dificuldades ou problemas encontrados.”*

Assim, **de** um total de 73 alunos, recebemos 41 textos, o que equivale a uma participação **de** 57% dos alunos. A principal preocupação manifestada por eles ao entregarem os **textos**, era saber se era "aquilo que nós queríamos". Apesar de garantir sigilo absoluto **quanto** à informações prestadas, alguns alunos deixaram de identificar-se - trabalho que **fizemos** imediatamente após a seleção dos textos, procurando em sala de aula os autores dos **respectivos** textos.

- As Entrevistas

Uma **das** grandes vantagens atribuídas à entrevista reside no fato de propiciar uma relação **interativa** entre o pesquisador e o informante, onde este último expõe pontos de vista, **relata** experiências, abordando questões de caráter mais genérico, à medida que se sente **estimulado** pelo clima de cordialidade e confiança que se estabelece entre ambos. Por intermédio da entrevista pudemos aprofundar ou retificar aspectos insinuados ou evidenciados **em** outros momentos, e que foram apreendidos através de outras técnicas. A utilização da **entrevista** implicou em alguns cuidados, como: respeitar as opiniões do entrevistado, **manter** anonimato do mesmo, bem como o sigilo das informações prestadas por ele; **realizar** entrevistas conforme disponibilidade de horário do mesmo; habilidade para conduzir a **entrevista** de forma a favorecer o desprendimento do entrevistado e o encadeamento **dos** fatos, das idéias.

Considerando a metodologia por nós adotada, optamos pela entrevista do tipo semi-estruturada, **que** oferece a possibilidade das informações fluírem mais naturalmente, pois o entrevistado **não** se vê encurralado por uma série de questões esquematicamente fechadas. Assim, atentos aos objetivos de nossa pesquisa, utilizamos algumas questões norteadoras, **sem** contudo tolher a liberdade e espontaneidade dos informantes. Elaboramos **uma** questão mais geral, que se aplicou tanto a professores, quanto a alunos; as demais **questões** referiram-se à condição específica de cada um deles, ou seja de

estudante ou de professor. Duas ou três questões foram elaboradas com base nos relatos escritos (para efeito de esclarecimento ou de aprofundamento). As questões apresentadas abarcaram aspectos que acreditamos relacionados ao problema.

- *Questão Geral: "Fale sobre suas experiências de aprendizagem no curso de Pedagogia, destacando as situações ou aspectos mais marcantes, bem como suas experiências de avaliação de aprendizagem - em seus aspectos positivos e negativos.*
- *Questões Específicas: "Como você vê a avaliação de aprendizagem realizada no Curso de Pedagogia?"; "No Curso de Pedagogia já viveu alguma situação conflituosa no processo ensino-aprendizagem, ou mais especificamente na avaliação? Como acontece?" "O que mais te preocupa, e quais suas maiores dificuldades em avaliação?" (dentre outras).*

Os alunos entrevistados foram selecionados com base nos relatos escritos. Entre dezesseis textos, selecionamos dez que apontavam para o problema objeto de nossa pesquisa; tendo duas alunas se recusado a participar da pesquisa, ficamos, então com oito alunos. Os alunos mostraram-se curiosos em saber como seria a entrevista. Feitos os devidos esclarecimentos, combinamos com cada um data, horário e local de realização da entrevista, tendo o cuidado de anotar telefone para contato ou mesmo o endereço, deixando com eles o nosso endereço e telefone, também. Três dos alunos selecionados residiam em municípios vizinhos a Cáceres, a cerca de noventa quilômetros - nos deslocamos até lá para conversar com eles. Devemos confessar que foi a partir desse dia que ficamos um pouco mais animadas com o nosso trabalho, que começava a ganhar um novo impulso.

A duração de cada entrevista estava estimada entre uma a duas horas, dependendo do entendimento com cada entrevistado. Em geral os alunos falaram por uma hora, e os professores de duas a duas horas e meia. Contudo, o período todo de conversa (compreendendo as pausas solicitadas para recordar melhor um ou outro fato, ou alguma interrupção) durou de duas a três horas e meia. Tivemos casos em que o entrevistado falava de forma tão espontânea, que dispensava as questões norteadoras que havíamos elaborado: já outros mais tímidos, necessitavam de uma constante orientação de nossa parte para que a entrevista fluísse.

A sistemática de registro, se gravação em áudio ou anotação por escrito, também foi definida juntamente com os entrevistados. Não houve objeção quanto à gravação. Durante

as entrevistas percebíamos que o gravador, que intimidava um pouco no começo, era logo esquecido e as pessoas conversavam com naturalidade sobre suas experiências de vida escolar. As entrevistas foram realizadas em uma das salas de aula da Universidade (no período em que estava desocupada), nas escolas em que alguns alunos trabalhavam, em nossa própria casa, e nas casas de dois alunos; transcorreram normalmente, sendo que, em apenas uma tivemos algumas interrupções e barulhos, porém, que não chegaram a prejudicar a qualidade da gravação. Apenas uma entrevista foi realizada na presença de terceiros, percebemos a pessoa entrevistada um pouco inibida com a presença de uma pessoa da família, que permaneceu ao nosso lado enquanto durou a conversa.

Procuramos fazer as transcrições das gravações logo após as entrevistas, dentro da medida do possível, para que algumas expressões não verbais não se perdessem, assim como o próprio sentido de alguma expressão ou fala proferida pelos entrevistados. O material transcrito e a própria gravação ficou à disposição dos entrevistados para esclarecimento de alguma fala, bem como para acréscimos de algo que julgassem importante; os contatos posteriores foram feitos na própria Universidade, nos intervalos das aulas ou mesmo durante. Para que o processo de transcrição não se prolongasse muito, fizemos alguns recortes, procurando extrair as questões mais diretamente relacionadas ao problema em estudo, porém tomando o cuidado de garantir a essencialidade do fenômeno estudado.

3.4 - Sistematização e Análise dos Dados

Sabendo que a análise de dados perpassa toda a pesquisa, no decorrer das investigações procuramos estar atentos no sentido de captar informações, de registrar nossas inferências e observações sobre os dados que fomos coletando, por acreditarmos que tais análises possibilitariam um direcionamento mais seguro na tarefa de identificação dos aspectos que deveriam ser priorizados, que mereceriam a centralidade dos estudos, ou mesmo de identificação de questões que necessitariam de um exame mais aprofundado ou de informações complementares. Essa metodologia permitiu a definição de indicadores de análise e a constituição de um corpo de elementos interpretativos do problema, que sem dúvida, facilitou o processo de análise final dos dados e materiais coletados, bem como, a própria compreensão do fenômeno estudado.

A construção de categorias de análise a priori, torna-se um tanto difícil e arriscado, dando um direcionamento para a pesquisa que, geralmente, a dinâmica do contexto pesquisado se incumbem de contrariar. Porém, isso não significa que alguns indicadores não possam ser apontados e tomados como referência. Assim, para que não nos sentíssemos perdidos em tantas incertezas, visualizamos algumas questões pelas quais, pensamos, a análise do problema passaria:

- as experiências positivas e negativas de avaliação vivenciadas ao longo da vida escolar;
- o nível de relacionamento estabelecido entre professor e aluno;
- as sistemáticas de avaliação empregadas pelos professores;
- a forma de organização do trabalho pedagógico.

A base de conhecimento teórico-prático que possuímos a respeito da temática estudada, nos levou a esses indicadores. Contudo, queremos deixar claro que não houve, por trás dessa atitude, nenhuma intenção de condicionar a análise do problema a tais indicadores, se assim o fizéssemos, estaríamos desvirtuando a própria finalidade da pesquisa. As categorias explicativas surgiram do conjunto de dados coletados, de acordo com as temáticas e posições evidenciadas; como veremos mais à frente, o processo de análise comportou alguns dos indicadores aqui apresentados, assim como, incorporou outros que não estavam aqui explicitados.

Um dos aspectos que mais preocupam os pesquisadores, dentro da abordagem qualitativa, é a inexistência de um sistema de análise de dados pré-estabelecida, o que se justifica, em parte pela especificidade de cada investigação. Da mesma forma, tornou-se, para nós, um tanto difícil a definição apriorística de um conjunto de procedimentos e categorias de análise. Contudo, selecionamos alguns que nos serviram de referência, e que foram selecionados com base em uma pesquisa realizada por Saul (1988):

- identificação e codificação de aspectos comuns emergentes da fala dos sujeitos da pesquisa;
- agrupamento de trechos de depoimentos consensuais ou não, em torno de aspectos comuns destacados nas falas;

- levantamento do tema central emergente da análise dos trechos dos depoimentos analisados;
- levantamento de categorias amplas, a partir da análise dos temas centrais;
- síntese das principais tendências evidenciadas em torno de categorias amplas.

Analizamos as falas de professores e alunos com base nas questões apresentadas para a entrevista, e nos relatos escritos, procurando organizar um quadro-resumo das idéias centrais. Desafio maior foi reunir todos esses dados para uma análise mais completa e aprofundada. Para tanto, traçamos um paralelo entre as observações, os relatos escritos e os relatos orais, ou seja entre as falas e práticas dos professores e falas e práticas dos alunos. A observação da prática pedagógica em sala de aula foi fundamental para o estabelecimento do confronto entre as tendências e opiniões expressas pelos professores e alunos em relação ao ensino e à avaliação.

As entrevistas constituíram-se momentos de desabafos e confidências, trazendo à tona questões que pareciam estranhas para os próprios sujeitos da pesquisa que, à medida em que iam relatando suas experiências, iam reconstituindo suas histórias acadêmicas, procurando, ao mesmo tempo, entendê-las. A credibilidade dos depoimentos evidenciou-se na própria expressão fisionômica dos entrevistados: na emoção estampada na voz, no brilho do olhar, nos gestos executados pelas mãos.

A exemplo de estudos realizados por autores como Sordi (1993) e Camargo (1996), o falar sobre avaliação ficou caracterizado como um momento doloroso e difícil, pelo fato de expor situações consideradas desagradáveis, marcadas pelo temor, opressão, sofrimento e pela resignação.

Esperamos, de posse de todas estas informações ter formado um quadro de análise que ajude a responder ao problema investigado. Pretendemos, com isso, identificar os elementos mais significativos das situações de avaliação de aprendizagem vivenciadas por alunos e professores, procurando verificar as possíveis relações destas com o comportamento adotado diante da avaliação realizada no Curso de Pedagogia, e com base em tais informações os elementos desencadeadores de conflitos no campo da avaliação da aprendizagem.

Nesse processo de análise, os fundamentos teóricos, extraídos da literatura já existente sobre o assunto, têm papel preponderante. O referencial teórico do pesquisador

constitui-se elemento indispensável para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no processo de análise do material coletado, pois permite estabelecer relação com os fatos observados, e mesmo interpretá-los de forma mais consistente, científica, superando uma interpretação meramente dedutiva e sincrética. Para tanto, nos valem da bagagem teórica já adquirida, assim como, recorreremos à leitura de livros e artigos que embasassem essa atividade interpretativa e argumentativa.

SEGUNDA PARTE: OS ELEMENTOS APONTADOS PELA PESQUISA.

1. Vivências de Avaliação: entre temores e esperanças.

A curiosidade em descobrir elementos que nos ajudassem a responder as questões colocadas pela pesquisa, nos impulsionou a ir ensaiando a análise de dados à medida que conseguíamos obtê-los. Contudo, uma análise mais abrangente só foi possível com o conjunto de dados que conseguimos reunir ao longo da pesquisa; deles emergem inúmeras possibilidades de análises, tivemos que optar por uma, na perspectiva do quadro teórico que nos serve de referência, e dos objetivos deste trabalho.

Assim, com base nos procedimentos indicados anteriormente, selecionamos e organizamos os dados relativos aos Relatos Escritos, às Observações e às Entrevistas. Procedemos à leitura dos textos (dos que foram escritos por alunos e professores, e daqueles compostos pela transcrição das entrevistas) destacando as idéias principais, sublinhando os trechos que se referiam ao enunciado central da questão colocada para relato ou à problemática abordada. Como forma de facilitar o manuseio e a própria organização dos dados, atribuímos a cada sujeito um código identificador, codificando também os aspectos emergentes em cada fala; usamos números e letras, respectivamente, para os relatos escritos (por exemplo: 12.A, 12.B), e números seguidos de números, para as entrevistas (por exemplo: 12-5, 12-12).

Em seguida, procuramos identificar os aspectos comuns nas falas, agrupando os trechos conforme as semelhanças ou a frequência com que apareciam e, ainda, conforme as diferenças (evidência negativa). Esses aspectos agrupados constituíram indicadores ou categorias preliminares que, posteriormente, se traduziram em outros indicadores construídos de acordo com as tendências das temáticas, ou seja, com os temas que se evidenciaram com mais força.

Analisando as informações e situações abordadas nas três fontes de pesquisa - relatos escritos, entrevistas e observações - por nós utilizadas, constatamos a existência de uma certa complementaridade entre elas, tendo em vista a presença de poucos elementos contraditórios.

Para que isto fique mais claro, faremos, primeiramente, um relato das observações e, em seguida, procedermos à identificação dos indicadores ou categorias extraídos do conjunto de informações que obtivemos, procurando, ao mesmo tempo, caracterizar as contradições existentes entre fala e ação dos sujeitos da pesquisa.

Procurando sermos fiéis à realidade, relatamos aqui as observações das atividades pedagógicas ocorridas em sala de aula, envolvendo os sujeitos da pesquisa, destacando os fatos e as situações pertinentes ao problema. É importante lembrar que estas informações foram sistematicamente registradas por escrito, logo após as sessões de observação, durante as quais concentramos nossa atenção no grupo de alunos e nos dois professores selecionados para participarem da pesquisa, como forma de conhecê-los um pouco melhor e, também, de confrontar as informações prestadas pelos mesmos, através dos relatos orais e escritos, com as atitudes e posturas adotadas na prática.

As primeiras constatações feitas referem-se às questões relativas à avaliação: tais questões não são muito discutidas logo no início das atividades acadêmicas; os alunos não questionam a proposta de trabalho e de avaliação apresentada pelo professor, limitando-se, na maioria das vezes, a propor a redução da quantidade de trabalhos solicitados, a ampliação do número de elementos por grupos, bem como do prazo de entrega dos trabalhos. O aluno parece assumir a condição de objeto da avaliação, ao invés de sujeito, conformando-se com a mera posição de avaliado, o que não significa que esteja livre do sentimento de apreensão diante do fenômeno avaliativo, ao contrário, esta é uma questão que os preocupa demasiadamente.

Em conversa com uma aluna, esta disse que a cada início de semestre a turma mostra-se preocupada com o destino que terá durante a jornada acadêmica (se aprovação ou reprovação). Fica apreensiva, parecendo levar os estudos a sério, até o momento em que começam a chegar informações de turmas dos semestres seguintes, que vão deixando-a mais tranqüila. As informações são do tipo: "com "fulano" é moleza, todo mundo passa!; o professor "x" parece complicar tudo, sua matéria parece difícilíssima mas, no final todo mundo vai bem!; o professor "fulano" é muito bonzinho! Não precisa ter medo dele." Continuou, dizendo que os alunos "gostam" de professor bonzinho mas, não o respeitam; exemplificou com o caso de uma professora do semestre anterior que fora "boazinha" até o momento em que os alunos "tomaram conta" da aula; a professora mudou radicalmente de postura, passando um conteúdo

atrás do outro, sem tempo para a turma assimilar, aumentando o nível de exigência nas provas e exercícios. Só assim a turma passou a respeitá-la, e ficou “quieta” o resto do semestre, sem atrapalhar as aulas.

Por outro lado, a aluna afirmou que o nível de envolvimento dos alunos em seus estudos, depende muito da seriedade e do nível de exigência demonstrado pelo próprio professor e que, não é possível ser flexível demais a ponto de comprometer a qualidade dos trabalhos acadêmicos. Finalizou, dizendo: “- No fundo, o aluno respeita e gosta mesmo é do professor exigente, que o motiva a ir às aulas e a aprender”. A aluna deixou claro a confusão que paira em torno da democratização das relações pedagógicas, especialmente, por parte dos alunos; confusões desse gênero, algumas vezes, acabam conduzindo à retomada da prática antiga, que oferece mais “segurança” na condução do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que os conflitos parecem menores ou mesmo inexistentes.

As colocações da aluna nos fizeram refletir sobre o modo de vida escolar, de que fala Walo Hutmacher (1992) em seu artigo “A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistema à estratégias de estabelecimento”, onde faz uma reflexão sobre as práticas escolares. Segundo ele, o modo de vida escolar alimenta um outro tipo de aprendizagem que extrapola a relação professor-aluno-conhecimento, enfim, a relação de aprendizagem sistemática, sendo forjada nas relações estabelecidas entre os próprios estudantes, uns com os outros e com os saberes, e com os valores que circulam no ambiente escolar, formando uma espécie de “cultura escolar”, influenciando na determinação das regras do jogo, jogo acadêmico-intelectual, jogo de forças e poder que move a vida escolar.

“A maior parte do tempo passa-se na sala de aula, um espaço social onde os alunos não orientam suas condutas exclusivamente em função do professor das suas expectativas, diretivas ou imposições. Muitas vezes o sistema que formam com seus colegas é pelo menos tão importante como o professor... Cada aluno sabe, no mínimo, que os outros fazem parte do seu público, constituindo uma audiência que se comporta, tanto como um coro grego ou espectadores da comédia dell'arte, invectivando, vociferando, intervindo na ação, como um “tribunal popular”. Para além do controle da instituição, os alunos são também sempre objetiva e subjetivamente controlados por seus colegas” (Hutmacher, In: Nóvoa, 1992, p.50).

O controle exercido por um aluno sobre outro fica claramente configurado no cuidado demonstrado por determinado aluno quando instado a se pronunciar diante do grupo, o medo

de ser criticado e de não agradar faz com que as palavras sejam escolhidas e pronunciadas com muita cautela, como que aguardando um aceno positivo para, então, dar vazão às palavras. Em decorrência disso, muitos alunos recusam-se a falar, a emitir sua opinião, deixando que a “liderança” da turma o faça por eles. Contudo, na cantinho da sala, em grupos menores derramam suas críticas àqueles que se julgam “melhores do que os outros”; quando o “grupo forte” apresenta algum trabalho ou encaminha alguma discussão, os demais evitam entrar em confronto direto, afirmando que sempre prevalece a opinião desse grupo. Por duas ou três vezes, presenciamos tal fato durante as observações, e uma destas situações nos foi relatada por uma aluna que ameaçou partir para o enfrentamento, em uma discussão aberta sobre o conteúdo de uma disciplina mas, decidiu que era melhor ficar quieta, pois, corria o risco de ser “sacrificada” pelo “grupo forte”. No entanto, isto não impede que a coesão grupal aconteça no momento em que faz-se necessário, mesmo que por trás dela exista certa dose de coação.

O início das atividades foi marcado por um certo formalismo dos professores, e por um misto de expectativa e desconfiança dos alunos em relação a eles e às suas respectivas disciplinas. Assim, o professor “1”, aparentemente tranqüilo, procurou enfatizar a metodologia de trabalho e a sistemática de avaliação que adotaria naquele semestre letivo. Quando terminou de ditar todos os temas dos trabalhos que a turma deveria realizar, bem como a bibliografia a ser consultada, foi interpelado por uma aluna que queria saber se aquele trabalho era para ser entregue já na próxima semana. O professor, então respondeu:

“- Não. Esse trabalho é para ser entregue ao final do semestre. É que eu gosto de expor logo nos primeiros dias como se organizarão as aulas e qual será a sistemática de avaliação. Esse trabalho em grupo corresponde à última nota que vocês terão, dentre quatro. A primeira será a exposição oral de um livro relacionado à disciplina, será uma avaliação individual. As outras avaliações corresponderão ao desempenho de cada aluno no grupo - para ver quem está trabalhando mesmo, quem está “levando” o grupo e quem está sendo “levado” por ele, pois sabemos que sempre tem uns que querem se aproveitar, não é mesmo ?”

De acordo com o professor os conteúdos da disciplina seriam desenvolvidos através de algumas aulas expositivas, dadas por ele, de estudo de textos, e de exposição de trabalhos, individual e grupal. Após explicar para a turma como deveriam ser as exposições dos livros indicados para leitura, chamou a atenção para a responsabilidade de cada um na realização das atividades propostas, sendo que o contrário implicaria em algumas conseqüências:

“- Mas não vão faltar no dia da apresentação, hem! No semestre passado teve uns alunos que faltaram e ficaram com “zero”... Reclamaram, dizendo: “-Ah, eu não sabia que valia nota... Dê uma segunda chance...” Dei uma segunda chance, mas desta vez não terá mais. Atrapalha todo o cronograma de trabalho, e depois a gente não acha tempo para repor.”

Apesar do professor ter pronunciado tais palavras com voz calma e macia, captei algumas expressões de preocupação entre os alunos, através de caretas, arregalar de olhos, troca de olhares entre eles, ou mesmo dos olhares perdidos, como que imaginando a situação comentada, em toda a sua concretude.

O fato de possuir uma concepção de educação mais aberta e ampla, aproximando-se dos princípios de educação progressista, não impede que esse professor, inconscientemente talvez, utilize a avaliação como um mecanismo disciplinador, através da nota, prendendo-se ao aspecto formal, em detrimento da qualidade dos trabalhos e da formação do aluno - que precisa para tanto, estudar, criticar, aprender. Foi o que deixou transparecer, também numa outra fala:

“- Eu sou assim: no primeiro dia eu falo, no segundo eu falo novamente, mas no terceiro já não falo mais sobre o trabalho, só que depois eu vou cobrar na data marcada.”

Neste sentido, a atitude do professor mostrou-se incoerente com afirmação feita no relato escrito e na entrevista, de que a avaliação era feita com o propósito de orientação, de informar o aluno sobre suas dificuldades, e não de controle. Contudo, percebemos que, para ele isso não significa incoerência, é apenas o seu modo de entender a “orientação”, que se identifica mais com condução, dentro de uma concepção humanista; é ilustrativa, neste caso, a situação do cego que é guiado por alguém que possui o dom de enxergar e que o alerta sobre os perigos do caminho. Procedendo dessa forma, o professor objetivou alertar o aluno para sua responsabilidade com o estudo, que inclui a realização das tarefas, dentro do prazo previsto. A intenção pode ser a melhor possível mas, no caso do aluno, não o torna nenhum pouco mais autônomo, como defende esse mesmo professor.

O professor “2” também apresentou sua proposta de trabalho e de avaliação, demonstrando preocupação com a realização de estudos e de outras atividades de significação para os alunos e sua formação profissional. Essa discussão ocorreu na primeira semana de aula - da qual não participei, porque os professores julgaram mais conveniente estabelecer os

primeiros contatos com os alunos, sem a presença de terceiros, alegando que poderia ter um efeito inibitivo - mas, foi retomada na semana seguinte, em função da pouca frequência dos alunos na primeira semana.

A proposta de trabalho apresentada pelo professor "2", tinha como base a própria prática docente dos alunos ou a realidade da escola de primeiro e segundo graus, e consistia em cinco momentos: descrição da prática (de uma aula dada) em pequenos grupos; explicitação da aula, para a turma; fundamentação teórica; análise da aula, e produção escrita (registro da análise, fundamento). A avaliação perpassaria todos esses momentos. O professor repassou uma cópia da proposta a cada um dos alunos e, para nós, também.

Enquanto o professor dava maiores detalhes a respeito da proposta, um aluna sentada ao nosso lado comentava: *"Ai, não entendo nada que esse professor fala!"* Virou-se, então para ele e começou a dizer que aquilo que ele estava propondo não tinha "graça" nenhuma, que era "chato". Depois, voltou-se novamente para nós pedindo esclarecimentos sobre a atividade proposta. Sentindo-se mais aliviada com os esclarecimentos prestados, pôs-se a fazer anotações no caderno.

Os demais alunos reagiram de maneira parecida, solicitando esclarecimentos, dizendo que era "demais" o que estava sendo proposto, revelando uma preocupação maior: com a avaliação, ou melhor, com a nota. Registramos o seguinte diálogo entre dois alunos, envolvendo o professor:

"- Tudo valendo nota, professor? Em cada passos desses? - seguiu-se um silêncio por parte do professor. Deixa de ser caxias!"

"- Deixa de ser chorona!" - disse um outro aluno.

"- Todos esses passos para quando? Para hoje à noite?" - insiste a aluna.

"- Não, olha aqui (mostrando o tópico da aula daquela noite no quadro): hoje é só o primeiro passo. Podem formar os grupos." - disse o professor.

O professor limitou-se a ouvir as observações feitas pelos alunos, continuando a anotar os tópicos da aula, no quadro - as colocações dos alunos pareceram não incomodá-lo. As atividades seguintes foram encaminhadas normalmente, com o professor circulando pelos

grupos para prestar esclarecimentos e orientar sobre os procedimentos a serem adotados no desenvolvimento dos trabalhos.

Nas aulas seguintes, observamos que, de um modo geral, os alunos pareciam interessados, falando animadamente, fazendo anotações e requisitando, volta e meia, a presença do professor para perguntar algo sobre a atividade, ou mesmo para reafirmar o que estavam fazendo. Ao mesmo tempo que gostavam de falar sobre suas práticas como docentes, os alunos mostravam-se um pouco desconfiados com a sistemática de trabalho adotada, sem entender direito a relação de sua maneira de “dar aula” com os conteúdos de didática, que esperavam aprender no curso e naquela disciplina, mais especificamente.

Se por um lado, os questionamentos levantados pelos alunos, os comentários feitos e as atitudes adotadas pelos professores, nesse início de atividade acadêmica, não geraram situações que pudessem ser caracterizadas como conflituosas, por outro, serviram como indicadores das preocupações de professores e alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem. O que, dependendo dos desdobramentos das aulas poderia vir a constituir-se num problema maior, provocando conflitos. Por enquanto, o que se observou foi os dois lados - professores e alunos - tentando marcar posição, sem despertarem, ainda para o debate, para o diálogo aberto, para a troca e, isso, acreditamos nós, por um motivo principal: um lado pré-julgava o outro, apostando em algumas “cartadas”, esperando ao mesmo tempo desnudar um pouco mais o modo de ser de um e de outro, como forma de obter mais confiança em si mesmos e, assim, partirem para o enfrentamento.

Neste ponto, as atividades foram interrompidas em função da greve dos professores e técnicos da Universidade, que reivindicavam a atualização dos salários, atrasados há três meses, assim como, a aprovação do Plano de Carreira e Salários. Quando as aulas reiniciaram, os alunos pareciam não se recordar mais das atividades pedagógicas que estavam desenvolvendo antes da greve. Isso ficou patente quando, após o professor dar explicações sobre o trabalho a ser realizado e, ausentar-se da sala por alguns instantes, os alunos puseram-se a comentar:

“- O que o professor quer realmente?”, “- Eu fiz assim e ele disse que não é isso. Estou sem entender...Acho que esse professor tá querendo demais!”

A orientação do professor era que uma pessoa do grupo relatasse uma aula dada, enquanto profissional, sendo que aos demais membros do grupo caberia a tarefa de escrever sobre essa experiência. Diante da reticência dos alunos em realizar as atividades propostas, ficamos a refletir sobre o porquê de tal comportamento: será que a metodologia de trabalho estaria desagradando-os e, por eles não a incorporarem não estariam encontrando motivação suficiente para desenvolver os trabalhos acadêmicos?; ou será que o problema estava na concepção de conhecimento, que os alunos possuíam, e que os levava a desacreditar na possibilidade de produzirem saber? E mais: tais questões não seriam o embrião de um possível conflito nas relações pedagógicas envolvendo professor e aluno?

As observações prosseguiram até mais ou menos o meio do semestre, basicamente nesta mesma linha, ou seja, explicitando as concepções de educação e avaliação dos professores e dos alunos, bem como as tramas do relacionamento estabelecido entre ambos e, destes com o próprio conhecimento. Em lugar do curiosidade cognoscitiva, o que se observou, na maioria das vezes, foi o conformismo acadêmico, onde os alunos pareciam trabalhar, mais para demonstrar que estavam fazendo algo, do que, propriamente, por considerarem a atividade significativa..

Assim, por exemplo, numa atividade de exposição oral das leituras dos livros, pelos alunos, observamos que os mesmos limitavam-se, geralmente, a fazer um resumo das idéias dos autores, para “apresentar” à turma. Quanto à “assistência”, diante da abertura para perguntas ou esclarecimentos, tecia alguns comentários sem muita profundidade - talvez por não ter lido o mesmo livro...Já o professor “1” não fazia nenhum comentário, pondo-se a anotar ininterruptamente as falas feitas pelos alunos, e a marcar o tempo de exposição de cada um deles.

No intervalo da aula, o professor “1”, como que querendo justificar as atitudes adotadas, explicou que fazia a avaliação ao final das apresentações dos trabalhos como forma de não inibir os alunos. Sem perceber nos vimos fazendo o seguinte comentário: “- Mas será que não corre o risco das idéias se perderem, passado um certo tempo?” O professor respondeu que não, pois havia anotado todas as falas para poder fazer os questionamentos com mais segurança, dar sua opinião e, depois fazer o fechamento do assunto. “- *Será que estou fazendo errado?*” - perguntou. Quando nos lembramos que o nosso papel ali não era ficar discutindo a

metodologia de trabalho do professor, respondemos apenas: "Bem, cada um tem uma maneira de avaliar..."

Na aula seguinte, quando uma aluna, ao terminar de expor sobre o livro lido, disse que uma colega que havia lido o mesmo livro complementaria e concluiria o assunto, vários alunos protestaram: "**- Olha a malandragem aí, gente!**" Outros questionaram se aquilo era possível, tendo em vista que haviam lido e apresentado o conteúdo de um livro todo, sem dividi-lo com nenhum outro colega, e o professor disse: "**- Calma, vocês não sabem o que vai acontecer com eles.**" - insinuando que fariam algo mais, para compensar a "facilidade". Aí foi a vez dos alunos envolvidos no problema questionarem, assustados; "**- Ah, não! O que teremos que fazer ainda?**" O professor, sorrindo, disse que depois conversaria com eles, dando a questão por encerrada. Como a aula, também, havia terminado, os alunos não prosseguiram com a discussão mas, era visível o descontentamento com a mudança dos critérios de apresentação, de última hora.

As exposições dos temas continuaram por diversas semanas, - até que os vinte e quatro alunos tivessem desenvolvido a referida atividade - dentro da mesma dinâmica, sem uma questão mais significativa que suscitasse o debate e o confronto de idéias. Ficamos bastante preocupados diante dessa situação, porque algumas questões foram repassadas de forma truncada, distorcida, correndo o risco de assim serem incorporadas ao aprendizado dos alunos, já que não foram objeto de uma discussão mais ampla. Por várias vezes tivemos que nos conter para não provocar o debate. Pelo menos uma vez não nos contivemos: solicitamos alguns minutos para comentar uma questão levantada por uma aluna, e que ficara sem resposta. Instantes antes o professor relembrou a dinâmica das aulas, dizendo que a discussão ocorreria depois de encerradas as apresentações, pois se a cada exposição se seguisse um debate, o tempo não seria suficiente para todos apresentarem. Um outro motivo alegado foi que, procedendo dessa forma não inibiria os alunos, portanto, a avaliação deveria ser realizada num outro momento.

Os alunos não eram estimulados a participarem das aulas, tornando-as um tanto monótonas pois, após uma exposição seguia-se imediatamente outra. Registramos uma destas situações em nosso caderno de campo, da seguinte forma: "**Quando a terceira aluna terminou a exposição, professores e alunos consultaram os relógios para saber se seria possível mais uma exposição. Todos pareceram aliviados, e foram logo guardando os**

materiais escolares, quando viram que não.” Certa ocasião, em uma das aulas do professor “1”, dois alunos criticaram a qualidade do curso, questionando a competência dos professores no desempenho de suas funções. O professor disse, então, que eles deveriam estar colocando tais questões para os professores que eles julgassem enquadrar-se nessa situação e, também, para o próprio Departamento de Pedagogia. Os alunos ficaram quietos, e a discussão morreu ali.

Para nós ficou, também, a idéia da avaliação como algo a ser feito ao final, mais como produto, do que como processo. Encerradas as apresentações, o professor “1”, por uma hora e trinta minutos, procedeu à leitura das anotações que havia feito em seu caderno, referente ao desempenho de cada aluno, destacando, inicialmente os critérios: dicção, postura (corporal), domínio de conteúdo, seqüência lógica do pensamento, ortografia e concordância verbo-nominal.

Alguns alunos olharam com ar de perplexidade para o professor, e outros trocaram olhares rápidos, perguntando-se por que tais critérios não foram explicitados antes. O professor argumentou que não o fizera antes para não deixá-los nervosos durante a exposição, esclarecendo que o fato de chamar a atenção para tais aspectos, não significava penalizar quem não os observara, ao contrário, significava uma análise crítica no sentido da correção das falhas detectadas, com vistas a uma adequada atuação profissional. Feita a avaliação, abriu para comentários a respeito, bem como sobre atividade de leitura-exposição propriamente dita. Em relação ao primeiro tópico o que se viu foi um emudecimento generalizado por parte dos alunos que, entre pensativos e apreensivos, trocaram alguns olhares. Em relação ao segundo tópico, apenas duas alunas se pronunciaram no sentido “gostei”, “foi bom”, e um aluno disse que as aulas haviam lhe proporcionado um conhecimento maior sobre a temática central da disciplina. O professor insistiu, por mais alguns minutos, para que os demais alunos se pronunciassem, contudo, os apelos foram em vão.

A avaliação feita a posteriori não passou de meras considerações técnicas sobre como se proceder numa exposição oral. Apenas por duas vezes o professor referiu-se diretamente ao conteúdo porém, sem uma discussão mais profunda. As questões de fundo foram esquecidas, os pressupostos filosófico-metodológicos de cada autor/tema não foram discutidos, criticados, confrontados - como se todas as posições apresentadas fossem semelhantes e verdadeiras em si mesmas. Além do mais, essa forma de avaliação deixou transparecer a existência de um

acordo tácito entre aluno-professor no processo ensino-aprendizagem e na avaliação, onde os alunos ao perceberem a superficialidade da avaliação feita - sem envolver críticas mais sérias e, portanto, sem comprometer seu desempenho acadêmico, e possível aprovação - aceitam passivamente o ponto de vista do professor pois, não correm nenhum "risco de vida escolar". Em troca da avaliação que assegure o prosseguimento nos estudos, aceitam a aula "maçante" ou "sem sentido" da qual tanto reclamam na ausência do professor, momento que aproveitam para criticar e "detonar" com a qualidade do corpo docente e do próprio Curso.

