

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CRÍTICA DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E
DA DIDÁTICA**

Luiz Carlos de Freitas

**TESE APRESENTADA À FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UNICAMP PARA OBTEN-
ÇÃO DO TÍTULO DE LIVRE-DOCENTE
NA ÁREA DE METODOLOGIA DO EN-
SINO - TEORIA PEDAGÓGICA.**

**UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
RUA**

1994

PARA

ANTENOR DE FREITAS

E

SOPHIA MORCELLI DE FREITAS,

MEUS PAIS.

"NO SE PUEDE
DISTINGUIR, CON
TODO RIGOR OBJETIVO,
LOS NÚCLEOS DE VERDAD
OBJETIVA DE LA FORMA QUE
HAN REVESTIDO INICIALMENTE EN LA
CONSCIENCIA MÁS QUE "A POSTERIORI"; LAS
ALUSIONES A LO SUPERIOR NO PUEDEN SER CORRECTAMENTE
COMPRENDIDAS MÁS QUE CUANDO ESE SUPERIOR ES YA CONOCIDO."

ILJENKOV

RESUMO

FREITAS, L.C. CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA DIDÁTICA. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994.

O trabalho consta de três partes. Uma primeira, discute, com alguns autores da área da didática, os principais enfoques correntes. Deste debate, formula-se o problema que, fundamentalmente, interroga a forma de produção de conhecimento na área. O autor considera que somente uma crítica da didática articulada à organização do trabalho pedagógico, partindo das contradições presentes no interior da escola capitalista, pode conduzir a uma gradativa construção do campo, permitindo identificar as contradições e exercitar formas de superação. Um segundo momento, explicita alguns pontos de partida teórico-metodológicos. A discussão passa pelo método de análise materialista histórico-dialético, pela noção de didática e de ciência pedagógica, bem como apresenta um posicionamento sobre o momento atual, tentando uma crítica do neoliberalismo e sua correspondente vertente educacional, que o autor considera um neotecnicismo. O passo seguinte, constitui a apresentação dos dados que o autor e colaboradores conseguiram reunir no interior do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos e que apontam a categoria avaliação/objetivos como central para a compreensão da prática pedagógica da escola capitalista. Tal categoria modula a categoria conteúdo/método. O Capítulo apresenta um estudo realizado, na Cidade de Campinas, com 816 professores da rede pública de ensino, no qual se procurou investigar as concepções e práticas de avaliação correntes, bem como, um estudo qualitativo que acompanhou a prática pedagógica de um professor da rede pública de ensino, durante um ano letivo, registrando aspectos relativos à avaliação da aprendizagem. Adicionalmente, são resumidos outros três estudos sobre avaliação conduzidos no interior do Laboratório. As práticas de avaliação aparecem envolvendo pelo menos três áreas: desempenho, disciplina e motivação. Tais áreas interpenetram-se em um processo único e encoberto que combina avaliação formal e informal. Os dados são contrastados com a literatura procurando mostrar as relações sociais envolvidas. O aluno, alienado da gestão escolar e do processo de produção de conhecimento, deixa de ver sentido nas suas realizações, com repercussões para a interação com o professor e para sua auto-imagem. O produto de seu trabalho acadêmico só tem valor quando o professor assim o determina. A própria continuidade do acesso ao conteúdo passa a depender dos resultados da avaliação. Esta realidade coloca o aluno frente a um processo cuja contradição entre eliminação/manutenção funda-se na origem social e na necessidade de hierarquizá-lo. Finalmente, uma tentativa de conclusão aponta alguns aspectos relativos às possíveis formas de superar as atuais práticas de avaliação e enfatiza contribuições do estudo para a área da didática e para a crítica do neoliberalismo na educação.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO (5)

1. CARACTERIZANDO O PROBLEMA (12)

2. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS (60)

Aspectos metodológicos gerais (62)

Ciência Pedagógica, didática e interdisciplinaridade (79)

Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais (88)

O momento atual: neoliberalismo/neotecnicismo (111)

3. A CATEGORIA AVALIAÇÃO-OBJETIVOS (140)

Concepções e práticas correntes sobre avaliação (143)

A prática concreta da avaliação (180)

Avaliação: o que a prática esconde (224)

CONCLUSÃO (259)

Bibliografia (280)

Anexos (291)

Índice de Figuras (302)

Índice de Quadros (303)

Índice de Tabelas (304)

INTRODUÇÃO

Em 1987¹, há quase uma década, insistia em uma questão para mim central, no âmbito da didática, e que dizia respeito a uma aparente identidade de discurso que, centrada na importância do conteúdo do ensino, poderia conduzir a uma espécie de "neotecnicismo" devido, inclusive, a sua cada vez maior opacidade política e ideológica. A ênfase no conteúdo havia sido motivada por algumas correntes pedagógicas que o desvalorizavam, mas mesmo depois de feita a crítica do não-diretívismo, o cenário permanecia inalterado.

As transformações nas políticas públicas liberais/neoliberais² aceleraram este processo o que tornou aquelas primeiras impressões bem mais nítidas - também para a realidade brasileira, infelizmente. Dizia: *"temos dúvida se este é o caminho. Até porque, a despeito do que pensem os autores destas propostas, elas podem incentivar um neotecnicismo. Um "tecnicismo ilustrado"..."*³.

Em 1992, procurando na crítica dos sociólogos britânicos à reformulação educacional da Austrália⁴, entender o princípio de funcionamento de tais políticas, arrisquei definir este neotecnicismo a partir das características apontadas por Bartlett,

¹. Freitas, L. C. Projeto Histórico, ciência pedagógica e "didática". *Educação e Sociedade*, 1987 (27), p. 122-140.

². Sobre a definição de política neoliberal vale lembrar que o neoliberalismo é um amálgama de crenças, constituindo-se muito mais um conjunto de propostas avulsas do que uma doutrina. Veja-se a este respeito Draibe, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista da USP*, 1993 (17), p. 86-101.

³. Freitas, L. C. op. cit., 1987, p. 138.

⁴. O interesse pela Austrália se deveu à necessidade de não tomar como referência os países do capitalismo central, pois as políticas neoliberais sofrem variações. O autor não encontrou, na época, uma crítica à política neoliberal específica para a América Latina. Este movimento, embora tenha perdido força nos países centrais, ainda está presente no discurso político brasileiro.

Knigh e Lingard⁵ para o processo de reestruturação educacional da Austrália: "Segundo os autores, o discurso dominante no processo de reforma microeconômica representa um "amalgama de crenças" baseadas no neocorporativismo de Estado; racionalismo econômico; gerenciamento e teoria do capital humano. No discurso do neocorporativismo, o Estado age "no interesse nacional", costurando relações de trabalho entre ele, o setor privado e os sindicatos (...). No discurso do racionalismo econômico coloca-se ênfase na eficiência e na economia, na efetividade e no desempenho (...). No discurso do gerenciamento, o modelo de administração privada é assumido para o setor público (...). Finalmente, no discurso do capital humano, as pessoas são vistas como mercadorias que detêm valor, o qual pode ser aumentado pela ação da educação sistemática. (...) em 1960, quando a teoria do capital humano foi formulada, ela era vista como um componente macroeconômico, enquanto que, agora, ela é pensada como um instrumento central da reforma microeconômica"⁶.

Estas primeiras aproximações, ainda que insuficientes do ponto de vista teórico, para dar conta de toda a complexa transformação que assistimos, foram úteis para a batalha política e ideológica na qual estive envolvido nos últimos anos. Ajudaram a demarcar o terreno.

Um segundo aspecto a ser retomado, ainda do texto de 1987, refere-se a uma proposta de trabalho redigida para a pesquisa em didática: "Achamos, portanto, que a pesquisa deve deslocar-se em direção à prática escolar, utilizando a observação e a descrição sistemáticas apoiadas com métodos quantitativos e qualitativos. Faltam estudos sistemáticos sobre a sala de aula e a escola. Tais estudos básicos permitirão avançar em direção à explicação e conceituação do processo pedagógico. Nossa proposta coloca como tarefa imediata, o levantamento das pesquisas já realizadas nesta direção, o intercâmbio de procedimentos metodológicos e a realização de pesquisas destinadas a captar, sistematicamente, a dinâmica do processo pedagógico"⁷.

⁵. Bartlet, L.; Knight, J. and Lingard, B. Restructuring teacher education in Australia. British Journal of Sociology of Education, 1992, 13 (1), p. 18-36.

⁶. Freitas, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In Alves, N. (Org.) Formação do professor: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992, p. 98/99.

⁷. Freitas, op. cit., 1987, p. 139.

O que apresento, aqui, é uma tentativa de levar adiante este programa. Neste sentido, o esforço deste trabalho é o de sintetizar os resultados teórico-práticos obtidos.

Esta proposta de trabalho foi elaborada para fazer frente à tentativa, frequente no campo da didática, de se criar, pela via da análise teórica, uma didática alternativa. Em contraposição, **acredito que a didática somente poderá ser superada à medida que parta das próprias contradições existentes na escola capitalista.** Para tal, será necessário um esforço no sentido de construirmos um sistema de categorias que dê conta de tais contradições e abra possibilidades de superação.

Por outro lado, defendi, também, a inserção da didática no interior da organização de trabalho da escola. É uma tendência da área restringir-se à sala de aula e, dela, saltar para as relações sociais, sem enfatizar que **a organização global da escola serve de elemento mediador entre tais relações sociais e a própria sala de aula.**

Não foi preciso muito tempo, no interior da escola, para defrontar-me com a questão da avaliação, ainda que tenha demorado um pouco mais para estabelecer suas relações com os objetivos "reais" da escola e constituir o par dialético avaliação/objetivos.

O âmbito deste estudo pode ser **circunscrito ao exame da avaliação/objetivos como uma das categorias centrais da didática, na escola capitalista.** Tal âmbito emergiu da pesquisa - não foi previamente escolhido por nós; prova disto é que o artigo de 1987 nada menciona sobre avaliação e objetivos. Não parti de uma classificação prévia dos componentes do processo didático, estratégia frequentemente utilizada no campo. Apenas me propus a vivenciar a escola e a sala de aula com o objetivo de construir categorias que parecessem relevantes para a prática pedagógica da escola capitalista, identificar contradições e exercitar superações.

A categoria avaliação/objetivos será pensada, no âmbito deste estudo, de forma específica e de forma ampliada. Sempre referir-se-á tanto à avaliação/objetivos a nível da sala de aula, como a nível da escola enquanto uma instituição social, ou ainda, para dizer de outra forma, tanto a nível "didático" como a nível da organização da escola como um todo.

É próprio do homem criar, conceber mentalmente suas realizações antes de concretizá-las. Neste processo apropria-se do que foi produzido e objetiva-se em novas realizações. Examinando esta problemática em Marx, Duarte assim se expressa: "O

homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim"⁸.

O processo de avaliação está intrinsecamente relacionado a esta atividade objetiva/subjetiva de apropriação e objetivação. O homem está constantemente "avaliando" suas realizações através de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação.

Porém, este processo não ocorre em um vácuo. A forma como os homens organizam suas relações sociais afeta poderosamente tal dinâmica. Inserido em um processo de alienação, o homem vê o produto de seu trabalho ser dele separado, perde o controle sobre o próprio processo de trabalho e termina distanciado dos próprios homens⁹. A educação não está imune a estas relações. Veja-se, por exemplo, o seguinte trecho de Marx, o qual refere-se à descrição do trabalhador alienado: "O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio

⁸. Duarte, N. A individualidade para-si. Campinas: Editores Associados, 1993, p. 31/32.

⁹. Cf. Marx, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844. In Fromm, E. Conceito Marxista do Homem. Rio: Zahar, 1983.

para satisfazer outras necessidades. Seu caráter de alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa"¹⁰. Qualquer semelhança com o aluno de nossa escola é mera coincidência...

A emergência da categoria avaliação/objetivos é particularmente importante, pois brinda a possibilidade de reunir tanto a estratégia de pesquisa proposta no texto de 1987, como a preocupação lá existente com o aparecimento de um neotecnicismo e sua aparente identidade de horizonte político/ideológico, à medida que os objetivos e a avaliação têm a ver com o conceito de educação, de sociedade e de homem.

As principais idéias do artigo de 1987 estão incorporadas ao atual texto. Quanto à crítica que fiz, à época, à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, em minha opinião, tenho, hoje, mais elementos para reafirmar aquelas críticas e, de certa forma, o próprio desenvolvimento desta Pedagogia confirmando-as¹¹. No decorrer do Capítulo primeiro, examinarei melhor esta questão.

Porém, quanto ao meu posicionamento político, gostaria de fazer algumas considerações adicionais.

Vários colegas têm vindo a público, no pleno exercício de seus direitos, para dizer à comunidade que mudaram sua forma de pensar politicamente ou ideologicamente a educação. Alguns declaram-se, agora, neo-marxistas, ou sociais-democratas, socialistas-democráticos, etc. Fazendo uso deste mesmo direito, gostaria de **reafirmar minha posição de marxista e socialista - sem prefixos e sem adjetivos**. Minha postura político/ideológica em nada mudou nestes anos. Manter minha posição tem me custado a acusação, vez por outra, de "marxista ortodoxo". Esta acusação vem, inclusive, da

¹⁰. Marx, K. Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844, in Fromm, E., op. cit. 1983, p. 93.