O professor tentou dar prosseguimento à aula passando para um outro assunto que envolveria leitura e discussão de um texto, porém teve que se desculpar com a turma por tê-lo esquecido em casa e, assim dar a aula por encerrada. Antes disso, perguntou se todos haviam trazido as anotações referentes ao próximo trabalho a ser feito. Alguns alunos responderam: "**Não, esqueci em casa.**" - em alusão às justificativas apresentadas pelo próprio professor - que parece não ter prestado atenção nisso. Ao deixar a sala o professor disse que eles poderiam aproveitar o tempo para estudar para a prova de uma outra disciplina, com a qual estavam tão preocupados. Os alunos não contestaram e, prontamente, alguns começaram a estudar para a prova, e outros retiraram-se da sala.

No início do mês de outubro, chegamos à Faculdade para participar das aulas do professor "1", porém ao entrar na sala nos deparamos com um outro professor. Conversamos, então com uma aluna que nos informou que o professor "1" já havia encerrado as aulas (na verdade, ele havia adiantado as atividades, aproveitando o horário desse outro professor que estivera viajando), visto que faltava apenas os alunos entregarem o último trabalho que havia sido solicitado. Disse também, que o professor não comentara nada sobre a avaliação e que, portanto, eles estavam esperando o resultado da correção dos trabalhos, para saber como haviam se saído na disciplina, se haviam sido aprovados ou não. Indagamos se isso causava preocupação, e ela respondeu: "**- Preocupa sim, e muito, mas não podemos fazer nada. Só resta esperar.**"

Nessa mesma noite conversei, sobre esse mesmo assunto, com outro aluno que disse que o professor "1" havia encerrado as atividades de uma forma "engraçada": pediu que a turma se dividisse em dois grandes grupos - de 12 e 13 elementos. Um grupo ficaria responsável pela introdução, e o outro se encarregaria de elaborar a conclusão do trabalho de encerramento da disciplina. Primeiro, o aluno considerou que de 12 elementos, apenas uns 03

trabalhariam efetivamente, depois, considerou complicado um grupo fazer a introdução e o outro a conclusão de um mesmo trabalho, separadamente, sem saber o que o outro escreveu. Segundo ele, o seu grupo (original) resolveu fazer diferente do que fora proposto, fazendo tanto a introdução quanto a conclusão do trabalho; e assim, entregaram para o professor, sem ao menos saber se ele aceitaria ou não, da forma que fizeram - embora, acreditassem que sim, pois consideravam-no aberto e flexível.

Quanto à avaliação, esse aluno disse que não estava preocupado, porque, pelo o que o professor demonstrara em sua prática docente - usando uma metodologia que levava em conta o pensamento do aluno - sabia que ninguém ficaria ("seria deixado") de prova final e, para turma era isso que importava: atingir a média e passar. Dentro desses limites aceitavam tudo. Quando o aluno usou a expressão "considerar o pensamento do aluno", ficamos pensando no sentido desta questão para o professor, e para os alunos, principalmente: considerar o pensamento do aluno, significava organizar os conteúdos sistematizados da disciplina, ficando apenas com uma visão sincrética do conhecimento, ou seja, validar como científico, o senso comum? Ou significava valorizar elementos do senso comum na organização do saber científico?

Em relação ao professor "2", observamos os alunos mais desprendidos para fazer comentários sobre o conteúdo das aulas, e críticas sobre o trabalho pedagógico do próprio professor. O tema "avaliação", volta e meia surgia em alguma situação, como por exemplo, na análise das aulas dadas pelos próprios alunos - enquanto profissionais. Em uma dessas situações, uma aluna discorreu a respeito da metodologia de trabalho utilizada, bem como, sobre as atividades desenvolvidas numa aula com crianças de uma primeira série; solicitada a dar explicações quanto à sistemática de avaliação adotada, respondeu que a avaliação era feita continuamente, observando-se o desenvolvimento do aluno no dia-a-dia da sala de aula, cuidando para não "dar nota alta" nos dois primeiros bimestres. Segundo ela, isso era para evitar que, em caso de problemas com algum aluno no restante do ano letivo - que o obrigasse a se ausentar da sala de aula, diminuindo, assim o seu rendimento escolar -, este fosse aprovado sem as condições necessárias. Nesse sentido, a equipe técnico-pedagógica recomendava que os professores não dessem "notas boas" logo no começo do ano.

Vários alunos discordaram, alegando que era abuso tirar nota da criança. Outros argumentaram que, nesse caso, o que precisava ser aprofundado era a forma de avaliação,

que deveria ser mais criteriosa e rigorosa; a preocupação não deveria ficar centrada na nota. Um outro aluno disse o seguinte: “- **Engraçado, aqui no Curso e na própria turma quando acontece algum probleminha com a nota, todo mundo briga! Imagine só se algum professor inventa de tirar ponto de trabalho ou reduzir a nota de alguém daqui! Agora, enquanto professor vocês fazem isso...**”, explicitando a contradição entre o que eles defendiam, enquanto alunos, e o que faziam, enquanto professores.

A aluna que havia colocado a questão, disse que era diferente pois, o que se pretendia com tais medidas era justamente garantir a aprovação de alunos realmente aptos, como forma de se evitar problemas nas séries posteriores. Uma outra aluna disse que, de forma alguma concordava com aquilo, e que o problema da avaliação estava na prova e na nota: “- **Deveria ser feito como na pré-escola: usar Bom, Ótimo...Bom mesmo seria se não existisse avaliação.**”

O professor, então, interferiu dizendo que, também, não precisava radicalizar, e que a questão estava relacionada às diferentes concepções de avaliação existentes. Conforme cada uma delas, seria adotado esse ou aquele procedimento, que passaria a ser considerado correto dentro da visão de avaliação defendida. Finalizou, dizendo que todas aquelas questões seriam estudadas por eles durante aquele semestre letivo. Ficamos nos perguntando se ainda haveria tempo para tal estudo, passados mais alguns dias, constatamos que não.

Por essa discussão travada entre os alunos, percebemos a confusão instalada na cabeça deles, que “brigam” por uma avaliação mais democrática e justa mas, na prática, acabam reforçando uma visão de avaliação como instrumento de exclusão/manutenção de crianças e jovens, instrumento de controle do professor e da escola sobre o aluno, com finalidade única e exclusiva de aprovar ou reprovar. É incrível como essa cultura do controle e da classificação vai se perpetuando, a ponto de as pessoas defenderem, com argumentos muito “lógico” e “convincentes”, uma postura que volta-se contra elas mesmas no momento em que se invertem as relações e essas, de professores passam a alunos. Nem mesmo assim parecem perceber a incoerência. Bem, não é de se admirar, afinal, as reais contradições embutidas na problemática da avaliação e do ensino dificilmente são exploradas como deveriam.

Em uma das últimas aulas do professor "2", alguns alunos colocaram em pauta para discussão, a forma com que as aulas, de um modo geral, vinham acontecendo dentro do Curso: professores desmotivados, fazendo o trabalho como que apenas para cumprir obrigação, por mera formalidade. Parte da culpa eles atribuíram à Greve. A aluna "Mr." aproveitou para fazer um desabafo. Segundo ela, alguma coisa estava errada no Curso, e nas aulas daquele professor, mais especificamente, como se faltassem objetivos claramente definidos, pois, as coisas estavam "soltas", "devagar", "monótonas". Em síntese, a metodologia de trabalho não a estava agradando. Repetiu por diversas vezes: "**Muita coisa precisa mudar.**" Exemplificou dizendo que o professor precisava dar mais conteúdo, explorar mais a visão dele sobre os temas das aulas. Duas alunas discordaram, dizendo que conteúdos e apostilas já tinham demais, e que já estavam sobrecarregados. Mesmo assim a aluna "Mr." continuou afirmando que era necessário mudanças urgentes, no sentido da melhoria da qualidade do ensino que estavam tendo.

O professor "2" aproveitou todas as falas dos alunos, procurando mostrar como as questões levantadas pelos alunos estavam relacionadas com o texto que estavam estudando e, que tratava da ação docente. Esquematizou no quadro como se dava a relação teoria-prática na atual estrutura do curso que, delimitando suas atividades em determinado tempo e espaço, fazia com que prática e teoria ficassem separadas, com a teoria ocorrendo nos seis primeiros semestres, e a prática proposta para os dois últimos semestres, com as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Enfim, situou a questão dentro da problemática da estrutura organizacional do curso de Pedagogia.

Quanto à metodologia adotada em suas aulas, o professor "2" colocou-se à vontade para discuti-la, porém de imediato justificou os "desencontros" que vinham ocorrendo, pelas constantes quebras de ritmo que sofreram no decorrer do semestre: suas viagens, a greve, os feriados, as atividades extra-classe, as aulas cabuladas, etc.. Concluiu, dizendo: "**Concordo que muito coisa precisa mudar... Ou melhor, a forma de organização do trabalho pedagógico no Curso precisa mudar, mudando, também, a estrutura organizacional da própria Universidade.**"

As atividades extra-classe eram valorizadas tanto pelos professores quanto pelos alunos; o professor "2" foi o que mais "dispensou" os alunos para participarem de palestras, seminários, conferências, envolvendo temas específicos, ou não, da educação. Os alunos,

praticamente, exigiam que fossem liberados para participarem desses eventos. Contudo, poucos se faziam presentes, a menos que o professor lá estivesse, correndo um lista de chamada ao final, e o professor "2" sempre estava mas, não fazia a chamada, limitando-se a observar quem estava participando ou não. Posteriormente, em suas aulas, ele procurava fazer uma avaliação do evento, indagando aos alunos sobre os pontos que mais haviam lhes chamado a atenção e, encima dessas questões, estabeleciam um processo de discussão rápida para, em seguida retomarem o assunto específico da aula.

As atividades prosseguiram atropeladamente, a ponto de o professor sugerir mudanças na metodologia, de modo a garantir a viabilidade dos trabalhos, mesmo porque os alunos começaram a dizer que o tempo não daria para fazer o que havia sido proposto como trabalho final. E, assim, optaram por queimar algumas etapas, mesmo considerando o prejuízo que isso acarretava para a aprendizagem dos alunos, que concordaram sem maiores discussões, quando sentiram que a carga de trabalho seria aliviada - afirmaram que era a decisão mais acertada considerando que estavam no final do semestre e nada mais poderia ser feito. Grande parte do atropelo das atividades está associado ao mal uso do tempo, como pudemos constatar durante o semestre letivo, decorrente, entre outros motivos, do atraso excessivo no começo das aulas, do longo período das aulas dedicado a conversas informais entre o professor e alguns alunos, e das freqüentes quedas de energia elétrica que, por inúmeras vezes, levou à suspensão das aulas.

Antes que estabelecêssemos qualquer espécie de categorização, em relação à vivências de avaliação, procuramos identificar, nas falas dos sujeitos, elementos que respondiam diretamente a alguns fatores enunciados na seguinte questão-central, utilizada tanto nos relatos escritos, quanto nas entrevistas:

"Fale sobre suas experiências de avaliação de aprendizagem no Curso de Pedagogia, destacando os aspectos positivos, e apontando as principais dificuldades ou problemas encontrados."

E, assim, considerando os depoimentos dos alunos em relação aos itens aspectos positivos e dificuldades, chegamos ao seguinte quadro:

- DIFICULDADES.

A - O professor não considerar o pensamento do aluno.

“No sentido de avaliação estilo decoreba, minha experiência é bastante trágica, muitas vezes o professor não considera o pensamento do aluno.. Eu acho que ao invés de ficarem cobrando esse tipo de avaliação, teriam que nos passar mais experiências...” (10. A; B)

“O maior negativismo da avaliação é quando voltada para perguntas objetivas, não dando oportunidade ao acadêmico de expressar sua opinião, fazer sua análise da matéria, do conteúdo, do professor”. (16.D)

“ Teve uma professora de (...) que na hora da prova não aceitava a nossa opinião, e a turma toda, na primeira avaliação que ela deu, foi com nota péssima. Inclusive ela deixou metade da turma de prova final. Nós fomos conversar com ela, e ela falou que não, que a maneira dela era aquela e que ela não mudaria. Ela chegava, jogava o assunto pra gente, cada grupo tinha que se virar, na aula seguinte expor o que havia entendido e, logo em seguida, já era prova... pra ela bastava aquilo”. (9-30; 31)

B - Enfrentar arbitrariedade dos professores.

“...A maioria dos professores joga tudo para o aluno e deixa que ele se arrebente”. (10.C)

“No início do Curso encontrei muita dificuldade nas avaliações, tendo em vista que as ações arbitrárias dos professores predominavam sobre nós, educandos”. (01.A)

“ No terceiro semestre tivemos...com a mesma professora, o mesmo método de prova, e se ela dava algum trabalho para expor e, de repente voce estava explicando alguma coisa, ela te podava: “- Olha, isso aí está errado!” Na frente de todo mundo. Voce tremia!” (1-24)

C - Exposição oral.

“A única dificuldade que encontrei e encontro é o nervosismo no momento de expor as minhas idéias...” (15.D)

“...Acho muito difícil a idéia de falar, expressar diante dos colegas e professores, uma vez que não fiz Magistério, e sim Técnico em Contabilidade, pois nesse Curso não exige que o aluno exponha diante dos colegas”. (02.E)

“ Preparei um trabalho a manhã toda. Parece que eu estava afiada para expor mas, chegou na hora...eu me senti insegura, achei que não ia dar conta de passar aquilo que eu havia preparado, e acabei apenas lendo o trabalho”. (2-29)

D - Participação nas aulas e na avaliação.

É, pra mim é bem mais cômodo que eles (os colegas) continuem de boca fechada. É bem mais cômodo pra gente, que tá lá na frente, explicar e falar assim: “ - Tem alguma pergunta, alguma dúvida?”; e a gente ficar torcendo para que não haja perguntas. Mas, é preferível para o nosso desenvolvimento que haja pergunta, que a gente possa debater, mesmo errando, né? Pra ver se a gente aprendeu mesmo”. (15-26)

“ Participação? Acho que depende muito do professor, do aluno se interessar, das avaliações, do método de avaliar. Lógico que tem aluno ali (no curso) que não quer nada com nada mas, o professor também vai observar isso. Tem como o professor controlar o aluno. A responsabilidade é do aluno também... São poucos os professores com os quais a gente tem participação na avaliação...” (1-43)

“Quem deve avaliar é o próprio aluno, e não o professor através da prova...”
(02.C)

E - Avaliação através de provas.

“...pra mim, a prova não deve ser assim o peso maior dentro de um estudo, porque acho que isso atrapalha muito uma criança ou mesmo a gente. Hoje mesmo tenho prova de Estatística. Eu sei que sei a matéria mas, só pelo fato de fazer uma avaliação que eu sei que vai pesar na minha nota, eu já fico apavorada...O que pesa é a prova que eu vou entregar para o professor”. (9-39; 40)

“... pra mim, já é um alívio o fato de não ter que fazer uma prova escrita. É a melhor coisa que tem! O meu maior conflito no curso de Pedagogia é quando tem uma avaliação escrita: a prova”. (16-45)

“...a maioria das avaliações são de provas escritas e esse tipo de avaliação nunca mede com exatidão o grau de conhecimento do educando” (08.B)

F - Conciliar aprendizagem com aprovação.

“...noventa por cento da avaliação feita no curso de Pedagogia está condicionada à questão da nota. Os professores dizem que a gente tem que saber para passar de semestre mas, o que a gente observa - porque o aluno é terrível - é que o professor tá ali porque ele tem que transmitir... porque é o trabalho dele e ele tem que dar uma nota para o aluno. Então, o que voce vai fazer lá na frente (para apresentação de trabalhos) não é interessado em aprender e ser um bom profissional, voce tá ali na frente para ter uma nota para passar para o próximo semestre”. (1-45)

“os conflitos surgem quando vem a nota; a gente precisa da nota mas, precisa aprender o conteúdo também...tem que ser um conteúdo aprofundado”. (16-48)

G - inadequação da biblioteca.

“ A metodologia de trabalho é importante mas, a biblioteca é que tem nos prejudicado bastante, porque, muitas vezes, nossos professores exigem um tipo de livro que não tem lá...tem poucos exemplares. Uma vez ficamos sem fazer um trabalho porque só tinha um livro na biblioteca, e eram sete grupos. E, esse trabalho está nos fazendo falta até hoje, porque ele era base”. (15-38)

“ No terceiro grau, muitos professores deixam a desejar. Então, a gente tem que buscar o conhecimento onde? O professor naquele momento, é nossa fonte de conhecimento... a biblioteca não tem nada, o que tem lá é tudo livro antigo, desatualizado. Então, para mim, isso, também, atrapalha muito a avaliação...” (9-34)

- ASPECTOS POSITIVOS.

Poucos alunos referiram-se, em suas falas, aos aspectos positivos na avaliação. Foi destacado como positivo:

A - O professor cativar o aluno.

“A avaliação é prazerosa quando o professor sabe cativar a atenção dos acadêmicos, voltado para os conteúdos apresentados fazendo com que todos tenham voz e vez”. (16.C)

“ Como ponto positivo coloco a professora de ...Consegui aprender mesmo. Uma vez ele pediu pra gente fazer um texto, só que depois que entregamos, ela falou que não era bem aquilo que ela tinha pedido. E, eu acredito que realmente era falta de interesse dos alunos porque, depois, ela pediu pra gente fazer novamente, e todo mundo saiu bem...” (2-13)

B - O método de avaliação adotado no curso.

O método de avaliação foi elogiado por duas alunas, que o distinguiram dos métodos utilizados nos cursos de primeiro e segundo graus, onde se exigia, por parte do alunos, apenas a memorização e a repetição dos conteúdos repassados em sala de aula pelo professor.

“Eu gosto desse método, uma vez que ele proporciona uma melhor aprendizagem mas, sempre num método tem um aluno que tem dificuldade. Esse método usado aqui é um bom método, só que a dificuldade que eu tenho é essa: a avaliação é uma explicação,

é uma aula que a gente tem que dar...Eu posso até dar uma aula mas, não vai ser uma boa aula..." (15- 13)

"Um dos métodos que temos tido com frequência no Curso de Pedagogia é: professores que avaliam todo trabalho feito em sala de aula. Acho método como esse, de suma importância..." (12.B)

C - Diversificação dos instrumentos de avaliação.

"Acho válido as avaliações realizadas através da construção de conhecimentos, seminários, palestras..." (01.C)

"Eu concordo em trabalhar com pesquisa. Acho ótimo, pois é bastante enriquecedor, e não é tão massacrante...desde que seja em grupo, grupo este em que todos estejam interessados em trabalhar de uma forma harmoniosa, ou seja: todos pesquisam e dão suas idéias." (02.D)

Um aluno afirmou não ver aspectos positivos na avaliação:

"...eu, particularmente, não vejo aspectos positivos pois, a maioria das avaliações são de provas escritas, e esse tipo de avaliação nunca mede com exatidão o grau de conhecimento do educando. Quanto às avaliações através de trabalhos, também deixam a desejar, pois não temos na Biblioteca as obras que, muitas vezes, necessitamos." (08.B, 08C)

O lado "negativo" da avaliação, apesar de não ter sido solicitado explicitamente na questão abordada, mereceu a atenção de três alunos, que apontaram a memorização ou "decoreba" como ponto negativo.

"...Ainda hoje no terceiro grau, existe educador que avalia seus alunos, aplicando prova na base da decoreba, levando seus alunos simplesmente a decorar para aquele momento de avaliação, sendo que, a partir dali, o aluno não sabe mais nada do que foi ensinado. É por isso que eu falo que esse tipo de avaliação não poderia existir nas escolas de primeiro ao terceiro grau". (09.C)

"No sentido de avaliação estilo decoreba minha experiência é bastante trágica... Eu acho que ao invés de ficar cobrando esse tipo de avaliação, teriam que nos passar mais experiências e nos mostrar(...) como iremos atuar na prática". (10.A)

"Acho desnecessário provas escritas, pois no meu caso todas que fiz no Curso foi na base da decoreba e logo esquecia o que havia decorado". (01.C)

Chamou-nos a atenção o fato de uma aluna negar a validade dos trabalhos de grupo, saindo em defesa da avaliação individual, enquanto que o comum é a defesa da avaliação grupal. Dois depoimentos bem distintos, expõem os motivos de cada tipo de pensamento:

“...Tinha que acabar com essa forma de grupo, porque muitas pessoas estão ali por estar, de corpo presente, sem a mínima vontade de fazer alguma coisa. No meu grupo, somos em cinco, três trabalham e dois ficam encostados; vão passando de semestre por semestre, empurrados. Na hora que chega uma avaliação individual, aquela pessoa que foi “carregada”, você vê que ela não sabe nada, porque sempre foi na “veia” de outra pessoa. Então, eu acho que a falha está tanto no professor, quanto nos alunos”. (9-35)

“Em grupo a gente sente mais facilidade, tanto para pesquisar, quanto para passar para o papel. Sempre tem um que sabe um pouco mais e passa para o outro”. (2-36)

A discordância da aluna em relação à técnica de trabalho de grupo para efeitos de avaliação, se por um lado significa uma defesa ao individualismo no processo ensino-aprendizagem, segundo o princípio de que o sucesso depende do esforço de cada um, por outro representa uma crítica à configuração assumida pelo trabalho em grupo dentro da escola: simples reunião de pessoas para dividir tarefas ou, uma forma de simplificação do trabalho escolar, onde cada aluno faz uma parte e, ainda, uma forma de facilitar o trabalho de correção feito pelo professor - por exemplo, ao invés de corrigir trinta ou quarenta trabalhos, corrigirá apenas seis ou oito. Na maioria das vezes, o trabalho de grupo realizado numa situação de ensino-aprendizagem, seja no primeiro, segundo ou terceiro grau, não tem uma característica de trabalho coletivo, onde todos os membros do grupo assumem responsabilidade com o processo de discussão e decisão do problema estudado, num sentido de cooperação, de produção de um saber que retrate os pensamentos e as ações do grupo; geralmente, o que temos tido a oportunidade de ver se assemelha mais a uma “colcha de retalhos”, montada com os pedacinhos que cada um, individualmente, teceu.

Uma outra questão diz respeito à responsabilidade da Pedagogia na proposição de alternativas à atual prática de ensino e avaliação que vem sendo desenvolvida em nossas escolas, onde prevalece a decisão arbitrária dos professores sobre os alunos, a avaliação classificatória, em detrimento da avaliação formativa, a educação para a dependência, em detrimento da educação para a autonomia e liberdade. A fala da aluna, expressa uma visão da

Pedagogia com uma ciência pedagógica, com capacidade de subsidiar, teórica e praticamente, as ciências da educação.

“ A Pedagogia, pra bem dizer, é a “mãe” de todos os outros cursos. Acho que tá nela criar uma nova forma de trabalho, de avaliação”. (9-44)

A reação diante da avaliação, também, foi comentada pelos alunos que a classificaram como nervosismo, ansiedade e inibição.

“Para qualquer estudante(...), não levando em consideração o seu nível, a avaliação deixa-o nervoso, irritado, pois coloca-o a defrontar consigo mesmo”. (16.A)

“Quando fala “avaliação”, a gente se sente tipo meio coagido. A gente fica na expectativa, com ansiedade e nervosismo. Eu, por exemplo, quando vou fazer uma avaliação oral, na frente, antes de ir, devo tremer um bom bocado”. (15-31)

Considerando os principais temas abordados pelos alunos, chegamos aos seguintes indicadores das vivências de avaliação de aprendizagem.

1 - A FINALIDADE CLASSIFICATÓRIA DA AVALIAÇÃO.

Foi praticamente unânime a posição dos alunos de que a finalidade da avaliação no curso de Pedagogia não se diferencia substancialmente da finalidade cumprida em nível de primeiro e segundo graus, qual seja: atribuir notas sobre o desempenho do aluno com o intuito de aprovar ou reprovar. Mesmo nas disciplinas sob a responsabilidade dos dois professores que participaram da pesquisa, também, a finalidade da avaliação foi reconhecida como sendo a mesma, apesar de ser um pouco menos acentuada do que em outras disciplinas.

“No curso de Pedagogia, também, a finalidade é aprovar ou reprovar. Tem professor que pressiona a gente, faz aquele “bicho de sete cabeças” com a matéria. Fica aquela pressão! E a cabeça da gente fica desse tamanho...” (10-13)

“A avaliação no curso, acho que é apenas para dar nota mesmo. Na maioria das vezes é o aluno quem se preocupa com a nota, porque ele tem que alcançar aquela média e se não alcançar, ele tá reprovado. E o professor fala que é obrigatório aplicar prova, então acaba aumentando a preocupação com a nota”. (2-31)

2 - A PROVA COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.

Ao referirem-se à sistemática e método de avaliação, os alunos citaram a prova como a “forma” de avaliação ainda predominante no curso de Pedagogia, apesar de serem utilizados também, a pesquisa em grupo, seminário com exposição de temas relacionados às disciplinas, e a produção de textos. De um modo geral, os alunos abominam o uso de provas, especialmente as que contêm questões objetivas, exigindo deles a memorização de conteúdo.

Quanto à sistemática de avaliação do curso de Pedagogia, não existe muita diferença em relação ao primeiro e segundo grau. Continua praticamente a mesma coisa: o professor chega, exige uma prova escrita, um trabalho, seminário...Continua o mesmo: as avaliações tradicionais. Eu acho que deveria ser diferente, que o professor deveria provocar o aluno a falar, e ir avaliando no dia-a-dia, acabar com esse sistema de notas, de provas, de provas escritas. Isso, muitas vezes, traz um tipo de trauma; chega na hora da prova, o aluno fica com medo: “será que a prova vai ser difícil, como será a prova?” E, às vezes, acaba até bloqueando o pensamento do aluno”. (8-16; 17; 18)

“A maioria dos professores aplica prova. Eles falam que tem que ter quatro notas, que a avaliação é obrigatória e, então, eles têm que aplicar provas”. (2-23)

“Ainda hoje, no terceiro grau, existe educador que avalia seus alunos aplicando provas na base da decoreba...” (09.C)

Tanto nas entrevistas, quanto nos relatos escritos, é possível encontrar situações que demonstram que, para alguns alunos, avaliação e prova são sinônimos, da mesma forma que método e instrumentos de avaliação.

“Na avaliação... Na avaliação que voce fala, é na avaliação prova, né?” (16-27)

“Existem matérias em que é necessário existir avaliação, mas isso não quer dizer que a prova seja o melhor método para ser aplicado...” (09.D)

Quando solicitamos que esclarecessem essa questão, as alunas levaram algum tempo para entender a que dúvida nos referíamos, por fim, disseram que: avaliação não é apenas prova - no caso da primeira fala - e que, a palavra **avaliação** deveria ser substituída por **prova** - no caso da segunda fala.

3 - POSTURA AUTORITÁRIA DO PROFESSOR.

Os alunos criticam a forma pressionante com que muitos professores conduzem o ensino - que ficam melhor evidenciadas no momento da avaliação. Segundo eles, a pressão e o controle que o professor tenta exercer sobre o aluno, é fator prejudicial a uma aprendizagem e resultados de avaliação satisfatórios, pois causa pânico e medo, impedindo a livre manifestação do pensamento e um estudo tranqüilo.

“...A maioria dos professores joga tudo para o aluno e deixa que ele se arrebente...” (10.C)

“ Tem professor que se coloca como amigo, ele está ali transmitindo o seu conhecimento, ajudando os alunos a procurarem conhecimento; já, tem outro que entra na sala de aula tipo “ - Eu sou o professor e vocês são os alunos!” Só está faltando mandar construir uma cátedra...” (8-26)

“ O professor formula a avaliação do jeito dele... ele pede avaliação, sendo que ele nem trabalhou bem determinado conteúdo... pede avaliação da maneira dele e, aí isso prejudica o aluno”. (12-23)

4 - A METODOLOGIA COMO FATOR DE INTERFERÊNCIA NA AVALIAÇÃO.

Um fator apontado pelos alunos como sendo de grande interferência na avaliação, é a metodologia de trabalho adotada pelo professor; a incoerência existente, algumas vezes, entre forma de ensinar e forma de avaliar, é motivo de descontentamento para os alunos que, nem sempre, vêm atendidas suas solicitações de mudança na forma de encaminhamento desse processo, pois, nem todos os professores estão dispostos a reverem sua prática.

“ Quando o professor explana (o conteúdo), se voce pega algo pra ler sobre aquele assunto, voce lembra tudo o que ele falou... O problema está na metodologia de trabalho. E isso interfere na avaliação: se ele explicou bem, é lógico que a minha avaliação será pra melhor, e eu também não vou precisar estudar tanto”. (16-44)

“ No terceiro semestre nós enfrentamos um problema: a professora tinha uma metodologia de ensino boa, nós trabalhamos muito o “ser crítico” e o escrever com as próprias palavras e, na avaliação nós aproveitamos muito a maneira como nós entendemos o conteúdo...E, aí, na avaliação, após ela ter devolvido a prova, ela falou: “- Não, não está de acordo com tal apostila, com tal livro, está totalmente por fora!” E nós fizemos até uma revolta, estávamos muito contrariados, porque era totalmente diferente da maneira com estávamos trabalhando no período de aula”. (12-26)

5 - A NOTA COMO PREOCUPAÇÃO CENTRAL DO ALUNO.

Alguns alunos sentiram-se inibidos em confessar que, na maioria das vezes, os objetivos perseguidos por eles no curso de Pedagogia, giram em torno da nota, por ser este o mecanismo que lhes assegura a aprovação. Outros, mostraram-se tranquilos ao afirmar que a obtenção de boas notas está entre um dos seus principais objetivos no processo ensino-aprendizagem, associado ao interesse pela aquisição do certificado de conclusão do curso e, também, ao interesse de aprender. Num ponto, todos concordam: a nota é o elemento formal que representa o rendimento escolar obtido por eles e que determina os rumos a serem seguidos por eles no sistema de ensino.

“No curso teve uma situação conflituosa: nós tivemos uma avaliação, onde eu não consegui fazer nada. Eu tirei 2,5 (dois e meio). Pra mim foi a pior coisa da minha vida...” (16-51)

“A gente sempre pensa em conseguir uma nota melhor mas, na realidade, as vezes, a gente só consegue 7,0 (sete) mesmo, ou até menos...Inclusive a professora deu dois trabalhos, cada um valendo 5,0 (cinco), num trabalho nós tiramos 2,5 (dois e meio) e no outro 3,0 (três), então vai pesar bastante para atingir a média”. (2-24)

“Pra mim avaliação é a nota, porque é a nota que o professor cobra”. (9-18)

Também procuramos ouvir o professor para poder compreender melhor a relação conflituosa da avaliação. Os mesmos procedimentos de análise, utilizados com os alunos, foram adotados com relação ao depoimento dos professores, a partir da questão abaixo enunciada:

“Enquanto professor, fale sobre suas experiências de avaliação de aprendizagem no Curso de Pedagogia, destacando os aspectos positivos, e apontando as principais dificuldades ou problemas encontrados.”

Uma leitura acurada das falas dos professores, nos permitiu chegar ao seguinte quadro:

- DIFICULDADES.

Em relação aos problemas e dificuldades, é possível perceber que o Professor “1” os situa no campo das competências do aluno, exclusivamente. O Professor “2” relaciona tais

dificuldades com a própria estrutura organizacional da Universidade e com a postura de professores e alunos diante do ensino.

Para o professor “1” as dificuldades são: o despreparo acadêmico, e a ausência de autonomia, por parte dos alunos, e expor as dificuldades de aprendizagem para o próprio aluno.

“...em todas as turmas alguns pontos dificultativos foram detectados sempre no mesmo sentido. Estas dificuldades encontradas se referem:

- Ao despreparo geral com que alguns alunos saem do segundo grau e ingressam na Universidade;

- À falta de conhecimento destes alunos em relação às diversas teorias da aprendizagem (não gostam de ler, só lêem quando exigimos);

- À não assumência como alunos universitários sendo alguns incapazes de se conduzirem sozinhos no transcurso de suas atividades como acadêmicos”. (P1.A)

“A avaliação, para mim, é algo normal até o momento em que me deparo com um problema: fico angustiada, deprimida quando tenho que colocar para o aluno as suas dificuldades...” (P1-A.54)

Para o professor “2” as dificuldades encontradas são: o processo de registro formal da avaliação, acompanhar o desenvolvimento do aluno, trabalhar a produção de conhecimentos, superar a cultura da transmissão/assimilação, encontrar interlocutores para uma prática de avaliação alternativa, e manter coerência entre objetivos e ação pedagógica.

“... são os seguintes os problemas e dificuldades encontrados na prática da avaliação aqui exposta:

a) No registro oficial/final do processo, quando por força legal deve-se converter a avaliação em, no mínimo, quatro notas por semestre. Pois, ao invés de se tentar medir o quanto de conhecimento o discente reteve, deve-se, no meu ponto de vista, proporcionar as condições para que discentes e docentes realizem o conhecimento enquanto processo de compreensão da realidade;

b) Dificuldade de se trabalhar com a produção de conhecimento (pesquisa) como metodologia básica, pela falta de tempo dos discentes (Curso noturno e alunos trabalhadores) e pela cultura de mera transmissão/assimilação ...;

c) Alguns discentes, de início, interpretam a concepção de avaliação, aqui exposta, como ausência de controle ou “relaxamento” da postura docente;

d) Descontinuidade da experiência, pois é difícil encontrar colegas dispostos a pensar a avaliação fora dos padrões “normais” ditados pela legislação;

e) É **problemático**, também, o acompanhamento individualizado, pelo pouco tempo de **convivência** (dois encontros semanais de duas ou três horas, cada um)". (P2.J)

"O **mais** complexo é eu ter um objetivo, estar trabalhando e percebendo no trabalhar se eu **estou** ou não caminhando para onde eu quero..." (P2-B.58)

Apenas o Professor "2" aponta aspectos positivos na avaliação:

"... é **possível** elencar alguns aspectos positivos, tais como:

a) A **confrontação** com o modelo "clássico" de avaliação...;

b) O **questionamento** permanente à concepção "clássica" de ensino-aprendizagem (**repass**e/assimilação passiva de saberes sistematizados, apenas);

c) **Estabelecimento** de um ambiente de ensino-aprendizagem mais solidário, uma vez que os **discentes** entendem que a avaliação não objetiva puni-los e, sim, auxiliá-los em sua **progressão**;

d) **Gradativa** autonomização dos discentes diante dos conteúdos formais e na relação com o **docente** e colegas". (P2.I)

Através da análise das situações de avaliação de aprendizagem relatadas pelos professores, **chegamos** aos seguintes indicadores das vivências de avaliação:

1 - A NOTA COMO EXIGÊNCIA FORMAL

Tanto um professor, quanto o outro, caracterizam a nota como uma formalidade a ser cumprida dentro do sistema de ensino no qual atuam; em decorrência dessa visão, procuram, junto a seus **alunos**, relativizar a preocupação com a nota, o que, segundo eles, não é uma tarefa muito simples. Para os próprios professores, esta também é uma questão, ainda, "mal resolvida" por **acreditarem** que a nota não se constitui um elemento capaz de apreender toda a dinamicidade e incompletude do ato de aprender.

"...Eu **tinha** certeza que a nota que eu ia colocar, seja qual fosse a nota, não ia nunca **corresponder** ao processo de aprendizagem pelo qual ele (o aluno) havia passado. Colocar nota **para mim** era - era não, é - uma coisa formal mas, eu entendo que avaliação não é isso. **Na** época, eu começava a viver um conflito, achava que não era aquilo mas...como fazer? E, na verdade, eu não tenho até hoje como fazer, como registrar. Teria que criar uma **outra** forma, indo contra a lei". (P2-B.27; 28)

“... A nota eu só coloco para eles (alunos) já quase no final do curso, entendeu? Eu não falo a nota, eu só falo assim: “- Olha fulano, está precisando melhorar nisso e nisso, porque senão sua nota não vai ser a que voce está esperando...” (P1-A.46)

2 - ORGANIZAÇÃO FRAGMENTADA DO CURSO.

De uma forma ou de outra, os professores ressentem-se da solidão a que se vêm submetidos no curso de Pedagogia, onde cada qual desenvolve uma prática pedagógica, como se tratassem de diferentes cursos e diferentes realidades; a visão de conjunto perde-se na especificidade teórica e prática, e a responsabilidade de cada um é, exclusivamente, com a parte que lhe toca. Mesmo se apercebendo dessa fragmentação e desse distanciamento, os professores não conseguem encontrar saída para o problema, pois, sentem que o poder de mudar essa situação lhes escapa das mãos, estando relacionado a condições estruturais, que exige transformações muito mais profundas do que os paliativos, geralmente, encontrados.

“Uma avaliação de aprendizagem plenamente satisfatória... exigiria profundas mudanças na estrutura do Curso e da própria Universidade. Pois, a forma como se desenvolve o processo ensino aprendizagem, a fragmentação do saber em disciplinas formalmente estanques, a avaliação petrificada na legislação em vigor, e vários outros aspectos, constituem mecanismos de resistência a qualquer tentativa de mudança qualitativamente mais conseqüente”. (P2. G -H)

“Tem determinados alunos que conseguem atingir os objetivos, enquanto tem outros que voce deveria fazer um trabalho coletivo, em conjunto com todos os professores, para que não chegassem ao sétimo semestre (final do curso) sem condições nenhuma...” (P1-A.39)

“A forma de se organizar o curso de Pedagogia acaba não permitindo que se pense diferente. Voce tem uma disciplina com a qual trabalha por semana quatro horas - duas num dia e duas noutro -, voce não vê seu colega de trabalho - no máximo um “oi” no corredor - então, voce não tem tempo de discutir, conversar...” (P2-B.44)

3 - CULTURA DA TRANSMISSÃO/ASSIMILAÇÃO.

As tentativas de implementação de uma proposta metodológica que fuja aos padrões tradicionais, da simples socialização do conhecimento através do mecanismo de repasse e apreensão de informações, esbarram, justamente, nesta prática cristalizada de transmissão/assimilação. O confronto com o novo produz um efeito desestabilizador, a princípio, que nem todos estão preparados ou dispostos a enfrentar, pelos riscos e responsabilidades que a mudança implica. Uma mudança dessa natureza significa, também, uma mudança nas relações pedagógicas entre professor e aluno, destes em relação ao conhecimento e à forma de conceber a avaliação.

“...Dificuldade de se trabalhar com a produção do conhecimento(...) pela cultura da mera transmissão/assimilação...” (P2.J-b)

“Percebo que uma grande maioria dos alunos tem a preocupação apenas em passar. É uma minoria que se preocupa em adquirir conhecimento, e com a capacidade de produção...” (P1-A.51)

4 - DEPENDÊNCIA DO ALUNO EM RELAÇÃO AO PROFESSOR.

A relação pedagógica não é muito clara no tocante à autonomia do aluno, pois, ao mesmo tempo que lhe cobra independência, o aprisiona nas malhas do poder exercido pelo professor; acostumado mais com a submissão do que com a autonomia, o aluno, na maioria das vezes, nem apercebe-se da relação de dependência que mantém com o professor, chegando a achá-la natural, de forma que lhe soa estranho a exigência de que caminhe com seus próprios pés. E, os professores afirmam que esta questão interfere enormemente no encaminhamento de uma prática pedagógica que tem por pressuposto a produção do conhecimento, mediante a relação entre sujeitos que conhecem, aprendem e ensinam.

“...a avaliação de aprendizagem deve ser um esforço para incluir, emancipar...” (P2.C)

“ Quando voce diz: “ - Voce também é responsável pela sua aprendizagem, voce vai ter que buscar, também. Não sou eu que vou te dar conhecimento, voce vai construir por si mesmo, eu sou apenas seu parceiro nisso”, ele acaba entendendo que não é bem aquilo que ele estava pensando: não é uma libertinagem total”. (P2-B.32)

“...alguns são incapazes de se conduzirem sozinhos no transcurso de suas atividades como acadêmicos”. (P1.B-d)

5 - AUSÊNCIA DE UM SISTEMA COMUM DE AVALIAÇÃO

Os Professores referem-se à ausência de uma “linha básica” de avaliação dentro do Curso de Pedagogia, o que consideram como um fator negativo, tendo em vista que os alunos se aproveitam disso para questionar a forma de avaliação adotada por eles, estabelecendo sempre uma comparação com a forma utilizada por outros professores. Na opinião destes professores, a existência de princípios comuns propiciaria a realização de uma avaliação mais tranqüila, sem colocar um professor em desvantagem em relação ao outro, e sem confundir a cabeça do aluno com práticas muito díspares, deixando-o sem uma referência segura sobre a sistemática de avaliação mais adequada.

“...Não que os critérios usados pelos demais professores sejam falhos, mas por não termos uma linha básica norteadora que fizéssemos uso para a avaliação de aprendizagem”. (P1.F)

“Ao colocar quais seriam os critérios de avaliação usados para verificação da aprendizagem muitas vezes, e sempre os mesmos alunos, questionavam a minha forma de avaliar. Os demais sentiam-se gratificados por serem orientados de uma maneira tão direta, clara e objetiva, dizendo, também, que todos os professores deveriam usar do mesmo sistema de avaliação”. (P1.D; E)

“...é difícil encontrar colegas dispostos a pensar a avaliação fora dos padrões “normais” ditados pela legislação”. (P2.J-d)

6 - O TEMPO COMO CERCEADOR DA AÇÃO DOCENTE

Os professores justificam a dificuldade que têm em implementar um trabalho pedagógico de maior qualidade, correspondendo às concepções de ensino e avaliação que possuem, em função, também, do tempo que dispõem dentro do curso de Pedagogia e de suas respectivas disciplinas, que acaba induzindo-os a uma prática rotinizante de simples cumprimento do programa, apesar das tentativas que fazem para fugir a esta prática.

“A forma como está organizado o Currículo do curso, não permite que voce trabalhe diferente. Se voce divide em semestres, divide o semestre em disciplinas, quer dizer, voce pega o conhecimento e subdivide em mil partes... Voce é obrigado, voce tem um tempo limitado para trabalhar”. (P2-B)

“Depois que todos fizerem as apresentações dos temas escolhidos, nós faremos os esclarecimentos, em caso de dúvida, e o debate, porque se isso for feito a cada exposição, vai demorar muito e o tempo não vai ser suficiente para todos apresentarem.” (P1)

Levantados os principais indicadores das vivências de avaliação, parece oportuno tentarmos analisar com mais profundidade os principais problemas que alunos e professores atribuem à avaliação, o que vem acompanhado da concepção que têm acerca da avaliação, bem como das finalidades que esta deve cumprir, e dos procedimentos a serem utilizados para tanto.

Nesse momento, analisaremos, também, algumas das contradições localizadas entre o pensamento e a ação de professores e alunos, ou na fala de uns em relação aos outros, mediante o confronto dos relatos escritos, com as entrevistas e as observações. Enumeramos, abaixo, as principais contradições encontradas:

- alunos exigem rigor e seriedade por parte dos professores mas, são os primeiros a tentar burlar um trabalho mais sério, procurando escapar das aulas mais cedo ou trocá-las por atividades que julgam “mais prazerosas”;
- os alunos afirmam preocupar-se com a aquisição de conhecimentos, contudo, na prática, a maioria revela preocupação com o fator aprovação-nota;
- alguns alunos reclamam que os professores não explicitam a sistemática de avaliação a ser adotada e, no entanto, eles o fazem;
- o professor “1” afirma que os critérios de avaliação, em sua disciplina, são expostos aos alunos, com antecedência, na prática, ocorre o contrário;
- o professor “2” disse que, pelo fato de trabalhar a avaliação como processo, ela acaba nem sendo percebida pelos alunos mas, pelo que pudemos constatar, os alunos vêm avaliação em tudo;

- a nota aparece como principal preocupação dos alunos, os professores, embora reconheçam este fato, afirmam que, em suas disciplinas, a questão da nota se relativiza;
- os alunos que afirmaram discordar da sistemática de avaliação adotada no curso, na prática, demonstram uma certa complacência com a mesma;
- os professores disseram realizar avaliação periódica de suas disciplinas e atuação docente, com os alunos, contudo, não presenciamos nenhuma situação em que esta questão fosse encaminhada pelos professores.

1.1. - O Ponto De Vista Dos Alunos.

Enquanto alguns alunos elogiam a sistemática de avaliação adotada no curso de Pedagogia, a maioria a critica, defendendo mudanças neste aspecto. Pelas falas, podemos atestar que os alunos estabelecem uma confusão entre método e instrumento de avaliação; falar em avaliação para eles, é falar na materialidade dessa avaliação, que acontece via prova, trabalhos de grupos, exposição de temas pertinentes ao curso, etc..

“...eu acho que deveria mudar o método de avaliar, ou seja deixar de aplicar provas”. (02.C)

“Um método de avaliação que nos dá uma bagagem qualitativa é o sistema de grupos(...).Por aí aprendemos a ser mais críticos, porque defendemos nossas idéias”. (12.A)

“Vejo com bons olhos esse método de avaliação onde o professor deixa o aluno pensar e falar tudo o que lhe é de experiência no que se refere à matéria, isso nos torna mais críticos e criativos”. (15.B)

Praticamente todos os alunos enfatizaram a necessidade de que a expressão de suas idéias seja valorizada no processo avaliativo. E, esta ênfase ocorre em dois sentidos: porque o aluno realmente acredita que tem algo a dizer, e que seu saber é significativo, ou porque, simplesmente, vê nessa valorização uma forma de fugir à memorização - atividade que acaba tornando-se, extremamente, difícil de ser cumprida, tendo em vista, a falta de tempo dos alunos para dedicarem-se a um estudo, mais sistemático, fora de sala de aula.

De um modo geral, os alunos referem-se à avaliação como um processo complexo, e como um elemento complicador do processo ensino-aprendizagem, em decorrência da forma autoritária com que, comumente, vem sendo empregada. Contudo, consideram-na indispensável no contexto da vida escolar, como podemos constatar por estas falas:

“Eu penso que deve sempre existir a avaliação, o que deve mudar é a maneira de se aplicar a avaliação...porque eu acredito que esta é a maneira que o professor tem de acompanhar a aprendizagem do aluno. Se não houver uma avaliação ele não vai ter um retorno daquilo que ele fez, da matéria, do assunto que ele deu, se ficou alguma coisa”. (15-33;34)

“...A avaliação é necessária. A questão é “como” avaliar o aluno...” (1-39)

“A avaliação é necessária sim. No momento em que voce está estudando, se aprimorando para alguma coisa voce tem de avaliar, se auto-avaliar para ver se o que voce está fazendo está no caminho correto. Eu acho que a avaliação tem que ser direcionada para uma coisa que não te leve ao pavor, ao medo...” (10-23)

“A avaliação é necessária. Quando a gente é aluno está sempre estudando pra tirar uma certa nota. Se o professor não cobra uma avaliação, o aluno realmente vai deixar a desejar. É para ver se estou assimilando, se estou compreendendo. É para acompanhar a aprendizagem do aluno”. (16-55)

Como se vê é reconhecida a importância da avaliação enquanto mecanismo de acompanhamento da aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, condenada a avaliação enquanto instrumento cerceador dessa aprendizagem ou como um “monstro” devorador de alunos indefesos. É interessante observar, que o descrédito demonstrado para com a avaliação não afeta a percepção de que a avaliação tem um lugar a ocupar dentro do processo ensino-aprendizagem. Mesmo os alunos que ainda não atuam como profissionais na área da educação, dedicam à avaliação semelhante importância, referenciando-se nas experiências vivenciadas enquanto estudantes, onde sentiam a necessidade de serem avaliados em seu desempenho acadêmico, como forma de ficarem informados a respeito de suas carências e, também, das possibilidades de avanço no campo do conhecimento escolar.

Esta preocupação com a avaliação não tem uma conotação estritamente pessoal, muitos alunos a colocam em uma perspectiva grupal, pois há interesse em que os amigos de turma, também, sejam promovidos a uma etapa superior de ensino, de modo que a formação grupal com a qual estão familiarizados, não se descaracterize. No entanto, uma grande dose de individualismo ainda move o interesse do aluno pela avaliação, o que fica patente, por exemplo,

quando adota atitudes tipo: fazer comparação entre o seu saber e o saber de outro aluno, entre suas possibilidades de aprovação e as possibilidades do outro, estabelecendo-se uma espécie de competição entre ele e o outro e, mais do que isto, uma forma de pajelância de um aluno sobre a aprendizagem e atitudes de outro. Por conta disso, os alunos até admitem que os professores lhes “cobrem” habilidades e conhecimentos apreendidos, através da avaliação. O sentimento de injustiça aparece quando se descobre que, nem sempre, o aluno aprovado é aquele que estuda e sabe tudo “direitinho”, apesar de passar esta imagem para o professor; certos alunos aprendem a usar de todo subterfúgio para se safar das exigências de estudos sistemáticos impostas pelo processo avaliativo. E, é neste sentido também, que muitos alunos reivindicam mudanças na avaliação, para que ela deixe de figurar como um processo formalístico, desvirtuado e desvirtuante.

O fato de os alunos do curso de Pedagogia serem em sua grande maioria profissionais atuantes na área de educação e de vivenciarem os dois lados da avaliação, ou seja como avaliadores e como avaliados, lhes proporciona uma visão um pouco mais ampla desse processo, embora isso não seja garantia de uma efetiva transformação em suas práticas enquanto estudantes e enquanto profissionais, visto que as contradições que, geralmente, se colocam entre estas duas práticas, dificilmente são percebidas. Na condição de estudantes, estes saem em defesa de mudanças no setor da avaliação e do trabalho docente mas, nem sempre conseguem corresponder ao novo modelo pedagógico proposto, seja pelo peso das exigências que o total abandono das estratégias adotadas tradicionalmente acarreta, ao implicar em mudanças radicais, difíceis de serem assumidas na prática, seja porque o novo modelo de avaliação não é assumido integralmente pelos próprios professores ou, ainda, porque as condições de operacionalização não se apresentam propícias para tal.

De qualquer forma, o fato de alunos e professores denunciarem que algo não vai bem com a avaliação, e de solicitarem mudanças, é denotativo da relevância da avaliação no processo pedagógico. A análise dos problemas apontados pode nos levar à compreensão dos fatores intervenientes no processo avaliativo, e pedagógico, de um modo mais global, visto que ambos se interpenetram.

Um dos questionamentos freqüentes por parte dos alunos referiu-se às finalidades que a avaliação vem cumprindo.

“A finalidade de uma avaliação para mim é saber se eu atingi o meu objetivo com meus alunos. **Se** eu não tiver atingido meu objetivo, eu terei que mudar o meu método de ensinar”. (1-38)

“No curso de Pedagogia tem muitas incoerências. Tem professor que não tá muito preocupado com o objetivo dele, em saber se o aluno tá preparado ou não para ir para o sexto semestre, e porque ele não está preparado, se o método que ele usou para ensinar, o método pelo qual ele avaliou, foi bom ou não. A maioria entra ali preocupado em dar nota”. (1 –40)

“...eu acho que, para os professores o que pesa também é a nota. Em primeiro lugar (quando falam dos trabalhos a serem feitos) o que eles colocam é a nota. Eles não têm aquela preocupação em saber se a gente aprendeu mesmo aquilo. Pelo menos é o que eu sinto, tanto no segundo, quanto no terceiro grau”. (2-22)

“A avaliação em si, ao final de cada bimestre, semestre, tem servido só para atribuição de nota. E a atribuição de notas serve para ver quem vai passar de uma série para outra”. (10– 12)

Estas falas evidenciam o profundo descontentamento com relação a um processo avaliativo que cumpre uma finalidade meramente burocrática de verificação e medição dos conteúdos apreendidos, em detrimento da preocupação com a real aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que, apesar de terem se formado nesse sistema de avaliação e ensino, recusam-se a conformar-se ao mesmo. Alguns alunos chegam a considerar contraditório o fato de a universidade e, mais especificamente, o curso de Pedagogia ter como projeto a produção/recriação e democratização do saber e, no entanto, reproduzir práticas pedagógicas que atentam frontalmente contra este princípio.

Embora esta preocupação seja procedente, demonstra que os alunos não têm conhecimento da real dimensão da avaliação no contexto global do sistema de ensino, da avaliação utilizada como forma de disfarçar as contradições características do próprio sistema de ensino que, ao propor igualdade de acesso ao saber sistematizado a todos os alunos, não objetiva permitir que, de fato, este propósito seja extensivo a “todos”. Este princípio corresponde à lógica da sociedade capitalista segundo a qual os direitos são iguais para todos e qualquer um pode “vencer na vida”, desde que tenha capacidade para tanto mas, na prática apenas aqueles que possuem capital econômico e detêm os instrumentos de produção conseguem sair vitoriosos. A avaliação serve, então, de mecanismo de seleção objetiva dos que serão contemplados e dos que serão excluídos do processo de formação cultural-intelectual levado a cabo pela escola .

Na escola, a realidade não é muito diferente da que encontramos no mundo social: alguns alunos possuem um capital cultural que condiz mais com os padrões culturais e científicos formalmente aceitos, ocupando, pois, uma posição privilegiada em relação à maioria dos alunos que disputam, em condições diferenciadas, o direito de acessar e permanecer no mundo acadêmico, organizado segundo normas de comportamento indiferenciadas e homogeneizantes, aplicáveis a todos mediante o currículo escolar e os respectivos procedimentos de operacionalização, tais como: métodos de ensino, distribuição do tempo de aprendizagem entre cada área do conhecimento, sistema de avaliação, etc..

Segundo Perrenoud (1986), esta característica homogeneizante é um pouco fictícia, considerando-se que, na prática, os professores percebem que estão lidando com alunos diferentes; o que acontece é que para evitar maiores problemas - como por exemplo, criar condições pedagógicas para atender tais diferenças, o que seria incompatível com o modelo de ensino coletivo - a escola procura "subestimar as diferenças existentes entre os alunos", aplicando a todos um tratamento "igualitário" que, na realidade, privilegia quem já é cultural e socialmente privilegiado. Pelo fato de não considerar as reais diferenças existentes entre os alunos, o sistema de ensino mostra-se excludente, porém, esse processo de exclusão só se torna perceptível no momento da avaliação, quando muitos alunos não conseguem corresponder ao padrão de excelência colocado pela escola.

"Eu acho que é mais uma questão de burocracia mesmo, porque tem que ter aquele currículo constando que uma pessoa cursou tal série ou grau, tendo que obter uma nota para comprovar. Eu não vejo assim por uma questão de falar "vamos fazer uma avaliação para ver se ele aprendeu". A avaliação tem que ser feita no dia a dia, avaliar todo o trabalho que se fizer em sala de aula e ir somando sempre para se chegar a uma média, a uma nota". (12-15)

Faz sentido a afirmação de que a avaliação cumpre uma finalidade burocrática. Como toda organização institucional capitalista, a escola também possui uma normatização funcional que regula as ações administrativo-pedagógicas pertinentes à função social por ela desempenhada; a vida institucional mostrada ao público - pais, alunos e professores - é caracterizada pela impessoalidade e formalidade, ao contrário das relações pessoais e afetivas a que estão acostumados em suas vidas familiar e social. O individual se converte em coletivo, os interesses e as particularidades de cada um são tratados uniformemente: indivíduos com as mais diferentes características são enquadrados em uma mesma categoria, submetidos à autoridade do professor. Camargo (1996) argumenta que na escola ocorre uma tensão

permanente entre o múltiplo e o singular, e que nesse processo o aluno acaba sendo transformado em apenas um número dentro da burocracia escolar. Somos levados a concordar com Enguita (1989) quando diz que, com esse procedimento, o que a escola faz é iniciar as crianças e jovens no mundo das relações impessoais, processo que terá continuidade com a inserção destes no mercado de trabalho; enquanto trabalhadores se mostrarão familiarizados com o tipo de relacionamento frio e distante que prevalecerá em seu espaço de trabalho.

A palavra-chave do processo burocrático é hierarquia do saber: as tarefas estão distribuídas entre inúmeras seções e setores que ocupam-se de pequenos detalhes, enquanto escapam-lhes o poder de decisão e encaminhamento de questões mais gerais e relevantes, este poder fica reservado ao “chefe”, ao “cabeça”. Portanto, *“o espírito universal da burocracia é o segredo, o mistério; enquanto corporação fechada, mantém-no para si mesma, face ao exterior, graças à hierarquia que representa”* (Marx e Engels 1978, p. 59). Quem já teve a oportunidade de passar horas e horas numa instituição a espera de uma solução para o seu problema - seja conseguir um simples documento ou uma audiência com o responsável pelo órgão - e viu-se jogado de um lado para o outro, sem que ninguém tomasse as devidas providências, com certeza já se sentiu impotente diante dessa coisa gigantesca que teima em querer aniquilar as vontades individuais e quebrar a resistência de qualquer cidadão ou grupo de cidadãos. A burocracia faz com que as coisas assumam uma complexidade que na verdade não possuem, assim, através de uma falsa representação, mascara o real como forma de manipular as informações, e de controlar as pessoas.

A avaliação, assume função burocrática ao se caracterizar como instância de consagração dos bem-sucedidos e fracassados, ocultando o fato de que este processo seletivo perpassa toda a ação pedagógica executada pela escola, estando presente na recepção dada aos alunos, na preferência que o professor, inconscientemente, demonstra por este ou aquele aluno, na forma com que o professor valoriza (ou desvaloriza) o conhecimento que o aluno possui, na emissão de juízos de valor sobre o comportamento dos alunos, prejudicando a formação de sua auto-imagem, etc.. Uma das formas mais comuns de realização do processo seletivo capitaneado pela avaliação é a utilização das provas e exames. Marx e Engels (1978) apresentam o exame escolar como exemplo do “espírito burocrático”; o exame como instrumento formal de demarcação do espaço do saber, bem como de reconhecimento e distinção entre aquele que “nada sabe” e aquele que “tudo sabe”. O exame é, portanto, o

mecanismo legal, “respaldado socialmente”, de classificação entre sabidos e incultos, sem avaliar o real significado do conhecimento tido como válido e melhor.

Os autores caracterizam, ainda, os exames como condição indispensável de subordinação dos indivíduos ao aparelho estatal, enquanto instância que oficializa as diretrizes e ações a serem observadas e implementadas pelos mesmos, através das instituições educativas credenciadas para o papel de instrução.

“...o indispensável saber do Estado (ninguém pode ser tido por ignorante perante a lei) é uma condição sem a qual se vive fora do Estado, estando separado de si mesmo e de tudo, como que suspenso no ar. Ora, portanto, o exame não passa de uma fórmula de franco-maçã, o reconhecimento do saber étático como privilégio” (Marx e Engels 1978, p.60).

A avaliação ocorre, também, a partir da apreciação de outros trabalhos e tarefas desenvolvidas pelos alunos. Porém, as características assumidas, nestes casos, têm uma certa similaridade com as que foram enunciadas anteriormente: os resultados dos trabalhos e as tarefas ditam a cotação de cada aluno no espaço escolar, são eles que, em última instância, determinam a condição a ser ocupada pelo aluno, que pode ser traduzida nos seguintes movimentos: dentro ou fora, para frente ou para trás, para cima ou para baixo. A avaliação aparece, assim, como momentos estáticos e isolados da prática pedagógica já que está programada para acontecer em períodos determinados, como se fosse um poder externo a controlar o processo ensino-aprendizagem, e em função do qual professores e alunos trabalham, tendo como principal meta corresponder a um padrão de excelência esperado, vencer as etapas previstas e chegar com sucesso ao final do processo.

Contudo, a avaliação não tem uma finalidade meramente burocrática, se considerarmos que ela está presente em todos os momentos do processo educativo, confundindo-se com ele. A avaliação informal - usando uma terminologia empregada por Perrenoud (1984) -, faz parte do cotidiano pedagógico, consistindo no conjunto de ações empreendidas pelo professor no sentido de garantir que os alunos não apenas realizem os exercícios e atividades escolares mas, também que os realizem conforme um reconhecido padrão de qualidade. É neste contexto que se situam a emissão de pareceres verbais sobre o comportamento e desempenho do aluno, e que, são apontados os erros cometidos pelo mesmo, como forma de estimulá-lo à superação. Nestas condições, a avaliação pode, até, assumir uma dimensão formativa -

auxiliando o aluno em seu próprio desenvolvimento - mas, de um modo geral, ela tem se prestado mais à finalidade de controle diário da aprendizagem do aluno, tendo em vista que, o professor toma a avaliação formal como categoria determinante do "juízo" do rendimento escolar, mesmo que, na maioria das vezes, esta acabe confirmando a avaliação realizada intuitiva e informalmente.

Apesar de classificarem a sistemática de avaliação adotada no curso de Pedagogia como "um pouco mais aberta" do que no primeiro e segundo graus, pela diversificação dos instrumentos de avaliação, e por conceder aos alunos uma certa liberdade de expressão, estes denunciam o prejuízo causado por alguns professores que fazem da prova escrita o principal instrumento de avaliação. A prova aparece, assim, como uma das grandes vilãs do processo ensino-aprendizagem, ela tem o poder de desorientar o aluno; muitos dizem não saber de onde vem todo esse medo experimentado em relação à prova, outros, prontamente, estabelecem ligação com as experiências escolares passadas, marcadas por situações traumatizantes.

"...vamos supor que esse ou aquele aluno não foi bem na prova ou não conseguiu atingir média, isso não significa que ele é pior do que aqueles que conseguiram sair bem". (02.B)

"Quando temos um "prova" marcada, e ao fazermos a mesma não obtemos média, não é por falta de conhecimento. Pode ser problema psicológico". (12.C)

"Na faculdade, de início foi tudo novidade. De repente começam as provas... Eu não estava preparada, a minha mente estava naquela época do decorar, e não, entender. Decorei a apostila inteirinha e fui fazer a prova. Tirei 7,0 (sete), a média. Só que a professora observou que eu tinha decorado, e comentou assim: " - Olha, da próxima vez vê se colocam com suas próprias palavras". Então, me marcou porque foi assim: prova. Eu achei que na faculdade fosse diferente. Se ela tivesse feito tipo um debate... eu teria me aprofundado muito mais e teria aprendido mais. Então, eu fiquei pensando: " - Ai, meu Deus! Será que vai começar tudo de novo?" (1-21; 22)

O deslumbramento diante do novo, é logo substituído pelo impacto diante do tradicional revisitado, ao qual o aluno é convocado a dar um tipo de resposta que não está incorporado à sua prática estudantil. Para o aluno, o sistema é o mesmo, porém, com um estilo diferenciado que exige que ele pense, que emita um parecer sobre determinado assunto e, não apenas defina "isto" ou "aquilo". O impacto é duplo: por encontrar na universidade o mesmo sistema atemorizante, de provas, e por ter que reagir com mais autonomia diante dele, diante do conteúdo trabalhado, e diante do professor; depois de longos e longos anos de aprendizagem para a heteronomia, fica realmente difícil responder positivamente a uma situação de

autonomia, por mais que seja algo extremamente desejado pelos alunos. O aluno assume não estar preparado para o exercício da autonomia, e espera que os professores do ensino universitário lhes mostrem, na prática, o caminho para essa conquista.

Paradoxalmente, quando são incitados a agirem autonomamente, os alunos se agarram ao seu despreparo histórico para justificar uma relação de dependência. A situação fica um tanto confusa para eles, pois, conciliar liberdade e responsabilidade parece algo muito complicado, que exige assumir responsabilidades dantes nunca assumidas, em decorrência disso, muitos acabam renunciando à sua autonomia. Fazendo uma analogia com o trabalho social, Enguita (1989) diz que os alunos pagam por essa renúncia, pois, em lugar de trabalho "livre", terão trabalho forçado, convertendo a *"escolaridade em algo mais indesejável do que trabalhar para um outro"* (p.174).

O fato de, muitas vezes, o aluno "renunciar" à sua autonomia, não faz com que as relações pedagógicas se harmonizem. Muito pelo contrário, o aluno, de uma forma ou de outra, continua a expressar o seu descontentamento, deixando antever conflitos sutil ou claramente perceptíveis. E, um dos "eternos" motivos de resistência e conflitos são as provas.

"Os professores, os estudiosos deveriam sentar e estudar uma forma diferente de avaliar o aluno, deixar um pouco esse tipo de prova, de cobrar prova. O nome prova parece que é tão pesado! Existem várias outras formas de avaliar o aluno, não precisa ser só a prova, né? Sempre, em toda a vida que eu estudei, foi desse jeito: ninguém nunca me avaliou assim... pelo meu desenvolvimento no dia a dia. Só fui avaliada no momento da prova escrita, num dia específico. Minha nota sempre foi atribuída a isso" (10-9; 10).

Nos estudos realizados por Sordi (1993) e Carvalho (1996), com alunos de curso superior, a prova também figura como um dos fatores de preocupação dos alunos. De acordo com Sordi (1993) os alunos identificam a prova como instrumento de tortura, e a avaliação como "forma de manifestação de poder" do professor sobre o aluno. No curso de Pedagogia da UNEMAT, muitos alunos chegam mesmo a confundir prova com a avaliação propriamente dita, numa clara demonstração do quanto está introjetada a idéia de avaliação como produto final e não, como processo. Questionados por que o instrumento prova, causa tanto pavor, as opiniões se dividiram: alguns alunos argumentam que o problema não está na prova, em si, mas na forma com que o professor a aplica; outros afirmam que o problema está na prova mesmo, que por ser realizada num momento específico, com tempo determinado, acaba

inibindo o pensamento e prejudicando o desempenho deles nesta atividade, com reflexo no rendimento geral dentro de uma disciplina e do próprio semestre letivo.

“A prova, de um modo geral, me preocupa. Quando fala em prova já dá aquele suspense, ainda mais sabendo que a média é 7,0 (sete)”. (2-26)

“A prova em si não é tão preocupante, apesar de ser preocupante mas, não é o “bicho-papão” de que todo mundo tem medo. Todos têm receio da prova mas, a metodologia do professor, a personalidade do professor influencia muito”. (8-25)

“Na faculdade tem muitos professores que falam em mudança, inovação mas, que acabam cobrando prova, acabam podando o aluno. Não estou generalizando, são alguns mas, estes “alguns” atrapalham muito a gente, porque criam trauma na gente. De repente, explicou muito bem a matéria, é um professor aberto, e voce vai mal na prova mas, ele não vai te “ferrar” porque ele sabe do seu conhecimento, ele sabe que atingiu seu objetivo com o aluno”. (1-32; 33)

A questão da prova nos remete, então, a uma outra discussão: o relacionamento professor-aluno, as relações interpessoais e pedagógicas estabelecidas no interior da sala de aula. Apesar de não ser extensivo ao conjunto de professores do curso de Pedagogia, os alunos reclamaram da forma de tratamento autoritária, dispensada pelos professores. O professor, enquanto elemento que coordena o processo ensino-aprendizagem, é alvo de inúmeras críticas, em qualquer modalidade de ensino, seja por parte dos pais, dos alunos ou de seus dirigentes. Contudo, a crítica mais implacável parece vir sempre do alunado, que vive sob o foco direto da ação do professor. As reclamações, embora em proporções diferentes, se assemelham: desvalorização do pensamento do aluno, imposição de um sistema de trabalho e de avaliação, excesso de rigor na atribuição dos resultados de avaliação, redução do aluno à condição de mero objeto do processo ensino-aprendizagem. No ensino superior, o fato de as relações se darem entre adultos, num espaço que se propõe à democratização do processo de aquisição e produção do conhecimento, estas críticas são estabelecidas mais amiúde e, quando há abertura para o debate, é possível chegar a um entendimento.

No caso do curso de Pedagogia, ficamos a nos perguntar o que caracterizava o autoritarismo por parte dos professores, se, de um modo geral, observa-se a fluência de um tipo de relação amistosa entre professores e alunos; o que haveria de exagero e de verdade nestas críticas? Primeiro, é preciso considerar que o simples fato de uma relação ser amistosa não garante que ela seja democrática, pode revelar-se simplesmente um ato de sedução e cooptação do outro, que constitui-se, também, um mecanismo de autoritarismo e dominação,

isto porque as relações sujeito-sujeito não estão aí estabelecidas. Conforme depoimento dos alunos, muitas vezes, a ausência de diálogo é o ponto forte do descontentamento em relação à postura do professor diante da turma.

“ Se é um professor que não dá importância à prova, à avaliação em si, ela pode até dar uma avaliação escrita. Tenho certeza que eu faço tudo que ela pedir mas, essa outra... não sei se vou ter condições de fazer. ..A forma dela conduzir a aula está sendo tão forte, tão pressionada, que eu não sei qual será minha reação no dia da prova escrita”. (10-15; 16)

“...Se ela (a professora) achava que não era aquilo que ela pediu ou mais ou menos aquilo, ela não considerava. Teve aluno que até chorou. Às vezes, o aluno começava a explicar um trabalho, e ela achava que não estava dentro do assunto, ela era - era não, é - de cortar o aluno na hora... Acho que o professor tem que esperar o aluno explicar para, depois entrar naqueles pontos negativos ou que estão errados, e tentar consertar”. (2-16)

“...uns dão total liberdade para o acadêmico expressar o conhecimento obtido dentro de um determinado conteúdo, outros colocam-no diante de equívocos, com prazer de derrubá-lo”. (16.B)

O professor, independentemente da postura que adota, é identificado como o poder constituído dentro da sala de aula; diante dele o aluno reage respeitosa, submissa ou contrariamente. No primeiro caso, o aluno coloca-se como sujeito do processo educativo, procurando entender o ponto de vista do professor, e expondo o seu, também. No segundo caso, teme essa autoridade e a obedece passivamente e, no terceiro caso, questiona-a completamente, enxergando o professor como um inimigo perigoso, do qual deve manter distância e procurar sempre se defender. Muitas vezes, essas reações manifestam-se de forma mesclada, pois, nem sempre o aluno consegue captar com clareza o posicionamento do professor, podendo, também, sob a influência de outros alunos, flutuar de uma posição a outra.