¹¹. Em sua Tese de Doutorado, referindo-se à crítica que fiz, no texto de 1987, à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos para que explicitasse melhor seu projeto histórico, o Prof. J. C. Libâneo respondeu escrevendo que: "O texto de Freitas (...) crítica a proposta da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que, no seu entender, não explicita o projeto histórico na linha do marxismo-leninismo". Falso. Não há uma linha em meu artigo onde seja feita tal cobrança. O que se diz é que o autor deve explicitar melhor o seu projeto - não importa qual seja.

mesma parte da academia que abraçou o marxismo, no passado, e acusava todos os outros, que não eram, de "positivistas". Procuram desqualificar para evitar o debate. Pessoalmente, não tenho problema em conviver com alguns princípios que, agora, são considerados "ortodoxias", por esta parte da academia. Entendidas tais "ortodoxias" desta forma, prefiro conviver com boas ortodoxias a assumir algumas falácias modernas. No entanto, do ponto de vista político tais acusações me preocupam pois vêm carregadas de um ranço que beira o anti-comunismo.

O marxismo é um instrumento de análise. Seu sistema de categorias visa compreender e transformar a realidade. É natural que, com as transformações do capitalismo, seja necessária uma "atualização de categorias" e de análise. Mas este é um processo muito mais complexo e lento do que abolir as diferenças entre direita e esquerda, declarar-se pós-moderno ou absorver novas terminologias deste ou daquele autor de moda. Envolve, antes de mais nada, um domínio do próprio método de análise marxista.

Mas voltemos ao trabalho atual. O presente estudo foi organizado em três capítulos. O primeiro apresenta o problema que orienta este trabalho e discute com alguns autores do campo da didática (em especial com o Prof. J. C. Libâneo). O segundo apresenta os parâmetros teórico-metodológicos gerais levados em conta na pesquisa aqui apresentada. Finalmente, o terceiro reúne um conjunto de estudos realizados no interior do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, ora sob minha responsabilidade direta, ora sob minha orientação, sobre a questão da avaliação como categoria constitutiva da didática da escola capitalista.

Quero deixar meus agradecimentos ao CNPQ, ao INEP e ao FAEP/UNICAMP pelo apoio financeiro que viabilizou estes estudos.

Agradecer pessoas é sempre mais complicado, mas é inevitável. A dificuldade se deve ao fato de que há sempre o risco de que o nome do autor seja alinhado a este ou aquele profissional citado. De minha parte, seria uma honrosa relação, mas não posso falar pelos profissionais citados. Também, antes de agradecer, é preciso alertar para o fato de que as pessoas citadas não podem ser responsabilizadas pelo conteúdo do trabalho e, muito menos, pelos erros que certamente ele contém. Muitos deles leram apenas parte do trabalho e não puderam fazer uma crítica ao conjunto do estudo. Aprendi

muito com todos eles, em especial com a Profa. Menga Lüdke, o Prof. Dermeval Saviani, a Profa. Helena Costa Lopes de Freitas e muitos outros colegas que, gentilmente, aceitaram participar de Bancas de Qualificação e Defesa, examinando os trabalhos no Laboratório.

Devo agradecer, também, meus alunos de graduação, meus alunos e orientandas de pós-graduação e de iniciação científica, bem como, auxiliares de pesquisa. Todos contribuíram para o desenvolvimento das idéias abordadas neste estudo e/ou ajudaram diretamente nas pesquisas. Eles são devidamente citados, por seus trabalhos, nos locais adequados.

CAPÍTULO I

CARACTERIZANDO O PROBLEMA

O propósito do presente Capítulo é o de "conversar" com alguns autores e não o de fazer a clássica "revisão bibliográfica". Por um lado, porque isto já foi feito por Candau¹² e Oliveira¹³, por outro, porque achamos mais produtivo escolher alguns interlocutores para uma abordagem mais dirigida dos problemas que queremos tratar neste estudo.

Ao efetuarmos a seleção dos autores, levamos em consideração alguns critérios: a) a vinculação dos mesmos a uma perspectiva crítica da educação e do ensino; b) seu envolvimento com a temática da didática e da organização do trabalho pedagógico; c) a participação destes como divulgadores de perspectivas com um certo grau de estabilidade em livros e em eventos da área - em especial na ANPED e nos ENDIPEs; e d) serem autores nacionais. Pelo fato de não se tratar de uma revisão bibliográfica, o que se procurou fazer foi tomar determinados autores como "representantes" de determinadas posições veiculadas com certa intensidade entre os estudiosos do campo da didática.

Não temos como objetivo classificar os autores em tendências políticas ou

¹². Candau, V.M. Novos Rumos da Licenciatura. INEP/PUC-RJ, 1987.

¹³. Oliveira, M. R. N. S. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

didáticas. Os agrupamentos procuraram seguir "cortes naturais" e refletem a percepção que desenvolvemos a partir das fontes aqui citadas, sequer podemos garantir que os autores continuam pensando assim. Nossa reflexão está circunscrita às datas mencionadas. Apesar de suspeitarmos que a produção se encontre perpassada pelas principais vertentes políticas do campo educacional, não faz parte deste estudo estabelecer relações definitivas entre autores e projetos políticos. Para tal, teríamos que considerar a obra completa dos vários autores citados, o que foge de nossos objetivos. Na apresentação do livro de Lucília R. S. Machado, Saviani assim se expressa: "*Nesse âmbito a contribuição teórica {do livro} (...) ilumina de forma substantiva boa parte das polêmicas pedagógicas que têm sido travadas em nosso meio. Isto porque tais polêmicas trazem de modo geral a marca das tendências autonomista (anarco-sindicalista), reformista (social-democrata) e marxista (histórico-crítica) (...)*"¹⁴.

É possível que a questão da organização do trabalho escolar e da didática também esteja colocada nos termos destas grandes vertentes.

Este capítulo, portanto, tem uma função no próprio interior do estudo que estamos desenvolvendo. Uma possível função externa, fica modulada pela interna.

* * *

O ponto de referência para o estudo da "didática crítica" é a década de 80. É neste período que surge uma séria oposição à concepção corrente de didática, a qual saía de um período em que se havia exaltado o método e a técnica de ensino, especialmente na década de 1970. À didática instrumental dos anos 70, contrapõe-se a Didática Fundamental dos anos 80.

A literatura indicada no Quadro 1 exemplifica esta produção.

A Didática Fundamental está, diretamente, ligada ao movimento pela redefinição do campo da didática, cuja maior expressão foram os Seminários de Didática no início dos

¹⁴ Machado, L. R. S. Politécnica, escola unitária e trabalho. S.Paulo: Cortez, 1989, p. 8.

anos 80. Mais do que um enfoque propriamente dito, foi um amplo movimento de reação a um tipo de didática baseada na neutralidade, fundada na idéia da didática como método único de ensino e, como tal, nos procedimentos formalizados - daí seu nome de Didática Fundamental.

- Candau, V. M. (Org.) A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In Candau, V. M. (Org.) A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1984, 2a. edição.
- Candau, V. M. (Org.) A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1984, 2a. edição.
- Candau, V. M. A revisão da didática. In Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Candau, V. M. A didática e a relação forma/conteúdo. In Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Candau, V. M. Tem sentido hoje falar de uma didática geral? In Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Candau, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- André, M.E.D.A. Em busca de uma didática fundamental. In Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- André, M.E.D.A. e Mediano, Z. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. In Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- André, M.E.D.A. A pesquisa na didática e na prática de ensino. In Candau, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- André, M.E.D.A. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In Oliveira, M.R.N.S. Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.
- Oliveira, M.R.N.S. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papyrus, 1992.
- Oliveira, M.R.N.S. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In Oliveira, M.R.N.S. Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.
- Oliveira, M.R.N.S. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática (Para uma nova teoria da prática pedagógica escolar). In Oliveira, M.R.N.S. Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.

QUADRO 1. TRABALHOS SELECIONADOS NA PRODUÇÃO DA DIDÁTICA FUNDAMENTAL

Candau assim se expressa: "O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. (...) Parto da afirmação da multidimensionalidade deste processo. O que pretendo dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule

consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social"¹⁵. E conclui: "Nesta perspectiva de uma multidimensionalidade que articula organicamente as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem é que propomos que a didática se situe"¹⁶.

A esta perspectiva de articular algumas dimensões como centro configurador da didática, ancorada na análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes, a autora chama de Didática Fundamental. Por contraposição, chama de Didática Instrumental à didática convencional formalizada e descontextualizada.

Um resumo dos esforços obtidos dentro da proposta da Didática Fundamental foi feito por Candau (1988) em seu livro "Rumo a uma Nova Didática".

Nesta publicação a autora reafirma os pontos básicos da Didática Fundamental: "O primeiro desafio me parece que é superar esse formalismo didático e superar, portanto, essa busca incessante do método único capaz de ensinar tudo a todos. (...) O grande desafio da didática atual é, na nossa opinião, assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante"¹⁷.

Esta concepção multidimensional é também ponto de partida para a autora examinar a questão da formação dos educadores¹⁸.

O enfoque de pesquisa utilizado na construção da Didática Fundamental é explicitado, mais diretamente, pelos trabalhos de André¹⁹ e baseia-se na pesquisa do cotidiano, de corte etnográfico - portanto, recebendo influências da fenomenologia²⁰.

A propósito deste tipo de pesquisa a autora afirma que: "...o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas

¹⁵. Candau, V. M. A didática em questão. Rio: Vozes, 1984, p. 13.

¹⁶. Ibid., p. 15.

¹⁷. Candau, V. M. Rumo a uma nova didática. Rio: Vozes, 1988, p. 30/31.

¹⁸. Cf. Candau, op. cit., 1988, p. 43 e seguintes.

¹⁹. Cf. Candau, op. cit., 1988.

²⁰. Cf. Andre, M.E.D.A. A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática. Tese de Livre-Docência. FE/USP, 1992., p. 102/103.

*dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente". (...) "Para que se possa aprender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la a partir de pelo menos três dimensões: a institucional-/organizacional, a instrucional/pedagógica e a filosófica/epistemológica. Embora se esteja destacando três dimensões, isso não significa que elas devam ser consideradas isoladamente. É importante que, ao tratá-las em suas especificidades, não se deixe de levar em conta também as suas inter-relações"*²¹.

Esta é uma característica marcante na Didática Fundamental, ou seja, a necessidade de olhar para a realidade a partir de suas "dimensões" fundamentais (ou de seus elementos estruturantes).

Os textos de Candau e André denotam uma perspectiva crítica em relação à sociedade capitalista, mas, até onde pudemos observar, não apresentam, claramente, uma proposta alternativa de sociedade e nem configuram um sistema explicativo pedagógico como ocorre com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Pedagogia dos Conflitos Sociais.

Quem mais, claramente, procura explicitar seu projeto histórico alternativo, no âmbito da Didática Fundamental, é Oliveira: *"O objetivo deste estudo é sugerir elementos teórico-metodológicos para se reconstruir a Didática, com base numa concepção dialético-materialista do ensino e numa direção de continuidade e ruptura com os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na área, no cerne do movimento de revisão crítica da Didática no Brasil, nos últimos dez anos"*²².

Procurando examinar sua própria evolução dentro da problemática de pesquisa, a autora registra a influência da perspectiva proposta pela Didática Fundamental ao preconizar uma nova didática baseada em elementos estruturantes multidimensionais, conforme já vimos anteriormente.

Oliveira resgata este momento (1988) em seu estudo: *"A didática que estou propondo resgata os princípios que permeiam o caráter crítico da Didática atual, dentro de uma nova estrutura de totalidade. Essa totalidade não seria discutida e analisada a*

²¹. Andre, M. E. D. A. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In Oliveira, M. R. N. S. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 111/112.

²². Oliveira, op. cit., 1992, p. 13.

partir de elementos constitutivos do ato didático (conteúdo, método, avaliação, planejamento, etc.) e, sim, a partir de totalidades menores, que a determinam. Essas totalidades menores traduzem-se, em termos de conteúdos dessa nova Didática, nos seguintes núcleos de discussão: 1. dimensão histórica - natureza, objeto e conteúdo da Didática em seu processo de construção histórica; 2. dimensão antropológica - o trabalho docente e sua organização na sociedade brasileira; 3. dimensão ideológica - o papel do ensino tendo-se em vista as relações entre fins pedagógicos e fins sociais; 4. dimensão epistemológica - conteúdo e forma; as relações entre métodos de ensino, métodos de aprender e método de organização da matéria. Em cada um desses núcleos de discussão, seriam abordados todos os elementos do ensino (objetivos, conteúdos, planejamento, avaliação, etc.)" ²³

Destacamos este aspecto porque será com base nele que a autora irá construir seu capítulo de conclusão no livro que estamos examinando (1992). Sob o título de "Retomando os elementos teórico-metodológicos para uma nova teoria da prática pedagógica escolar", no último capítulo, encontram-se as quatro dimensões acima indicadas estruturando as conclusões propostas pela autora, ao final de sua investigação. Isso nos leva a crer que tais elementos estruturantes multidimensionais continuam a cumprir uma função importante na concepção e na proposta de didática da autora.