Há situações, também, em que esse tipo de crítica revela-se improcedente, por exemplo, quando o aluno tenta burlar ou mudar, de acordo com as contingências, as regras de trabalho estabelecidas pelo grupo, e é chamado a assumir as responsabilidades que lhe competem; sentindo-se ferido em seus direitos o aluno volta toda a sua fúria contra o professor, impingindo-lhe a pecha de autoritário.

De qualquer forma é importante considerar que a escola estimula uma relação de dependência entre aluno (que não sabe) e professor (que sabe), em torno da qual a

aprendizagem é efetivada, inculcando a idéia de que uns devem mandar e outros obedecer. Como já tivemos oportunidade de expor antes, este processo tem conexão com o tipo de relações sociais valorizadas pela sociedade capitalista que objetiva sempre a dominação e, não a libertação do indivíduo trabalhador.

“O caráter dependente do vínculo na relação pedagógica não acontece pelo fato de os docentes serem pessoas autoritárias e dominadoras (embora muitos o sejam), mas pelo fato de estar consagrado e condicionado como tal pelo conjunto da estrutura econômica, social e política. E, além disso, tem seus mecanismos opressivos montados no seio da própria instituição escolar. Trata-se de uma organização que, por sua estrutura interna, determina certos tipos de relação entre as pessoas (...) que a ela pertencem...” (Garcia pp. 347-348, In: Patto 1981)

Além de ser motivado interiormente (Bohoslavsk 1981) a exercer um poder castrador, quando procura ocultar seus medos e sua falta de domínio sobre determinado assunto, o professor, ainda, é incentivado a fazê-lo pela própria forma de organização assumida pela instituição de ensino, que valoriza as relações verticalizadas, marcadas pela hierarquia do saber. Assim, o aluno aprende, desde cedo, a aceitar o poder exercido pelo professor como legítimo, julgando-o superior, pelo simples fato de ser ele quem detém o saber.

A análise das relações professor-aluno não pode ser feita isolada do conjunto das relações estabelecidas no espaço acadêmico, estando, pois, diretamente relacionada ao modo de organização do trabalho pedagógico. Se não há uma decisão coletiva quanto aos objetivos, os conteúdos a serem estudados, a metodologia a ser empregada, as atividades a serem desenvolvidas e a sistemática de avaliação, professores e alunos estarão sempre vulneráveis a conflitos dessa natureza. Valorizar o coletivo não significa passar por cima das especificidades de cada aluno. Significa que uma certa organização é necessária para que os objetivos de formação acadêmico-profissional sejam conquistados, e este parece ser um ponto comum de interesse entre os participantes do curso.

Durante as entrevistas, os alunos enfatizaram a importância da metodologia de trabalho adotada pelo professor, como uma forma de manter vivo o interesse deles pelas aulas, e como fator de grande influência no desempenho acadêmico dos mesmos. Diante desse fato, podemos afirmar que os alunos, conscientemente ou não, estabelecem uma relação entre avaliação e ensino, embora nem sempre coloquem as exigências de mudanças dentro deste

contexto. E, em decorrência disso, atribuem ao professor grande parte da responsabilidade pelos resultados de aprendizagem, seja em termos de sucesso ou fracasso.

Os alunos consideram inadmissível um curso universitário se prender à transmissão-recepção do saber e, ainda mais, que esse processo seja inconsistente e superficial. Este é um aspecto polêmico, pois, muitos alunos identificam a seriedade e o rigor do curso, pela quantidade de conteúdo e número de aulas trabalhadas, pelo controle permanente do professor sobre os resultados de aprendizagem; enquanto outros, os identificam pela qualidade e relevância dos trabalhos desenvolvidos, pela segurança demonstrada pelo professor na condução das atividades pedagógicas.

A fragilidade do curso de Pedagogia, é enxergada pelos alunos em função das condições estruturais que lhe dão sustentação: o curso é parte de uma universidade pequena, interiorana, com noventa por cento do quadro docente formado por graduados, muitos deles ex-alunos da própria universidade ou da Universidade Federal de Mato Grosso, a Biblioteca e os laboratórios não suprem as necessidades dos cursos, a maioria dos cursos oferecidos são de licenciatura (considerados de “menor” importância), o índice de reprovação é proporcionalmente inferior aos de outros cursos - causando dúvidas quanto à seriedade do mesmo, etc.. Muitos alunos admitem estar fazendo o curso por falta de opção, seja por não dispor de condições para deslocarem-se para outra universidade, seja porque na própria universidade não existe outro curso que os interesse, outros ingressam no curso apenas em busca de um diploma mas, a maioria procura o curso objetivando uma formação profissional na área em que atua, ou mesmo complementar a formação já iniciada no Magistério de segundo grau.

O descrédito para com os cursos oferecidos pela UNEMAT, em grande parte, está associado a uma tradição cultural de valorização do “grande”, do elemento externo, do que vem da metrópole, em detrimento do pequeno, do que está mais próximo e parece tão comum e insignificante. Levando isso em consideração, é necessário analisar o funcionamento do próprio curso de Pedagogia, como forma de identificar os problemas existentes. E, um passo importante, neste sentido, é a análise de sua dinâmica interna e da própria dinâmica do trabalho pedagógico, do modo dos alunos avaliarem as aulas, a ação docente e as condições de trabalho que lhes são oferecidas.

“...No processo de avaliação, às vezes, dificulta pra gente o fato de não conseguir entender o que o professor tá transmitindo... Às vezes, ele domina bem o conteúdo mas, a maneira dele trabalhar, transmitir, eu não consigo entender, aí dificulta a avaliação...Eu não consigo ter um bom acompanhamento, eu me esforço mas...” (12-19)

“Dificuldade que tive no Curso é de não conseguir captar a mensagem transmitida pelo professor, ou seja não conseguir assimilar o conteúdo transmitido pelo mesmo e, com isso se torna difícil o processo avaliativo. Isso não é por falta de explicações, e não sei explicar porque acontece isso”. (12.D)

“Se o método do professor ensinar é fraco, lógico que a avaliação dele vai cair na rotina. se o método dele é tradicionalista... a avaliação dele é o método que ele está usando”. (1-19)

“Eu acho que a avaliação é contínua, tem que estar presente sempre. A forma com que eu me expesso e dou a aula está relacionado, sim, com a avaliação, porque se dou uma aula tranqüila, minha avaliação vai ser tranqüila, também”. (10-17)

Estas falas revelam a preocupação dos alunos com a forma com que o professor explica o conteúdo; para eles é fundamental que o professor o faça de maneira clara, permitindo um nível de compreensão que assegure um resultado de aprendizagem positivo. O professor, é visto como o elemento “facilitador” da aprendizagem e, neste sentido, os alunos reconhecem a autoridade dele dentro da sala de aula: é ele o responsável pela aprendizagem. Cabe perguntar, neste momento, se o aluno não estaria assumindo uma posição passiva de esperar do professor conteúdos “mastigados”, eximindo-se da responsabilidade com a produção de conhecimentos e com o seu próprio processo de formação; esta não é uma situação difícil de se encontrar em nossa realidade de ensino, estando, de um certa forma, relacionada com a questão da autonomia a ser conquistada pelos alunos, e com a estruturação do processo ensino-aprendizagem.

Não resta dúvida de que o professor tem um papel a cumprir dentro do processo de produção-socialização do conhecimento e, neste sentido, sua prática tem que ser constantemente avaliada como uma condição de se visualizar até que ponto este papel vem sendo cumprido, quais as contribuições efetivas neste campo, e as estratégias de sedimentação e ampliação das conquistas nesse universo de produção científico-cultural. É preciso, paulatinamente, ir quebrando a resistência do aluno a um tipo de trabalho pedagógico que implica co-responsabilidade, pois, no fundo é isso que ele, também, almeja. E, para tanto,

um procedimento necessário é o repensar da metodologia: em que medida ela atende aos propósitos de desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica, participante, e estabelece uma relação teoria-prática.

“A metodologia diferencia muito de professor para professor... O professor teria que ser mais criativo. Deveria provocar o aluno para falar. Se ele fizer isso, não dá sono, voce sente sono se estiver só ouvindo... voce está sentado lá, ouvindo... o professor fala, fala, duas horas seguidas. Quem é que não dorme?” (8-29)

“O professor tem que ser um artista, precisa ter criatividade para conseguir desenvolver um bom trabalho, de uma forma mais prática, para o aluno ter mais facilidade na aprendizagem”. (2-37)

“No quinto semestre pegamos uma professora que se sente insegura...Dá impressão que é tudo decorado, de repente a gente interrompe para fazer alguma pergunta, e ela: - Espera um pouquinho, depois voce me pergunta”. (1-30)

Salvo raras exceções, os alunos ingressam no curso de Pedagogia na perspectiva de conhecerem a fundo a realidade educacional brasileira e local, bem como de apreenderem elementos da teoria pedagógica que os capacitem a tratar com mais propriedade os problemas encontrados em seu espaço de atuação profissional. A expectativa primeira em relação ao curso é de que ele será a chave para a solução das dificuldades práticas que enfrentam enquanto professor; para aqueles que ainda não atuam na área mas, que pretendem fazê-lo, a expectativa alcança uma dimensão maior: o curso será o instrumento garantidor da apreensão dos instrumentos teórico-práticos essenciais ao desempenho da função docente. Levados pelo imediatismo e pragmatismo, a maioria sente suas expectativas frustradas quando nos primeiros semestres do curso vivencia, basicamente, situações teóricas de ensino (os “fundamentos”), quando o que o preocupa mesmo é o “que “ e “como” fazer. A frustração é redobrada quando “chega” na parte prática (área “metodológica”) e ele não consegue estabelecer relação entre esta e a teoria estudada no início do curso.

Sabemos que esta questão não representa novidade nenhuma e, não é específica do curso de Pedagogia da UNEMAT, pelo contrário, faz parte da história de alunos e cursos de Pedagogia - e outros - de diversas partes do Brasil. Felizmente, muitos avanços vêm sendo obtidos neste aspecto. O que não elimina a necessidade de discussões sobre esse assunto, considerando-se as especificidades do curso em questão.

A relação teoria-prática parece ser um dos pontos cruciais dos problemas metodológicos apontados pelos alunos; quando afirmam que o professor precisa ser criativo e que as aulas têm que ser dinâmicas, ficando subentendido que ressentem-se da ausência de uma ligação entre o que se ouve e se fala sobre o processo pedagógico e o que se faz ou deveria ser feito nele. O aluno não tolera sua condição de ouvinte, quando tem algo a dizer sobre o objeto de estudo do curso, que é, também, seu objeto de trabalho; o distanciamento entre o conteúdo do curso e a realidade complexa e dinâmica da sala de aula é fator de desestímulo para o estudante. Diante dessa situação a reação mais comum é a displicência: envolver-se apenas o suficiente para garantir a conclusão do curso.

Contudo, nem sempre o aluno consegue expressar com clareza essa necessidade de “dinamização” das atividades pedagógicas, pondo-se a repetir termos como “criatividade”, “inovação”, “participação” como se fossem palavrinhas mágicas capazes de transformar completamente a realidade. Este fato é um indicativo de que “...falta ao aluno o exercício da autonomia para ponderar e contrastar idéias e formular suas próprias posições...” (Carvalho 1996, p.308). Geralmente, o uso destas terminologias está associado à motivação, conforme a aluna colocou: “...o professor tem que ser um artista...” E, é isto que é ensinado nos cursos de formação de professor: cabe ao professor motivar a aprendizagem dos alunos, o que nos leva, mais uma vez, a associar o estudo a uma atividade obrigatória, desprovida de qualquer sentido para o aluno, visto que ele precisa de ser “levado” a querer aprender.

Perrenoud (1984) questiona a função de “motivador da aprendizagem”, tradicionalmente atribuída ao professor, argumentando que a ação do professor não incide diretamente sobre a aprendizagem do aluno, senão sobre o trabalho, as atividades organizadas com vistas a esta aprendizagem e que, portanto, o seu papel é direcionar as ações pedagógicas, no que estamos de pleno acordo com o autor.

Referindo-se ao trabalho com crianças, Perrenoud (1984) diz que a função do professor vai além da proposição de atividades capazes de gerar aprendizagens, incluindo um esforço de conseguir com que seus alunos se comprometam ativamente com a realização das tarefas propostas, implicando, pois, uma certa forma de pressão e controle para garantir que o compromisso seja cumprido. Segundo ele, isto acontece porque para o aluno a escola é, antes de tudo, lugar de trabalho, que envolve um lado mais coercitivo do que prazeroso, e “as crianças aceitam muito melhor os trabalhos que lhes são propostos se não lhes exigem

esforços excessivos” (p.189). E, é justamente quando um aluno rompe com as regras do jogo, recusando-se a trabalhar, que surgem as tensões e conflitos entre professores e alunos. Nesse ponto, tem razão Enguita (1989) quando afirma que se a aprendizagem fosse uma atividade voluntária, ordem e disciplina não se converteriam em um “problema organizativo” insistentemente discutido pela escola.

Mas, em se tratando de alunos adultos, alunos de um curso superior, podemos aceitar essa mesma interpretação? Acreditamos, ser plenamente possível a organização de um trabalho pedagógico em que as relações entre os participantes seja de cooperação, e não de controle e competição, ainda mais quando estes estão unidos em torno de interesses comuns - pelo menos em tese - e possuem objetivos mais ou menos definidos: de aprimoramento cultural e/ou de formação profissional. E, qual é o elemento-chave para construir este projeto pedagógico? Como já nos referimos anteriormente, a relação teoria-prática constitui-se no mecanismo possibilitador da concretização deste projeto. Quando falamos em relação teoria-prática não estamos nos referindo a tentativas superficiais de aproximação com a realidade. Referimo-nos, à relação com o trabalho socialmente produtivo - condição de criação e recriação do saber, do modo de vida humano - e, dentro deste à relação com um modo de trabalho específico: o trabalho pedagógico, elemento concreto das ações dos educadores nas escolas de primeiro e segundo graus.

A relação teoria-prática é mais do que uma questão metodológica, é uma questão de princípios, dizendo respeito à concepção de conhecimento que permeia a prática pedagógica. Segundo Freitas (1996), a separação entre teoria e prática constante da organização curricular do curso de Pedagogia *“revela a concepção de conhecimento como uma dado pronto acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer”* (p.43). Dessa forma, a escola reforça uma forma de trabalho alienado e reproduz a separação entre trabalho manual (prática) e intelectual (teoria) característico da sociedade capitalista, contribuindo para reforçar a idéia de que uns nasceram para “pensar” e, outros para “fazer”.

Na organização do trabalho pedagógico, não podemos perder de vista a realidade do aluno, principalmente no aspecto sócio-econômico, procurando estruturar o curso dentro de condições que permita a viabilização de uma formação acadêmica de qualidade, que revista-se de significação para o aluno. Como alguns poderão pensar, isso não significa paternalismo, significa, sim, que há uma realidade da qual não podemos fugir, e com a qual a universidade e

nós educadores, temos uma parcela de responsabilidade. E, no caso do ensino noturno esta responsabilidade é ainda maior, tendo em vista as situações adversas com as quais nos deparamos: a exaustão dos alunos após um dia de trabalho, a dificuldade de compatibilizar o horário de saída do trabalho, com o horário de entrada na faculdade, a extensão da carga horária diária ou o acúmulo de disciplinas num mesmo período, etc..

“Acho que deveria mudar a metodologia no curso. A gente trabalha o dia inteiro, estuda à noite... sobra pouco tempo. A gente passa o final de semana estudando”. (16-41)

“Os fatores sócio-econômicos influenciam muito no rendimento escolar e nos resultados de avaliação. Se eu não trabalho, fico só para estudar, minha cabeça está muito mais tranqüila para estudar, fazer um prova. Agora, se eu trabalho o dia inteiro, entro num ônibus, ando quase cem quilômetros de estradas esburacadas, como é que eu posso ter um bom desempenho no curso?” (8-28)

Considerar a realidade do aluno trabalhador e do ensino noturno implica a busca de alternativas pedagógicas que assegurem ao aluno possibilidades reais de realização de um curso de formação que seja significativo para a sua vida social e profissional; essa diferença de realidade não pode ser usada como justificativa para se fazer um arremedo de curso, com conteúdos aligeirados e superficialidade teórico-prática. É importante que os alunos também, tenham compreensão disso, e assumam compromisso com um processo formativo sério e de qualidade, superando a condição de “vítimas” do sistema político-econômico que, por vezes, os leva a satisfazerem-se com algumas migalhas e fragmentos de saber, e a viver em função da nota.

“...muitas vezes, eu numa certa disciplina, quando fala assim “ vai haver uma avaliação”, eu fico com a mente atrás dessa avaliação e nas outras que já fiz, pra ver quais são minhas notas. Dependendo disso, eu precisarei de um pouco mais de esforço, entendeu? É sempre pela questão da nota”. (15-30)

Na pesquisa realizada por Sordi (1993) 51% (cinquenta e um por cento) dos alunos confessaram que sua postura no processo ensino-aprendizagem é, em maior parte, norteadada pela preocupação com a nota, sendo que apenas 21% (vinte e um por cento) apontaram a aquisição de conhecimentos, como preocupação central. Parece um tanto complicado compreender essa preocupação dos alunos com a nota, partindo do princípio que estão em curso de formação de educadores, pressupondo a existência de um compromisso com o domínio de uma bagagem teórico-prática que os habilite ao exercício da função docente em

nível profissional e, não apenas com o recebimento do certificado de conclusão. Contudo, não podemos nos esquecer que a história de vida escolar destes alunos, e de milhões de outros, é contada em termos de números (notas), que representam, perante o mundo acadêmico e social, a própria identidade estudantil e pessoal dos mesmos. Desde cedo, o aluno aprende que as pessoas são classificadas conforme o saber que dominam, numa escala de zero a dez, correspondente a um padrão de excelência fixado pela escola - que antes da função precípua de ensinar, tem a função de selecionar quem será ensinado.

A excelência escolar é cobrada aos alunos pelos professores, pelos pais, pelos amigos. Aos alunos com dificuldades de aprendizagem, são oferecidas oportunidades de "recuperação" e de apreensão dos elementos básicos do currículo, sempre no âmbito dos fracassos anteriores e, não da progressão e acompanhamento regular do currículo. Os alunos considerados "regulares" vivem constantemente pressionados entre a possibilidade de fracasso e de sucesso, por isso, estão sempre vigilantes. Já os "bons" ou "excelentes" alunos são estimulados a fazer cada vez melhor, perseguindo resultados sempre melhores, em troca de elogios e exaltações. Perrenoud (1984) afirma que a excelência escolar não é uma questão de escolha do aluno - que ele pode procurar ou não - e, sim "uma norma no sentido mais forte do termo", que implica "alcançar um nível mínimo" de rendimento que corresponda ao modelo de comportamento e habilidades idealizadas.

"A excelência escolar é uma das formas de excelência mais submetidas a coação social... a escola é o lugar em que a pressão social a favor da excelência é mais forte, mais contínua, mais duradoura e mais inevitável" (Perrenoud, 1984, p.176).

O autor faz um paralelo da excelência escolar com a hierarquia de excelência no campo profissional, onde os "altos postos" de trabalho são ocupados por aqueles que demonstram maior produtividade, mais competência, portanto, por aquelas pessoas que se ajustam às exigências desse padrão de excelência. Como a escola ocupa-se da tarefa de formação profissional, em seu interior refletem-se as mesmas disputas e conflitos característicos das relações sociais e de trabalho: a vida é um empreendimento no qual não desejamos nunca perder, ao contrário, esperamos sempre sair vitoriosos. Assim, para alguns alunos, a avaliação é tanto um mecanismo de prestação de contas aos outros - principalmente às autoridades escolares -, como um processo de reflexão sobre o próprio desempenho e capacidade - uma espécie de auto-avaliação.

“...se eu não conseguir uma boa nota, é porque realmente não consegui assimilar aquele conteúdo...Eu gosto de aprender, fazer uma prova e tirar nota boa. Eu não aceito nota baixa, se eu tirar menos de 5,0 (cinco) pra mim é um vexame. E, eu já estou passando isso para a minha filha”. (16-52)

Sempre estamos sujeitos a uma espécie de avaliação sobre nossos procedimentos, nossos êxitos e fracassos, por parte de nós mesmos ou daqueles que nos cercam ou dividem conosco um mesmo projeto, buscam os mesmos objetivos. Quando o indivíduo está totalmente submetido à avaliação do grupo ou do outro, está sujeito à negação ou modificação de sua imagem, segundo o juízo que o outro faz dele. Nestas situações, sua auto-imagem fica bem mais exposta, o que o deixa bastante incomodado.

Na escola é possível observar claramente o quanto essa preocupação com a auto-imagem está imbricada nas relações pedagógicas, os alunos lutam para ter êxito, para serem os “melhores”, para causar boa impressão no grupo e estar bem com ele. Mas, o que está por trás desta questão senão as relações de poder? Afinal, não é sempre o vitorioso quem detém o posto de comando, detém o poder de decidir, serve de “inspiração” para todos aqueles que almejam sucesso, e é exemplo de força e determinação? A nota é vista pelos alunos como uma maneira de conseguir um pouco desse prestígio, por isso, obter uma nota abaixo da média é considerado “um vexame”.

Contudo, a preocupação com a imagem que o outro faz dele, não é, genericamente falando, o fator determinante da batalha travada pelo aluno em função da nota. O aluno sabe que a nota, dentro do sistema tradicional de ensino, encerra uma perspectiva de exclusão ou manutenção, de modo que ela acaba transformando-se no meio - mais eficiente - de atingir o fim último de sua ação, ou seja, a aprovação.

“...É claro que a nota vai ter que existir, isso é fundamental, é um meio até de estar participando mais”. (12-22)

“...A maioria dos alunos sempre foi dirigida nesse sentido: voce está numa escola, voce vai ter que estudar, voce vai ter uma nota para passar de ano...voce tem que estudar para passar de ano e para ganhar uma bicicleta. É isso que acontece: é a nota e a premiação”. (10-22)

Estes depoimentos evidenciam um fato constatado, também, na pesquisa realizada por Carvalho (1996) : a nota substitui a motivação do aluno para o estudo. A avaliação utilizada nos primeiros anos de vida escolar como mecanismo disciplinador e inibidor dos comportamentos de dispersão e desatenção, colocava a nota como o grande trunfo dos professores : as melhores notas eram destinadas aos "melhores" alunos, e as piores notas aos "piores" alunos, embora, nem sempre, houvesse uma correspondência nota-desempenho cognitivo. Paralelamente, a esta função, a nota servia para estimular os alunos a realizarem as tarefas - consideradas nada agradáveis - ordenadas pelo professor. Neste ritual pedagógico, de preparação, controle e seleção, o aluno descobre que não é obrigado, de fato, a saber tudo o que a escola ensina, e que para ser aprovado basta atingir um padrão mínimo de rendimento, representado pela nota ou conceito "x".

A nota transformada no significado maior do processo ensino-aprendizagem, obscurece o fenômeno seleção que ocorre durante o processo pedagógico. É o fetiche da nota (Souza 1993), deslocando o centro da problemática da avaliação para o produto final - o código representativo de um índice de aproveitamento escolar -, tal como o da mercadoria no processo de produção capitalista, que aparece como principal fator de exploração e lucro, quando este encontra-se incorporado no próprio processo de produção da mercadoria. Mediante a avaliação (mensuração), as pessoas passam a incorporar a idéia de que seu valor pode ser produzido e mensurado, tendendo a aceitar todo tipo de hierarquia - força da cultura positivista. Na escola o que está sendo avaliado, na realidade, é o potencial de trabalho do aluno, seu valor de troca, o que implica em que o seu trabalho seja trocado por notas e certificados (Hextal e Sarup 1977, Enguita, 1989). Esta é uma consequência da forma de trabalho alienado que a escola institui, onde o conhecimento é concebido como algo abstrato, como mercadoria, transformando o valor de uso, em valor de troca.

Segundo Perrenoud (1984), o aluno que incorpora os padrões de excelência acadêmica, estuda com afinco e realiza todas as tarefas propostas pela escola na perspectiva de conquistar os melhores resultados, vivendo constantemente angustiado diante da possibilidade, por menor que seja, de não sair vitorioso. Enquanto que, os alunos mais reticentes, adotam estratégias de "sobrevivência" que lhes permitem atravessar os diversos níveis e graus escolares sem se perderem pelo caminho, é o que o autor denomina de "estratégias pragmáticas", definidas no decorrer do processo de vida escolar; há toda uma cultura escolar,

que cria modos de proceder específicos de situações pedagógicas, que são socializadas e consagradas entre os alunos. Não é raro, presenciarmos situações - tal como presenciamos no curso de Pedagogia - em que alunos de um determinado semestre tentam obter, de outros alunos, informações sobre o "novo" professor, sobre o "jeito" dele trabalhar os conteúdos e avaliar, procurando descobrir as "manhas" de comportamento a serem adotadas perante o mesmo, como forma de garantir sucesso na disciplina pela qual ele é responsável.

As estratégias adotadas diante da avaliação estão associadas a um sistema de ensino em que a obtenção do sucesso depende do cumprimento de algumas condições; assim, o aluno aprende que:

- a) *"...o êxito tal como o define de modo oficial, a escola, não se baseia, senão, na avaliação efetuada em classe, completadas às vezes por uma prova normal ou exame anual;*
- b) *"...para alcançar o êxito basta fazer bom papel na avaliação, nos momentos decisivos e nas matérias determinantes;*
- c) *"...o que conta são os resultados, e que todos os meios que se disponham para obtê-los são "bons", enquanto não os descubram;*
- d) *"...não é indispensável ser excelente em tudo, e basta estar situado na média para progredir no ciclo acadêmico" (Perrenoud 1984, pp. 185-186).*

O domínio dessa cultura escolar, permite que o aluno descubra e aprimore as estratégias de enfrentamento adequadas às diferentes situações de ensino vivenciadas no decorrer de sua vida. De acordo com Perrenoud (1984) as atitudes adotadas pelos alunos diante da avaliação podem ser de quatro ordens:

- 1 - **trabalhar por interesse:** o aluno não economiza esforços para aprender, está sempre buscando algo além daquilo que lhe é exigido;
- 2 - **evitar problemas:** o aluno que realiza atividade apenas para cumprir obrigação, para ficar livre da tarefa, não ser castigado ou repreendido pelos pais e professores,

ou por uma questão de auto-estima e “status” (ser visto com bons olhos pelos outros);

- 3 - **intenção de simulação**: o aluno finge ocupar-se da tarefa escolar, inventa desculpas para não entregar o trabalho solicitado, quando em dificuldades recorre a diversos subterfúgios e à ajuda dos outros, promete sempre que irá melhorar e assim “vai levando”;
- 4 - **rechaçar toda cooperação**: o aluno recusa-se terminantemente a realizar atividades propostas; conversas, nem ameaças e nem castigos resolvem.

Destacamos estas estratégias por acreditar que, apesar de referirem-se a crianças e adolescentes - ao ensino de primeiro grau -, resguardadas as devidas proporções, encontram semelhança com a realidade do ensino superior, onde as três primeiras situações estão melhor caracterizadas.

Pela fala dos alunos é possível notar que eles agem como se participassem de um grande jogo, com preliminares e partidas principais, com regras variáveis conforme a modalidade e o caráter de cada partida, ou melhor dizendo, conforme cada professor e seu jeito de “jogar”.

“Se eu percebo que o professor sentou lá e tá a fim de enrolar, passar aquele conteúdo apenas para eu ter uma nota, para eu passar de semestre, eu vou fazer o jogo dele...Voce entra no jogo dele: “Bom ele quer uma nota, no dia do trabalho, da prova eu me esforço e faço isso”. Agora, se voce percebe que o professor tá a fim de passar aquele conhecimento para voce, que te incentiva, traz métodos novos, que te transmite aquele pensamento assim de vontade que voce aprenda, é diferente, voce entra no jogo dele. Acho que todo ser humano é assim, né? Depende do incentivo”. (1-46; 47)

Parece um tanto complicado entender a trama das relações estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e, principalmente, entender a posição do aluno diante da avaliação: apesar de contestá-la, ele submete-se a ela; talvez, o termo mais apropriado seja “acomodação”, o aluno acomoda-se à avaliação, impondo, de uma certa forma, algumas condições para participar desse “jogo”. É o que Camargo (1996) chama de “submissão não consentida e negociada” e, que Enguita (1989) denomina de “negociação entre as partes”. O aluno ao perceber a existência de elementos contraditórios no processo

pedagógico, aproveita-se destes para driblar a inflexibilidade de suas regras, buscando, assim, tornar sua passagem pelo mundo acadêmico, menos dolorosa, suportável.

O aluno, na maioria das vezes, tem consciência das incoerências do sistema de ensino e avaliação mas, acaba por ignorá-las, por entender que se as expuser será, ainda mais prejudicado ou, por entender que é possível conviver com elas. Um exemplo típico é o fato de o aluno sentir que sua aprendizagem não está sendo significativa, que não domina determinado conhecimento e, mesmo assim, obter um rendimento considerado positivo. Neste caso, a frustração é substituída pela resignação e pelo sentimento de compensação: pelo menos garantiu sua aprovação.

“Infelizmente, eu posso dizer que estou sendo bem sucedido em termos de notas mas, em termos de conhecimento, eu acho que a universidade está deixando a desejar... não estou vendo muita vantagem. Nos anos anteriores eu sentia que dominava mesmo o conteúdo...” (8-34)

“Às vezes, o professor aplica uma prova, e o aluno não vai bem. Ele até estuda mas, na hora da prova “dá um branco”, não consegue fazer nada, e o colega - não quero ser “dedo duro” - que não sabe nada, simplesmente cola do outro e consegue se sair bem...melhor do que aquele que se esforçou e não conseguiu a nota, o objetivo desejado”. (2-30)

“Parece que a preocupação maior do professor é com a avaliação do que com o desempenho do aluno, com o grau de conhecimento que ele adquiriu durante o período...” (8-20)

Uma outra questão que preocupa os alunos é ausência de participação nas aulas; apesar de relacioná-la com a metodologia de trabalho do professor, em cada disciplina, eles reconhecem que, também, são responsáveis pela dinamização das aulas, pelo estabelecimento do debate e pelo enriquecimento das atividades de estudo e de suas próprias aprendizagens. Entretanto, ao perceber que o ato de participação implica maiores responsabilidades - leituras, defender posições, expor-se - optam pela “monotonia”, pelo monólogo do professor, pelo entendimento, pois, sabem que, por mais entediante que seja, esse fato não será determinante no cômputo final do rendimento escolar, a menos que a participação seja tomada como um dos critérios de avaliação.

“A maioria apresenta porque tem que apresentar, porque é uma avaliação, a gente vai ter que fazer, de uma forma ou de outra mas, a maioria, digo por mim, que a gente só vai...eu, por exemplo, só vou quando é necessário ir. Eu nunca vou por livre e espontânea vontade. Eu vou porque estão exigindo que eu vá. Se não fosse isso eu

ficaria em minha cadeira. E isso eu acho que deveria ser mudado. Eu acho que a pessoa tem que participar quando é para participar, sem aquela obrigação de participar". (15-27; 28)

"... eu acredito que cada um, começando por mim, deve ter consciência de que não precisa se preocupar muito com a nota, deve preocupar-se em aprender mais...Eu não sei o que fazer para haver um debate sem compromisso com a nota". (15-29)

Alguns alunos justificam a não participação nas aulas pela insegurança que sentem em expor suas idéias, alegando que no primeiro e segundo graus não foram estimulados a pensar, a argumentar e defender suas opiniões, pois, a eles cabia o papel de ouvintes, de agentes passivos do processo ensino-aprendizagem. A escola, ao coibir a fala e a livre expressão do pensamento, defende uma concepção dos indivíduos enquanto *"receptáculos de valores e instituições, não como homens e mulheres como produzindo e reproduzindo valores e instituições..."* (Apple 1989, p.130), tentando impor um padrão de comportamento caracterizado pelo respeito a um poder externo - a "autoridade da coletividade" - e pelo consenso. Dessa forma, a escola busca ocultar todo e qualquer tipo de conflito, favorecendo a produção da hegemonia, mediante o conhecimento que veicula.

A dificuldade e o medo que o aluno tem de liberar os pensamentos e defendê-los, não ocorre apenas em relação ao professor - visto como o detentor do saber - mas também, em relação a outro aluno, a um outro colega dentro de uma mesma turma. Isto porque, com o tempo, os próprios alunos acabam incorporando os valores de negação e afirmação do "bom" e do "mal" comportamento vivenciados na escola, reproduzindo entre eles o mesmo modelo avaliativo empregado pelo professor (Freitas 1994), seja elogiando por um acerto, seja recriminando por uma falha cometida. O aluno bem sucedido ocupa o status de "sabichão": é sempre ele quem responde às perguntas do professor, e é com ele que os colegas querem trabalhar numa tarefa de grupo, enquanto que aqueles que não se destacam no aspecto cognitivo ou de liderança, são preteridos, sentindo-se diminuídos e, ainda mais inseguros. Assim, o aluno não teme apenas as críticas do professor, mas também, as críticas de seus pares; e este é um processo que encontra ressonância em praticamente todos os níveis de ensino.

"Tem colega que às vezes dá uma de que sabe tudo. A gente já sente dificuldade...e fica inibida ao falar diante dos colegas. Quantas vezes já aconteceu de um colega estar apresentando um trabalho, fala uma palavra errada ou troca palavra, e outros colegas ficarem sorrindo, criticando. Então, eu acho que isso é muito chato. Inclusive, eu fui muito dura com um colega que ficou rindo quando eu estava

apresentando um trabalho. Chamei ele e disse: “ - Se eu estou aqui é porque quero aprender. Agora, se voce se acha muito inteligente, não sei o que está fazendo aqui”. (2-29)

Por força de toda essa vivência, alguns alunos incorporam o estigma de “incapaz”, imputado pela escola, agindo sempre na retaguarda, como se a qualquer momento alguém fosse olhar para eles e, de dedo em riste, dizer-lhes: “ - Está errado. Vocês não sabem nada, não fazem nada certo!” Esses alunos encontram-se constantemente divididos entre a vontade de acreditar em suas potencialidades e a tendência a autocomiseração; quando conseguem assumir suas possibilidades e seus limites, transitam com uma certa tranqüilidade pelo espaço acadêmico, embora muito discretamente. Alguns dos sujeitos dessa pesquisa admitiram necessitar de uma melhor fundamentação, estudar e ler mais, e que o vocabulário que dominam é pobre. O motivo dessa preocupação, pelo que ficou evidenciado, não é apenas a melhoria do próprio desempenho acadêmico mas, principalmente, adquirir mais conhecimento para “passar” para os colegas.

“Quando tenho que expor uma coisa oralmente, é como se houvesse um bloqueio. É problema meu mesmo, tenho que resolver eu mesma. Eu não tenho como culpar alguém...eu não me sinto à vontade...parece que o professor tá seguindo cada movimento meu...aquilo me apavora!” (15-36)

Ao final da entrevista, essa aluna comentou a respeito de uma professora, do primeiro grau, que a deixava de castigo, de joelhos encima de tampinhas de garrafas pregadas em uma tabuinha, cada vez que ela não conseguia responder às perguntas feitas; qualquer erro, por menor que fosse, era relatado aos seus pais como atitude de desatenção e desinteresse da parte dela. A aluna reconheceu que essa professora a prejudicou bastante, lembrando-se que, a partir daí, ficou com “trauma” de falar com e na presença de qualquer professor. Os demais alunos, também, referiram-se, freqüentemente, ao seu passado escolar como forma de justificar ou de tentar entender as atitudes tomadas, hoje, diante da avaliação e do processo ensino-aprendizagem.

Inquiridos se no processo ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia, haviam vivenciado alguma situação que consideravam conflituosa, a maioria dos alunos respondeu positivamente, situando o conflito no campo da avaliação. Pudemos perceber que os alunos apontaram prontamente os aspectos que os incomodavam mais de perto, seja por tocar em sua auto-estima, seja por afetar o resultado de seu desempenho no curso. Ao relatarem as

situações caracterizadas como conflituosas, o fizeram exprimindo sentimento de mágoa, aborrecimento ou raiva, atribuindo grande parte da culpa ao professor, por sua atitude autoritária e equivocada na condução do processo avaliativo. Outra parte da culpa, o aluno atribuiu às suas próprias capacidades intelectuais e atitudes de dedicação aos estudos. De acordo com as falas dos alunos, a situação em que um conflito se configura com mais nitidez é o momento da apresentação dos resultados de avaliação, embora eles reconhecem que, geralmente, identificam o problema - que pode estar ligado à sistemática de trabalho adotada pelo professor - antes mesmo da realização da avaliação.

“... acho que o aluno é um pouco acomodado...deixa “rolar”, fica quieto. Só fala mesmo depois da nota. Vem a nota, não é aquilo que ele estava esperando, fica descontente e resolve pedir mudança de metodologia, de avaliação”. (12-25)

“Chega na hora da avaliação, o professor aplica uma prova, o aluno não sai bem e, aí é hora da revolta, gente reclamando que o professor não tá explicando bem...às vezes não conseguiu média ou um resultado positivo. Então, é a partir desse momento que surgem o conflitos entre o professor e o aluno”. (2-20)

“No terceiro semestre tivemos um professor que veio de fora. Ele sabia, mas sabia para ele, não conseguia passar para a turma...Entregamos o primeiro trabalho que ele deu, e tiramos 4,5 (quatro e meio). Ninguém aceitou, porque pra gente nosso trabalho valia mais. Nós chegamos pra ele e perguntamos o porque daquela nota. Ele falou que a gente tinha decorado o texto e passado para o papel. Perguntamos, então: “ - Como é que o senhor quer, qual a forma de trabalho do senhor? ” E, ele mesmo não sabia de que maneira queria o trabalho”. (9-33)

Para determinados alunos, o anúncio de um resultado de avaliação negativo, soa como uma traição por parte do professor, como se este agisse com o propósito de prejudicá-los. Nestes casos, os alunos ao invés, de realizarem uma autocrítica sobre seu próprio comportamento, ficam eternamente lamentando a “trágica” experiência que, em função da obtenção de um resultado negativo, adquire maior dimensão, ainda.

“...Ela deu uma prova e eu estudei mais aquela parte que ela explicou mais, que eu pensei que fosse “cair”. E não caiu, caiu outra. E, o que aconteceu? A turma toda foi mal. Acho que tirei 4,5 (quatro e meio) na prova, então, eu peguei um trauma tão grande de (...) que estou enfrentando problema agora com a professora de (...) deste semestre..” (1-25)

Para outros alunos, o conflito maior está em como conciliar o fator aprender pela *nota* com o fator *aprender por interesse*, como se estes dois fatores fossem excludentes. Na realidade, a nota acaba se sobrepondo ao aprender, pois, entre o desejo de aprofundar

determinado conhecimento e a concretização desse projeto, se coloca a necessidade mais premente: a obtenção da nota. O aluno, numa decisão pragmática, opta pela realização de atividades acadêmicas que garantam a aprendizagem dos instrumentais básicos do curso, que são essenciais à sua aprovação, abdicando-se do conhecimento rigoroso e aprofundado; contudo, esta não é uma decisão tomada com tranquilidade, os alunos mostram-se incomodados e angustiados com esta situação.

“Eu me preocupo com a nota porque existe essa burocracia: ou voce atinge a média exigida ou voce fica de DP (dependência em determinada disciplina). Então, isso causa preocupação. Se voce não atingir aquela média voce deixará de passar para o próximo semestre...seus colegas vão passar e voce vai ficar...” (8-35)

Os alunos argumentam que a faculdade e a universidade não oferece condições adequadas para que o processo ensino-aprendizagem seja satisfatório, no sentido da garantia do aprofundamento dos conteúdos e de uma aprendizagem de qualidade, e que isso interfere, sobremaneira, no desempenho acadêmico dos mesmos, prejudicando-os no momento da avaliação. Estas falas revelam um profundo descrédito dos alunos para com o curso de Pedagogia, indicando a necessidade de uma análise rigorosa de sua estrutura e de seu funcionamento, com vistas a mudanças que revertam, de fato, esta situação.

“Se voce tem livros suficientes para pesquisar, se voce tem tempo suficiente, o trabalho é outro. Agora, se voce não tem nada disso, acaba não produzindo nada, são trabalhos mal feitos, o aluno muitas vezes, escreve qualquer coisinha para ficar com nota...Qual é a qualidade desse trabalho?” (8-27)

Se as condições de trabalho oferecidas pela universidade são inadequadas, compete, também, aos professores, alunos e funcionários lutar pela aquisição dos materiais e equipamentos necessários, junto à direção da faculdade e da universidade, que prima pela qualidade dos serviços prestados à comunidade. Por outro lado, esta é uma questão que, a nível imediato, pode ser resolvida pelo professor, juntamente com sua turma, encontrando alternativas para o problema, de forma que o trabalho não seja inviabilizado.

De acordo com os depoimentos dos alunos, os fatores de maior preocupação no processo avaliativo são: a sistemática de avaliação, o uso da prova como um dos principais instrumentos de avaliação, a metodologia de trabalho adotada pelo professor, a nota e a aprovação, as condições de trabalho, a postura do professor diante dos alunos, do ensino e da avaliação. É possível perceber que estes fatores se mesclam, na tentativa de compreensão dos

problemas vivenciados em avaliação de aprendizagem, apesar de o fator nota aparecer como determinante.

1. 2 - O Ponto De Vista Dos Professores.

Quanto à finalidade da avaliação, é possível perceber que o Professor "2" a traduz como redefinição de novas ações e procedimentos. O Professor "1" coloca-a como "orientação".

"...os demais alunos se sentiam gratificados por serem orientados de maneira tão direta, clara e objetiva..." (P1.E)

"...deve resultar a todo momento em decisões sobre novas ações e procedimentos, visando cumprir a função da disciplina no Curso e atingir os objetivos propostos". (P2.C)

"... nem deve configurar-se como instrumento de classificação, repressão ou manutenção do discente em certo estágio de seu desenvolvimento técnico-político-profissional". (P2.E)

De um modo geral, podemos dizer que para os professores a finalidade básica da avaliação é oferecer ao aluno subsídios que o permita entender e intervir em seu próprio processo de formação, tendo como objetivo a progressão no campo da aquisição de conhecimentos. E, é neste sentido que pode ser entendida a preocupação dos professores com o domínio do conteúdo e com o cumprimento dos objetivos propostos, revelando compromisso com a tarefa de oferecer informações consideradas essenciais à formação profissional dos alunos. Contudo, não foi feita nenhuma consideração quanto aos conteúdos selecionados serem ou não de interesse dos alunos, atenderem ou não às suas expectativas de formação acadêmico-profissional. Pelo o que pudemos constatar, estes conteúdos correspondem a uma seleção e ordenação feita exclusivamente pelo professor, apresentada e aprovada pelos alunos, sem maiores discussões.

"A minha forma de avaliar continua a mesma, sempre assim: colocando do geral para o particular, e sempre notando se há algum crescimento nele (aluno), alguma transformação, alguma coisa que o ajude a crescer profissionalmente; essa parte de domínio de conteúdo, é claro que é cobrado porque é só através dele que a gente nota se a pessoa conseguir alcançar um objetivo, se atingiu uma meta..." (P1- A.39)

“No meu modo de ver, a avaliação é voce estar num processo de busca, de construção do conhecimento, estar verificando onde é que tem falhas, onde tem possibilidade de intervenção, para voce possibilitar que o aluno avance mais”. (P2- B.29)

“A avaliação não deve ser soma de quantidade de conhecimentos adquiridos...” (P2.D)

Se por um lado, os professores demonstram compromisso com a transmissão de conteúdos, por outro, colocam a produção de conhecimentos como um dos principais objetivos do trabalho docente, e como um dos maiores desafios a ser enfrentado por professores e alunos. Este fato revela a preocupação dos professores em redimensionar o processo pedagógico e a própria avaliação, fazendo com que ela deixe de cumprir uma finalidade meramente formal e classificatória, e se transforme em um processo de diálogo e reflexão sobre o próprio ato de conhecer. E, este processo implica o engajamento de professores e alunos nas atividades a serem realizadas, o que, de acordo com os primeiros, não é fácil de conseguir por parte dos segundos. Vejamos como isso é explicitado na fala dos professores:

“Se o aluno vive aí dez anos na escola com um mesmo tipo de metodologia, basicamente de transmissão de conteúdos, e com a concepção de que avaliar é medir o conhecimento do aluno, o quanto ele reteve, ele acaba formando um padrão psicológico, criando mecanismos que o levam à aceitação de um padrão imposto pela sociedade, e que o leva a comportar-se sempre assim, e a querer que seja sempre assim... Então, o que ele pensa quando chega à universidade? “Vou receber conteúdo diferente mas, vou receber conteúdo, e conteúdo que terei que devolver, como sempre devolvi”. E, então, voce propõe que ele seja sujeito, ele não consegue de repente se ver como sujeito da aprendizagem, na verdade ele quer ser objeto. E o que é pior: ele vive numa realidade que é assim, e ele tem pouca possibilidade de ser diferente ou de pensar numa avaliação que não lhe dê nota, que não cobre dele, que não o obrigue a estar lendo só porque tem que ler para devolver”. (P2- B.49-50)

“Percebo que uma grande maioria dos alunos tem a preocupação apenas em passar. É uma minoria que se preocupa em adquirir conhecimento, e com a capacidade de produção...Acho que é porque nossos alunos são todos trabalhadores, chegam já cansados para estudar, e só querem saber mesmo é de uma coisa: nota. Se for uma aula que não é pra nota, pra “nada”, eles ficam desmotivados, saem, vão embora mas, eu não entro no jogo deles, senão caio em contradição com o que falei no começo das aulas - que seriam apenas quatro notas”. (P1-A.51-52)

O reconhecimento do peso de uma tradição escolar de transmissão e reprodução se faz sentir pelos professores quando tentam encaminhar uma proposta de trabalho que tenha o aluno como elemento ativo, como sujeito cognoscente em interação direta com o objeto de conhecimento; a dificuldade de escapar a esse cerco traz um certo desalento aos professores,

que sentem que as armas das quais dispõem revelam-se pouco poderosas e eficazes. A luta solitária do professor com sua turma, aumenta a sensação de que essa situação é praticamente irreversível e, que o jeito é se contentar com algumas mudanças superficiais, gradativas. Por outro lado, a tentativa de justificar o posicionamento dos alunos em função de sua condição social - de alunos trabalhadores - e histórica - formação acrítica - pode distorcer a realidade dos fatos, passando a idéia de que a nível pedagógico pouco pode ser feito, pois, o problema tem sua origem em fatores "externos", de difícil interferência. Não resta dúvida de que tais questões devem ser consideradas, só não podem ser super-valorizadas.

E de que armas o professor dispõe? A apresentação da proposta de trabalho aos alunos, apesar de ser uma medida democrática, não garante que os mesmos a incorporem; geralmente, esta é uma discussão pró-forma: o professor submete uma proposta aos alunos, que de início se declaram impossibilitados de opinar sobre, por desconhecimento de causa - do que deve ser tratado naquela disciplina - fazem alguns retoques no aspecto metodológico e, então, a proposta é considerada aprovada. Com o transcorrer do período letivo, os alunos vão dando conta de que não era bem "aquilo" que eles queriam ou esperavam; vem a frustração, o desencantamento, e o professor vê-se, literalmente, arrastando a turma para o trabalho acadêmico. Se não houver nenhuma tropeção na avaliação, que acirre os ânimos dos alunos, a batalha será vencida sem maiores resistências.

"Quando exponho a sistemática de avaliação, os alunos aceitam, alguns ficam assim...mas, depois aceitam. Nossos alunos são muito passivos". (P1-A.45)

"No curso de Pedagogia os alunos têm uma compreensão melhor da educação... Sempre quando eu apresento a proposta de avaliação, eu começo discutindo concepção de sociedade, de educação e de homem. Como eles (os alunos) estão cansados de criticar o que está colocado aí, geralmente, acabam entendendo a minha proposta de avaliação, proposta de metodologia, e de conteúdo, também, e aceitam com tranqüilidade..." (P2-B.30)

Se por um lado os professores criticam a ausência de autonomia discente, por outro parecem apostar nessa mesma passividade para que suas propostas de trabalho sejam aprovadas sem maiores resistências, como que adivinhando que o posicionamento dos alunos só poderá ser de aceitação plena. Esta questão, parece mais claramente configurada na fala do professor "1" (P1), deixando antever uma certa descrença na capacidade de reação e contra-argumentação por parte dos alunos.

A proposição de uma metodologia de trabalho alternativa, que fuja aos cursos apostilados, ao estudo de textos em grupo, seguido de exposição das conclusões tiradas pelos grupos, aponta para a tentativa de pesquisar a realidade escolar, esbarrando na própria inexperiência dos professores com essa atividade e na indisponibilidade de tempo dos alunos, que trabalham o dia todo e alegam não terem condições de dedicar-se a esse tipo de atividade, apesar de reivindicar a realização de um estudo mais dinâmico e aprofundado, que lhes assegure uma base de formação profissional mais consistente. Surge, então, o impasse: o que fazer diante dessa realidade? A saída encontrada é a tentativa de uma maior aproximação com a realidade da escola de primeiro e segundo graus, que é, também, a realidade vivida pela maioria dos alunos, que exercem a função de magistério.

“Uma forma que encontrei para colocar a pesquisa enquanto metodologia foi fazendo recortes da realidade: pega um fato passado e vivido, e tenta colocá-lo como objeto de estudo, trazer para a sala de aula, como estudo. Não é o ideal...” (P2-B.47)

O professor “2” parece ciente de que a organização curricular na qual está assentado o curso de Pedagogia - que propõe uma formação propedêutica (Freitas, 1996) -, não contempla as necessidades de formação do educador, como um sujeito que saiba articular teoria e prática, concebendo-as como elementos indissociáveis da realidade pedagógica. Diante disso, procura organizar as atividades pedagógicas de modo que esta unidade seja estabelecida; as experiências efetivadas oferecem algum alento à essa luta, contudo, não dão conta do problema tal como ele está colocado.

“Acho que o ideal seria trabalhar com a pesquisa mesmo, com a produção de conhecimento. Mas, aí teria que mudar a forma de organização da universidade. Não poderia mais ser caixinhas nas disciplinas, e não poderia mais ser caixinhas no tempo. A estrutura do curso não deixa voce trabalhar diferente”. (P2-B.49)

Essa fala demonstra que o professor tem clareza de que mudanças profundas na forma de organização do processo pedagógico só serão possíveis com transformações estruturais mais amplas, abrangendo a política administrativo-pedagógica da universidade, da faculdade e do curso, marcada, também, pela compartimentalização e fragmentação de suas atividades, pelo ativismo e pela ausência de priorização de metas educativas e científicas. Não que esta posição seja assumida deliberadamente; uma série de fatores precisam ser considerados: os condicionantes históricos de estruturação da universidade brasileira, as atuais condições de funcionamento, e as relações pedagógicas estabelecidas cotidianamente, orientando as ações

dos sujeitos no sentido do cumprimento de suas responsabilidades específicas, da realização da parcela de trabalho a eles destinada.

O peso dessa organização estanque, é sentido com mais força no próprio curso de Pedagogia, onde a disposição das disciplinas em compartimentos isolados, não apenas pressupõe a divisão do saber em áreas independentes, como, também, determina a ação individualizada e isolada dos professores, por razões já amplamente conhecidas e denunciadas (Freitas1996; INEP/MEC 1980), que podem, brevemente, ser resumidas no seguinte: ausência de espaços reais de articulação professor/disciplina entre si; a submissão às exigências formais de cumprimento da carga horária/tempo determinado para cada disciplina; a falta de disponibilidade de tempo dos professores para dedicarem-se mais intensamente à atividades que não estejam adstritas a um campo de saber específico; e, muitas vezes, a indisposição política do professor para com a construção de uma prática pedagógica coletiva. Infelizmente, muitos professores concebem o seu trabalho no curso apenas como uma fonte de sobrevivência econômica, limitando-se ao cumprimento de seu "dever profissional". Logicamente, não estamos, com isso, defendendo a concepção da educação como "sacerdócio"; o educador, como todo trabalhador que vende sua força de trabalho deve ser justamente recompensado por isso. Estamos alertando para o profundo prejuízo que a ausência de compromisso para com a educação acarreta, impedindo a concretização de muitas mudanças no âmbito interno da escola, do curso.

Por força do discurso de que uma universidade produtiva e séria, é aquela que tem um grande número de projetos de pesquisa, dedicando a essa atividade grande parte de seu tempo, há uma pressão muito grande no sentido da generalização da pesquisa, enquanto "princípio metodológico" (Demo 1994), a todos os curso e áreas de ensino da UNEMAT. É como se todo o trabalho de docência perdesse o sentido, se nele não estivesse colocada a pesquisa, em primeiro plano; é a pesquisa surgindo como esperança de superação de todas as mazelas do ensino. E o que acontece é que, mesmo não havendo ainda um entendimento muito claro do que seja pesquisa, alguns professores procuram encaminhar as atividades pedagógicas com seus alunos, tendo a pesquisa como ponto de referência; são realizadas visitas às escolas ou instituições afins, no sentido de colher dados, impressões sobre problemas emergentes. Uma considerável parte destes trabalhos não têm uma finalidade em si

mesmos, constituindo-se apenas em uma forma “diferente” de desenvolver o programa de uma determinada disciplina.

Não estamos aqui desmerecendo as experiências de pesquisa que vêm sendo desenvolvidas no curso, pelo contrário, iniciativas desse tipo são louváveis. É inegável a importância da investigação científica no processo ensino-aprendizagem, pela possibilidade que oferece de problematização e compreensão mais ampla da realidade, bem como de sistematização de subsídios que contribuam para o reordenamento dessa realidade. Contudo, não podemos ter a ilusão de que a pesquisa vai redimir o ensino (e a universidade em si) de todos os seus “pecados”; ela pode proporcionar um contato direto com a realidade educacional, contudo se a finalidade e os princípios que a norteiam não estiverem muito claros, corre o risco de transformar-se em apenas mais uma forma de trabalho pedagógico. Nos parece que o essencial é definir qual é o princípio educativo que caracteriza a atividade de ensino.

A tentativa de se encaminhar o ensino dentro de uma perspectiva de aproximação com a realidade e de produção de conhecimento, apresenta uma dificuldade para os professores: como avaliar, mantendo-se uma coerência entre o pensar e o fazer? Nessa preocupação fica subentendida a concepção que os professores têm de que ensino e avaliação são indissociáveis.

“Se o aluno, também é sujeito da aprendizagem - faz esforço para descobrir - neste sentido, o professor não pode ter verdades prontas e acabadas, e o professor, também aprende com os alunos. Quando o aluno é quem busca o conhecimento e voce está ali ajudando ele, como é que voce avalia, então? Primeiro, que ele vai descobrir muita coisa que voce não deu para ele. Nesse modo de caminhar, o aluno vai ser cada vez mais autônomo em relação a voce (professor) e em relação ao que está formalizado no livro. Mas, e aí como é que se avalia? O que é avaliação? (P2-B.28).

O questionamento do fato de a avaliação ser responsabilidade única e exclusiva do professor, coloca em discussão o modelo tradicional de avaliação, implicando na construção de um processo de avaliação no qual o aluno, enquanto sujeito de sua aprendizagem, tenha participação. A participação do aluno aqui, não significa apenas atribuir a si mesmo uma nota, que somada à nota atribuída pelo professor, formará sua média de rendimento. A auto-avaliação é utilizada com certa constância no ensino superior, muitas vezes, de uma forma equivocada o que acaba provocando algumas confusões e trazendo alguns problemas para os professores, principalmente. Vejamos um exemplo:

“Eu sempre fazia uma avaliação dialogada ao término de cada fase do estágio; eu chegava e colocava para o aluno os pontos positivos e negativos que eu via nele. Depois, eu pedia que cada aluno fizesse uma auto-avaliação; uma aluna fez a avaliação de si mesma perante todos os colegas, e falou: “ - Olha, minha nota é 10,0 (dez), e eu não admito que voce reduza minha nota, porque já que voce está dando essa brecha, é 10,0 (dez) que eu quero.” Era para eu somar com a outra nota. E, depois, eu tive outra surpresa mais desagradável, ainda: no grupo dessa aluna, tinha uma outra que, praticamente era “carregada” pelos colegas, era super fraca. Aí, essa aluna fala que a nota dela, também, era 10,0 (dez). Eu fiquei naquele impasse... Acho que dez é uma nota máxima, né? Realmente o aluno tem que ser excelente. Pensei comigo: “ Meu Deus! O que eu faço agora com esse povo? E se a turma inteira pedir dez?”...” (P1-A.31).

A auto-avaliação muitas vezes pode servir para fazer com que o aluno incorpore as dificuldades que enfrenta, como incapacidade própria, aumentando ainda mais o sentimento de fracasso, sem contribuir para que suas dificuldades sejam sanadas. Como também, pode ser utilizada como mecanismo de democratização das relações estabelecidas entre professor e aluno, onde é reservado ao aluno o “direito” de se pronunciar a respeito de seu próprio desempenho e de se atribuir uma nota sem, contudo, representar uma mudança de postura de ambos os sujeitos diante do processo de conhecimento. Auto-avaliação não significa simplesmente constatar se aprendi pouco ou muito dos conteúdos trabalhados, significa refletir sobre a forma de apropriação desse saber e o entendimento alcançado em relação ao objeto de conhecimento. Portanto, auto-avaliação não possui apenas um caráter individual - momento do aluno consigo mesmo - e subjetivo, possui, também um caráter epistemológico e coletivo, considerando-se a complexidade de relações implicadas no processo de produção e apropriação do conhecimento.

“...Então expliquei para a aluna que essa forma de avaliação é para que o aluno realmente respeite suas limitações, e fale o que ele sente mesmo, se cresceu ou não, se houve transformação no seu “eu” - lá dentro dele - nesta parte de aprendizagem. Expliquei direitinho para ela, que disse, então: “ - Não, professora, estou brincando. Minha nota é 6,0 (seis).” E, aí eu falei que também, nem tanto mas, que estava tudo bem” (P1-A32).

“Tem um ou outro aluno que acaba entendendo que esse tipo de avaliação - que inclui o aluno no processo, para que ele aprenda mais e compreenda melhor a realidade na qual está vivendo - significa falta de postura, falta de seriedade e de rigor profissional mas, com o tempo, ele acaba entendendo que não é bem assim” (P2-B.31).

Não parece que a aluna tenha entendido bem, o sentido da auto-avaliação, foi mais uma questão contingencial que a fez reconhecer que seu desempenho fora apenas “regular”, pois, diante da situação constrangedora que se criou quando a professora contestou sua nota, não

lhe restou outra alternativa senão reduzi-la a um índice que poderia ser considerado aceitável. Se não se redimensiona o significado do ato de aprender-ensinar e de avaliar, dificilmente a auto-avaliação pode ser concebida diferenciadamente, a tendência é o aluno atribuir a si uma nota que somada à do professor, garanta sua aprovação, nada além disso ou, quando muito, de alguma afirmação tipo “foi positivo, cresci bastante”.

É interessante perguntar qual é o entendimento de produção de conhecimento que alunos e professores possuem. Algumas falas dos professores, sugerem que os alunos não acreditam muito nessa forma de organizar o processo pedagógico, é certo que os antecedentes acadêmicos pesam nesse posicionamento, contudo, ele está, também relacionado com a segurança e clareza demonstrada pelo professor no momento da explicitação de uma proposta de trabalho dessa natureza. O sucesso da proposta está, em grande parte, condicionado ao entendimento e à aceitação pelos alunos que, terão que se envolver concretamente, e não formalmente, com as atividades a serem desenvolvidas. Mas, produzir conhecimento a partir do que? É preciso estar atento para o fato de que o simples levantamento da visão do aluno a respeito de determinado objeto ou fenômeno, que é transformado em um texto, não significa produção de conhecimento. Produzir conhecimento implica numa investigação rigorosa da realidade, na interpretação de seus problemas à luz da teoria - reafirmando ou questionando-a - e na sistematização de novos elementos sobre o objeto investigado.

“...alguns discentes, de início, interpretam a concepção de avaliação aqui exposta como ausência de controle ou “relaxamento” da postura docente” (P2.J-c).

“Quando voce diz “- Voce também é responsável pela sua aprendizagem, voce vai ter que buscar, também. Não sou eu quem vou te dar conhecimento, voce vai construir por si mesmo, eu sou apenas seu parceiro nisso”. Ele (o aluno) acaba compreendendo que não é bem aquilo que ele estava pensando: não é uma libertinagem total” (P2-B.32).

Nesta fala fica claro que o professor busca no construtivismo o suporte para a organização de seu trabalho docente. A proposta de que o aluno “construa por si mesmo”, subentendendo uma relação de “parceria” entre ambos, pode até ser interessante, desde que não desloque o eixo político dos problemas do cotidiano pedagógico, para o eixo psicológico. Esta questão, tal qual a da pesquisa, não pode estar desvinculada da discussão do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, tendo em vista que as transformações no centro da organização pedagógica passam, basicamente, pela definição de ações político-pedagógicas e administrativas de caráter coletivo.

Há uma certa convergência de opiniões entre os professores entrevistados, a respeito do processo ensino-aprendizagem e da avaliação. Contudo, podemos observar que o professor "2" é mais explícito em sua proposta de trabalho e avaliação, do que o professor "1", que refere-se genericamente a esta questão, deixando antever algumas divergências entre as posições de ambos, que parecem se confirmar no modo de encaminhar o processo avaliativo, o que no fundo acaba revelando uma diferença de concepção de educação. Para o P1 a avaliação identifica-se mais com verificação de habilidades técnicas adquiridas ou não pelo aluno, apesar da preocupação em estar acompanhando o desenvolvimento do aluno. Nesse caso, o acompanhamento aparece mais como uma forma de controle da aprendizagem do aluno, para "saber se ele realmente está trabalhando" e, com base nesta informação, lhe atribuir uma nota, do que um "estar com", propiciando situações de troca, de reflexão, de crítica, de crescimento.

"No início do semestre eu coloco que eu faço quatro avaliações. Eu já começo a avaliar o aluno desde o primeiro dia de aula porque... é avaliação individual: o que o aluno faz no decorrer do semestre, as atitudes dele, as ações dele em relação à disciplina. E, depois, vem a avaliação coletiva: se ele realmente está trabalhando com o grupo, se ele deixa se levar pelo grupo. Então, eu olho essa parte aí. Sempre cobro e falo para o aluno. depois, eu tiro uma média desses dois aí (avaliação individual e avaliação coletiva) e mais um trabalho..." (A-43).

"Ao colocar quais seriam os critérios de avaliação usados para verificação da aprendizagem muitas vezes, e sempre estes alunos, contestavam a minha forma de avaliar..." (P1.D).

A crítica ao modelo de avaliação normativa e classificatória, deu lugar entre nós, educadores, à busca de um modelo alternativo, que considerasse a avaliação do processo, em contraposição à avaliação do produto, finalística e de controle. Desta forma, a melhor opção revelou ser a avaliação diagnóstica, contínua e somativa. Este sistema de avaliação pressupõe que o professor faça um levantamento das dificuldades encontradas pelo aluno, que conheça estas dificuldades, aproveitando todos os momentos e atividades escolares para avaliar o desenvolvimento alcançado por ele; o resultado final será o somatório do rendimento obtido no decorrer do processo ensino-aprendizagem, de forma global: em termos cognitivo e comportamental.

"Alguns alunos acham que minha sistemática de avaliação está correta mas, sempre tem dois, três, quatro que falam: "Ó professor, voce fala assim no geral. Acho que não precisa falar dessa forma." Porque eu falo os pontos positivos e negativos do aluno, desde as posturas e colocações dele, a seqüência que deve ter. Então, alguns

aceitam e acham válido, porque nunca tiveram professores que falassem dessa forma com eles, na sala para todo mundo ouvir. Tem outros que não aceitam, acham que eu não deveria fazer dessa forma, que eu deveria olhar apenas o rendimento deles, a produção deles acima daquela disciplina, do conteúdo, deveria olhar se atingiu o objetivo estabelecido por mim” (P1-A.41; 42).

Não resta dúvida de que a avaliação contínua representou um avanço em relação ao modelo de avaliação classificatória, predominante até a década de setenta, por exercer menos pressão sobre o aluno e por ampliar os instrumentos de avaliação para além da prova ou exame. Contudo, se analisarmos com o devido cuidado, veremos que o modelo de avaliação contínua - dentro de uma concepção comportamentalista -, contém, em sua essência, uma função de controle e classificação. A diferença está em que este controle encontra-se diluído no processo pedagógico sendo, portanto, menos perceptível; ele se manifesta no “acompanhamento” permanente da aprendizagem do aluno, na verificação do que ele sabe ou não. A finalidade da avaliação contínua, também, acaba sendo a de determinar quem será aprovado ou reprovado, portanto, classificar. A mudança da forma é importante, porém, insuficiente se não se mudam os princípios e a finalidade da avaliação.

“ ... algumas fórmulas inequivocamente consideradas “progressistas”, tais como a chamada avaliação contínua, são, na realidade, instrumentos de dois gumes. A avaliação contínua busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear a nota final no período total de aprendizagem, não em alguns poucos desempenhos isolados, realizados em situações de ansiedade. Mas, ao mesmo tempo, ela tira do aluno a possibilidade de desconectar-se das exigências da escola, como acontece no exame tradicional... a avaliação contínua força o estudante a confirmar a todo instante que figura entre os escolhidos do professor. Dito de outra forma, a avaliação contínua é controle permanente” (Enguita 1989, p. 205-06).

A avaliação formativa (Allal 1986) inclui a avaliação contínua, porém, dentro de uma perspectiva diferente, interativa (Depresbiteris In Souza, 1993), ou seja, incidindo tanto sobre a ação discente, quanto sobre a ação docente, permitindo, assim, a reorganização do ensino e da aprendizagem. A finalidade da avaliação contínua, aqui, é outra: orientação permanente ao aluno, ajudando-o a descobrir outras estratégias de resolução dos problemas que se lhe apresentam, no sentido de uma aprendizagem significativa, que contribua para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. De acordo com Perrenoud (1993), a concretização de uma proposta de avaliação formativa - que permita uma certa “individualização e diferenciação” do ensino - implica na reunião de determinadas condições institucionais, tais como: adequação

das condições de trabalho, cooperação dos alunos, qualificação e independência dos professores (não ficar presos a um modelo, organizar seu próprio sistema de avaliação formativa), compatibilidade entre o modelo de avaliação e o modelo de pedagogia. Em síntese, que haja uma *“vontade política de democratizar o ensino, de fazer o sistema escolar evoluir no sentido de uma pedagogia diferenciada fundada numa avaliação formativa”* (p.166).

A concepção de avaliação do professor “2” é um pouco mais abrangente - como processo de reflexão global sobre a prática pedagógica - chegando a identificar-se com a avaliação formativa; isso fica explicitado na maneira com que ele trabalha a avaliação com seus alunos, orientando e incitando-os a progredirem, sem a preocupação de controlar o rendimento escolar com vistas a uma classificação.

“ Se voce trabalha a avaliação enquanto processo, enquanto diagnóstico de dificuldades, enquanto meio de perceber o que voce precisa oferecer para que a turma avance, ela não é nem percebida, praticamente. Isso é uma coisa que vai ajudando o aluno. Se fosse uma ameaça, por exemplo, seria diferente, porque isso mexe muito com as pessoas. Enquanto que o contrário - “voce precisa ler “tal” texto ou voce precisa trabalhar um pouquinho mais isso aqui ou isso ali” - vai como orientação...” (P2-B.38)

“...venho implementando a avaliação de aprendizagem a partir de uma concepção para a qual a avaliação é parte intrínseca do processo ensino-aprendizagem, deve ser uma análise continuada e global de todas as ações planejadas e executadas, abrangendo todos os sujeitos envolvidos (docente e discente)...” (P2.A e B).

A associação entre ensino e avaliação foi estabelecida por ambos os professores, entretanto, o professor “1” a fez superficialmente, atendo-se mais à avaliação propriamente dita, analisando os problemas encontrados em sua prática pedagógica como uma dificuldade, principalmente dos alunos, em lidar com a questão da avaliação. Este professor, em nenhum momento fez uma análise de sua forma de trabalhar o conhecimento com os alunos, da metodologia e das estratégias de ação adotadas em sua prática pedagógica. Considera que a avaliação é um processo tranquilo, sendo que a principal dificuldade encontrada está em apontar as deficiências de aprendizagem para o próprio aluno, sem ferir ou magoá-lo.

“A avaliação pra mim é algo normal até o momento em que eu me deparo com um problema: fico angustiada quando tenho que colocar para o aluno as suas dificuldades. No (...) semestre quando coloquei para o aluno G. que ele havia ficado o tempo todo preso ao livro, que não expusera o assunto com suas próprias palavras, enfim, quando mostrei onde ele precisava melhorar, ele contestou, dizendo que não estava no meu direito fazer aquela avaliação, porque eu não havia dito nada antes, sobre como seria a

avaliação. Mas, no fim, quando a maioria da turma ficou do meu lado, dizendo que o problema dele era que ele é muito tímido... ele não disse mais nada” (P1-A.54; 55).