Neste mesmo trabalho (1992) a autora faz uma apresentação sintética do referencial teórico materialista histórico-dialético. O capítulo destinado ao tema critica os reducionismos no estudo do marxismo, aborda questões relativas à lógica dialética e suas leis fundamentais e admite que deve-se ir além de uma simples adoção de um método de análise: "A concepção dialético-materialista da Didática deverá implicar, assim, uma abordagem da área, fundada não apenas em um método mas também em uma concepção de homem e do mundo, e das relações entre eles" ²⁴.

O capítulo não contém, no entanto, a descrição de um projeto histórico que faça as necessárias articulações entre concepção de homem, de mundo e método de análise.

Ao final deste mesmo capítulo ("O ensino como totalidade concreta") é feita a

²³. Ibid., p. 29/30.

²⁴. Ibid., p. 44.

discussão do materialismo histórico-dialético aplicando-o ao exame do ensino e da didática. A autora afirma a necessidade de se partir da prática social do dia-a-dia da escola e de se descortinar as contradições internas, em torno de seus elementos e subprocessos (conteúdo-método, professor-aluno, planejamento-execução, fins e controle). Estes elementos e subprocessos são, porém, elencados arbitrariamente a partir de uma análise lógica do processo pedagógico. Como tal, permanecem como denominações vazias de contradições. Não é sem razão que nesta parte do trabalho desaparece a referência à superação das contradições. A abordagem fica mais clara quando a autora diz que: *"o estudo do processo de construção e reconstrução da Didática, área cujo objeto de estudo é o ensino, à luz da dialética materialista, implica o estudo de trabalhos na área, buscando elementos que orientem a construção de uma Nova Didática no seio e para além dos limites dentro dos quais o tratamento do ensino vem sendo construído. Dessa forma, - continua a autora - neste estudo, os trabalhos desenvolvidos na área serão tomados como essenciais ao levantamento de aspectos para a reconstrução da Didática - enquanto uma área de saber na formação do educador -, que deverá refletir, nos planos da teoria e da prática pedagógica, uma proposta transformadora do ensino, comprometida com a luta por uma sociedade brasileira fundada em novas relações de trabalho. Os aspectos identificados constituirão o conteúdo de categorias teórico-metodológicas de uma concepção dialético-materialista da Didática, tal como vêm sendo construídas no tratamento do fenômeno do ensino, de acordo com o nível de desenvolvimento em que ele se encontra no contexto da realidade brasileira" ²⁵.*

O reflexo da organização escolar capitalista na consciência burguesa e/ou na consciência crítica de profissionais comprometidos com projetos históricos alternativos pode ser uma fonte importante, mas dificilmente, sem recurso à prática, pode dar conta da delimitação do conteúdo das categorias da didática da escola capitalista de forma que possamos conhecer os contrários em luta e visualizar formas de superação, no interior de sua trama histórica. Mais uma vez, somente podemos entender o sentido do termo "categorias" utilizado pela autora, como referência aos "elementos estruturantes" da Didática Fundamental, os quais ela utiliza para organizar seus dados e resumir seus

²⁵. Ibid., p. 53, grifos nossos.

achados ao final do livro em questão.

Cabe assinalar, ainda, o descompasso entre o referencial metodológico construído no capítulo inicial e os demais capítulos do livro, tornando aquele pouco eficaz no direcionamento da abordagem de sua problemática, porque a própria organização e análise dos dados é feita a partir dos elementos estruturantes a que nos referimos antes. O estudo da autora, contudo, é importante, independentemente deste aspecto.

O ponto alto do livro são o capítulo 3 e 4 onde estão apresentados os dados procedentes da análise que a autora faz da produção no campo da didática e as temáticas que ela extrai da mesma análise. O que se pode ver é uma área entrecortada por inúmeras questões e poucas delas com soluções visíveis - até porque em alguns casos os projetos históricos que informam os autores em litígio são irreconciliáveis. O trabalho apresenta um quadro dos problemas no interior da didática crítica e nisso reside sua importância.

Em nossa opinião a proposta da autora de construir "elementos teórico-metodológicos", que deveriam informar a reconstrução da didática, fica a meio termo entre a adoção do materialismo histórico-dialético como instrumento de geração de categorias ancoradas na prática social e a compreensão da expressão "elementos teórico-metodológicos" na forma de elementos estruturantes, tal como preconizam os defensores da Didática Fundamental. Esta ambiguidade não é salutar, à medida que cada uma destas compreensões pode pedir métodos de pesquisa diferenciados.

Esta nossa percepção é confirmada por outro texto da autora: "Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática"²⁶. Neste texto fica mais clara a relação entre a expressão "elementos teórico-metodológicos" e os "elementos estruturantes" propostos como dimensões. A última parte deste texto é a apresentação das quatro dimensões estruturantes, que a autora formulou em 1988, sob o título de "Os elementos teórico-metodológicos"²⁷.

²⁶. Oliveira, M. R. N. S. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática. In Oliveira, M. R. N. S. (Org.) Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.

²⁷. Ibid., p. 71.

Em outro texto, "A sala de aula como objetivo de análise da área da didática"²⁸, a autora volta a afirmar sua vinculação à metodologia materialista histórico-dialética: *"Pela minha prática na área, o primeiro requisito para a construção dessas categorias é o de entendê-las como propriedades essenciais da realidade da sala de aula e não se contentar, como pesquisador, com meras listas de aspectos fenomênicos aparentes desse real, aos quais se atribua o nome pomposo de categoria. O segundo requisito é o de que essas categorias, pela sua própria natureza de propriedades essenciais do real pesquisado, cumpram o papel de explicarem os processos internos desse real e, ao mesmo tempo, impliquem a conteduidização de categorias mais amplas que explicam o fenômeno educativo em suas relações com a sociedade"*²⁹.

Deveríamos acrescentar, ainda, um terceiro requisito: que permitam visualizar sua própria superação - seu desenvolvimento histórico.

Fica-nos, pois, confusa a proposta da autora à medida que se propõe, como parâmetro, uma concepção materialista histórico-dialética, mas organiza e analisa seus dados a partir de elementos estruturantes (lógicos) e não de categorias que dêem conta do movimento real da escola, carregada de contradições da prática social e de possibilidades de superação (lógico-históricas).

Simultaneamente ao desenvolvimento da Didática Fundamental, estruturou-se, também, com grande penetração, a posição da Pedagogia Histórico-Crítica³⁰ - ou como é mais conhecida no campo da didática: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos³¹.

A Pedagogia Histórico-Crítica dispensa apresentação no cenário pedagógico brasileiro. Basta que resumamos aqui as tarefas a que se propõe em relação à educação escolar: *"a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e*

²⁸. Oliveira, M. R. N. S. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In Oliveira, M. R. N. S. (Org.) Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.

²⁹. Ibid., p. 56.

³⁰. Saviani, D. Escola e democracia. S. Paulo: Cortez, 1983; Saviani, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. S. Paulo: Cortez, 1991.

³¹. Libâneo, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. S. Paulo: Loyola, 1985; Libâneo, J. C. Didática. S. Paulo: Cortez, 1991.

*compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação"*³².

A Pedagogia Histórico-crítica admite que a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho humano em geral, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. O processo de trabalho que caracteriza a educação é específico à medida que diz respeito ao trabalho não material, vale dizer, produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, à produção do saber. A cadeia de análise se completa ao se estabelecer que, ainda dentro do campo do trabalho não material, a educação pertence à modalidade que diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de sua produção³³. É importante lembrar, desde já, que o trabalho pode ser material ou não material, e que, ambos, podem ser produtivos ou improdutivos.

Nesta perspectiva Saviani afirma que: *"...o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo"*. Em relação ao último complementa: *"Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico) trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente"*³⁴.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a emancipação do homem passa, também, pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo esta uma contribuição da escola - como instância mais desenvolvida de difusão do saber - ao processo mais global de

³². Saviani, op. cit., 1991, p. 7.

³³. Ibid., p. 20.

³⁴. Ibid., p. 21.

transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes - socialista.

O Quadro que se segue apresenta algumas das produções selecionadas no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica.

Libâneo, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. Tese de Doutorado. PUC São Paulo. 1990.

Libâneo, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

Wachowicz, L.A. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1989.

Veiga, I.P.A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In Oliveira, M.R.N.S. (Org.) Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

QUADRO 2. TRABALHOS SELECIONADOS NA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Os dois trabalhos de Libâneo, têm, praticamente, o mesmo conteúdo. Um se refere à Tese de Doutorado do autor e o outro se constitui em livro que o autor retira do interior da mesma Tese. Analisaremos as duas obras conjuntamente partindo da Tese de Doutorado (que é mais ampla) e recorrendo, quando necessário, ao livro.

A apresentação do estudo do autor é feita, na Tese, em três momentos que o mesmo descreve como sendo, o primeiro, de busca da: *"descrição e compreensão do trabalho docente tal como se manifesta na sua configuração histórica e lógica para, em seguida tomá-lo como práxis docente, discutindo as várias interpretações do trabalho docente enquanto atividade histórico-social. O segundo momento é dedicado à explicação de categorias fundamentais de análise do fenômeno educativo tais como educação, processo pedagógico, processo de ensino, com a finalidade de tornar inteligível, dentro de um quadro teórico-sistemático, a realidade educativa que se manifesta no processo de trabalho docente. Também aqui cuidamos de verificar a estrutura interna (relações) do educativo e do didático, buscando regularidades, vínculos e relações de dependência e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento histórico das concepções de Pedagogia e Didática*

para o que recorreremos não apenas à história das idéias como também à análise de conteúdo de manuais e livros didáticos mais comumente utilizados na formação de professores. Finalmente, o terceiro momento é um retorno ao momento inicial mas direcionando o estudo para as tarefas efetivas do processo de ensino na escola, como que fazendo o elo entre o primeiro e o segundo momentos"³⁵.

No estudo do autor a docência ou o trabalho docente é tido como uma qualidade do trabalho pedagógico (p. 24), reconhecendo-se, assim, que o trabalho pedagógico é mais amplo que o trabalho docente, ou seja, do que a aula - esta última seria a configuração mais simples e visível do ensino. Diz o autor: "Quem percorre os corredores de uma escola, o que pode ver em cada sala de aula é um professor frente aos alunos passando, de uma forma ou de outra, a matéria. Entretanto é preciso penetrar mais fundo nessa aparência para se descobrir sua complexidade"³⁶.

No seu livro este trecho aparece da seguinte forma: "Quem circula pelos corredores de uma escola, o quadro que observa é o professor frente a uma turma de alunos, sentados ordenadamente ou realizando uma tarefa em grupo, para aprender uma matéria. De fato, tradicionalmente se consideram como componentes da ação didática a matéria, o professor, os alunos. Pode-se combinar estes componentes, acentuando-se mais um ou outro. Entretanto, o ensino, por mais simples que possa parecer à primeira vista, é uma atividade complexa: envolve tanto condições externas como condições internas das situações didáticas. Conhecer estas condições e lidar acertadamente com elas é uma das tarefas básicas do professor para a condução do trabalho docente"³⁷.

O que chama nossa atenção neste ponto de partida é que o autor toma a escola capitalista como referência para encontrar sua unidade de análise na didática (a categoria aula), **sem criticar esta forma de organização escolar**. Dado que na escola atual encontram-se, frequentemente, professores dando aulas, logo "a aula" é nossa unidade de análise. Tal decisão irá orientar toda a análise do autor.

Soares já havia feito este tipo de encaminhamento para a Didática: "(...) esse

³⁵. Libâneo, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado. 1990, p. 21.

³⁶. Ibid., p. 25.

³⁷. Libâneo, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991, p. 55.

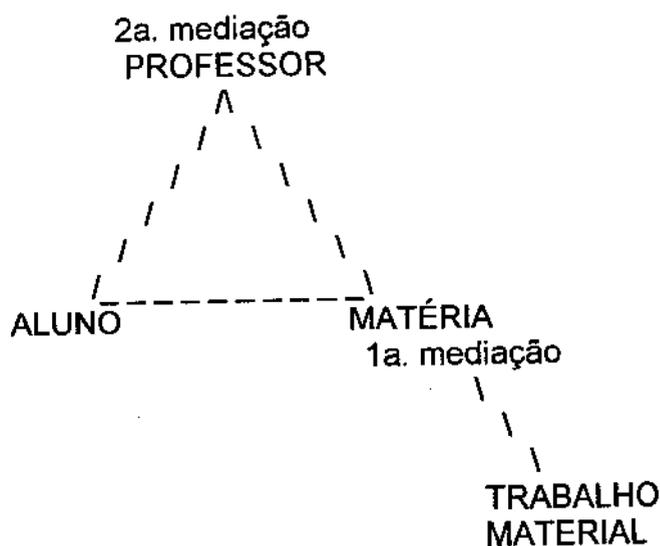
fenômeno especificamente didático é a aula - bastante restrito e limitado, de modo a poder constituir-se em objeto de uma ciência, e bastante amplo para não deixar escapar nenhum dos elementos que compõem as situações de educação formal e sistematizada para os quais a Didática se volta. Assim, a Didática poderia e deveria ser a ciência que estudasse não o processo ensino-aprendizagem, mas a aula, tal como ela realmente ocorre e transcorre" ³⁸.

Libâneo leva a mesma proposição às suas últimas consequências, no interior da Pedagogia Histórico-Crítica.