O professor parece não ter visto problema nenhum no fato de não ter apresentado os critérios de avaliação com antecedência. Quanto ao aluno, teve seu protesto calado pela falta de apoio dos próprios colegas que, provavelmente, deram seu aval ao professor porque não se sentiram prejudicados com a avaliação, o resultado deve ter sido favorável a eles. A utilização de critérios de avaliação por parte do professor “1”, é um dado importante, contudo, diante da ocultação dos mesmos ou da apresentação a posteriori fica uma pergunta: se o professor considera avaliação um fato normal, não seria coerente que desse, aos alunos, conhecer os critérios a serem adotados?

A referência aos critérios de avaliação foi feita pelos dois professores, porém apenas o professor “2” define-os claramente, incluindo tanto aspectos atitudinais, como interesse e iniciativa, quanto aspectos cognitivos.

“Ao colocar quais seriam os critérios de avaliação usados para verificação de aprendizagem muitas vezes, e sempre estes alunos, contestavam minha forma de avaliar...” (P1.D)

“Não que os critérios usados pelos demais professores fossem falhos...” (P1.F)

“A partir da concepção supracitada tenho trabalhado com os seguintes critérios de análise:

- a) Postura acadêmica: pontualidade, freqüência, iniciativa, interesse, participação;**
- b) Construção de conhecimento na disciplina;**
- c) Capacidade de análise/síntese/argumentação;**
- d) Organização para o trabalho(individual e grupal): anotações, utilização do tempo para estudo, contribuição para o desempenho do grupo.” (P2.F)**

Embora a avaliação realizada por esses professores esteja perpassada por valores atitudinais - questão extremamente complexa e subjetiva -, é altamente relevante o fato de estar pautada em critérios. Isto porque, o estabelecimento de critérios de avaliação é uma questão que não tem merecido a devida atenção por parte dos professores, de um modo geral. A prática da avaliação normativa em detrimento da avaliação criterial (Perrenoud 1986), ainda, é uma constante, revelando a presença de traços do modelo de avaliação tradicional, estimulando a competitividade entre os alunos, e desconsiderando as diferenças existentes

entre eles, ao nivelá-los em um mesmo padrão de rendimento. A avaliação normativa constrói os resultados de desempenho dos alunos comparando uns com outros, tendo por base a média de rendimento do grupo, correspondendo mais à função de classificação, enquanto que a avaliação criterial analisa o desempenho do aluno com base no alcance dos objetivos estabelecidos (Depresbiteris, In Souza, 1993). A avaliação baseada em critérios previamente definidos, aplica-se melhor ao processo de ensino-aprendizagem comprometido com o desenvolvimento real do aluno.

O professor "2" estabelece com muita clareza as conexões avaliação-ensino, colocando a avaliação com parte de um todo mais amplo, presente nas ações de planejamento, organização e execução. Ao mesmo tempo, faz referência, em sua fala, à avaliação criterial, quando chama a atenção para os objetivos de ensino.

"Não vejo a avaliação separada. Você tem um planejamento, você pensa, decide, organiza suas atividades de ensino-aprendizagem. No momento em que você vai praticar isso, você já está, ao mesmo tempo, avaliando... porque você não pode esquecer que traçou objetivos para isso. O objetivo deve estar bem claro na cabeça..." (P2-B.41).

A intencionalidade do ato pedagógico fica bem caracterizada quando o professor refere-se ao planejamento como uma atividade de reflexão e decisão sobre o processo ensino, dentro da qual os objetivos ocupam papel relevante, enquanto definidores dos caminhos a serem seguidos. Desta forma, a prática pedagógica tem como base os objetivos de ensino, em função dos quais realiza-se, também, a avaliação. Note-se que o professor colocou em segundo plano a relação avaliação-conteúdos, subentendendo a compreensão de que os conteúdos não são componentes autônomos do planejamento e da prática pedagógica, ao contrário, são altamente dependentes dos objetivos estabelecidos.

Freitas (1994) destaca que é comum na escola a relação avaliação-conteúdos aparecer destacada, como se os objetivos não tivessem muita importância. Num estudo feito com professores de primeira a quarta séries, da cidade de Campinas, a grande maioria (61%) confessa que avalia para verificar se o aluno dominou os conteúdos ensinados. Segundo ele, o fato de a avaliação ocorrer em função dos conteúdos e não dos objetivos de ensino não significa que ela aconteça independentemente de objetivos e, muito menos, que a prática pedagógica seja assistemática e desproposital, pois, de uma forma ou de outra, reflete os objetivos globais da escola - definidos no projeto pedagógico ou proposta curricular da escola

(a nível formal ou informal). E, são justamente estes objetivos que dão idéia da concepção/forma/finalidade de ensino, avaliação, aprendizagem, enfim, dos princípios político-filosófico e pedagógicos que fundamentam as ações e atividades realizadas no cotidiano escolar. Com base nestas questões o autor afirma que a categoria avaliação-objetivos é fundamental para “compreender e transformar a escola” e que a categoria conteúdo/método, ao contrário do que muitos autores defendem, está subordinada à categoria avaliação-objetivos.

A manutenção de uma coerência entre o objetivo pensado e a prática pedagógica é uma das dificuldades enfrentadas pelo professor “2” no processo de avaliação da aprendizagem.

“ O mais complexo é eu ter um objetivo, estar trabalhando e percebendo no trabalhar se eu estou ou não caminhando para onde eu quero... Você corre o risco de ficar muito no subjetivo, tipo: eu acho que é assim, mas pode não ser, o aluno aprendeu ou não? Perceber isso tudo dentro do processo ensino-aprendizagem é que é complicado pra mim.” (P2-B.58)

A incerteza gerada pela grandeza e dinamicidade da prática conduz a um processo de reflexão permanente sobre a ação pedagógica encaminhada pelo professor; o medo de cair no subjetivismo e no “achismo” nos parece ser uma consequência natural de uma prática que está sempre em construção e sujeita a muitas intempéries, devido à complexidade de relações que envolve. A prática pedagógica, de uma certa forma, é uma prática de risco; o medo do subjetivismo é uma questão sadia, desde que não se dê em função da busca da total objetividade no fazer pedagógico, que constitui-se uma missão impossível, tendo em vista que aspectos objetivos e subjetivos são inerentes a esse fazer pedagógico, que não é passível de uma objetividade total. A crítica rigorosa, a partir das evidências reunidas (como o aluno responde a um problema, se os meios necessários à compreensão do problema foram assegurados, etc..), é elemento indispensável para a percepção dos alcances e da efetividade da prática pedagógica.

Ao contrário do professor “1” que considerou a avaliação uma questão “normal”, o professor “2” caracterizou-a como conflitiva, porém, numa dimensão de conflito que extrapola o próprio ato de avaliar e, que está relacionado ao projeto de sociedade que se tem enquanto professor, enquanto sujeito político. Conseguir uma coerência entre a proposta de ensino-avaliação e o projeto de sociedade, segundo ele, é o maior conflito.

“ A avaliação gera e já é feita completamente de conflitos mas, não é só ela. É ela dentro da concepção de ensino-aprendizagem na qual está inserida. É conflitiva?!

Depende. Porque se você, por exemplo, concorda com a forma de avaliação que é feita na instituição escolar hoje, a nível de país, pode gerar aquele conflito de quantidade - do quanto que eu fiz, do quanto o aluno aprendeu - e esse conflito é muito simples, não acho relevante. Conflito maior é, se você tem clareza do tipo de sociedade que quer, perceber se está ou não sendo coerente com essa concepção de sociedade. Acho que este é o conflito básico, os outros são decorrentes deste" (P2-B.59; 60).

É interessante observar que o professor refere-se às concepções de ensino e aprendizagem para distinguir dois tipos de conflito: quantitativo e qualitativo. Dessa forma, o professor concorda que mesmo aqueles professores que defendem uma concepção de educação tradicional, não estão livres da possibilidade de se depararem com conflitos no processo avaliativo; a diferença está no fato de que, neste caso, o conflito é de cunho meramente quantitativo - dentro de uma perspectiva de classificação dos alunos -, enquanto que, dentro de uma concepção alternativa, o conflito gira em torno da qualidade do ensino e da aprendizagem, da formação educativa possibilitada ao educando, e de como a avaliação pode contribuir para a conquista dessa qualidade.

Dentro desse conflito maior, o professor destaca uma questão mais específica que diz respeito à justiça e à injustiça na avaliação. Diferentemente daquilo que um considerável número de professores tem apontado, geralmente, que é saber se a avaliação proclamada corresponde ou não ao real desempenho do aluno, o sentimento de injustiça experimentado pelo professor "2", está relacionado, também, ao desempenho docente e, não apenas discente.

" O tipo de justiça difícil de resolver é a seguinte: acho que eu não consegui perceber e oferecer tudo o que o aluno precisava, acho que eu não estive à altura... Não está lá, eu verificando no aluno. Está no meu trabalho, na minha pessoa e, também, está na parte dele... Quando o aluno questiona a avaliação (resultado), é uma questão de conversar. De repente, um aluno escreve de uma forma, pensando que escreveu isso e escreveu aquilo... Mas, aí o que seria injusto? Se eu entendesse de uma forma só e, pronto, acabou. Justo é eu estar buscando o diálogo com o aluno. Esse tipo de avaliação eu considero como uma avaliação democrática: você não vai carimbar o aluno." (P2-B.55; 56)

Apesar de ter situado o conflito no processo ensino-aprendizagem com um todo, nesta fala fica subentendido que há um momento em que este conflito se torna mais claro, palpável, que é o momento da proclamação dos resultados de desempenho dos alunos, não apenas resultados finais, mas também resultados parciais. Acreditamos até que a denominação mais acertada seria no momento da explicitação da avaliação - quando professores e alunos sabem que a avaliação está ocorrendo -, em outras palavras, na avaliação formal (cf. Freitas 1994)

que não restringe-se a provas e trabalhos previamente combinados/solicitados, abrangendo, também, conversa/comentários do professor sobre o desempenho do aluno de um modo geral ou específico. Neste aspecto há coincidência entre as falas dos dois professores.

“O conflito? É sempre na hora da avaliação, quando mostro a forma que eu faço. A nota eu só coloco para eles já quase no final do curso, entendeu? Eu não falo a nota (no decorrer do curso). Eu só falo assim: “- Olha, fulano está precisando melhorar nisso e nisso, porque senão sua nota não vai ser a que voce está esperando.” Aí, é nessa hora que o aluno falo que eu sou muito exigente, que eu quero ser diferente de todo mundo... Mas, a maioria aceita, e acha que todos os professores deveriam ter uma linha comum de avaliação” (P1-A.46).

Os dois professores afirmam que a nota não é o elemento gerador de conflito, apesar de reclamarem que os alunos, freqüentemente, se apegam a esta questão. A forma como o professor “1” lida com a avaliação, acaba reforçando a preocupação do aluno com a nota, como podemos constatar pela fala acima. O professor “2” confessa ser conflituoso para ele e para os alunos, o processo de formalização dos resultados da avaliação - o registro oficial - e, não a nota em si.

“Em Pedagogia o processo de avaliação ocorre dentro de uma certa normalidade, com uma exceção ao final. Porque eu exponho a proposta de avaliação e ela é aceita mas, no final sempre tem uma questão: como registrar isso, como formalizar essa avaliação? Voce tem duas alternativas: ou voce coloca notas ou, então, voce não tem nota. Pra não ter nota, tem que ter alguma coisa, outra forma de comprovação, de registro desse processo. E, essa outra forma não é aceita legalmente...ninguém aceita que não tenha nota - nota não só em termos de número mas, nota, menção, conceito, não importa a forma aí, o que importa é que tudo classifica e quantifica o aluno... é baseado na quantidade apenas. E a outra forma não é aceita. Eles (os alunos) sempre optam pelo falseamento...na verdade é um falseamento porque se faz uma coisa e formaliza outra. A nota não tem nada a ver com a concepção de conhecimento que eu tenho, não tem nada a ver com a concepção de avaliação que a gente faz” (P2-B.35; 36).

Pelo que podemos observar, o conflito vivido pelo professor pode ser resumido no seguinte: como conciliar um processo de avaliação formativa com o sistema oficial e institucional de avaliação que é altamente classificatório? Este conflito vivido pelo professor “2” é o mesmo que aflige milhares de outros professores dentro do sistema de ensino brasileiro. Uns entendem que a nota ou o conceito cumpre sempre uma finalidade de classificação e, por isso, deve ser abolido; no lugar deles apenas uma menção tipo “aprovado/reprovado” ou “apto/inapto” ou, então, apenas a descrição do desempenho do aluno. Outros entendem que a nota deve ser abolida porque não traduz o significado real da aprendizagem do aluno,

defendendo uma objetividade e racionalidade que só pode ser conquistada mediante a observação e valorização das “aprendizagens propriamente escolares, a exemplo dos professores mais tradicionais” (Perrenoud 1984, p. 238). Neste caso específico, a nota não se justifica porque, dentro de uma concepção de avaliação formativa e qualitativa, os professores entendem que ela não corresponde ao desempenho do aluno, senão provisoriamente, tendo em vista que o seu desenvolvimento não se esgota em uma atividade ou etapa de ensino; a negação da nota é feita em defesa de uma avaliação mais rigorosa, que favoreça a aprendizagem do aluno e permita regular a relação desempenho-objetivos e critérios.

Esta discussão é procedente, pois a nota, enquanto peso ou medida, encerra uma objetividade difícil de ser encontrada no processo ensino-aprendizagem. Há autores (Hadji 1994, Depresbiteris 1993) que defendem que a nota pode tornar-se significativa e mais representativa do desempenho da aluno quanto mais claros e melhor definidos forem os critérios de avaliação; uma correspondência exata entre desempenho e nota é impossível de se obter, por mais objetiva que possa ser a avaliação. De forma que, a nota é apenas um símbolo que pode representar o desempenho do aluno numa maior ou menor aproximação com o quadro referencial de avaliação utilizado. Contudo, como já afirmamos anteriormente, esta não é uma questão central dentro da problemática da avaliação.

Uma outra dificuldade enfrentada pelos professores está relacionada à ausência de autonomia discente, os alunos criticam a avaliação, a metodologia do professor e, no entanto, não realizam uma autocrítica sobre suas próprias ações, no sentido compartilhar da tarefa de mudança da prática pedagógica, para que esta não seja responsabilidade exclusiva dos professores.

“A responsabilidade é uma outra coisa que o aluno acaba tendo muita dificuldade de assumir. Acaba, na escola, sendo assim: o professor é responsável tanto pelo fracasso, quanto pelo sucesso do aluno. Quem vive nessa lógica por muito tempo, acaba não conseguindo pensar diferente...Quando voce dá liberdade, ele consegue pensar diferente” (P2-B.51).

“... Quando a gente pede a um aluno que faça avaliação do seu colega, ele não é sincero. São poucos que assumem o seu papel e falam: “- Fulano foi bom nisso e nisso mas, nessa parte aqui deixou a desejar”. Eles sempre falam: “Foi ótimo! E, a nota dele é tanto”. Vão pela nota, também. Infelizmente eles não olham como uma parte de crescimento coletivo, e em todos os aspectos do aluno. A preocupação deles é garantir sua média e passar. Um quer ajudar o outro, não prejudicar o outro para que o outro não o prejudique. É um pacto que eles fazem...” (P1-A.34)

Nos parece que esta questão da responsabilidade está intimamente relacionada com a concepção de avaliação que o aluno possui e que ele experimenta em seu cotidiano acadêmico, o que constitui-se um indicador valioso de que, apesar dos avanços obtidos, mudanças substanciais precisam acontecer, ainda, no curso e na prática dos professores. A inexistência de um projeto pedagógico solidificado, dá lugar à celebração de “pactos”, nos quais as regras do jogo nem sempre são muito claras e lícitas. Esta é uma mudança que ocorre gradativamente mas, que precisa ser iniciada imediatamente, e o professor é um dos principais polos articuladores desta mudança, que está na forma como se relaciona com o aluno, como lida com o conhecimento e com a avaliação.

O “pacto” existente entre os alunos dá a ilusão de que as relações estabelecidas entre si têm como princípio máximo a solidariedade e a cooperação, ocultando a competitividade que, em menor ou maior escala, reina entre eles. Isto porque, a escola emprega o discurso da cooperação mas, estimula a competição; a “solidariedade” entre os alunos subsiste até o momento que em que um não representa uma ameaça para a aprovação do outro. De forma que, o pacto é efêmero, não pode ser tomado com sinônimo de unidade e coesão permanentes, pois, está sujeito a variações de clima de relacionamento, segundo os interesses e as necessidades dos membros do grupo, que ameaçam sua estabilidade.

Os dois professores afirmaram ter bom relacionamento com os alunos e que nunca houve nenhum “problema mais sério” entre eles, pois, o diálogo sempre esteve presente, dando oportunidade de resolverem as divergências, a partir de uma boa conversa. Segundo eles, periodicamente, são realizadas avaliações das aulas, juntamente com os alunos, com vistas a um levantamento de eventuais problemas existentes, e à reorganização dos trabalhos.

“Tem momentos - de duas em duas semanas ou mensalmente - de avaliação coletiva. A gente lembra a função da disciplina dentro do curso, lembra o que foi trabalhado, e a gente coloca a questão assim, francamente: nós estamos indo na direção certa, o que precisa e o que não precisa, o que ficou, quais as dúvidas, como estão vendo a caminhada da gente dentro de sala de aula?” (P2-B.33)

“Sempre procuro fazer avaliação das aulas com os alunos. Na próxima semana darei um conteúdo e, ao final, perguntarei o que estão achando das aulas?” (P1-A.56)

Embora afirmem que esse tipo de avaliação aconteça, durante as observações não registramos nenhuma iniciativa neste sentido. Quando o assunto da qualidade das aulas ou do curso como um todo surgiam, era sempre por iniciativa dos alunos, que, na maioria das vezes,

faziam comentários aleatórios, sem chegar-se a uma discussão mais conseqüente. A exceção foi uma das últimas aulas do professor "2", quando desenhou-se uma discussão um pouco mais séria e profunda, mas que, também, não foi levada a efeito porque a maioria dos alunos mostrou-se acuada para enfrentar um debate aberto sobre a questão, deixando transparecer, até, um certo desinteresse, contrariamente à posição de crítica mais contundente, assumida na ausência dos professores.

2. O que emerge dos conflitos em avaliação de aprendizagem no Curso de Pedagogia da UNEMAT?

2.1 - Avaliação: fatores intervenientes.

Mediante o cruzamento das informações prestadas por alunos e professores, através dos relatos escritos, entrevistas e das observações, é possível constatar algumas semelhanças entre a visão dos mesmos no que diz respeito aos conflitos vivenciados em avaliação de aprendizagem, certamente, as dimensões em que as questões são colocadas diferem-se um pouco, contudo, assemelham-se em sua essência, conduzindo a uma melhor compreensão do problema.

A esta altura da pesquisa, dados que antes pareciam indispensáveis e, até mesmo, impenetráveis, revelam-se secundários na composição do quadro interpretativo do problema pesquisado; o processo de tomada e retomada das informações torna-os mais familiares e menos assustadores/impositivos, a composição do quadro de indicadores (categorização), no começo muita elástica, aos poucos vai se estreitando e refinando, oferecendo "pistas" mais seguras, o que contribui para uma análise mais clara. Parece-nos que não há como o pesquisador deixar de interferir nos rumos da pesquisa, visto ser ele, também, sujeito nesse processo; por mais fidelidade que tenha aos dados, a interpretação é guiada pela visão de mundo, pelos fundamentos teóricos que ele possui.

Durante a pesquisa algumas perguntas se fizeram sempre presentes:

- "O que torna o processo de avaliação conflitivo?";
- "Qual a origem do conflito em avaliação?";
- "Que situações o conflito aparente esconde?";
- "Qual a relação deste conflito com a organização do trabalho pedagógico?"

Aos poucos fomos chegando a algumas interpretações que, se não dão conta da amplitude do problema, pelo menos, ajudam a compreendê-lo.

Tomando por base a freqüência e a ênfase com que determinadas questões foram enunciadas, temos como principais indicadores do problema: o relacionamento professor-aluno, o sistema de avaliação, a organização do trabalho pedagógico, o formalismo da avaliação, a relação de dependência que o aluno estabelece com o professor, as experiências de aprendizagem anteriores, as provas, e as notas que, embora apareçam como elementos de grande preocupação, principalmente por parte dos alunos, se analisados com profundidade e numa visão de conjunto, conduzem às três questões assinaladas anteriormente. Já no caso dos professores, não é feita nenhuma referência às provas, e o fator nota é abordado no contexto da problemática maior do processo ensino-aprendizagem.

Assim, como indicadores básicos dos fatores intervenientes no processo de avaliação de aprendizagem vivenciado no curso de Pedagogia, pelos alunos, temos: o relacionamento professor-aluno, a metodologia adotada pelo professor, a prova, a nota e as condições materiais de trabalho, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 - Fatores intervenientes na avaliação de aprendizagem, segundo os alunos.

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
1- O relacionamento professor-aluno	<ul style="list-style-type: none"> ◆ poder centrado no professor ◆ ausência de diálogo . ◆ preocupação com a aplicação formal do programa curricular, em detrimento da aprendizagem do aluno.
2 - A metodologia adotada pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> ◆ fala centralizada no professor e não na troca entre sujeitos cognoscentes ◆ superficialidade teórica no trato com os conteúdos . ◆ rotinização e não dinamização da atividade pedagógica.
3 - A prova	<ul style="list-style-type: none"> ◆ priorização de um instrumento de avaliação objetiva, utilizado em um momento específico da aprendizagem, em detrimento do aproveitamento de outras situações de aprendizagem e da avaliação contínua ◆ usada, freqüentemente, como instrumento de coerção.
4 - A nota	<ul style="list-style-type: none"> ◆ elemento cercado pela ambigüidade: é relativizada no discurso, e cobrada, na prática, pelos professores . ◆ condição essencial para a aprovação.
5 - As condições materiais de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ◆ inexistência ou ineficiência de serviços, equipamentos e materiais didáticos.

Os alunos deixaram claro que não concebem a avaliação isolada do processo ensino-aprendizagem, apesar de, muitas vezes, darem a ela um destaque maior do que a todos os outros componentes da atividade pedagógica; o que pode ser explicado pelo fato de a avaliação caracterizar-se como um campo fértil de conflitos, que brotam quando os alunos sentem-se injustiçados pelo professor, ou quando sentem a ameaça de um perigo eminente: a reprovação.

Em que pesem as confusões que alguns alunos fazem em relação a conceitos, princípios e métodos de avaliação, percebemos que a visão que eles possuem a respeito deste tema não é muito restritiva e nem tão pouco simplória; os alunos têm consciência de muitos dos condicionantes implicados no processo de avaliação, o que, talvez esteja faltando é um aprofundamento e uma integração de uma teoria apropriada aos pedaços, genérica e idealisticamente, sem descer à prática, e sem explorar suas contradições.

Nos cursos de formação de professores os alunos se apropriam de um discurso tipo: "a avaliação é um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem do aluno, com a finalidade de diagnosticar dificuldades e reorientar sua aprendizagem". No entanto, o embasamento político-filosófico parece não ir além de uma preocupação de ordem humanística, de como tornar a avaliação um ritual pedagógico menos cruel, de forma a aliviar um pouco a consciência dos professores, enquanto condutores deste processo. Soma-se a isto o fato de os alunos vivenciarem um processo avaliativo nebuloso: que quer ser uma coisa (mais democrática) e acaba sendo outra, ou o que já era (autoritária).

Já, os professores apontaram as experiências de aprendizagem que os alunos trazem de escolaridades anteriores, o formalismo da avaliação e a fragmentação do trabalho docente, como principais indicadores dos fatores de interferência no processo de avaliação de aprendizagem realizado no curso de Pedagogia, conforme detalhado no quadro 2.

Quadro 2 - Fatores intervenientes na avaliação de aprendizagem, segundo os professores.

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
1 - As experiências de aprendizagem anteriores	<ul style="list-style-type: none"> ◆ cultura da transmissão/assimilação, em detrimento do processo de produção do conhecimento . ◆ subvalorização da relação sujeito-sujeito entre aluno e professor . ◆ valorização de um sistema de avaliação classificatória.
2 - O formalismo da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ◆ perpetuação de normas inflexíveis que negam o movimento do processo avaliativo ◆ apego excessivo de muitos professores ao "legalismo" do sistema de avaliação ◆ a nota ou o conceito como mecanismo exclusivo de registro dos resultados de avaliação ◆ supervalorização dos resultados de avaliação, pelos alunos
3 - A fragmentação do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> ◆ a divisão do saber em áreas estanques (disciplinas) . ◆ a organização do processo pedagógico em um espaço de tempo fixo . ◆ ausência de integração docente . ◆ ausência de uma linha comum de ensino e avaliação.

As diferenças de posicionamento diante da avaliação, explicitadas pelos professores "1" e "2", caracterizam em grande parte as diferentes visões de avaliação existentes entre o quadro docente do curso de Pedagogia: enquanto uns enfatizam a avaliação como processo, outros enfatizam a avaliação como produto, alguns professores concebem a avaliação como mecanismo de acompanhamento da aprendizagem do aluno, outros a concebem como mecanismo de controle sobre o aluno, para uns as finalidades básicas da avaliação são a reflexão e a orientação, para outros estas finalidade se identificam com o disciplinamento e a classificação do aluno.

Como a pesquisa não envolveu a totalidade do curso de Pedagogia, não podemos afirmar com convicção que predomina esta ou aquela concepção de avaliação de aprendizagem mas, pelo que conhecemos dessa realidade, nos arriscamos a afirmar que, de um modo geral, as práticas avaliativas adotadas pelos professores situam-se no limite entre as duas posições aqui caracterizadas. E isto, de uma certa forma, já representa um avanço na busca de uma redefinição das práticas avaliativas no curso.

Os indicadores elencados acima, aproximam a prática pedagógica dos professores "1" e "2" em muitos momentos, o que não significa uma total e perfeita identificação entre elas. Os fatores apontados como intervenientes na avaliação de aprendizagem, em menor ou maior grau, revelam o entendimento que os professores possuem de que a avaliação não é um processo que se esgota em si mesmo e que, ao contrário, tem seus condicionantes situados na complexidade do contexto pedagógico.

Os professores deixaram claro que sabem o que estão fazendo, as formas de avaliação que estão encaminhando fazem parte de um projeto educativo individual: um com matizes mais humanistas, outro mais histórico-crítico. Quando questionam a distância entre a realidade e o "dever ser" (e o professor "2" o faz de modo mais profundo) demonstram compromisso com seu fazer-pedagógico, devendo-se entender este compromisso na extensão do projeto de cada um: que pode significar o cumprimento do programa escolar e de todas as exigências técnico-administrativas previstas, e a socialização dos fundamentos básicos da disciplina aos alunos, ou a busca do conhecimento através de um processo investigativo da realidade, numa interação professor-aluno-conhecimento.

Segundo os professores as experiências de aprendizagem que os alunos tiveram anteriormente, no longo processo de escolarização pelo qual passaram, interferem no encaminhamento da avaliação e das atividades pedagógicas, e esta interferência pode ficar caracterizada, por exemplo, na resistência à proposições pedagógicas que fujam à concepção de ensino e avaliação que têm introjetada dentro de si, assim como, na dificuldade de se colocarem enquanto sujeitos da aprendizagem.

Uma outra parte dessa interferência está localizada na própria organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia, que não contribui para que o ensino seja concebido e encaminhado como um projeto coletivo, senão como um todo funcionalisticamente montado

com as partes que ficam sob a responsabilidade de especialistas de cada área do conhecimento. E, uma outra, ainda, situa-se no âmbito do sistema mais amplo de ensino: o aspecto legal congelado no tempo e que, embora contestado, acaba sendo cumprido e se fazendo cumprir, de modo que muitos professores se apoiam no próprio “legalismo” da avaliação para justificar a impossibilidade de assumir uma prática transformadora.

Reconhecer as limitações da própria prática pedagógica não é muito simples, tanto que apenas o professor “2” faz referência a esta questão, quando afirma que é preocupante o fato de não ter certeza de estar contribuindo, com sua ação, para que o ensino caminhe conforme o que foi planejado, e para que o aluno avance no processo de aquisição de conhecimento. Esta é uma dimensão importante para a compreensão da prática pedagógica e do processo avaliativo, em especial; atribuir ao aluno a maior parte da responsabilidade pelos problemas relativos à avaliação, é uma visão unilateral e uma tentativa de fugir à complexidade da questão. Além do que, não há que se buscar culpas e culpados, há que se tentar entender o problema a partir de um conjunto de condicionantes, que se interpenetram na multidimensionalidade de relações contidas na prática pedagógica.

2. 2 - A Caracterização Dos Conflitos Em Avaliação.

As experiências pedagógicas vivenciadas e relatadas por alunos e professores, constituíram-se indicadores claros da existência de conflitos em avaliação. Contudo, faltava, ainda, identificar junto a eles, as situações ou fatores que concorrem para a deflagração de tais conflitos, visto ser esta uma condição essencial para a compreensão do problema colocado por esta pesquisa.

Assim, com base nos aspectos mais significativos destacados por alunos e professores a respeito de suas vivências em avaliação de aprendizagem, procuramos captar os elementos determinantes na configuração dos conflitos enfrentados por eles, no tocante a essa questão, no processo de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia.

De acordo com os depoimentos dos alunos, podemos perceber que a maneira do professor agir diante deles e do ensino, o sistema de avaliação adotado, os resultados de

avaliação, e a metodologia de ensino, são os elementos que mais fortemente influenciam no desencadeamento dos conflitos, como podemos observar no quadro que se segue.

Quadro 3 - Elementos desencadeadores dos conflitos em avaliação de aprendizagem, segundo os alunos.

1 - A postura do professor	<ul style="list-style-type: none"> ◆ usa a prova como um castigo ◆ não respeita o pensamento do aluno ◆ nega-se ao diálogo ◆ despeja conteúdo sobre os alunos ◆ age dissimulada ou displicentemente na condução do processo de ensino e avaliação
2 - O sistema de avaliação adotado no curso	<ul style="list-style-type: none"> ◆ possui finalidade classificatória ◆ faz uso dos tradicionais instrumentos de avaliação ◆ predomínio da preocupação com o aspecto formal da avaliação, em detrimento da preocupação com o desenvolvimento do aluno ◆ maior ênfase no produto do que no processo de aprendizagem ◆ responsabilidade da avaliação centrada na figura do professor
3 - A metodologia de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ◆ uso abusivo da exposição oral, por parte do professor ◆ conteúdos vazios de prática . ◆ insegurança do professor no encaminhamento das atividades ◆ inconsistência teórica dos assuntos estudados ◆ estudo centrado em apostilas ◆ inadequação das atividades pedagógicas ao contexto social dos alunos
4 - Os resultados de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ◆ a nota como instrumento de controle do professor sobre o aluno ◆ injustiça na atribuição dos resultados de desempenho ◆ a média como principal meta a ser atingida ◆ incoerência entre nota e valor do conhecimento ◆ ocultação dos critérios de avaliação ◆ . participação condicionada à nota ◆ a nota como condicionante da aprovação/reprovação no curso.

Segundo os professores, os fatores que mais contribuem para a explicitação de conflitos no campo da avaliação da aprendizagem, referem-se ao momento de formalizar a avaliação junto ao aluno e ao departamento de Pedagogia, à dificuldade de se manter uma coerência entre avaliação e objetivos, à ausência de autonomia e compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, e à forma de organização assumida pelo trabalho pedagógico.

Quadro 4 - Elementos desencadeadores de conflitos em avaliação de aprendizagem, na visão dos professores.

1 - O ato de formalização da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ◆ reticência do aluno em aceitar a avaliação de desempenho feita pelo professor e em enxergar suas próprias dificuldades ◆ apego do aluno à nota ◆ alunos questionam os critérios de avaliação adotados pelo professor ◆ resultados negativos provocam indisposição nas relações estabelecidas entre professor e aluno
2 - Manter coerência entre avaliação e objetivos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ◆ desenvolver uma prática pedagógica condizente com um projeto de sociedade ◆ romper com uma prática pedagógico-avaliativa individualista e mecanicista ◆ encontrar formas alternativas de trabalhar a produção de conhecimentos com os alunos de um curso noturno
3 - O descompromisso e a falta de autonomia do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ◆ age com displicência ◆ não assume compromisso com sua aprendizagem e formação profissional ◆ estabelece pacto da omissão, com outros colegas ◆ participa ativamente das aulas apenas quando a situação exige, quando lhe é cobrado ◆ procura driblar a organização escolar, "fugindo" das atividades pedagógicas
4 - A organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ◆ espera receber, do professor, conteúdos prontos e de fácil assimilação ◆ a fragmentação do trabalho escolar inviabiliza propostas de mudanças ◆ a ausência de integração docente conduz propostas alternativas de ensino e avaliação ao descrédito e isolacionismo ◆ a imposição de tempo para a realização das atividades, valoriza a quantidade em detrimento da qualidade

Podemos perceber que o indicador "Postura do Professor", apontado pelos alunos, contrapõe-se ao indicador "Descompromisso e falta de autonomia do aluno", apontado pelos professores. Enquanto que, para os alunos, os conflitos vivenciados em avaliação de aprendizagem estão em grande parte, relacionados à postura do professor diante dos alunos, do ensino e da avaliação, para os professores está justamente no posicionamento assumido pelos alunos. Este fato é revelador do distanciamento a que estão submetidos ambos os sujeitos no processo ensino-aprendizagem, distanciamento nem tanto em termos de relações interpessoais mas, fundamentalmente, em termos de relações epistemológicas, cognitivas e políticas: o professor, ainda, é tido como aquele que oferece o saber ao aluno, como agente transmissor e socializador do conhecimento. Os professores colocam em suas análises as implicações de uma história escolar de dominação e passividade, para explicar a postura adotada, hoje, pelos alunos, na tentativa de entendê-los e, não de condená-los. Contudo, os alunos tomam os professores como verdadeiros adversários/inimigos quando se trata do fenômeno avaliação, principalmente; os professores, encarnam o poder de mando, o poder associado a uma coisa ruim, prejudicial, pois, são eles que, em última instância, determinam o "destino escolar" do aluno.

A concepção corrente do processo de escolarização como um processo de aquisição do conhecimento, que depende do esforço de cada pessoa, contribui para que o ensinar-aprender seja visto como um projeto individual e não coletivo, onde um indivíduo com um saber mais elevado - o professor - transmite/socializa esse saber com outro indivíduo interessado em dominar a cultura escolar - o aluno. Esta perspectiva esconde o fato de o conhecimento ser manipulado como propriedade privada (Silva 1992) - todos têm direito de possuir mas, apenas os "mais competentes" conseguem obtê-la; neste contexto predomina a ocupação hierárquica de espaços e a luta pelo poder engendrado pelo domínio do saber. Assim, desde o início da escolarização o aluno aprende a viver em situação de desigualdade, cultivando um certo temor e desconfiança pelo professor, e tomando os colegas de classe como concorrentes; o aluno aprende, também, a se armar para enfrentar com menor desvantagem possível, todos estes conflitos, embora, nem sempre seja bem sucedido neste intento.

Em se tratando de um curso de formação de professores, o natural seria que estes conflitos fossem discutidos mas, não é isso que acontece. Trabalha-se com uma noção de realidade escolar harmônica e unidirecional, onde o professor ensina e o aluno aprende, como

se nessa relação não se interpusesse inúmeras outras relações, das quais o simples domínio técnico-metodológico não dá conta. Como lidar com as resistências, afinidades, limites e mecanismos de defesa de ambos os lados? Como lidar com o poder que perpassa as relações do cotidiano pedagógico e que envolve alunos, professores, direção e demais funcionários, nas mais diferentes combinações? Como tais questões não constam do currículo real dos cursos de formação de professores, o aluno, enquanto profissional, aprenderá a dar respostas a todos estes problemas à medida em que eles surjam, provavelmente, repetindo atitudes características de um padrão de comportamento que reforça a idéia do poder como algo negativo, coercitivo e violento.

“Outra coisa que não é dita é que, na escola, o domínio e o controle social são onnipresentes. Mas, para o imaginário pedagógico o poder é negativo. Não é verdade que o sonho de qualquer professor é conseguir a cooperação dos seus alunos sem exercer o poder? Como se a presença, a sedução, o carisma, o saber-fazer didático não fossem modalidades mais subtis de poder! Desta censura nasce uma ausência de reflexão sobre os prazeres e as táticas de poder...” (Perrenoud 1993, p. 197).

Quando um lado atribui ao outro a responsabilidade pelos problemas pedagógicos, pode ser que haja, nesta atitude, uma tentativa de livrar-se de suas próprias responsabilidades. Contudo, o que não podemos deixar de considerar é que ambos estão implicados neste processo, cada qual à sua maneira, adotando estratégias que permitam responder aos desafios emergentes da prática pedagógica. Assim como, existem alunos que preocupam-se apenas com a obtenção do diploma, pois, a formação propriamente dita não lhes interessa, há professores que estão pouco preocupados em atingir os objetivos da disciplina, e com a melhoria do ensino, o esforço que dispendem na realização de seu trabalho, é suficiente apenas para o cumprimento das obrigações formais exigidas pela instituição.

Os professores possuem uma autonomia que os permite aligeirar os conteúdos, mudar o esquema de avaliação e de desenvolvimento das atividades. No entanto, *“é uma autonomia de contrabando, que não é verdadeiramente reconhecida e que, portanto, não corresponde a uma responsabilidade de prestar contas”* (Perrenoud 1993, p. 200), daí que, nem sempre, os professores fazem o que deve ser feito mas, o que querem fazer, e que pode não corresponder ao melhor e mais desejável. Portanto, têm razão os alunos e têm razão os professores, quando

apontam os “comportamentos desviantes” de um e outro lado, como intervenientes no processo ensino aprendizagem e desencadeadores de conflitos no campo da avaliação.

Há uma certa proximidade entre dois pares de indicadores: “A organização do trabalho pedagógico” com “Metodologia de ensino”, e “O ato de formalização da avaliação” com os “Resultados de Avaliação”. No primeiro caso, podemos considerar um pouco mais restritiva a visão dos alunos, visto que cingem-se aos procedimentos de operacionalização das atividades curriculares adotados pelos professores, de modo, até, individual; a metodologia é concebida como uma questão de dom e criatividade que cada professor possui para “motivar” o aluno a aprender. Logicamente, não podemos perder de vista a dimensão e a particularidade do papel desempenhado pelo professor, em sua respectiva disciplina ou área de conhecimento, onde faz os ajustes metodológicos que combinem melhor com as situações de estudo por ele organizadas. Sucede que, muitas vezes, os procedimentos escolhidos não combinam com a situação de estudo, e os alunos são os primeiros a perceberem isto, pois, sentem-se penalizados com a conseqüente perda da qualidade do ensino que tal fato acarreta. Porém, dificilmente ocorre uma reclamação imediata, como os alunos mesmos disseram, seja porque confiam que, com o tempo, o professor fará as mudanças necessárias, ou porque acabam avaliando que o tamanho do prejuízo não compensa o “desgaste emocional” que sofrerão ao ter que conversar sobre o problema com o professor ou, ainda, porque sabem que uma mudança de metodologia implicaria a ampliação de suas responsabilidades, enquanto estudantes, exigindo deles mais tempo para leitura ou um maior preparo para o debate, por exemplo.

A questão da metodologia de ensino merece ser analisada no contexto da organização do trabalho pedagógico no curso. A metodologia adotada pelo professor em sala de aula está associada à organização curricular do curso, à teoria e prática pedagógica efetivada por professores e alunos, à forma como as atividades e o tempo são organizados e distribuídos, e ao tipo de relações de trabalho que se estabelecem entre sujeitos/sujeitos e sujeitos/conhecimento.

Ao denunciarem o isolamento em que encontram-se no curso, e a inexistência de interlocutores para suas propostas e experiências pedagógicas, os professores não querem dizer, com isso, que há uma incompatibilidade entre eles. A denúncia vem no sentido das condições de trabalho que lhes são impostas, onde a divisão do curso em semestres e

disciplinas, conduz à fragmentação do conhecimento, separando, num mesmo espaço, sujeitos de uma prática comum; o que cada professor sabe a respeito da prática do outro é apenas o limite que separa uma área do conhecimento da outra, pelo menos em termos formais, já que na prática, muitas vezes, acontece uma sobreposição, percebida, mais pelos alunos, do que pelos próprios professores. A ausência de um planejamento conjunto e de uma prática interativa entre os professores, faz com que estes vejam-se mais como empreiteiros do saber, responsáveis por tarefas específicas, do que como educadores e implementadores de um projeto educativo.

O espaço dedicado ao planejamento por área de conhecimento ou disciplinas afins, a cada início de semestre letivo, é importante, porém, insuficiente para garantir uma integração mínima da ação docente. Primeiro, porque o planejamento não resume-se a um momento de formalização ou idealização de propostas pedagógicas através dos planos de ensino, como se pensamento e ação fizessem parte de tempos diferentes e isolados. Segundo, porque, o fato de muitos professores serem "horistas", atendendo a mais de um curso dentro de uma mesma instituição ou respondendo por outras atividades profissionais fora da instituição, não permite que esse "planejamento integrado" aconteça já, no principiar mesmo das atividades acadêmicas.

Perceber toda esta situação, sem encontrar mecanismos capazes de revertê-la, é motivo de conflito para o professor, que sente-se limitado em seu poder de interferência sobre a realidade pedagógica. O discurso de que cada um contribui com sua parte sendo competente e comprometido com aquilo que faz, parece soar distante; o professor sabe que o fato de assumir com seriedade e competência a sua função, não o torna menos suscetível a problemas e conflitos de ordem político-pedagógica, pois, sua prática sofre os reflexos de outras práticas, encerrando as contradições presentes dentro de um mesmo sistema de ensino e de um mesmo curso. Não resta dúvida de que é bem mais fácil levar uma proposta metodológica a bom termo, quando esta é decorrente de um projeto pedagógico claramente explicitado, sustentado por um coletivo composto por professores imbuídos de um mesmo propósito educativo.

Segundo Perrenoud (1993) a divisão do trabalho, muitas vezes, impede que os professores enxerguem a profissão em toda sua complexidade e o fato de que cada um, individualmente, pode fazer metade daquilo que é necessário, seja *"por falta de tempo, de forças, de competências teóricas ou didáticas precisas e, sobretudo, pela dificuldade de*

orquestrar em tempo real tudo o que seria necessário fazer” (p.196). E, o tempo constitui-se fator de grande preocupação para os professores, por limitar suas ações aos horários estabelecidos pela instituição escolar: as aulas de cinquenta minutos ou a carga horária exígua - da disciplina -, prejudicam a concatenação das atividades e o aprofundamento dos temas em estudo e, conseqüentemente, a qualidade dos trabalhos desenvolvidos. Assim, a duração das atividades parece ter mais importância do que a sua qualidade, o fundamental é o cumprimento dos créditos necessários à integralização da carga-horária total do curso.

“...o que outorga valor ao tempo é a sua conversão em equivalente universal. Assim como no mercado desenvolvido...o tempo de trabalho converte-se na medida do valor de todas as mercadorias, na escola ele se converte na medida do valor do conhecimento e, subsidiariamente, das pessoas que o possuem...O trabalho escolar, tal como o trabalho produtivo, vê-se reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho...” (Enguita 1989, pp. 179-180).

A fragmentação do trabalho escolar é conseqüência da fragmentação da própria ciência, o que reflete-se, também, nos métodos de ensino (Freitas1994) criados ou adaptados para responder às especificidades de cada área do saber, ou seja, para cada conteúdo uma forma diferenciada de trabalhá-lo. A ênfase na relação conteúdo-forma, no entanto, é insuficiente para resolver os problemas relativos à produção de conhecimento e à qualidade do ensino, uma vez que a fragmentação persiste, impedindo a constituição de uma unidade metodológica, que só pode ser conseguida com a colocação do trabalho socialmente produtivo como “unificador do processo de educação” (Pistrak, 1981).

O trabalho como eixo central do processo pedagógico propicia o estabelecimento das relações indispensáveis entre as disciplinas/áreas de conhecimento, numa subordinação destas ao fim social do projeto escolar. Nesta perspectiva está colocado o método dialético, que propicia, através do processo de investigação - em seus movimentos de análise e síntese - “o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas, constituindo objetos de estudo” (Pistrak 1981), que podem ser organizados em forma de núcleos de estudos, com temas significativos para os alunos, relacionados com as problemáticas do mundo do trabalho, e orientados para o fazer-científico.

No caso do par de indicadores “O ato de formalização da avaliação” e “Resultados de avaliação”, a relação entre os dois está no fato de ambos, professores e alunos, preocuparem-

se com a formalização da avaliação de desempenho acadêmico, embora com sentidos um pouco divergentes. O conflito para os alunos caracteriza-se pela perspectiva de aprovação-reprovação implicado no ato da tomada de conhecimento dos resultados de rendimento escolar. A perspectiva de fracasso, geralmente, leva-os a travarem um embate com o professor, questionando o significado da nota que lhes foi atribuída, o significado da própria avaliação e dos instrumentos utilizados; outras vezes, o aluno não verbaliza o seu desapontamento, fechando-se em seus sentimentos de angústia e indignação, voltando toda sua raiva para o professor, que a partir daquele "fatídico" momento passa a ser visto como um inimigo, como alguém insensato que o prejudicou dissimuladamente.

São raras as vezes em que o aluno reconhece-se na avaliação que o professor faz dele. Quando isso acontece, e o resultado é considerado negativo, o aluno trava um conflito consigo mesmo, questionando suas capacidades e competências, pois, considera que seu esforço não foi suficiente para atingir um resultado melhor. O aluno sofre com a perspectiva de não conseguir ultrapassar as barreiras que se interpõem entre ele e a linha de chegada do curso; é difícil saber quem sofre mais: se o aluno que amargou seguidos fracassos durante sua trajetória escolar, ou se aquele que nunca experimentou qualquer tipo de fracasso. O primeiro tem uma necessidade maior de recompor sua imagem perante seu grupo social, enquanto que o segundo tem necessidade de manter o status de "inteligente" e "esforçado". No caso do curso de Pedagogia, observamos que essa preocupação atinge ambos os casos, principalmente porque a aquisição do diploma de nível superior, é tida como um mecanismo de ascensão social: para os alunos que já são profissionais da área significa a incorporação de um percentual salarial em seus vencimentos e a ascensão na carreira do magistério, para aqueles que não atuam como professores - e que, geralmente, estão desempregados ou em empregos temporários - significa a possibilidade de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Para os professores o conflito não cinge-se à apresentação da nota ou dos resultados finais, abrangendo todas as considerações feitas ao aluno, a respeito de suas dificuldades, bem como das providências a serem tomadas por ele, no sentido de superá-las. Segundo os professores, os alunos mostram-se resistentes a este tipo de avaliação, embora reivindicuem que assim seja feito; os motivos são variados: dificuldade de reconhecer suas limitações ou omissões em relação ao objeto em estudo, desconfiança em suas próprias possibilidades e

capacidades ou, ainda, por creditar ao professor toda a responsabilidade pela situação em que se encontra, avaliando que o professor não utilizou a metodologia adequada, ou não ofereceu os elementos teórico-práticos necessários a uma efetiva aprendizagem.

Tais críticas procedem? Sem sombra de dúvidas. Agora, é necessário que consideremos o caráter com que é feita essa avaliação sobre o desempenho do aluno, porque, muitas vezes, o professor age de forma recriminatória, criando ou reforçando, no aluno, o sentimento de incapacidade e impotência. E, o aluno percebe quando a avaliação fica restrita ao caráter técnico, refletindo uma preocupação excessiva do professor com o domínio de conteúdos e habilidades básicas de sua respectiva disciplina, inexistindo uma preocupação de caráter mais abrangente no sentido de uma análise crítica sobre os problemas enfrentados pelo aluno, e de orientação metodológico-prática que possibilite a conquista de avanços significativos em seu desenvolvimento pessoal e profissional. A intenção do professor pode, até, não ser esta mas, o que conta mesmo é o fato concretizado. O que prova que "boa intenção" não é tudo. A apreensão dos fundamentos político-filosóficos implicados nesta ou naquela forma de avaliação é uma medida valiosa para a obtenção de uma maior coerência entre o pensamento e a prática avaliativa.

Ainda, em relação a esse ponto, há que se considerar os critérios utilizados e que tipo de informação os alunos tiveram a respeito deles. Os critérios de avaliação, geralmente têm uma definição formal, e aparecem como um aspecto secundário do processo avaliativo; consta sempre dos planos de ensino dos professores que, quando solicitados a manifestarem-se a respeito dos critérios utilizados na avaliação de seus alunos, automaticamente respondem: interesse, participação, criatividade, domínio de conteúdos, etc.. Muitas vezes, nem o próprio professor possui um real entendimento do que sejam e do que significam esses critérios, apenas aplica-os por uma questão de convenção - porque os demais professores assim o fazem ou por serem os mais comumente adotados. Paradoxalmente, na prática tais critérios têm um peso considerável, pois, dificilmente, o professor avalia o aluno segundo critérios, exclusivamente, cognitivos. O que se observa, então, é a predominância da avaliação de atitudes sobre a avaliação de desempenho cognitivo, justificada com o discurso da "avaliação global" do sujeito, em contraposição à avaliação restrita a habilidades e domínio cognitivo, considerada essencialmente objetiva. Nesse sentido, há todo um apelo para que a avaliação saia do campo técnico e valorize o campo afetivo, como forma de tornar-se mais justa.

Diante disso, poderíamos questionar se não faz sentido o uso de tais critérios, na medida em que buscam ressaltar o caráter de subjetividade presente no processo ensino-aprendizagem, e que deve ser levado em conta na avaliação? A aprendizagem envolve, sim, elementos subjetivos, como por exemplo, a predisposição do aluno para este ou aquele assunto, suas experiências culturais e sociais, que devem ser observados na organização das atividades escolares, evitando-se, assim, sufocar diferenças que são reais. Contudo, avaliar atitudes não significa respeitar essas diferenças, senão discriminar os socialmente “diferentes”, e, muito menos, significa uma consideração aos aspectos ditos subjetivos, pois, objetivamente, o professor decide que o “menos participativo”, “menos criativo”, “menos esforçado” é o que possui, também, menos chance de ser aprovado. Mesmo porque, é extremamente complicado e subjetivo avaliar atitudes, por isso, defendemos que elas não devem ser objeto de avaliação. O que não significa que não devam ser valorizadas e promovidas pela instituição escolar, desde que seja *“através de ações concretas e não de uma simples representação simbólica”* (Depresbiteris, In Souza, 1993, p. 73).

A avaliação não é uma questão de técnica ou de afetividade. É uma questão fundamentalmente política, que exige critérios claramente definidos e justificados, e que sejam amplamente conhecidos pelos alunos. Se já é um absurdo o fato de o aluno não participar da construção desses critérios, mais absurdo, ainda, é que lhe seja negado o direito conhecê-los. Quando isso acontece o aluno sente-se injustiçado pelo professor, julgando sua atitude arbitrária, como tivemos a oportunidade de observar durante esta pesquisa. E, está coberto de razão o aluno. Quem de nós gostaria de ser avaliado com base em critérios ocultos, sem que tivesse a mínima idéia *“do que determina e fundamenta o juízo do avaliador”* (Hadji 1994, p.111).

Certamente, a simples comunicação dos critérios de avaliação, não a torna mais democrática, pois, coloca-se aí a questão de sua legitimidade (Hadji, 1994) ou pertinência; estabelecer critérios incompatíveis com o caráter da disciplina ou do curso é tão arbitrário quanto privar o aluno de conhecê-los - seria como exigir de um professor, por exemplo, habilidades e conhecimentos específicos de um engenheiro civil. No entanto, o ato de comunicação dos critérios é um passo importantíssimo no sentido da democratização do processo avaliativo, que tem como condição básica a transparência.

Mesmo que a explicitação dos critérios de avaliação não tenha ocorrido devido a um esquecimento do professor, ou por este querer resguardar o aluno dos sentimentos de ansiedade e nervosismo, isso não elimina o poder arbitrário embutido em tal ato. Segundo Hadji (1994), se, por um lado, é certo que não podemos generalizar, por outro, podemos correr o risco de estarmos compactuando com o autoritarismo, em situações em que o professor alega tê-lo exercido inocentemente, sem o propósito de assim fazer, tendo, pois, “a vantagem de exercer um poder sem ter de o justificar” (p.111).

O estabelecimento de critérios, com o prévio conhecimento por parte do aluno, oferece elementos importantes para que a avaliação possa, concretamente, ser vivenciada como um processo de reflexão e diálogo. No momento em que o aluno tem clareza dos fundamentos e habilidades que precisam ser apreendidos, dominados, e que sabe porque está sendo questionado em seu desenvolvimento, tem, também, maiores chances de comprometer-se com a busca de respostas a tais indagações, que passam a ser suas, também, e não apenas do professor. O propósito da avaliação é manter o aluno informado sobre seu desenvolvimento e oferecer-lhe maior segurança em sua caminhada, visto que, nem sempre, ele apercebe-se de suas reais dificuldades ou dos avanços obtidos.

E, dentro deste contexto, como fica o conflito enfrentado por professores e alunos em relação à nota? Parece-nos que perde um pouco o sentido, se consideramos que o objetivo principal da avaliação é **informar e acompanhar**, e que o que nos interessa é o processo, e não apenas o produto. Se a nota serve como instrumento de informação sobre o desenvolvimento do aluno e para “materializar um nível de competência”, esse conflito acaba sendo secundário. Agora, “se a nota apenas dá testemunho da persistência do mito do valor verdadeiro, e é apenas o instrumento de perspectivas que nada têm a ver com a avaliação - manutenção da ordem ou imposição de força -, seria melhor de deixarmos de a usar” (Hadji 1994, p. 108).

Qual a procedência do mito da nota? O conflito em relação à nota é decorrente da preocupação em fazer corresponder, objetivamente, o valor com o rendimento ou produto da aprendizagem, o que é impossível, pois, o conhecimento não é passível de uma aferição precisa. E, os professores que trabalham a avaliação dentro de uma perspectiva de qualidade, cientes desse fato, conflitam-se com a nota por considerar que ela não corresponde, enquanto medida, à dinâmica do processo de produção do conhecimento, chegando mesmo a defender a

sua supressão. O que nos parece necessário é desmistificar nossa relação com a nota, colocando-a em seu devido lugar, ou seja, como codificadora de uma mensagem sobre a aprendizagem do aluno, deixando, portanto, de tomá-la como medida ou valor do saber.

Chama-nos a atenção o fato de o professor afirmar que o maior conflito vivenciado em torno da avaliação está no estabelecimento de uma coerência entre objetivos de ensino e prática pedagógica, não de forma técnica e mecanicista mas, enquanto relação entre projeto pensado e objetivado. Segundo ele, o conflito se amplia quando se tem clareza de que este projeto implica na formação de indivíduos e, por extensão, de uma sociedade, e que, a avaliação enquanto mecanismo de reflexão sobre a prática, não pode destoar deste projeto e, nem, ser concebida como ato externo e descontínuo. Através dessa preocupação, podemos perceber que há uma visível diferença entre a prática de planejamento efetivada por este professor, e a prática comum do planejamento como mera formalidade institucional, com a fixação de objetivos alheios à realidade escolar, maior ênfase no conteúdo, do que na finalidade do ensino, para, no fim, prevalecer o cumprimento, inconsciente e inseqüente, dos objetivos implícitos em um projeto pedagógico excludente: definido por poucos e para poucos.

O planejamento como ato consciente e crítico, que extrapola o contexto da sala de aula, constitui-se uma maneira de o professor desalienar-se no trabalho pedagógico, buscando dominá-lo desde seu nascedouro, quando são definidas suas finalidades básicas e os meios de objetivá-lo; embora, tenha parte desse domínio em seu campo específico de atuação - área, disciplina - escapa-lhe domínio do processo de trabalho no curso como um todo. Com a reformulação do curso de Pedagogia, em andamento na UNEMAT, abre-se uma perspectiva de ampliação desse domínio e, portanto, de superação da alienação, quando o coletivo de professores e alunos estará discutindo e decidindo um novo projeto pedagógico. Entretanto, a participação na elaboração do projeto pedagógico, por si só, não assegura a construção de uma prática pedagógica desalienada, se os princípios norteadores e a própria forma de organização desse trabalho não forem repensados, colocando, no lugar da fragmentação, a interdisciplinaridade; do trabalho abstrato, o trabalho concreto; da avaliação classificatória, a avaliação formativa, etc..

A visão do problema numa perspectiva de totalidade, ao mesmo tempo que traz maiores subsídios ao professor, traz, também, maiores responsabilidades, pois significa atenção redobrada com o que se fala, se propõe e se faz, gerando uma espécie de conflito entre o ser e

o dever ser. Reconhecer a avaliação como parte intrínseca de um processo maior não significa secundarizá-la a nível de discurso e ação; significa atribuir a ela a importância que realmente possui, enquanto instrumento para repensar a prática pedagógica que a contém e está contida nela.

Um fato que nos auxilia na compreensão destes conflitos está relacionado ao poder encarnado pelo professor, principal pólo da relação pedagógica aluno-saber. Uma contribuição importante neste sentido, vem de Freitas (1994) quando argumenta que a organização pedagógica centrada na relação aluno-saber-professor, coloca o professor em posição de destaque, de forma a excluir dessa relação o trabalho socialmente produtivo como articulador do processo de conhecimento. E, esta medida tem o firme propósito de reproduzir na instituição escolar as relações de dominação características da sociedade capitalista, cabendo ao professor o papel de reforçar essa prática, através do poder de intervenção, em sala de aula, em benefício da classe dominante. Diante disso, é possível entender porque professor e aluno não encontram-se colocados num mesmo pólo de relação. A superação desta contradição será conseguida mediante a transformação dessa relação autoritária, em uma relação democrática, onde professor e aluno encontrem-se de um mesmo lado, numa relação sujeito-sujeito, de fato e, não apenas formal.

“Uma relação democrática no interior da escola será possível quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas. Nesse momento, professores e alunos, mediatizados pelo trabalho material, poderão encontrar-se com o saber - o primeiro respaldado apenas em sua autoridade de condutor mais experiente, os segundos em sua disposição natural de aprender, movidos pela contradição básica entre o que sabem e o que podem aprender ao final do processo. No interior da escola capitalista, entretanto, estas contradições são secundárias e moduladas pela contradição primária da sociedade capitalista entre capital e trabalho” (Freitas 1994, p. 104).

Gostaríamos de enfatizar a importância do projeto pedagógico, enquanto expressão dos anseios e aspirações do coletivo escolar, nesse processo de luta pela construção e instauração de uma prática educativa democrática. O projeto pedagógico é um poderoso instrumento de ação política, contendo as diretrizes e metas escolares a serem atingidas, o que confere à prática de professores e alunos um caráter de unidade. Portanto, passa por ele,

também, a superação da fragmentação do trabalho pedagógico e a conquista de uma unidade metodológica.

Os mecanismos de superação dos conflitos e contradições levantados por esta pesquisa, que são, também, conflitos presentes em outras realidades, não encontram-se localizados apenas dentro do espaço escolar, de modo que é preciso lutar para superar, também, as contradições de uma sociedade estruturada com base na divisão entre classes antagônicas, na separação entre capital e trabalho, entre trabalho manual e intelectual. Isto significa o completo desaparecimento dos conflitos? Numa sociedade democrática, socialista, provavelmente, os conflitos serão de outra natureza, da mesma forma as relações de poder, que deverão perder o caráter autoritário, representando força mas não, imposição, e força distribuída entre um coletivo e, não, concentrada em apenas um indivíduo.

2.3 - As Várias Faces do Conflito

Quando nos propusemos a estudar os conflitos em avaliação de aprendizagem no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, pensamos no conflito no âmbito das relações professor-aluno, não apenas por uma questão de opção mas, principalmente, por ser o tipo de conflito mais visível e, talvez, mais marcante no processo pedagógico do referido curso. O fato de envolver os sujeitos do processo em suas interações pessoais e pedagógicas, faz com que tal conflito atinja proporções vultosas, adquirindo um caráter de publicidade, seja em nível de turma, do curso como um todo, ou extrapolando o próprio curso. As evidências captadas no contato amigável com esta realidade aguçam nossa curiosidade e o desejo de compreender a situação que, apesar de visível, sabemos ser, aparente, uma representação que os outros fazem, e que nós, também, fazemos dela; completa ou não, é dessa visão que partimos. Com o desenrolar da pesquisa, mediante o movimento de abstração e questionamento do real, outras situações vão se explicitando e compondo o cenário dessa história, dando a ela uma outra dimensão. E, foi, justamente, esse movimento que nos permitiu enxergar a configuração de conflitos de outra ordem, porém, relativos à mesma problemática.

De acordo os depoimentos de professores e alunos podemos situar os conflitos dentro de duas classes, quais sejam: o conflito entre o professor e o aluno, em decorrência da avaliação; e, o conflito dos sujeitos individuais com a avaliação, ou seja: professor-avaliação e

aluno-avaliação. No primeiro caso, eles podem ser internalizados e/ou externalizados; no segundo, figuram a nível interno, isto é, a pessoa guarda-os consigo, sem dar a conhecer a outro sujeito.

Como tivemos a oportunidade de ver, os conflitos entre professor e aluno estão relacionados a uma infinidade de fatores, sendo os principais: as posturas de professor e aluno diante do ensino e da avaliação, a forma de organização do processo pedagógico, e a sistemática de avaliação adotada pelo professor ou pelo curso, e a nota. Esse tipo de conflito manifesta-se mais a partir de uma iniciativa do aluno, do que do professor, isto, porque é o aluno que está na posição de avaliado, sentindo de maneira direta os efeitos do processo avaliativo; o aluno pode discordar tanto dos instrumentos, critérios e resultados de avaliação de desempenho escolar, quanto da metodologia de trabalho utilizada. No tocante ao professor, manifesta-se quando este expõe uma vontade e/ou proposta de transformar o sistema de avaliação e as relações do aluno com o processo de conhecimento e com a própria avaliação, encontrando resistência por parte dos alunos.

O fato de os alunos não exporem o problema logo que o constatarem, não descaracteriza a situação de conflito. Os alunos reconhecem a existência do conflito a nível interno: sentem-se angustiados com a situação sem, contudo, exporem essas angústias ao professor; e esse sentimento parece aumentar pela contradição que o aluno vive consigo mesmo: ficar com a facilidade proporcionada por um encaminhamento metodológico que exige pouco dele ou exigir o rigor e a seriedade que considera necessário para uma aprendizagem significativa. A situação de conflito explícito se caracteriza, justamente, no ato de formalização da avaliação, se a avaliação feita pelo professor não vier ao encontro de suas necessidades.

Os conflitos dos professores com a avaliação, podem ser representados pelos seguintes fatores: relação objetivos de ensino-avaliação, formalização e registro da avaliação. Já, os conflitos dos alunos com a avaliação são representados pelos fatores: resultados de avaliação e sistema de avaliação - concepção, métodos e instrumentos. A característica básica deste tipo de conflito é a internalização, principalmente, em relação aos alunos; os professores, pela própria necessidade profissional, costumam expor, discutir, com mais constância, os problemas que os afligem.

Embora, os conflitos apareçam dispostos em duas classes, trazem entre si algo em comum, há uma certa relação entre ambas. Porque senão, como explicar que um aluno conceba a avaliação como algo conflitante, sem nunca ter vivenciado uma situação de desconforto, constrangimento em sua vida escolar, geralmente provocada por uma atitude arbitrária do professor ou por uma cobrança de excelência escolar que fugia ao seu alcance? Se tivesse vivenciado apenas situações prazerosas, "positivas", democráticas, de avaliação teria motivo para carregar tais medos e conflitos? Diversos estudos, assim como, nossas próprias experiências, dão conta das cicatrizes deixadas pela história de vida escolar *"que recorda o autoritarismo do docente, que...evidencia a avaliação como uma arma a favor da discriminação"* (Sordi 1993, p. 75).

Agora, há, em relação a esse conflito do aluno com a avaliação, um outro aspecto que precisa ser considerado: a necessidade que o aluno tem de provar para si mesmo que é capaz - de aprender, de obter bons resultados; tal preocupação figura como uma questão pessoal, onde a perspectiva de fracasso, colocada pela avaliação, faz com que um conflito de valores internos fique instalado na cabeça do aluno. Certamente, não podemos negar essa dimensão como um fato natural, movido pelo desejo de ser bem-sucedido. Porém, mesmo assim, não podemos dizer que o conflito seja provocado única e exclusivamente, pela avaliação, se considerarmos que a necessidade pessoal do sucesso, e o pavor ao fracasso, estão associados à disputa de espaço político e de poder características do contexto social mais amplo. Com isso, queremos dizer que **os conflitos não são provenientes da avaliação em si mas, sim, da perspectiva de exclusão que ela encerra**, o que significa que, tanto a avaliação, quanto os conflitos, não podem ser analisados fora do quadro de uma organização macro-estrutural, com todas as implicações que isso tem no modo de ser e agir de cada indivíduo.

2.3.1 - O Conflito Na Visão De Alunos e Professores.

Iniciamos esta pesquisa tendo uma certa clareza de que conflitos trataríamos: daqueles considerados como manifestação de descontentamento ou discordância em relação a posturas adotadas frente às questões de avaliação da aprendizagem, que, em maior ou menor grau, acabavam afetando as relações pedagógicas, especialmente, a relação professor-aluno. À medida em que as entrevistas se desenrolavam, dois pontos nos chamavam à reflexão: a

concepção e a dimensão do conflito na visão dos alunos e professores. Qual era o entendimento de conflito que eles apresentavam? Coincidiriam com o nosso, ou mesmo entre si? Destacamos, então, das falas dos sujeitos da pesquisa elementos que nos permitissem desvelar o entendimento deles no tocante a esta questão.

O aprofundamento teórico, realizado paralelamente à coleta de dados, nos trouxe contribuições importantes a respeito da concepção de conflito e da forma de se lidar com ele. Tanto Gadotti (1995), quanto Apple (1989) destacam a existência de duas concepções básicas de conflito, quais sejam:

- 1 - o conflito como manifestação de desarmonia, situação de desconforto e desequilíbrio das relações interpessoais e intergrupais, portanto, algo pernicioso que deve ser sufocado e combatido, sob pena de se colocar em risco o "perfeito" funcionamento de uma instituição ou mesmo da sociedade mais ampla.
- 2 - o conflito como manifestação política de diferenças de pensamento, modos de ser e agir, como algo positivo e enriquecedor, que por ser desestabilizador coloca em xeque posições e posturas dogmáticas, expondo as contradições presentes em cada uma delas, suscitando, assim, a construção de novos parâmetros de ação individual e grupal, e de novas verdades.

Os dois autores, também, afirmam que em uma sociedade capitalista, a concepção de conflito predominante é a do primeiro tipo, ou seja: como desavença e desequilíbrio. E, no caso de nossa pesquisa, não é diferente, visto que a maioria dos alunos revela uma visão do conflito como algo mau, negativo, como "briga" entre professor e aluno. Vejamos alguns trechos dos relatos orais:

"Isso gera sim, um conflito. Eu quase não comento, mas certos colegas falam até que não vão com a cara do professor, ficam com picuinhas..." (12.20)

"...Eu falo assim, conflito não de pegar e discutir com ela (professora). Mas, se eu a vejo, faço de conta que não vejo, procuro me afastar". (02.17)

"Conflito...assim, não tipo briga? Provoca sim ; fica aquele medo, aquele conflito..." (10.18)

"...Eu fiquei de prova final...Ela deixou o nosso grupo porque nós brigamos, discutimos, dizendo que ela não deveria ter feito aquilo - podado a gente no meio do trabalho. Então, ela pegou birra do grupo...eu levei por esse lado". (1.27)

Podemos observar que termos como “picuinha”, “birra”, “briga” e “discussão” estão a caracterizar o conflito como uma situação indesejada, da qual deve-se fugir, sob pena de sofrer maiores danos. É interessante observar, também, que o motivo do conflito é sempre o outro, ou a ação e a atitude do outro. Se por um lado, isso indica que a existência de conflitos está condicionada ao estabelecimento de relações entre duas pessoas, ao movimento entre dois pólos diferenciados, por outro revela que, para os alunos, o pólo negativo está concentrado no professor, constituindo-se o elemento desencadeador dos conflitos.

Os alunos referem-se ao conflito como algo que abala a estrutura das relações entre professor e aluno, e que, ao mesmo tempo, os intimida. Muitos confessam a falta de coragem ou o medo que enfrentam no momento de externar os pontos de discordância ou os descontentamentos, geralmente, acabam optando por não fazê-lo, guardando-os para si mesmos ou confienciando-os para os colegas de sala de aula.

“...Porque eu acho que ela é ignorante. Acho que não vai entender, e daí parte para a discussão, e aí acho melhor ficar quieta”. (2.17-a)

“...É uma professora que eu não gosto. Eu olho para a cara dela e vejo a prova e as aulas dela...aquele “trem” assim...Eu não colocava essas dificuldades para a professora - chegar perto dela e falar... Eu colocava para os colegas”. (16.M)

Apesar de “responsabilizarem” o professor pelas situações conflituosas, os alunos sentem-se dominados por um certo medo de contestar sua autoridade - mesmo com as relações pedagógicas no Curso sendo consideradas democráticas - temendo represálias que, imaginam, advirão de suas atitudes contestatórias, como por exemplo, ficar “marcado” pelo professor, o que colocaria em risco o percurso escolar dos mesmos, em termos de progressão e terminalidade.