O autor parte da formulação clássica do triângulo didático composto por relações entre professor, aluno e matéria.

Para ele, "Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino" ³⁹.

Porém, cabe chamar a atenção, desde já, para o fato de que a mediação, para o autor, atua dentro do binômio aluno-matéria, via professor, supondo-se que esta matéria (conteúdo escolar) contém os elementos críticos (contradições) necessários e suficientes



³⁸. Citada por Oliveira, op. cit., 1992, p. 75.

³⁹. Libâneo, op. cit., 1991, p. 54, grifos nossos.

para a análise crítica. Ou seja, a mediação feita pelo "professor" entre "aluno-matéria", supõe outra: supõe que a "matéria" esteja fazendo a mediação entre "professor/aluno" e "trabalho material" (vida). Daí propor o autor que os conteúdos sejam crítico-sociais. Exceto, por isto, pela sua criticidade, o esquema acima é o mesmo da nossa escola capitalista.

Como veremos, o termo "assimilem ativamente" será definido, posteriormente, nos limites da categoria "aula". Para o autor, o mundo deve, primeiro, ser transformado em matérias de ensino e o professor deve cuidar da mediação entre estas e os alunos. Um contato direto com o mundo é possível, mas na forma de um recurso didático situado no interior da aula. O trabalho material produtivo ou socialmente útil não entra aqui como princípio educativo, mas, como veremos, quando muito, como uma "atividade" no interior da aula.

Usando o modelo do triângulo didático como pano de fundo o autor discute as teorias clássicas do trabalho docente, fazendo ver, por exemplo, que elas, em um dado momento, supervalorizaram um aspecto do triângulo, a relação professor → aluno. Nesta relação o professor teria a função de "passar a matéria" ao aluno por meio da aula, assumindo, o primeiro, uma posição de autoridade sobre o último (ensino tradicional). Haveria também outras relações expressas pelo triângulo didático como "aluno → matéria" (como no ensino renovado ou moderno) onde se valorizaria a ação do aluno sobre o objeto. No primeiro caso o objeto, a matéria, está referida ao professor, no segundo, está referida às iniciativas do aluno. Investigadas estas duas formas clássicas de conceber o trabalho docente, o autor inicia a abordagem da "concepção do trabalho docente no materialismo histórico dialético"⁴⁰. A conclusão do autor está expressa em dois momentos que passamos a transcrever: *"Reencontramos, assim, com estas considerações, o triângulo didático, mas numa acepção distinta das duas concepções que analisamos. Ao entendimento pelo qual a força motriz do processo de ensino se situa ora no professor ora no aluno, opõe-se a concepção materialista que vê o processo de ensino como um processo dialético, contraditório e às vezes conflitivo. A noção de triângulo didático concebe relações internas que tendem a ser lineares e rígidas, omitindo a referência a*

⁴⁰. Ibid., p. 37.

objetivos socialmente determinados e, especialmente, às condições concretas. Por outro lado, se concebemos o ensino como um processo e, portanto, no seu movimento e no seu desenvolvimento, aos componentes tradicionais (e, sem dúvida, objetivos) - a matéria, o professor, o aluno - se agregam os objetivos e as condições concretas de cada situação didática. Essas condições concretas de que falamos não são apenas os fatores sociais, econômicos, culturais, psicológicos, organizacionais e metodológicos (que os professores entendem como "levar em conta a realidade do aluno e da prática social"); referem-se, especialmente, às decisões didáticas que toma o professor com base nesses fatores, na medida em que eles intervêm e penetram os objetivos, conteúdos e métodos" ⁴¹. E finaliza: "Com base nessas premissas, intentamos explicitar a natureza, a essência, do processo de trabalho docente, ou seja, basicamente, a condução do processo de ensino tendo em vista o processo de conhecimento pelos alunos, ou, a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de estudo, condicionada pelos objetivos socialmente determinados e pelas condições concretas da situação didática" ⁴².

Posteriormente o autor irá propor que o triângulo transforme-se em uma espiral, preservando, no entanto, os mesmos elementos básicos, apenas acrescidos dos objetivos e das condições de ensino/aprendizagem já definidos acima. É importante atentar para a forma como o autor define "condições concretas".

Entendemos que, aqui, estão dadas as configurações do pensamento do autor a respeito do processo didático: primeiro, a visão da aula como elemento mais simples e visível do ensino e, segundo, a noção constituída sobre o triângulo didático que, por mais que seja "dialetrizado" e complementado não escapa à noção do ensino como uma mediação que o professor desenvolve sobre o encontro do aluno com a matéria. Pensamos que Libâneo, ao tentar compreender o fenômeno "aula", termina "aprisionado" por ele. Da mesma maneira que a aula é o elemento mais simples e visível do ensino, poder-se-ia dizer que, para ele, a sala de aula é o elemento mais simples e visível da organização da escola.

O autor não consegue esconder sua visão da escola organizada a partir da aula.

⁴¹. Libâneo, op. cit., 1990, p. 46, grifos nossos.

⁴². Ibid., p. 46, grifos nossos.

(e da sala de aula) e em vários momentos podemos senti-lo saindo em sua defesa: "Não têm faltado interpretações recentes que, no entendimento de fundar a prática docente no princípio educativo do trabalho, pretendem romper com as formulações clássicas da natureza da docência, seja as que a situam no lado do professor ou do aluno, seja as que a postulam como sendo a relação aluno-matéria. Os que defendem esse ponto de vista veriam nos modelos clássicos de ensino formas de inculcação de idéias, saberes, etc., ou seja, modelos centrados na reprodução; romper com eles significaria promover uma pedagogia assentada no trabalho e na prática social. Arroyo, por exemplo, quer uma pedagogia "que passa pelo cotidiano da produção material e social da existência", acrescentando: "A primeira lição que essa pedagogia do trabalho e da prática social nos ensina é que os seres humanos não se constituem e se formam através da inculcação de idéias, valores ou hábitos, mas através da experiência coletiva, social, de relação com a natureza e de relação com outros seres humanos. Os seres humanos vão se constituindo como humanos, sociais, culturais, conscientes, nos mesmos processos em que produzem sua existência material. Daí enfatizarmos que o processo educativo é, antes de tudo, um processo de produção e não de inculcação". Se - continua Libâneo, agora, - há nesse posicionamento a assunção do trabalho como princípio educativo há, por outro lado, o equívoco de reduzir o ensino à inculcação, como se toda transmissão do conhecimento sistematizado nada tivesse a ver com o trabalho e a prática social. Inculcação ideológica seria sinônimo de docência? E, ainda que se dispensasse o saber instituído para substituí-lo pelo saber emergido do trabalho e da prática social vivida, dispensar-se-ia o docente? (...) Finalmente, como ampliar a compreensão da experiência social vivida sem a apropriação dos produtos espirituais criados pelo trabalho, o que supõe o ensino, o trabalho docente?"⁴³.

Em outra parte a defesa do trabalho docente, como aula, prossegue da seguinte forma: "Queremos dizer com isso que, de um ponto de vista pedagógico o trabalho está presente na constituição da docência de uma forma dupla: por uma, mediatiza a relação entre o homem e o meio, entre a atividade prática e o objeto, isto é, concorre para que o trabalho se efetive, mediante: a) desenvolvimento de qualidades humanas (conhecimen-

⁴³. Ibid., p. 13/14.

tos, modos de ação, etc.) para lidar com o objeto de trabalho; b) propiciando meios de conhecimento e métodos em relação ao objeto de trabalho sobre o qual o indivíduo atua. Por outra, a docência mesma é um trabalho, forma peculiar de atividade humana no mundo objetivo, uma ação transformadora referida a um objeto de trabalho em relação ao qual utiliza instrumentos, técnicas e procedimentos; atividade, pois, que implica um processo de trabalho"⁴⁴.

Poderíamos encontrar, ainda, outros momentos em que o autor se levanta em defesa de sua concepção da aula como elemento básico e mais visível da ação pedagógica da escola. Em nosso ver, esta espécie de "fixação" na aula é que termina comprometendo boa parte dos esforços do autor, como procuraremos examinar.

De forma semelhante, Candau já havia feito a crítica do triângulo didático clássico, advogando sua ampliação e flexibilização: "Estou chamando de reducionista a tentativa de construir um método didático a partir exclusivamente de um dos seus estruturantes, seja o elemento lógico, seja o sujeito da aprendizagem, seja o contexto onde se dá a prática educativa, seja o conteúdo específico. O grande desafio da Didática atual é, na nossa opinião, assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante. Portanto, o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles"⁴⁵.

Como vimos, Libâneo está impregnado de uma visão da organização da escola baseada na aula, aula que - em última instância - reencontra o triângulo didático em uma versão crítica e ampliada, preservando seus elementos centrais expressos no encontro do professor, aluno e matéria.

O autor, entretanto, sabe que terá que fazer uma harmonização entre esta visão e o compromisso da pedagogia socialista que ele mesmo resume da seguinte forma: "...a

⁴⁴. Ibid., p. 40.

⁴⁵. Candau, op. cit., 1988, p. 31.

Pedagogia Socialista funda-se numa concepção de homem como sujeito ativo em sua relação transformadora com a natureza e sociedade - pelo trabalho - e nesse processo se transforma e se desenvolve e modifica sua consciência" ⁴⁶.

Ou ainda como afirma mais adiante: "É o trabalho que torna possível todas as demais formas de atividade humana peculiares e condiciona seu desenvolvimento. Excluir o trabalho e a produção material da prática torna a prática e a atividade humana uma sombra abstrata" ⁴⁷.

O autor, que já havia encetado uma análise para interligar a aula ao trabalho (p. 39), vai, a partir da página 105 até a 140 de seu trabalho, desenvolver uma verdadeira "batalha conceitual" para demonstrar que sua noção de aula não é incompatível com o compromisso da Pedagogia Socialista com o trabalho. Para tal, apóia-se, como veremos, na noção de trabalho não material.

Na página 106 o autor se pergunta: *"Colocando a prática docente como objeto de nossa reflexão teórica, cumpre saber qual é a sua verdadeira significação. A atividade docente é prática objetiva no sentido marxista de transformação material do mundo? Em que sentido a atividade docente se insere como forma específica de prática no processo social global de transformação material do mundo natural e social?" ⁴⁸. E conclui: "A ação docente é, pois, prática, mas uma prática não material. Com efeito o professor, quando organiza o ensino visando a aprendizagem dos alunos e seus resultados, ele não provoca transformações materiais na realidade objetiva. Os alunos não são "matéria-prima a ser transformada materialmente". Mesmo quando o professor, pelos conteúdos e métodos de suas aulas, produz mudanças no mundo psíquico de seus alunos ou satisfaz necessidades espirituais de aquisição do saber ou, ainda, incita os alunos a empreenderem atividades práticas transformadoras na realidade social ou na atividade profissional, não se tem aí uma prática material, pois este trabalho não transforma diretamente nem a realidade material, nem a realidade social. Por outro lado, poder-se-ia falar de uma atividade prática indireta e não imediata do pedagogo na medida em que a*

⁴⁶. Libâneo, op. cit., 1990, p. 69.

⁴⁷. Ibid., p. 110.

⁴⁸. Ibid., p. 106.

pedagogia, vinculada conscientemente à prática, se propõe ser instrumento teórico de transformação da realidade. Nessas condições: 1o.) a educação e, por consequência, a atividade pedagógica é atividade prática; mas, 2o.) é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente na consciência" ⁴⁹.

Quanto à questão de os alunos serem ou não matéria prima, deve se esclarecer que a ação educativa não visa mudar a "materialidade do aluno", mas as relações que ele mantém com o mundo.

Em segundo lugar, nos parece que a argumentação está presa ao fato de se dever lidar com a escola tal qual ela está constituída hoje - separada do trabalho. A categoria do trabalho não material está correta, em geral, o que se constitui num equívoco é tentar salvar a "aula" como ponto de referência da didática, ancorando-a no trabalho não material em uma sociedade capitalista. É como se o fato da aula ser considerada trabalho não material, a redimisse de seus limites e de suas origens históricas. Qual a diferença entre este tipo de trabalho não material advogado pelo autor e o trabalho não material desenvolvido hoje nas escolas capitalistas separadas do trabalho material? Apenas a consciência de que se deve tratar o conteúdo da escola de um ponto de vista crítico-social? Em nosso entender tal conscientização deveria levar ao rompimento com a "aula" da escola capitalista e não à sua consagração sob a forma de trabalho não material.

O fato da especificidade da educação definir-se pelo trabalho não material, não autoriza o recurso à "aula" tal como é concebida atualmente. Hoje, o confinamento dos métodos de ensino no campo da não materialidade decorre da divisão entre trabalho intelectual e manual no interior da sociedade capitalista. Porém, os métodos de ensino não podem ser confinados à dimensão do trabalho não material - ainda que o produto final da atividade pedagógica viesse a ser não material. Uma proposta que passe ao largo dessa questão não consegue dar conta da necessária vinculação entre o trabalho pedagógico e a produção material.

Parece-nos, pois, vão o esforço do autor para redimir a aula como elemento básico da atividade pedagógica da escola. Ao proceder dessa forma, legitima a atual estrutura

⁴⁹. Ibid., p. 118, grifos nossos.

da escola capitalista que separa teoria e prática - adicionando apenas que o conteúdo da escola deve ser crítico. Parece-nos que o maior problema para a Pedagogia Socialista é como incorporar o trabalho material na atividade pedagógica. Tal fato traz em si, implícita, a crítica de que não é suficiente a ação pedagógica baseada em um processo didático não material. O autor, no entanto, faz o movimento inverso, procura justificar a aula à luz do conceito do trabalho não material. Ora, a aula é um produto da escola capitalista. É o elemento básico e visível da organização capitalista da escola. Por que conservá-la?

Naturalmente, sempre haverá aluno, matéria e professor - além de objetivos e condições concretas - mas isso não nos diz nada a respeito dos processos de ensino-aprendizagem. Tal tríade nada tem de dialética, é formal. A dialética se prende ao movimento. Falar em inter-relações e mediações entre os elementos do triângulo não ajuda a esclarecer a dinâmica concreta deste processo. Representa um forma idealista e formalista de abordar o fenômeno educacional.

A análise de Libâneo esquece, ainda, as origens históricas da "aula". Como aponta Narodowski: *"Outros saberes disciplinadores são típicos do conhecimento pedagógico à medida que o olhar sobre os assuntos educacionais vai aos poucos encontrando a denominada "disciplina escolar" como conditio sine qua non para o funcionamento equilibrado da escola. Essa disciplina se fundamenta no que temos chamado de "instrução simultânea" ou "simultaneidade áulica", e no princípio de autoridade ao qual se subordinam os demais componentes do processo de escolarização" (...)* Ao instalar a instrução simultânea, em detrimento de outras configurações possíveis, na cotidianidade de seu discurso, a pedagogia consegue uma vitória fundamental: do mesmo modo que parece inimaginável a consolidação de um processo escolar moderno que não respeite a simultaneidade, também parece pouco provável encontrar experiências educacionais não escolares que a utilizem. A instrução simultânea parece ser uma configuração exclusiva dos modernos processos de escolarização. Nada mais e nada menos"⁵⁰. Libâneo não consegue escapar a este desenvolvimento histórico cuja origem remonta à Didática Magna de Comenius.

Recusamos o confinamento do pedagógico aos domínio do trabalho não material

⁵⁰. Narodowski, M. Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, 1993, p. 212/213.

enquanto processo, ainda que este possa ser seu resultado final. Outra coisa, distinta, é se a escola capitalista tem condições de ser algo mais que isto. Acreditamos que não. Por tal razão a negamos. A atividade pedagógica é trabalho não material, mas não desenvolvido apenas na forma de trabalho não material (no caso, a aula). Cumpre restabelecermos a atividade pedagógica fundada no trabalho material produtivo⁵¹. A aula não é a melhor forma de facilitar este reencontro já que surgiu como forma de legitimar a separação entre trabalho intelectual e manual, homogeneizar e, aliada aos processos de avaliação, assegurar toda uma estrutura de poder no interior da escola.

O autor afirma: *"Esta questão suscita outra: a prática docente, não sendo trabalho produtivo material é, no entanto, trabalho produtivo? Vazques não trata dessa questão, mas sugere a conotação de trabalho produtivo não material. (...) D. Saviani, ao discutir a natureza e a especificidade da educação de um ponto de vista marxista (...) recorre(r) a outra consideração do mesmo Marx quando especifica a produção não material. O trabalho não material, segundo Saviani, seria produção de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, na mesma linha sugerida (embora não explicitada) por Vazques"*⁵².

Acreditamos, no entanto, que o autor faz uso indevido desta diferenciação, quando procura justificar a atual estrutura da escola, baseada na aula, a partir da mesma diferenciação. Como já dissemos, a existência do trabalho não material é real, mas que a escola a ele se reduza, a partir da escolha da aula como unidade de análise básica, é diferente.

O autor continua: *"A importância desta distinção é evidente: a generalização pela qual todo trabalho produtivo é produção material na forma social específica que lhe confere o capitalismo, levaria a concluir pela correspondência entre o processo de produção na fábrica e na escola e, por consequência pela não especificidade da atividade pedagógica"*⁵³.

Todas as vezes que a escola tomar por base o trabalho material concreto (não

⁵¹. Ver a este respeito, Nogueira, M. A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1990.

⁵². Libâneo, J. C. op. cit., p. 119.

⁵³. Ibid., p. 119.

restrito à forma de mediação via matérias) estará condenada a ver-se identificada com a forma que o trabalho material assume na fábrica?

O próprio autor não pode deixar, ao final de suas reflexões, de fazer a ressalva de sua própria análise: *"Permanece, ainda, a questão das condições sociais e históricas da produção material e não material, particularmente as relações de classes ligadas ao modo de produção capitalista, tema que será tratado mais adiante. Importante é assinalar o caráter de trabalho não material da atividade educativa, ainda que não se deva desvinculá-lo da produção material e suas características sociais e históricas. Vale lembrar, a este propósito, a citação de Marx: "Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc. mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais amplas"*⁵⁴.

Achamos que esta proposição só pode ser desenvolvida se o processo educativo envolve trabalho material produtivo. Não basta olhar para as matérias da escola de forma crítica. A escola pode ter como produto o trabalho não material - desde que não se reduza o processo educativo a isto - insistimos.

Com o objetivo de estabelecer a equivalência entre aula e trabalho não material, Libâneo prossegue: *"Entre as formas de trabalho humano inclui-se, pois, o trabalho mais imediato - a atividade produtiva material - e, na dependência desta, o trabalho mediatizado por diferentes atividades que compreendem o trabalho total que se realiza na sociedade, entre as quais está a atividade docente, trabalho produtivo não material" (...). "A atividade docente - assim como outros tipos de atividade pedagógica - não se dirige imediatamente à transformação material de estruturas e formas de objetos e processos sociais, ainda que pela modificação nos estados psíquicos do sujeito (representações, idéias, teorias, ações intelectuais) instrumentalize-o culturalmente, convença-o ou incite-o a empreender determinadas ações materiais. Queremos dizer, com isso, que pode existir aí uma finalidade indireta de transformação da realidade. (...) Tudo isso envolve uma certa ação prática, mas não são essas as finalidades da atividade docente que se centram, antes,*

⁵⁴. Ibid., p. 120.

no desenvolvimento e transformação da personalidade do aluno"⁵⁵.

Eis o que restou para a escola! Desenvolver a personalidade do aluno para que depois ele atue na transformação de sua realidade. Mudar consciências. Mas as consciências mudam sem a vivência da prática social? Como incluir o trabalho material se a aula está confinada - como processo e produto - aos domínios do trabalho não material? Admite o autor "uma certa ação prática", mas para ele, como demonstraremos, mesmo esta parcela de ação prática encontra-se - do ponto de vista do método de ensino - circunscrita ao campo não material. A limitação que o autor quer impor ao trabalho pedagógico na forma de trabalho não material advém de fora dele - insistimos - advém da estrutura social na qual a escola está inserida, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. Sua limitação de trabalho não material pode ser rompida à medida que se veja a escola inserida e não afastada do trabalho material produtivo, dentro de outras relações sociais. De nossa parte, preferimos enterrar a aula junto com a organização da escola capitalista, num processo dialético de superação que aponte claramente esta direção. Assim, talvez liberássemos novas formas de trabalho pedagógico.

Um resumo da posição do autor pode ser melhor encontrada na seguinte passagem: "*O trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola (que influem poderosamente nas condições de aprendizagem) e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade. O trabalho docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social, isto é, a realidade social, política e econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante*"⁵⁶. E continua: "*Mas devemos ressaltar que o ensino é um campo especial da atividade humana que, se em última instância relaciona-se com a atividade prático-transformadora, tem como objetivo principal e imediato a transmissão e assimilação do saber, sendo pois uma atividade espiritual (teórica), isto é, atividade de produção não material. O ensino não é, portanto, a prática de vida; ele propicia o vínculo dos conhecimentos com a prática de vida, ou melhor, torna*

⁵⁵. Ibid., p. 135/136, grifos nossos.

⁵⁶. Libâneo, op. cit., 1991, p. 79, grifos nossos.

a prática de vida (as verdades da prática de vida) conteúdos de conhecimento"⁵⁷.

Note-se. O trabalho docente deve preocupar-se com a prática da vida cotidiana; a prática influi - portanto, está fora; o ensino busca resultados para o trabalho - consequências do ensino para o trabalho, o que indica a separação entre ensino e trabalho.

Vejamos como o autor exemplifica uma aprendizagem escolar adequada: "A professora conta uma estória. O aluno recebe o "conteúdo" da estória, assimila-o, seja memorizando, seja captando a sua mensagem. Aparentemente a atitude do aluno é passiva, mas, na verdade, ligando a estória com seu imaginário (experiência vivida), está "trabalhando" a estória na sua mente. Está aprendendo"⁵⁸.

Ou, ainda, vejamos como o autor concebe a ligação entre teoria e prática: "A ligação entre teoria e prática, no processo de ensino, ocorre em vários momentos do trabalho docente: a verificação dos conhecimentos e experiências dos alunos em relação ao conteúdo novo, para tomá-los como ponto de partida; a comprovação de que os alunos dominaram os conhecimentos, aplicando-se em situações novas; a demonstração do valor prático dos conhecimentos; a ligação dos problemas concretos do meio ao conhecimento científico. Isso significa que, nas aulas, às vezes se vai da prática para a teoria, outras vezes se vai da teoria para a prática"⁵⁹.

Note-se que, sem sair da dimensão da aula, pode-se, para o autor, transitar entre a teoria e a prática. Uma prática contada por alunos ou professores, que esteja ligada ao conteúdo escolar. Uma prática verbalizada. O máximo que o autor concebe, para além da prática verbalizada, é "observar as coisas do mundo circundante" ou o "estudo do meio". Preferimos entender, como Enguita, que, ao avaliar a origem do conceito de crítica em Marx, diz: "a mudança de consciências já não é nem condição nem resultado da mudança das circunstâncias, mas sim, é ao mesmo tempo condição e resultado, isto é, forma parte do processo mesmo de mudança da realidade. No transcurso de sua luta contra a realidade existente os próprios homens se transformam a si mesmos,

⁵⁷. Libâneo, op. cit., 1990, p. 225, grifos nossos.

⁵⁸. Libâneo, op. cit., 1991, p. 82.

⁵⁹. Libâneo, op. cit., 1991, p. 157, grifos nossos.

transformam sua própria consciência. A crítica já não é algo que corre à frente ou paralelamente à luta cotidiana, mas sim a manifestação consciente desta luta..."⁶⁰.

Neste sentido a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ao centrar sua reflexão na criticidade dos conteúdos, ofusca a prática social, o trabalho material produtivo ou socialmente útil como elemento de fundamentação da atividade não material exercida na escola. É como se fosse suficiente problematizar os conteúdos dentro da sala de aula envolvendo "uma certa prática".

Nas condições colocadas por Libâneo, em que pese não ser esta a intenção proclamada pelo autor, na prática, seu posicionamento acerca-se ao reformismo pedagógico. Como diz Enguita: *"a opção por mudar primeiramente o homem conduz ao socialismo utópico e ao utopismo em geral, que aspira a convencer lenta e progressivamente o conjunto da sociedade das medidas necessárias a tomar. Conduz às teorias da "revolução cultural" prévia, da necessidade de "mudar ao homem" antes de tentar mudar a sociedade e como requisito para isso. Está, em fim, e isto é o mais importante para nós, na base de todas as versões do reformismo pedagógico, cujo objetivo não é outro que o de mudar as consciências"*⁶¹.

Tendo formulado sua compreensão sobre a natureza do processo pedagógico, o autor caminha agora para identificar as formas que o compõem e após examinar as características do mesmo, chega à formulação das "formas metódicas e organizativas" mediante as quais ele se movimenta: *"tais formas ou componentes são: objetivos de cunho geral e parcial referentes ao coletivo de alunos e que envolvem cada aluno em particular; conteúdos que devem ser assimilados em função dos objetivos e que constituem a base informativa concreta do processo educativo; os métodos e as formas organizativas que indicam as condições externas, os procedimentos e medidas que caracterizam a direção pedagógica propriamente dita em relação à matéria e aos objetivos. Importam, decisivamente, no conjunto interligado desses componentes, as condições de efetivação..."⁶².*

⁶⁰. Enguita, op. cit., 1985, p. 82, grifos nossos.

⁶¹. Ibid., p. 101.

⁶². Libâneo, op. cit., 1990, p. 284; cf. também, op. cit., 1991, pp. 56/57.

Mais adiante o autor irá dizer, mais especificamente a propósito da Didática, que: *"A Didática forma seu conteúdo buscando metodicamente na prática educativa escolar - mormente no processo de ensino e aprendizagem das matérias - e nas ciências auxiliares, regularidades gerais do ensino e aprendizagem (...) Tendo como objeto de estudo o processo de ensino, este compreende: objetivos, os conteúdos, os métodos e formas organizativas de ensino, bem como leis do ensino e aprendizagem das matérias na sua dimensão pedagógico-didática, e as condições concretas do ensino; a aula é objeto de estudo da Didática enquanto forma básica de organização do ensino (...)"*⁶³.