Em alguns casos, soma-se a isso a resignação, onde o aluno acaba por “concordar” com o professor, passando a atribuir parte ou totalidade da culpa a si mesmo, ainda que seja doloroso e difícil aceitar tal fato. Para ilustrar, algumas falas dos alunos:

“...inclusive, ela me deixou de prova final, porque... Eu não sei porque, mas eu acho que eu não merecia ficar de prova final...A maioria que debateu com ela, ficou de prova final. Mas acredito que deve ser porque nós não nos saímos tão bem...Acredito que tem uma parcela de culpa minha...” (15.16-18)

“...Eu não reclamo. Eu acho que eu peço nessa parte...Eu penso assim, que estou errado (...), não posso só ficar cobrando dele...” (12.30)

“...O professor eu acho que faz a parte dele. Aí, eu entro em conflito comigo mesmo...Eu acho assim, que eu poderia ser melhor”. (15.32)

Não estamos, com isso, afirmando que o conflito não esteja no aluno, também. Estamos mostrando uma situação em que o aluno, quando reconhece-se no conflito, o faz acriticamente, assumindo uma condição de vítima. Não há, portanto, uma análise mais profunda sobre esta questão, no sentido de detectar os pontos realmente determinantes na consubstanciação do conflito, que podem, também, estar na parte do aluno, embora, geralmente, situem-se no campo das ações docentes, podendo, ainda, haver uma correspondência estreita entre os dois campos de ação — docente e discente.

Certamente não poderíamos deixar de considerar o papel da estrutura de sociedade capitalista na conformação desse modo de pensar o conflito, que está diretamente associado à concepção de homem e mundo. Como forma de ocultar as diferenças de classes sociais e as contradições que o modelo capitalista encerra (e que gera conflitos), difunde-se valores morais como “bom”, “correto”, “justo”, indispensáveis à sustentação de um todo social equilibrado e harmônico. Deste modo, passa a ser considerado nocivo a este equilíbrio, todo comportamento que fuja aos padrões de normalidade. Isto porque, *“...a dissensão e o conflito interno numa sociedade são encarados como naturalmente antitéticos à harmonia da ordem social. Novamente o consenso é uma característica marcada...”* (Apple 1989, p.141).

Uma instituição que tem papel preponderante na propagação e consolidação dessa visão negativa do conflito, é a escola. Os primeiros anos de vida escolar - a história da educação tem nos mostrado - são decisivos nesse processo; isso porque a própria condição de “dependência” e “imaturidade” da criança, e a forma com que é tratada pelo adulto, deixam-na à mercê da autoridade do professor. Aliado a isto, está a própria maneira de se organizar o sistema de ensino, dos órgãos hierárquicos superiores, às unidades escolares. As experiências vivenciadas e os conhecimentos apreendidos no espaço escolar estão recheados de valores tidos como verdades incontestáveis, que são determinantes na formação de um espírito de passividade e obediência.

O nosso cotidiano é marcado por conflitos, de maior ou menor dimensão, com os quais somos obrigados a conviver, já que não conseguimos ignorar que existem, por mais que queiramos. A tendência, partindo não de suposições mas de situações concretas, é encarmos os denominados pequenos conflitos e ignorarmos os maiores, justamente porque

estes últimos exigem de nós, o uso de elementos argumentativos mais elaborados e mais amplos, que nos possibilitem estabelecer relações dos fatos entre si, chamando nossa responsabilidade para o problema colocado; nos é cobrado uma tomada de posição, o que implica em medição de forças, caindo, inevitavelmente, no campo das relações de poder.

Quando a escola tenta imputar aos estudantes uma visão de sociedade una e logicamente ordenada, com valores universais e incontestáveis, busca exatamente calar as diferenças que teimam em expor as contradições de tal modelo paradigmático, pois, uma vez expostas, fatalmente conduzirão à manifestação clara ou velada de conflitos em seu interior, o que poderia comprometer todo um projeto político de homogeneização e de dominação.

É amplamente conhecido o estudo de Apple (1989) sobre o papel do currículo escolar, principalmente a nível de “currículo oculto”, na veiculação dessa visão uniforme e estática de mundo. Tanto que, segundo ele, o currículo adquire maior importância à medida que os estudantes crescem e passam a ter maior capacidade de raciocínio e questionamento, exigindo para tanto, formas mais “sofisticadas” de repasse dos valores considerados indispensáveis para a consecução de tais objetivos. O autor destaca o tratamento dispensado à ciência, vista na sua condição irreal e abstrata, como indicador claro do propósito de formação dessa visão consensual de mundo, e do conflito como algo negativo.

“...apresenta-se às crianças uma teoria consensual da ciência, uma teoria que subestima as divergências sérias quanto à metodologia, objetivos e outros elementos que formam paradigmas das atividades dos cientistas. Pelo fato de se mostrar constantemente o consenso científico, não se permite que os estudantes vejam que, sem discordância e controvérsia a ciência não avançaria ou avançaria a um ritmo lento” (Apple 1989, p.135).

Mesmo considerando que a escola não possui uma função puramente reprodutora, mas também criadora, não podemos negar o elevado grau de influência que exerce no sentido da formação de uma visão de mundo nos moldes acima descrito. Cabe a ela mostrar, também o outro lado do fato, as diferentes representações e formas de ver o mundo. E, um “outro lado” que se faz imprescindível conhecer é o do conflito enquanto elemento transformador, com uma carga de positividade que, se aproveitada, permite encarar o embate e as divergências para além de questões simplesmente pontuais e pessoais. Portanto, o conflito como questão

essencialmente política, com efeito desestabilizador que suscita mudanças de pensamentos, de posturas, e engendra novos tipos de relações sociais.

Os professores apresentaram visões, de conflito, um pouco diferentes. O professor "1", associa o conflito à uma situação angustiante, difícil de ser enfrentada, por pressupor a oposição que encontrará no outro pólo da relação, isto é, no aluno. Assim sendo, este professor, tal como, os alunos, entende o conflito vivido por ele como sendo um problema provocado pelo outro, como um desvio que está no outro e, não, dentro de si mesmo.

Quando o professor coloca que a "avaliação gera e já é feita de conflitos", e que "não é só ela, é ela dentro da concepção de ensino-aprendizagem na qual está inserida" (P2), frisa a conexão existente entre avaliação e ensino, entendendo o conflito como uma dimensão do próprio pensar-fazer pedagógico, de modo que repensar a avaliação implica repensar todo o processo de ensino. O conflito é visto, assim, como uma luta travada pelo professor com as forças de oposição - presentes na própria organização do trabalho do curso - à proposta pedagógica defendida por ele, e consigo mesmo, pela autocobrança feita no sentido de detectar os pontos de confluência e, também, de distanciamento entre pensar e fazer. O professor aprende a conviver com tais conflitos, sem sublimá-los, por entender que o excesso de preocupação pode transformá-lo em um "profissional extremamente angustiado" e, até mesmo, inseguro. Dessa forma, os embates passam a ser enfrentados com maior naturalidade, perdendo o caráter de luta "sangrenta", da qual é difícil escapar sem se machucar; mesmo assim, há momentos de combates mais intensos, que exigem mais do professor, em termos de reflexão, análise e poder de argumentação, podendo causar um certo desgaste emocional.

Os conflitos são como nossos medos: negá-los não é a melhor saída. Negá-los significa eternizá-los, fazendo com que fiquem "adormecidos", ao invés de tentarmos extirpá-los. E, adormecidos são como sombras traiçoeiras a nos perseguir, teimando em revelar algo que tentamos esquecer ou negar. Desta feita, o mais recomendável parece ser o enfrentamento, por mais doloroso e complicado que possa ser. Sabemos que a instabilidade, a insegurança e a competição acirrada não agradam a ninguém. Se nos fosse facultado o direito de escolha, provavelmente optaríamos pela harmonia e regularidade, no intuito de "viver em paz" com as outras pessoas, e conosco mesmos. Acontece que esta tão propalada regularidade é ilusória, pois, o contexto das relações sociais é caracterizado por uma certa irregularidade, envolvendo conflitos das mais diferentes naturezas. Assim sendo, resta-nos aprender a lidar com tais

conflitos, procurando extrair deles elementos que contribuam para o fortalecimento das relações democráticas entre os homens, nas instituições compostas por eles, e nas quais atuam, direta ou indiretamente.

“...O enfoque explícito no conflito como uma categoria legítima de conceituação e como uma dimensão válida da vida coletiva possibilitaria o desenvolvimento pelos estudantes de uma perspectiva política e intelectual mais viável e forte, a partir da qual se percebessem sua relação com as instituições econômicas e políticas existentes” (Apple 1989, p.151).

O conflito associado ao desgaste e à provação, é algo do qual procura-se sempre fugir, embora, alguns profissionais, colocando-se, geralmente, na condição de vítimas e perseguidos, parecem não conseguir desvencilhar-se dele. O conflito associado ao desassossego, à desestabilização, também, costuma ser concebido como negativo. Entretanto, se considerarmos a desestabilização como estremecimento de nossos valores, paradigmas e de nossa própria prática, podemos apontar aí o efeito positivo do conflito, visto que obriga a um repensar de nossas concepções e à busca de novos elementos estruturantes, ou mesmo à reafirmação de princípios já incorporados em nosso modo de ser. Neste sentido, concordamos com Sordi (1993), quando afirma que a experiência democrática nos possibilita vivenciar o conflito como algo saudável, se o compreendermos como condição de apropriação de nosso papel de sujeitos - principalmente, no que diz respeito ao aluno, geralmente, tratado como objeto do processo ensino-aprendizagem.

Um elemento fundamental no processo de enfrentamento dos conflitos e de democratização das relações pedagógicas, é a participação, entendida como condição de gestão das ações políticas e pedagógicas. E a gestão de um projeto coletivo implica abertura para a diversidade de pontos de vista, e a disposição para o debate; não limita-se ao “direito de voz e voto” em instância formal de decisão, estendendo-se ao plano concreto, onde o projeto se materializa: nos encaminhamentos feitos a nível de Faculdade, Departamento e sala de aula. O grande desafio de professores e alunos é a construção da democracia em sala de aula, devido a exigência de uma participação efetiva em todas as atividades previstas e promovidas pelo grupo, o que implica em uma mudança de postura diante do próprio processo de conhecimento: em lugar da passividade e da simples recepção, a curiosidade, o questionamento e a interlocução.

"Participação, também, é uma conquista do ponto de vista epistemológico. Participar significa construir o conhecimento, reintegrá-lo, recriá-lo. É uma construção junto e não um viver o construído. Participar exige permanente reflexão conjunta, compartilhar interesses na ação". (Abramowics, In Souza, 1994, p. 37)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENFRENTANDO OS CONFLITOS EM AVALIAÇÃO.

Afirmar que os conflitos em avaliação de aprendizagem são característicos do processo pedagógico, e que tais conflitos se explicariam pela própria natureza das relações humanas que são essencialmente relações de poder, coloca para nós uma questão: qual o significado de **poder**? A compreensão desta questão é importante para evitarmos o relativismo na análise das situações conflitantes com as quais, por vezes, nos deparamos no meio acadêmico ou em outros meios dos quais fazemos parte.

Não dispomos de nenhuma fundamentação sociológica e filosófica mais sólida, que nos autorize a falar com propriedade sobre o assunto mas, possuímos uma base de conhecimento que nos permite distinguir duas concepções básicas de poder, que apresentam uma certa correspondência com as visões de conflito, já explicitadas em outro momento deste trabalho, quais sejam: o conflito como colisão, combate, manifestação de incompatibilidade com determinada situação, encerrando uma condição de contraditoriedade e desequilíbrio das relações interpessoais; e, o conflito como manifestação de divergência de pensamento, que pode encerrar contradições, passíveis de serem superadas através da discussão política, sem provocar atritos pessoais.

Os termos mais comumente empregados para expressar o significado de poder são: força, influência, autoridade (cf. Ferreira, 1986) e, ainda, potência (cf. Lebrun, 1994). Tomando por base estas definições, podemos afirmar que este poder não se assemelha em nada ao “monstro” com o qual ele costuma ser associado. Exagero?! Nem tanto, se considerarmos as formas de poder existentes: o autocrático e o democrático. E, se consideramos que, na forma de poder autocrático, o fato de uma só pessoa exercer poder absoluto sobre as demais, por si só representa uma posição de autoritarismo e dominação, que a maioria das pessoas abomina. O poder autoritário, dominador e castrador, é o “monstro” tão temido.

No âmbito do poder autocrático, há uma probabilidade maior de que os conflitos aconteçam, pois, o poder é exercido autoritariamente, sem a participação das demais pessoas. Mecanismos de coerção, não necessariamente a violência física - o paternalismo, a cooptação, a concessão-, podem ser utilizados para sufocar os conflitos. No entanto, não podem impedir que, cedo ou tarde, eles eclodam - os exemplos estão nos conflitos ocorridos em nosso meio

sindical, político, popular, etc.. O abuso do poder por parte de um indivíduo ou de um grupo, leva as pessoas a vê-lo como algo pernicioso, com o qual muitas pessoas não querem ter qualquer tipo de envolvimento, a não ser que dele se utilize em benefício próprio; atitudes como estas contribuem, não para a mudança mas, para a perpetuação desse tipo de relações de poder.

O poder democrático subentende a distribuição eqüitativa de poder (cf. Ferreira, 1986), e tem o caráter de regulação das ações sociais e políticas dos membros de uma sociedade, ao contrário do caráter de controle e dominação, exercido numa situação de poder autocrático. Em uma forma de poder de natureza democrática o diálogo é valorizado como meio de atingir posições consensuais ou representativas da vontade da maioria e, em virtude desse fato, a configuração de conflitos tende a acontecer em menor proporção e dimensão. Porém, isto não significa que os conflitos desapareçam, pois, em uma gestão democrática as posições antagônicas de pensamento e visão de mundo continuam a existir e a se manifestar. A grande diferença é que, neste caso, há possibilidade de que as diferenças sejam respeitadas, e de que as contradições, porventura existentes, sejam discutidas, com vistas à superação e à instauração de relações interpessoais mais justas, do ponto de vista humano e político.

Diante disso, parece claro que o problema não está no fato de as relações entre professor e aluno serem caracterizadas como relações de poder. O problema está, sim, na forma como esse poder é exercido nas relações estabelecidas entre professor e aluno, e no contexto escolar como um todo. Em outras palavras: *“...a maneira como se exerce o poder é que outorga à relação professor-aluno as características de vínculo alienante”* (Bohoslavski, In Patto 1981, p. 334) e dependente. A negatividade não está, portanto, na existência do poder. Se o poder decorre das relações entre os homens (Resende, 1995), a dedução óbvia é que ele é inevitável. Assim sendo, cabe aos homens criar e recriar as formas de poder, segundo suas necessidades existenciais e políticas; este processo de criação/recriação depende, também, da configuração histórica de cada momento vivido.

O fato de reconhecer que os conflitos experimentados por professores e alunos não estão restritos ao campo da avaliação de aprendizagem, não significa, de forma alguma, que a avaliação - e os conflitos - deva ser considerada como uma questão secundária. Parece bastante claro a importância da avaliação enquanto categoria determinante das relações pedagógicas (Sordi 1993, Perrenoud 1984, Freitas 1994, Villas Boas 1993, Camargo 1996,

Crooks 1988) **que**, num movimento dialético, influi e sofre as influências da organização do trabalho pedagógico. Assim sendo, a construção de uma educação democrática implica o repensar da atual organização assumida pelo trabalho escolar, abrangendo todas as instâncias de poder e decisão e, portanto, o espaço de sala de aula, as relações entre professor e aluno, destes com o conhecimento e com a avaliação.

No tocante à avaliação, estando claro que sua finalidade não é classificar e excluir, cabe-nos pensar estratégias de ação que permitam reconduzi-la à sua real função, ou seja, de subsidiar o curso, a escola com dados e informações sobre a aprendizagem do aluno, objetivando processar mudanças que concorram para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Dentro desta perspectiva, perde sentido a não participação do aluno no processo pedagógico como um todo, inclusive, na avaliação. A incorporação do projeto pedagógico pelo grupo de alunos, acontece na medida em que eles sentem-se sujeitos desse processo, criticando, propondo, cobrando e, responsabilizando-se, também, pela condução do projeto.

Necessário se faz, mudar a base de sustentação do fazer pedagógico, sair do plano abstrato, metafísico, para o plano concreto, configurado no próprio trabalho, nas relações sociais de produção. Assim, na linha do que propõe Pistrak (1981), é necessário tomarmos o trabalho socialmente produtivo como “princípio educativo”, o que pressupõe uma organização escolar - projeto pedagógico, atividades de ensino, relações entre os diversos sujeitos que a compõem - concretamente, estruturada com base no mundo do trabalho.

Um dos grandes desafios consiste em encontrar formas de operacionalização dessas propostas: como, dentro de uma realidade de escola capitalista, organizar o ensino a partir do trabalho socialmente produtivo, se a atual organização escolar o exclui, justamente, com forma de ocultar as contradições que ele encerra; e, como, um curso de formação de educadores pode incorporar essa forma geral de trabalho, em sua organização pedagógica? Como o curso de Pedagogia, tem por objeto uma forma específica de trabalho, que é o trabalho pedagógico, um caminho é a incorporação desse tipo de trabalho na própria organização do curso, ou seja, partir da organização pedagógica da escola de primeiro e segundo graus, de forma a permitir que teoria e prática sejam vivenciadas como elementos indissociáveis de uma mesma realidade, e que as contradições dessa realidade sejam exploradas. Contudo, isso não elimina o problema colocado inicialmente. Neste caso, parece-nos que o curso deve pensar formas de

organização do trabalho pedagógico, nas escolas de primeiro e segundo graus, a partir do trabalho socialmente produtivo. Felizmente, já contamos com algumas experiências e estudos nessa linha, que podem servir como parâmetro (Machado 1989, Pistrak 1981, Gomes et al. 1989).

Tomar o trabalho como princípio educativo é dotar o processo ensino-aprendizagem de significação, visto que a relação de professores e alunos com o conhecimento passa a ser mediada pelo próprio trabalho e, não mais pela matéria ou conteúdo abstrato. É também, um mecanismo de superação da fragmentação do fazer pedagógico, condição para que o grupo de professores e alunos dominem todo o processo de produção do conhecimento, sendo seus próprios críticos, tendo, portanto, condições de avaliar se o resultado e as etapas percorridas correspondem ou não aos objetivos traçados por eles. Neste sentido, a avaliação assume um caráter de diagnóstico, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento educativo do aluno - o que pode ser feito tanto pelo professor, quanto pelo próprio aluno.

“Diagnosticar a si mesmo implica compreender os parâmetros a que se está sujeito, analisar o próprio desempenho, com base nisso, e propor-se metas para superar dificuldades. Essa não é uma tarefa que o aluno pode realizar sozinho. Essa é uma tarefa que a avaliação pode realizar quando conduzida pelo professor tendo em vista a autonomia do aluno” (Souza 1993, p. 149).

O fato de, no ensino superior, a relação pedagógica se dar entre adultos, e entre adultos que possuem como ponto de identificação, a preocupação com a formação docente - na condição de trabalhadores ou de futuros trabalhadores do ensino -, constitui-se um elemento facilitador para que a avaliação seja assumida e conduzida como tarefa comum de professores e alunos. Acreditamos que mais do que uma questão de democratização das relações pedagógicas efetivadas a nível de curso, esta é uma condição indispensável à formação do educador que, posteriormente, dentro de seu espaço de atuação profissional, poderá beneficiar-se da prática de avaliação vivenciada no curso de Pedagogia, construindo um modelo avaliativo fundamentado em princípios democráticos.

Embora saibamos que a formação adquirida em um curso nem sempre determina os rumos tomados pela prática do profissional, apostamos em nosso poder de influenciar positivamente nesse sentido. Daí, a necessidade de praticarmos com nossos alunos o que esperamos ou gostaríamos que eles fizessem - em termos pedagógicos - com seus próprios

alunos, nas escolas de primeiro e segundo graus, mesmo porque nossa responsabilidade, enquanto “formadores de formadores”, implica na transformação das relações pedagógicas desde a base do sistema de escolarização. A participação do aluno no processo avaliativo, induz-o a assumir compromissos com sua própria formação, transferindo a responsabilidade e o poder de avaliar da figura individual do professor para o coletivo - no qual está incluído o aluno. Quando defendemos tais posições, elas parecem figurar como utopias ou realidade inatingível, ou mesmo como simples retórica. Primeiro, porque estamos condicionados a uma prática pedagógica onde tais questões não têm lugar, depois, porque estamos sempre esperando que alguém nos diga o que e como fazer, para que possamos, segundo a conveniência, seguir ou não o exemplo, e, ainda, porque ficamos extremamente inseguros diante da perspectiva de enfrentar o desconhecido. Acontece que nós, também, não temos uma fórmula para isso, e nem é nossa intenção proceder deste modo. É preciso que ousemos experimentar a mudança, nos despindo de nossos antigos preconceitos quanto à participação do aluno e à perda de autoridade, convocando-os a assumirem, juntamente conosco, as possibilidades e os riscos de um processo de aprendizagem conduzido pelo coletivo.

Uma reflexão sobre nossa própria prática nos permitirá dizer se já estamos caminhando no sentido dessas proposições ou em sentido oposto. Podemos começar analisando as atividades pedagógicas que operacionalizamos: as finalidades coincidem com o projeto de formação de um educador técnico e politicamente competente, ou têm apenas a finalidade de cumprir a ementa da disciplina; a avaliação realizada incide apenas sobre o aluno ou abrange, também, o desempenho docente; a solicitação de trabalhos e tarefas, visa apenas a verificação do domínio de conteúdos específicos ou o desenvolvimento dos alunos, de modo mais amplo, e a correção é feita com o objetivo de atribuir notas ou de diagnosticar os avanços e as dificuldades do aluno, bem como, de informá-lo a respeito, contendo um indicativo de estratégias de aprendizagem alternativas; e, mais: essa avaliação serve com parâmetro para adoção de mudanças no trabalho docente? No campo da atuação específica de cada docente, parece-nos que isto é o mínimo a ser considerado, e que nos permite questionar o papel do aluno, a participação dele nesse processo, permitindo, também, iniciar as transformações a partir de ações incorporadas em nosso cotidiano acadêmico.

A forma mais comum de participação do aluno no processo avaliativo, é representada pela auto-avaliação, geralmente, de uma forma distorcida que induz a alguns problemas e

constrangimentos, como já tivemos a oportunidade de expor ao longo deste trabalho. Quando nos referimos à participação do aluno não estamos remetendo esta discussão para a reestruturação técnica da auto-avaliação, pois, não se trata da simples revisão dos procedimentos que assegurem, a ele, o exercício de reflexão sobre seu próprio desenvolvimento. Se temos como horizonte o compromisso do aluno com seu processo de formação, trata-se de fazer com que ele *“participe de sua própria educação, comprometendo-se com o diagnóstico e com a busca de solução”* (Souza 1993, p. 150) para os problemas detectados. Dessa forma, estaremos contribuindo para a superação da prática, limitante, da auto-avaliação como mecanismo de constatação do estágio em que o aluno se encontra no processo ensino-aprendizagem.

A auto-avaliação, embora seja um procedimento importante, não é a única forma de viabilizar a participação do aluno. Um curso que tem como principal finalidade a formação profissional, deve facultar ao aluno o direito de participar da definição dos objetivos da disciplina, dos conteúdos e procedimentos mais apropriados aos seus interesses e aos objetivos do curso. É certo que, o aluno apresenta certa dificuldade para apontar os conteúdos essenciais em determinada disciplina, devido a um desconhecimento do objeto de estudo mas, com base em suas experiências pessoais e profissionais tem condições de indicar o que é mais pertinente e interessante estudar. Como é certo, também, que esta não é uma atividade que ocorre, exclusivamente, no início do curso, o que permite ao aluno, à medida em que vai familiarizando-se com a situação em estudo, propor o reordenamento dos trabalhos pedagógicos.

Muitos professores poderão alegar que os alunos têm liberdade para participar e, no entanto, não fazem uso dela. Neste caso, primeiro, precisamos questionar, onde está o problema, que liberdade e que participação é essa. Depois, precisamos ter claro que essa participação não é outorga do professor ao aluno, não significa apenas “dar espaço” a ele; ambos devem construir, juntos, as condições para que essa participação seja efetivada. De forma que, a predisposição de ambos, é condição indispensável para que tal aconteça, e não há que ser apenas formal, senão, fundamentalmente, real. Embora, estejamos cientes que transformações dessa natureza não acontecem de um dia para o outro, não é demais alertar para os perigos do imediatismo que, por vezes, nos faz recuar diante da primeira frustração sofrida.

Falar em **t**ransformação da prática avaliativa, é falar em mudança de postura do educador, que **ma**is do que qualquer outra pessoa, precisa querer e se comprometer com essa transformação. **M**as, não basta apenas “boa vontade”. Querer implica rever as bases epistemológicas **s**ob a qual se assentam o seu fazer pedagógico, assim como, perceber as conexões **e**xistentes entre ele e a organização escolar, e destes com o contexto social global. Parece claro, **e**ntão, que a avaliação precisa ser repensada a partir da organização do trabalho pedagógico, **b**uscando superar a estrutura burocrática e técnica que teima em prevalecer na instituição de **e**nsino.

A **s**uperação de uma pedagogia reprodutivista, autoritária e seletiva, de acordo com Santos (1992), **s**e dará com a organização da “Pedagogia Revolucionária”, baseada em relações de **s**olidariedade e coletivismo, onde professores e alunos, através da participação direta nas **d**iversas instâncias deliberativas da instituição escolar, definam, conjuntamente, os conteúdos e as **f**ormas de aprendizagem que desejam; cabe-lhes, também, a definição de uma nova disciplina **e**scolar, com leis a serem estabelecidas e observadas por todo o coletivo. Referindo-se à **a**valiação, o autor defende que compete, também, a esse coletivo deliberar sobre “*as formas de sistematização dos conhecimentos necessários à sua prática social*” (p.131), sem **n**ecessariamente, precisar cair na lógica do modelo combatido, ou seja, na cobrança do **s**aber apreendido ao final do processo pedagógico, através dos exames ou provas - neste ponto, **h**á uma grande semelhança com as proposições de Pistrak (1981).

O **d**iálogo e a reflexão constituem-se mecanismos de aproximação entre teoria e prática, e de fortalecimento das relações estabelecidas entre professores e alunos, assim como, do sentimento de **c**oletividade. Permite, também, que, gradativamente, os professores percebam as **i**nterconexões entre as disciplinas ou área do saber. Como já dissemos, a construção de um projeto pedagógico pautado nesses princípios, é algo um tanto complexo e desafiante, pois implica um **r**epensar dos valores culturais, geralmente arraigados em cada professor. É preciso estudar as **e**stratégias que melhor correspondam à realidade do grupo, para que os propósitos de **t**ransformação da organização do trabalho pedagógico sejam perseguidos com segurança e possibilidade de **e**xito. Assim, consideramos sugestivas as estratégias apresentadas por Freitas (conforme *aula*, 1994), quais sejam: começar discutindo o processo de produção de conhecimento, **d**e depois, questionar o trabalho dos professores no plano conceitual, analisando

os valores culturais, éticos, as relações de classe, e as contradições e os conflitos engendrados nestas relações, e chegar-se ao estudo do projeto pedagógico propriamente dito.

Se conseguirmos organizar o trabalho pedagógico segundo os princípios explicitados acima, acreditamos que grande parte dos conflitos de avaliação levantados nesta pesquisa, serão superados. E, cabe, primeiramente, ao professor, empenhar-se para que isso aconteça. Eliminar conflitos não significa instaurar uma relação harmoniosa, visto que harmonia significa afinidade absoluta entre os sujeitos, o que implica pensá-los como perfeitamente idênticos, como se fosse possível apagar, completamente, as singularidades em função do universal. A prática pedagógica dificilmente poderá ser considerada harmoniosa, pois, a natureza da educação é conflitante. E, cabe ao professor a tarefa de explicitar o caráter político das relações estabelecidas a nível da instituição escolar e a nível macro-estrutural, contribuindo para a formação de uma consciência de classe e para a busca de mecanismos de contraposição à exploração e discriminação a que estão submetidos os trabalhadores.

Acreditamos na possibilidade de tornar as relações político-pedagógicas estabelecidas no interior da escola, menos desgastantes, mais saudáveis. E, neste sentido, é importante que o professor, em especial, saiba discernir as diferenças naturais dos sujeitos (em termos de potencialidades, interesses, pensamentos e atitudes) das contradições características de uma sociedade dividida em classes (atendimento privilegiado a uma minoria - já, cultural e economicamente favorecida -, em detrimento do descaso da maioria, classificação entre "sabidos" e "incapazes", etc.). Mas, não é suficiente perceber essas diferenças naturais, é preciso que o coletivo aprenda a respeitá-las e a encarar o conflito como algo saudável, e não como uma guerra a ser vencida a qualquer preço.

"... O caráter saudável do conflito precisa ser redescoberto...O que se rechaça é, em nome do coletivo, impedir a manifestação do individual, numa etapa que precede à decisão. É necessário um verdadeiro exercício de suportar o diverso, para fortalecer o uno. Uniformizar, desconsiderando a riqueza do debate, acaba se tornando primeira evidência de fragilidade do grupo, que se percebe incapaz de discutir..."
(Sordi 1993, p. 290).

Perceber os limites da ação docente e discente na concretização das transformações almejadas, é um aspecto importante, pois, evita alimentar a ilusão de que, tais mudanças, e a conseqüente melhoria da qualidade de ensino depende, única e exclusivamente, do

compromisso e **o** a competência de seus agentes diretos. Embora a escola possua relativa autonomia, e o poder de produzir mudanças que extrapolam o espaço estritamente pedagógico, é **pre**ciso não perder de vista, as interferências que o contexto acadêmico sofre do modelo sócio-polí **t**ico-econômico e, que, em virtude disso, a escola não consegue esgotar as contradições **con**figuradas em seu interior, pois, as mudanças que articula esbarram-se nas próprias **con**tradições macro-estrututrais. Neste sentido, lutar para transformar a realidade escolar, implica, ao mesmo tempo, um compromisso com a transformação de nossas condições **social**is de existência, da sociedade na qual estamos inseridos. Acreditar na possibilidade de **m**udanças, significa lutar para que elas se viabilizem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABRAMOWICZ, M. "Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural". In: C.P. Souza et al. **Avaliação do rendimento escolar**. Série Idéias. São Paulo: FDE, 1994.
- ALLAL, L; CARDINET, J. e PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.
- ALMEIDA, A.M.F. P. M. "Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas". In: **Didática**. Vol. 29, UNESP, 1993/1994.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANFOPE: **Documento final do VI encontro nacional**. Belo Horizonte, 1992.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. "Conhecimento técnico, desajustamento e estado: a mercantilização da cultura". In: M. Apple. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. "A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante" In: M.H.S. Patto. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queroz, 1981.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRIGHTON Labour Process Group. "O processo de trabalho capitalista". In: T.T. Silva. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CAMARGO, A.L.C. "O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno". Tese de Doutorado. FE - Unicamp, 1996.
- CAPPELETTI, I.F. A docência no ensino de 3º grau. In: A. Dantola (org.) **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.
- CROOKS, T.J. "O impacto das práticas de avaliação nos alunos". **Review of educational Research** 58 (4), 1988, pp. 438-481.
- CURY, C.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.
- DEMO, P. **Pesquisa como princípio científico e educativo**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1991.
- DEPRESBITERIS, L. "Avaliação da aprendizagem - revendo conceitos e posições". In: C.P. Souza (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.
- ENGUITA, M.F. **A Face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- _____. **Trabajo, escuela y ideologia.** Madrid: Akal, 1985.
- FÁVERO, M.L. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Rio de Janeiro, 1977.
- _____. "Produção e apropriação do conhecimento na universidade". In: A.F.B. Moreira. **Conhecimento educacional e formação de professores.** Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. **A universidade em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A., 1986.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Edart, 1988.
- FREITAS, H.C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papyrus, 1996.
- FREITAS, L.C. "Projeto histórico, ciência pedagógica e didática." **Educação e sociedade.** 1987 (27), pp. 122-140.
- _____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Tese/ livre-docência. FE - Unicamp, 1994.
- FRIGOTTO, G. "Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora da qualidade na educação." In: **Qualidade da educação - uma análise da proposta neoliberal.** Contexto e Educação. Nº 34. Universidade de Ijuí: Editora Unijuí, abr/jun.1994. pp. 7-27.
- _____. "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In: I.C.A, Fazenda (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética de educação - um estudo introdutório.** 9ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCIA, G. "A relação pedagógica como vínculo libertador - uma experiência de formação docente". In: M.H.S. Patto et al. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Queros, 1981.
- GOLDMANN, L. **Ciências humanas e filosofia.** São Paulo: Difel, 1984.
- GOMES, C.M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1989.
- GOODSON, Ivor F. "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional." In: A. Nóvoa. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** 4ª ed., Portugal: Porto, 1994.

- HEXTALL, I. e SARUP, M. "School knowledge, evaluation and alienation". In: M. Young e G. Whitty. **Society, state and schooling**. Sussex: Falmer Press, 1977.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 4ª ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- HUTMACHER, W. "A escola em todos os seus estados: da política de sistemas às estratégias de estabelecimentos". In: A. Nóvoa. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- INEP/MEC. **Redefinição do curso de pedagogia**. Unicamp-FE, 1980.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. Prefácio In: **Dialética hoje**. T.M.F. Haguette (org.) Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação - abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARQUES, M.O. "A mundialização da educação" In: Educação, democracia e neoliberalismo. **Contexto e Educação**. Nº 24. Universidade de Ijuí: Editora Unijuí, out/dez. 1991. pp. 22-33.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- MARX, K. "Introdução à crítica da economia política". In: K. Marx. **Contribuição à crítica da economia política**. Coleção pensamento e ação Vol. III. São Paulo: Flama, 1946.
- NÓVOA, António. "Os professores: um "novo" objeto da investigação educacional?" In: A. Nóvoa (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.
- PERRENOUD, P. "Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado". In: L. Allal e J. Cardinet. **A Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.
- _____. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1989.
- _____. **Prática pedagógica, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamentos, 1991.
- SANTOS, O.J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992.
- SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória - desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SAVIANE, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SHWARTZMAN, Jacques. **Educação Brasileira**, 15 (13): 59-106, 1993.
- SILVA, T.T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SORDI, M.R.L. **“Repensando a prática de avaliação no curso de enfermagem”**. Tese de doutorado. FE - Unicamp, 1993.
- SOUZA, S.Z.L. **“A prática avaliativa na escola de 1º grau”**. In: C.P. Souza. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1993.
- SOUZA, C.P. **“Uma proposta para um novo significado para a avaliação do rendimento escolar”**. IN: C.P. Souza (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1993.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Rio de Janeiro: Polis, 1985.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VILLAS BOAS, B. M.F. **“As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico”**. Tese de doutorado. FE - Unicamp, 1993.