Como se chegou à formulação de tais categorias? Qual o grau de dependência em que se encontram da forma de organizar-se a escola capitalista? Seriam estas as mesmas categorias da escola socialista? Em primeiro lugar, para o autor, elas pairam sobre a organização da escola capitalista de forma perene. Em segundo lugar, coerente com a orientação que vem seguindo desde o início do trabalho, elege a aula como objeto de estudo da didática enquanto forma básica de organização do ensino. Certamente, que a aula não necessitará ser a aula tradicional que o autor critica ao longo de seu estudo. Mas a unidade "aula" sugere uma organização da atividade de ensino que unida à concepção do trabalho não material (teórico) que o autor defende, transforma o trabalho como princípio educativo (central na pedagogia socialista) em mais uma atividade pedagógica entre outras a escolher-se por ocasião do planejamento da aula. Ora, não é esta a concepção que temos de vinculação do ensino com o trabalho material produtivo. Não se trata de criar atividades parecidas com o trabalho material, trata-se de uma articulação direta com o trabalho material. A aula termina, pois, por remeter-nos à mesma organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. A aula é um produto da escola capitalista que assumiu o ensino coletivo (30 alunos para um professor). A natureza coletiva da aula é própria da escola capitalista - está presente na própria arquitetura da escola⁶⁴. Além disso, a própria organização da escola (homogeneização, seriação, simultaneidade de conteúdos, métodos e livros, estrutura de poder, etc.) encerra objetivos que encarnam as necessidades próprias da sociedade capitalista.

⁶³ Libâneo, op. cit., 1990, p. 376.

⁶⁴ Cf. Perrenoud, P. La construcción del éxito y del fracasso escolar. Madrid: Morata, 1990.

Manacorda afirma: "Mas esta real participação do trabalho como processo educativo na transformação social, será tanto mais eficaz na medida em que não seja uma mera engenhosidade didática, mas sim uma real inserção no processo real de trabalho, união entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que não quer dizer, necessariamente, união "escola-fábrica", dado que os dois termos não são igualmente coessenciais à sociedade moderna, mais representando a "escola" um resíduo de organizações sociais precedentes; mas significa certamente união ensino-produção"⁶⁵.

Note-se, nos trechos abaixo, como o trabalho material, a realidade social, continua do lado de fora da escola, tendo entrada apenas como munição para os conteúdos (na forma de matérias) da escola: "O segundo aspecto consiste em considerar que a prática de vida cotidiana dos alunos na família, no trabalho, no meio cultural urbano e rural, provêem os fatos, os problemas, isto é, a matéria prima da realidade, a serem introduzidos no estudo sistemático das matérias. Os alunos vivem num ambiente do qual extraem os conhecimentos e experiências que se manifestam em formas de linguagem e vivências que são ponto de partida para a compreensão científica dos fatos e fenômenos" (...). "Para isso, é preciso transformar os conteúdos em questões ou problemas, verificar os conhecimentos que possuem ou que não possuem para enfrentar a matéria nova, refletir nas conexões entre os conteúdos e os problemas do meio social"⁶⁶).

Nesta direção o autor, no capítulo final de sua Tese, diz: "O caráter essencial dessas funções didáticas ou fases que as expressam não é o de constituírem uma sequência rígida e linear ao modo de passos formais, tal como postulam, por exemplo, o sistema de Herbart e seus discípulos ou o sistema Morrison de unidades didáticas. Não é o caso, por outro lado, de desconhecer que, de fato, há uma ordem legítima de passos ou fases, pois não é necessário muita pesquisa para se verificar que o processo de ensino inclui a introdução dos objetivos e do tema de aula, a transmissão do novo, a consolidação, a recordação, a aplicação, os exercícios e a avaliação. O que importa é a variedade de funções didáticas ou fases tendo em vista a escolha daquelas que, em

⁶⁵. Manacorda, M. A. Marx e a Pedagogia moderna. Barcelona: Oikos-Tau Ed., 1979, p. 61.

⁶⁶. Libâneo, op. cit., 1990, p. 455, grifos nossos.

situações didáticas específicas da matéria, do aluno, do método, propiciam o caminho mais efetivo para o domínio de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades"⁶⁷.

Este é o real entendimento que o autor tem de aula, de escola e da produção de conhecimento. Exceto pela grande consciência filosófica com a qual o autor lida com o tema, seu conceito de aula não difere da versão clássica da mesma. Mas que métodos variados seriam esses? Vejamos. "Em função desse critério básico, no qual a direção do ensino se orienta para a ativação das forças cognoscitivas do aluno, podemos classificar os métodos de ensino da seguinte forma: aspectos externos: métodos de exposição pelo professor; de trabalho independente do aluno; de elaboração conjunta (conversação dirigida); de trabalho em grupo. Aspectos internos: fases ou funções didáticas; procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação"⁶⁸.

Mais adiante o autor define sua concepção de aula envolvendo as seguintes fases ou passos didáticos:

- Preparação e introdução da matéria, incluindo a problematização;
- Tratamento da matéria nova (transmissão/assimilação);
- Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades, hábitos;
- Aplicação;
- Controle e avaliação"⁶⁹.

O autor formula a noção de "estudo ativo". Este poderia ser, a porta para o trabalho como princípio educativo. Mas mais uma vez, a definição está autocontida pela categoria "aula": "Vimos que estudo ativo é o conjunto das tarefas cognoscitivas que concorrem para o desenvolvimento das atividades mentais dos alunos como a conversação dirigida, a discussão, o estudo dirigido individual e em grupo, os exercícios, as observações das coisas do mundo circundante, os hábitos de estudo e de organização pessoal, as tarefas de casa, o estudo do meio, etc."⁷⁰.

Não vamos examinar cada uma das fases propostas pelo autor. Basta nos dirigir-

⁶⁷. Ibid., p. 466, grifos nossos.

⁶⁸. Ibid., p. 462.

⁶⁹. Ibid., p. 470; cf. também, Libâneo, op. cit., 1991, pp. 97/98.

⁷⁰. Libâneo, op. cit., 1991, p. 108, grifos nossos.

mos, diretamente, à fase denominada "Tratamento da matéria nova" para termos uma idéia da proposição do autor. Diz assim: *"A assimilação de boa parte dos conhecimentos que compõem o ensino de 1o. grau se inicia pela percepção da realidade. A percepção é uma qualidade da nossa mente que permite o conhecimento ou a tomada de contato com as coisas e fenômenos da realidade, por meio dos sentidos. (...) A percepção ativa é a primeira familiarização do aluno com a matéria, orientada pelo professor. (...) Pode ser direta ou indireta. Pela via direta há um confronto com as coisas e fenômenos por meio de experimentos simples, manipulação de objetos, estudo do meio. A indireta inclui a explicação do professor para trazer noções concretas à mente dos alunos mediante ilustrações, demonstrações, além da própria conversação ou discussão dos temas. (...) Sempre que possível deve-se empregar a via direta, por ser mais rica e mais suscetível de gerar boas representações"*⁷¹.

Como se vê o trabalho material, socialmente útil, sequer figura como recurso didático. Pode-se dizer que "Philips 66" e "estudo do meio" são trabalho, mas só às custas de confundir "atividade" com "trabalho material produtivo". Como assinala Engels: *"o trabalho é vida (...)"*⁷².

Na fase de consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, pode-se ver mais claramente a concepção de produção de conhecimento do autor, como se o conhecimento pudesse ser primeiro assimilado pelo aluno e depois aplicado. Note-se. *"A consolidação pode ser reprodutiva, de generalização e criativa. A reprodutiva é a que se costuma chamar de fixação; com efeito, os alunos, após a compreensão da matéria deverão estar em condições de reproduzir os conhecimentos adquiridos e aplicá-los a uma situação conhecida. Para isso são de grande valia os exercícios que têm, também, função de desenvolver habilidades e hábitos. Eles completam o processo de assimilação e implicam certa automatização dessas habilidades e hábitos. A consolidação generalizadora visa ampliar a aplicação de conhecimentos para situações novas, ao levar ao estabelecimento de relações entre os conceitos, vê-los sob vários pontos de vista e vinculá-los à prática social. A consolidação criativa implica o trabalho relativamente*

⁷¹. Libâneo, op. cit., 1990, p. 475.

⁷². Engels, F. Los Anales Franco-Alemanes, 1970, p. 211, citado por Enguita, op. cit., 1985, p. 82.

*independente dos alunos, sobre a base das consolidações anteriores"*⁷³.

Sobre a fase de Aplicação podemos ler: *"A aplicação é a culminância relativa do processo de ensino. Ela ocorre em todas as demais etapas, mas aqui trata-se de prover oportunidades para os alunos utilizarem de forma mais criativa os conhecimentos, unindo teoria e prática, aplicando conhecimentos seja na própria prática escolar (inclusive em outras matérias) seja na vida social (nos problemas do cotidiano, na família, no trabalho). O objetivo da aplicação é estabelecer vínculos do conhecimento com a vida de modo a suscitar independência de pensamento e atitudes criativas e críticas"*⁷⁴.

Eis o lugar do "trabalho" na didática do autor - o momento da aplicação.

Arelado à categoria "aula", forma predominante de ensino na escola capitalista, o autor se atém ao senso comum das classificações dos métodos de ensino. O esquema classificatório é simplificado a seguir com base na publicação de 1991, p. 160-173.

1. Métodos de exposição pelo professor

- exposição verbal
- demonstração
- ilustração
- exemplificação

2. Métodos de trabalho independente

- como tarefa preparatória
- como tarefa de assimilação de conteúdo
- como tarefa de elaboração pessoal
- estudo dirigido individual ou em duplas
- fichas didáticas
- instrução programada

3. Método de elaboração conjunta

- conversação didática

⁷³. Libâneo, op. cit., 1990, p. 477.

⁷⁴. Ibid., p. 477.

4. Método de trabalho em grupo

- grupos fixos ou variáveis de 3 a 5 alunos
- debate
- Philips 66
- tempestade mental
- GV-GO
- seminário

5. Atividades especiais

- estudo do meio

Como se poderia antever, os métodos de ensino/aprendizagem propostos pelo autor terminam sendo os mesmos propostos pelos manuais clássicos de didática. O trabalho como princípio educativo, desapareceu e o agravante é que o autor retorna à noção de método geral de ensino, independente dos conteúdos. A classificação dos métodos aplica-se a quaisquer conteúdos.

O formalismo da abordagem de Libâneo também é criticado por Oliveira: *"Um segundo ponto a se discutir diz respeito à operacionalização defendida pela Didática crítico-social dos conteúdos quanto à realização do processo de ensino. O nível de detalhamentos de prescrições que o professor deve seguir para a realização de seu trabalho docente, tal como apresentado pela proposta, parece bastante alto e formalizado. Com isso, um dos desafios a ser enfrentado pela Didática crítico-social dos conteúdos parece ser o de evitar o risco da subsunção do conteúdo pela forma na área da Didática, o que implicaria o retorno àquela situação de formalismo rejeitada pela Didática crítica"*⁷⁵

Alertados por Saviani⁷⁶, gostaríamos de introduzir, para exame, uma citação de Marx que pode ajudar a entender as relações entre a didática e o conteúdo: *"É sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias*

⁷⁵. Oliveira, op. cit., 1992, p. 115.

⁷⁶. Saviani, D. Comunicação pessoal, 1994.

*formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção "a priori"*⁷⁷.

O trecho acima chama a atenção para a íntima relação existente entre a didática e a produção do conhecimento em determinado campo. Sugere que a didática está profundamente relacionada com a intimidade do conhecimento produzido. Como afirma Hegel, o método não é a forma externa, mas o conceito do conteúdo⁷⁸.

Disso deduzimos a individualidade dos métodos de ensino, vinculados a diferentes conteúdos, e a possibilidade de se construir uma didática geral, somente na forma de princípios norteadores e categorias gerais, a partir dos próprios métodos específicos de ensinar conteúdos específicos - vale dizer, a partir da prática pedagógica da sala de aula e da escola atual. Tais categorias gerais da teoria pedagógica (didática) terão diferentes conteúdos na dependência do momento histórico que considerarmos - como ocorre, por exemplo, com a categoria trabalho, a qual, ao longo dos vários modos de produção, vai mudando seu conteúdo. Daí sua característica histórico-lógica. A evolução histórica destas categorias - suas formas de superação - e sua consistência lógica são as preocupações da teoria pedagógica, a partir da realidade atual da escola capitalista.

São suficientes os aspectos abordados para demonstrar que, de fato, toda a consciência filosófica de Libâneo foi utilizada para reabilitar a aula convencional. Nesta linha de análise, infelizmente, o autor fez o percurso inverso àquele sugerido por Saviani. Ao invés de ir "do senso comum à consciência filosófica", em matéria de didática, o autor trafegou na contramão e terminou indo da consciência filosófica ao senso comum.

Cabe, aqui, retomar o caminho sugerido por Saviani na apresentação do livro de Wachowicz: *"Há os que imaginam que a uma concepção dialética de educação corresponde uma pedagogia dialética e, por consequência, uma didática dialética. Assim pensando esperam por uma nova didática construída em seu todo, com regras claras e*

⁷⁷. Marx, op. cit. 1983, p. 20.

⁷⁸. Hegel, G. W. F. Ciência da Lógica. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.

acabadas, prontas para ser aplicadas pelo professor em suas salas de aula. Nessa expectativa não se dão conta de que é precisamente a concepção dialética que desautoriza tal entendimento" ⁷⁹.

Continuemos, agora, com a análise de alguns aspectos da produção de Wachowicz e Veiga. Os trabalhos funcionam como contraponto à produção da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e são, em nossa opinião, uma rejeição ao formalismo na didática. Veiga⁸⁰ propõe relações a serem pesquisadas e aprofundadas no processo de construção de uma didática cujas bases teóricas estão ancoradas na pedagogia histórico-crítica.

A autora especifica tais relações da seguinte forma: *"O papel de síntese entre a teoria (ideário pedagógico) e a prática (fazer pedagógico) assegura a interdependência entre as finalidades e objetivos da educação e do ensino; descreve e explica as relações entre ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, professor e aluno. Precisamente para articulá-los no processo de ensino a partir das determinações sociais, filosóficas, psicológicas, pedagógicas é que se requer a didática. Em função disso, a didática recorre à contribuição das demais ciências pedagógicas, provendo o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo específico. Como teoria geral do ensino ela generaliza o que é comum e fundamental para a prática pedagógica"* ⁸¹.

Para a autora esta construção se dá alicerçada em três grandes pressupostos: a) educação é um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade; b) a escola é parte integrante do todo social e c) a prática pedagógica é vista como prática social. Em relação a este último aspecto, cabe destacar a compreensão da autora: *"É teórica sem ser mera contemplação, uma vez que é a teoria que guia a ação e é prática sem ser simples aplicação da teoria e que não se confunde com um mero exercício"* ⁸².

O trabalho de Wachowicz é mais extenso e parte de uma investigação a respeito

⁷⁹. Em Wachowicz, L. A. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1989, p. 7.

⁸⁰. Veiga, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In Oliveira, M. R. N. S. (Org.) op. cit., 1993.

⁸¹. Ibid., p. 80.

⁸². Ibid., p. 81.

do próprio método dialético. É o único trabalho, na literatura por nós analisada, que enfrenta a complexa tarefa de examinar "O método da economia política"⁸³. A autora privilegia a compreensão da dinâmica do método dialético, enquanto método de pensamento. Este entendimento se estende à didática que, para a autora, deveria ter como objeto a metodologia do pensamento (p. 94).

A autora salienta que: "*Não é portanto a psicologia do desenvolvimento humano que revela a forma pela qual o aluno aprende, mas a filosofia, entendida como base para um método de pensamento*"⁸⁴.

Pelo menos dois aspectos importantes são, aqui, retomados do interior da Didática Fundamental:

1. a negação da possibilidade de um método de ensino geral;
2. a interpenetração entre a didática (específica) e a natureza da produção de conhecimento em uma determinada área.

A relação existente entre os métodos específicos e o método didático é entendida como segue: "*Assim, há vários métodos de ensino determinados pelo seu objeto, mas há uma lógica que comanda a apreensão da realidade pela inteligência, lógica essa que vai determinar a forma pela qual se dá a mediatização da ciência e a mediatização do saber*"⁸⁵.

Importante destacar, ainda, que, para a autora, o saber não diz respeito à "transmissão de conhecimento", mas à "*apropriação de uma realidade*" e "*não só de um conteúdo elaborado sobre esta realidade*"⁸⁶. Não se trata portanto de um processo de transmissão mas de apropriação. "*O confronto que passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (professor) e alguém que não sabe (o aluno) mas*

⁸³. Marx, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

⁸⁴. Wachowicz, op. cit., 1989, p. 16.

⁸⁵. Ibid., p. 25.

⁸⁶. Ibid. p. 42.

entre estas pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação"⁸⁷.

Depois de um longo capítulo sobre a questão da socialização do saber, a autora examina aspectos mais específicos da didática.

A autora registra que um *"conteúdo específico de que se trata somente será progressista se o meio pelo qual é transmitido for progressista"*⁸⁸ e define meio de uma maneira bastante ampla incluindo *"instituições de ensino, os mecanismos de seleção do aluno, as relações entre alunos e professores até o próprio método didático, sendo este o meio que está na alçada do professor"*⁸⁹. Neste sentido, a definição de meio engloba a didática e a organização global do trabalho escolar.

As três grandes categorias propostas pela autora envolvem o conteúdo, a forma e os objetivos: *"O conjunto de que se trata no processo de ensino é pois conteúdo, forma e objetivos, sendo esse último o que determina a relação entre os outros dois"*⁹⁰.

E completa afirmando que a forma é uma consequência dos objetivos.

O texto continua com um exame da proposta de Saviani envolvendo o princípio geral de "partir da prática social para retornar à prática social" em um outro nível de compreensão. Discute-se a vinculação inicial com a prática social, a problematização, instrumentação, catarse e retorno à prática social.

A propósito do entendimento de prática social a autora salienta que: *"No método Saviani, entendemos por prática social o contexto amplo, histórico-social, na totalidade das relações entre classes antagônicas. Para ultrapassar a barreira da ideologia dominante, o trabalho deve ser o princípio fundamental. Mas esta tarefa se configura muito difícil (de dificuldades inauditas), por ser uma tarefa de resistência"*⁹¹.

No exame da proposta de Saviani, à luz do método dialético conclui: *"... o método didático, na forma pela qual foi elaborado por Saviani, é também um método que vai do abstrato para o concreto. A prática social, tal como é tomada no início, é abstrata porque*

⁸⁷. Ibid. p. 42.

⁸⁸. Ibid. p. 91.

⁸⁹. Ibid. p. 92.

⁹⁰. Ibid. p. 93.

⁹¹. Ibid. p. 100.

*não se tem ainda o conhecimento de suas determinações. Ainda que abstrata, tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata, mas na sua totalidade real"*⁹².

Até aqui apresentamos nossas reações à Didática Fundamental e à Pedagogia Histórico-Crítica. Falta-nos examinar, ainda, a contribuição da Pedagogia dos Conflitos Sociais, proposta por O. J. Santos, cujo trabalho mais próximo de tal enfoque, na área da didática, é o livro de Pura Lúcia O. Martins⁹³.

Martins, P.L.O. Didática Teórica/Didática Prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

Martins, P.L.O. Didática: o educador se fazendo no processo - uma experiência metodológica. In Fazenda, I.C.A. (Org.) Um desafio para a Didática: experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1991.

QUADRO 3. TRABALHOS SELECIONADOS NA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA DOS CONFLITOS SOCIAIS

Santos⁹⁴ propõe uma Pedagogia dos Conflitos Sociais e realiza uma crítica da Pedagogia Histórico-Crítica, procurando colocar como preocupação básica a compreensão da vinculação da escola na esfera da produção e, portanto, inserida no âmbito da mais-valia. Da análise desta problemática e de sua extensão à instituição escolar, pretende "*visualizar suas implicações a nível pedagógico e a nível da organização do processo de trabalho docente*"⁹⁵.

Tecendo uma crítica direta à Pedagogia Histórico-Crítica, Santos diz: "*O campo*

⁹². Ibid., p. 108.

⁹³. Martins, P. L. O. Didática Teórica/Didática Prática: para além do confronto. S. Paulo: Loyola, 1989.

⁹⁴. Santos, O. J. Princípios de uma Pedagogia dos Conflitos Sociais. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

⁹⁵. Santos, op. cit., 1991, p. 3/4.

básico estrutural destas ideologias é o campo da distribuição dos bens. É este o campo definidor de seus elementos ideológicos. (...) Consequentemente, a análise destes educadores tendem a se restringir aos processos de transmissão do saber sistematizado. Vão preocupar-se fundamentalmente com um ponto: reformar métodos. E, pressupõem que, a partir da eficácia desses métodos se consegue uma distribuição equânime dos "bens educacionais"⁹⁶.

Fazendo um paralelo entre a realização da mais-valia no plano da circulação (distribuição) que oculta a geração desta mesma mais-valia, extraída no seio da produção material, o autor afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica restringe-se ao campo da circulação (distribuição ou transmissão dos conteúdos culturais) e "escamoteia os "mistérios" da produção do conhecimento" (p. 39).

Numa alusão direta ao conceito de trabalho não material, proposto por Saviani⁹⁷, para definir a especificidade da educação, Santos irá argumentar que: *"É comum, especialmente nos meios educacionais, fazer distinção quanto ao caráter ou ao produto do processo de trabalho considerando-se, dessa forma, o trabalho docente como distinto de outros tipos de trabalho produtivos pelo fato do produto de seu trabalho não ser material. Ora, como vimos de apresentar, a questão central para os trabalhadores é o próprio processo de trabalho. É a relação de exploração que ocorre no interior deste processo de trabalho, independentemente da natureza ou caráter do produto produzido"⁹⁸.*

O autor avança sua análise em direção à consideração de que o sistema escolar, sob o capitalismo, adquire uma forma organizacional capitalista. A estrutura organizacional - divisão de tarefas, distribuição do poder, seleção, organização dos conteúdos programáticos, definição de grades curriculares, horários, exames e seleção - resulta das determinações do capitalismo⁹⁹. Dito de outra forma, a tecnologia criada nas condições do modo de produção capitalista decorre, portanto, da necessidade da produção da mais-valia criando duas cadeias de determinações *"de um lado, as relações*

⁹⁶. Ibid. p. 21.

⁹⁷. Saviani, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. S. Paulo: Cortez, 1991.

⁹⁸. Santos, op. cit., p. 55.

⁹⁹. Ibid., p. 55.

*sociais entre as classes constitutivas desse modo de produção determinam o tipo de tecnologia a ser empregado; de outro, é este mesmo tipo de tecnologia que vai determinar a forma de trabalho a ser desenvolvida"*¹⁰⁰.

Nesta linha de análise o autor chama a atenção para o fato de que não pode haver uma mera continuidade entre a tecnologia do capitalismo e a do socialismo, pois um outro modo de produção "implica, necessariamente, a gestação de outra tecnologia", pois mesmo os elementos tecnológicos do sistema anterior que transitem para o novo modo de produção já não se apresentam como antes mas se redefinem e diferenciam-se¹⁰¹.

E como se dá a gestação desta nova tecnologia? À questão o autor responde: "*Consideramos assim, a perspectiva proposta por João Bernardo como a mais adequada na medida em que vê na prática de luta dos trabalhadores a criação de uma totalidade social e econômica inteiramente nova e antagônica ao capitalismo*"¹⁰². E continua: "*Assim sendo o radicalismo de uma luta se define não pelo seu conteúdo ideológico mas, sim, pela forma organizacional assumida por esta luta. Não tem sentido, portanto, colocações como "período de transição", "intelectual orgânico", "introdução da consciência", uma vez que são os trabalhadores, em suas lutas autônomas que criam relações sociais de tipo novo radicalmente antagônicas às relações capitalistas*"¹⁰³.

Dessa forma, será também a partir dos trabalhadores e de suas instituições que nascerão os princípios de uma nova pedagogia. Neste sentido, não nos compete criar uma pedagogia nova "*mas captá-la dos processos práticos das lutas dos trabalhadores*"¹⁰⁴.

O produção de Pura L. O. Martins¹⁰⁵ procura lidar com estas proposições no campo da didática. Em nossa opinião, é o trabalho que mais se aproxima de tal forma de pensar. A autora defende a idéia de que para transformar o eixo da transmissão no eixo da

¹⁰⁰. Ibid., p. 57.

¹⁰¹. Ibid., p. 69.

¹⁰². Ibid., p. 76.

¹⁰³. Ibid., p. 79.

¹⁰⁴. Ibid., p. 80.

¹⁰⁵. Martins, op. cit. 1989.

sistematização coletiva do conhecimento, professores e alunos devem tornar-se sujeitos e objetos tanto do processo de apropriação do conhecimento como do controle sobre ele e afirma que: *"as teorias pedagógicas são geradas na prática. No dia-a-dia de nossas escolas se constrói uma Didática prática em antítese à Didática teórica transmitida nos cursos de formação de professores de 1o. grau. Nela estão os germes de uma teoria pedagógica alternativa"* ¹⁰⁶.

Em geral, a metodologia empregada pela autora - muito interessante diga-se de passagem - toma como ponto de partida os problemas e necessidades práticas, surgidos no cotidiano pedagógico, supondo que no fazer pedagógico gera-se um saber que se apresenta, num primeiro momento, de forma imediata, fragmentada e desarticulada. Para ela, este saber pode constituir a matéria-prima para a produção de instrumentais teórico-práticos capazes de negar dialeticamente a situação contraditória em que o professor se encontra, oferecendo pistas¹⁰⁷.

Das observações feitas pela autora em "as lições retiradas da prática", ao final do livro, vale a pena destacarmos os seguintes aspectos: *"Os cursos de Didática, por sua vez, não contribuem para ampliar essa compreensão, porque não trabalham as implicações da organização do trabalho para a prática docente"* ¹⁰⁸. E ainda: *"É preciso romper com o eixo transmissão-assimilação (que se caracteriza pela separação entre teoria e prática), em que se distribui um saber sistemático falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de se vivenciar e refletir com. Esta é uma característica fundamental da metodologia implementada". (...) "No fazer, gera-se o saber. Para obter uma mudança substantiva no processo de ensino - objeto de estudo da didática - não basta mudar o discurso sobre ele, distribuindo ao futuro professor uma nova visão desse processo; é preciso alterar o processo na prática, de modo que os agentes (futuros professores), vivenciem esse novo processo, reflitam sobre ele e o sistematizem coletivamente"* ¹⁰⁹.

A autora utiliza uma metodologia de trabalho constituída por quatro momentos:

¹⁰⁶. Ibid., p. 13.

¹⁰⁷. Ibid., p. 143/144.

¹⁰⁸. Ibid., p. 174.

¹⁰⁹. Ibid., p. 175.

1. Primeiro momento: descrição da prática a nível do empírico;
2. Segundo momento: a procura de um referencial teórico para explicar a prática;
3. Terceiro momento: a compreensão da prática pedagógica a nível da totalidade;
4. Quarto momento: elaboração de propostas alternativas.

Deve-se considerar que dada a ênfase que a autora coloca no primeiro momento e na participação dos sujeitos para a elaboração das alternativas, seu estudo não só tem semelhanças com os métodos da Didática Fundamental, centrado no estudo do cotidiano¹¹⁰ como pode ser até confundido com tal proposta. Neste sentido, encontra-se uma gama de estudos os quais procuram estudar o cotidiano da escola ou do professor para retirarem daí elementos "positivos" da prática pedagógica. Para alguns pesquisadores a dimensão política deste enfoque (Pedagogia dos Conflitos Sociais), escapa totalmente, para outros, com posição política não definida, a questão não se coloca. No entanto, não deixa de ser interessante observar que talvez seja esta a possibilidade de articulação mais viável - Didática Fundamental/Pedagogia dos Conflitos Sociais - uma vez que os possíveis pontos de contato entre a Pedagogia dos Conflitos Sociais e a Pedagogia Histórico-Crítica parecem inviabilizados por projetos históricos antagônicos (no que diz respeito aos caminhos para construção dos mesmos).

* A Pedagogia dos Conflitos Sociais tem, a nosso ver, sua principal dificuldade na forma radical (no sentido de radicalidade) como entende a atuação das determinações do capitalismo sobre a escola. A visão de escola, neste projeto, parece aproximar-se da proposta reprodutivista. A escola estaria irremediavelmente "contaminada" pela cultura burguesa e pela organização do trabalho escolar, devendo ser recriada pela ação autônoma dos trabalhadores a partir de suas próprias instituições. Entendemos que esta forma de recriar a escola não é excludente de outras alternativas que privilegiam as lutas internas da escola. Não pode deixar de ser apontado que, tal como a proposta

¹¹⁰. Cf. Andre, M.E.D.A. em Oliveira, op. cit. 1993.

reprodutivista, esta Pedagogia faz uma análise bastante penetrante das determinações da escola e da tecnologia usada por esta, **o que é importante para a didática**. Em nossa opinião, a importância da Pedagogia dos Conflitos Sociais está também no fato de servir de importante contraponto para a Pedagogia Histórico-Crítica, em especial na sua versão Crítico-Social dos Conteúdos, pois, neste caso, a visão do trabalho pedagógico (e portanto da tecnologia pedagógica) não incorpora as limitações que as relações sociais impõem à geração de tecnologia. Isso faz com que ela não coloque, na prática, a devida atenção aos processos de organização do trabalho da escola - apesar de admitir teoricamente sua importância.

Diz Libâneo: *"Há outros fatores que influem no processo de assimilação ativa e no estudo, como a incentivação, as motivações do aluno para o estudo, a influência da personalidade e das capacidades dos professores, do ambiente escolar, das relações afetivas e emocionais, da organização do processo de trabalho docente a nível da instituição, que nos dispensamos de tratar aqui"*¹¹¹.

Por outro lado, há a tendência frequente - impulsionada pela política neoliberal - de se fazer uma "superção teórica" do reprodutivismo no campo educacional. É como se, tendo sido "declarada" superada como idéia pedagógica, desaparecesse a face reprodutivista da realidade da escola ou se tornasse reduzida sua importância nos estudos. A "reprodução" não é uma invenção de Bourdieu e Passeron¹¹². É uma realidade que está colocada para as sociedades estratificadas em classes e que necessita ser compreendida e superada na prática.

* * *

Neste capítulo procuramos registrar nossas reações a uma parte da produção nacional no campo da Didática, representada aqui pelos autores que selecionamos e que se aglutinam, segundo nossa percepção, em torno da Didática Fundamental, Pedagogia

¹¹¹. Libâneo, op. cit. 1990, p. 439, grifos nossos.

¹¹². Bourdieu, P. e Passeron, J. C. A reprodução. Rio: Francisco Alves, 1975.

Histórico-Crítica e Pedagogia dos Conflitos Sociais.

Neste cenário, a partir deste ponto, estaremos nos referindo especialmente à Pedagogia Histórico-Crítica e à Pedagogia dos Conflitos Sociais. Embora a Didática Fundamental tenha uma produção interessante, para os propósitos deste trabalho, preferimos selecionar estes dois interlocutores à medida que sua proposição didática está inserida em uma formulação teórica mais ampla (uma proposta para a Pedagogia) que dá maior coerência e sustentação à proposta didática propriamente dita.

Tomada esta decisão, uma segunda questão se coloca: os projetos históricos das Pedagogias Histórico-crítica e dos Conflitos Sociais são antagônicos. Dessa forma, deve-se afastar qualquer tentativa de fazer uma simples junção das proposições oriundas destas Pedagogias. Isso seria artificial.

Vale a pena também, recolocarmos nossa concepção de projeto histórico: *"Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma "cosmovisão", mas é mais que isso. É concreto, está amarrado à condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins"*¹¹³.

Em nossa percepção, as duas propostas visualizam a sociedade sem classes, no entanto, têm diferentes análises para os meios de construção desta sociedade e, por decorrência, diferentes interpretações para o momento atual. Não faz parte do presente trabalho um exame dos projetos históricos que envolvem as formulações didáticas. Tal tema é digno de ser tratado como objeto próprio de uma pesquisa, evitando-se, desta forma, uma caracterização apressada.

O que nos compete fazer aqui - porque achamos que a ação pedagógica necessita de um projeto histórico explícito - é indicar qual o nosso projeto histórico.

Neste sentido, cabe complementar que os grandes articuladores dos projetos históricos são os Partidos políticos - a não ser para aqueles em que o próprio projeto histórico contempla a negação dos Partidos. Estes, por coerência, não podem organizar-se em Partidos.

Nosso projeto histórico assume algumas linhas demarcatórias: defende o

¹¹³. Freitas, L. C. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e "Didática". *Educação e Sociedade*, 1987 (27), p. 123.

socialismo e, portanto, tem uma plataforma anti-capitalista, traçando uma fronteira nítida com a social-democracia, rejeitando-a¹¹⁴.

No campo educacional, procuramos estar próximos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dizemos que "procuramos", porque "os homens também são produtos de suas circunstâncias" e nem sempre conseguimos sobrepor-nos à nossa história pessoal, o que pode nos afastar, na prática, das formulações explícitas nos projetos tomados como referência.

A definição de nosso projeto histórico, distinto daquele pertencente à Pedagogia dos Conflitos Sociais, não deve ser entendida como rejeição sumária de todas as proposições desta Pedagogia, no entanto, demarca o "lugar" do qual estamos falando, impedindo o ecletismo.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, podemos agora caminhar em direção a uma maior caracterização do problema a que nos dedicamos neste estudo.

Os problemas que estamos construindo são engendrados pela própria análise dos limites/avanços que encontramos nos autores citados no capítulo, e pela nossa experiência de pesquisador no interior da escola capitalista.

Podemos, pois, formulá-los da seguinte forma:

- * 1. A reflexão sobre a didática não pode ser desenvolvida sem que ela seja contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola e devolvida a sua relação com o trabalho material produtivo. Organização do trabalho pedagógico da escola e didática são áreas que não podem ser tratadas isoladamente. Neste sentido, a posição da Pedagogia dos Conflitos Sociais ao insistir nas estreitas relações entre estas duas áreas é mais correta que a posição de Libâneo (1990). A escola sofre influência das grandes determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista, as quais incorporam-se na forma de organização do trabalho pedagógico na escola - ainda que de forma específica e sem o mesmo grau de fatalidade que a Pedagogia dos Conflitos Sociais propõe.

¹¹⁴. Nosso projeto está consubstanciado no Programa do Partido Comunista do Brasil (PC do B). É de lá que procuramos extrair nossa forma de ver o futuro da sociedade, as formas de luta e a análise de conjuntura.

Neste sentido, tal como já assinalamos¹¹⁵, não é apenas a didática que deve estar sob análise, mas sim a escola, suas organização e seus métodos, já que todos estes níveis são históricos e, portanto, mudam sob o impulso do fluxo da mesma história.

2. Há concordância quanto à importância das categorias conteúdo/método e objetivos (tal como abordadas por Wachowicz e Libâneo) para o entendimento da didática. Como afirma Wachowicz, baseando-se em Oliveira e Duarte¹¹⁶: "*O conjunto de que se trata no processo de ensino é pois conteúdo, forma e objetivos, sendo esse último o que determina a relação entre os outros dois. (...) A forma didática, pois, é uma consequência dos objetivos*"¹¹⁷. No entanto, coerentes com nosso item anterior, estas categorias devem ser aplicadas, também, à compreensão do aparato escolar como um todo. Também a escola tem seus conteúdos, métodos e objetivos. Chega-se, assim, aos próprios objetivos da organização do trabalho da escola. O conteúdo e a forma da escola (inclusive seus métodos didáticos) estão modulados pela função social da escola, na sociedade capitalista - mas não de forma mecânica e inevitável.

3. É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a transmutação da função social que a escola tem na sociedade capitalista, para os objetivos da escola e do trabalho pedagógico seja a categoria da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um

¹¹⁵. Cf. Freitas, L. C. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Didática. Educação e Sociedade, 1987 (27).

¹¹⁶. Oliveira, B.A. e Duarte, N. A socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez, 1987.

¹¹⁷. Wachowicz, op. cit., 1989, p. 93.

todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático esta ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da escola em geral - seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e valores. Deve-se considerar que os objetivos, de que falamos, não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos "ocultos" da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca.

- 4. Conteúdo e forma da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola. Vale dizer, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos. Que categorias poderiam dar conta da atual forma de organização do trabalho pedagógico da escola capitalista? Isto é, obviamente, matéria de pesquisa, mas sugerimos que tais categorias envolvem: os objetivos/avaliação da escola, enquanto função social e o conteúdo/método da escola, abrangendo, esta última, o trato fragmentado que se dá ao conhecimento, a artificialidade do processo de ensino desgarrado da produção material e a gestão da escola, em especial sua forma autoritária. Estas categorias estruturam a organização do trabalho pedagógico da escola e repassam suas determinações para o interior do trabalho pedagógico da sala de aula (didática). Este repasse, não sendo mecânico, abre possibilidades de luta, mas não deixa de atuar. Os novos conteúdos/formas da didática não estão, portanto, na dependência exclusiva dos objetivos instrucionais determinados ao nível da matéria ou do professor. Eles interagem com a função que a sociedade especifica para a escola, mediada pela organização do trabalho pedagógico. São, portanto, importantes fatores na aceleração ou emperramento das transformações no interior da sala de aula.

5. Nosso entendimento é que não se pode pensar em reconstruir a didática sem, simultaneamente, propor o rompimento das categorias que hoje estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola. Só assim, facilitaríamos a liberação de novas formas de organização para a didática. Neste sentido, a racional proposta

por Saviani¹¹⁸ (prática social, problematização, instrumentalização, apropriação pessoal e retorno à prática social) e examinada por Wachowicz¹¹⁹, como método de pensamento, poderia ser um pano de fundo sobre o qual poderíamos exercitar estas novas formas didáticas, desde que não se adotasse a aula como unidade de análise e se vinculasse ensino com produção. A proposta de Saviani não deve ser vista como um método geral de ensino. A unidade ensino-produção poderia ser um limitador para que se entendesse a proposição "partir da prática para retornar à prática" de forma equivocada, marcada pela separação teoria-prática que opera a sociedade capitalista.

6. A construção desta didática e desta nova forma de organização escolar não seria feita de maneira apenas lógica, mas a partir da própria prática da escola. Tal abordagem procuraria encontrar as categorias fundamentais da organização do trabalho escolar e da didática de forma a visualizar seus elementos contraditórios e exercitar a sua superação (tanto das categorias fundamentais como dos métodos específicos de ensino). Esta seria uma atividade permanente - realizada a partir das escolas - e que permitiria lutar pela superação das mesmas sem receitas. Em outras palavras, a análise permanente das categorias da organização do trabalho pedagógico e da didática permitiria encontrar as contradições reais em seus respectivos níveis e, também, em cada momento histórico, visualizar formas de luta e/ou superação das mesmas em cada realidade específica. Daí sua característica de permanente construção a partir da dinâmica das relações sociais e seus conflitos.

No interior desta problemática é que se colocam as seguintes questões: Pode a didática ser construída a partir da prática pedagógica da sala de aula e da escola, formulando conceitos e categorias que dêem conta de tal prática? Não tendo todos os conceitos e categorias as mesmas posições de importância e relevância no interior da

¹¹⁸. Saviani, op. cit., 1991.

¹¹⁹. Wachowicz, op. cit. 1989.

realidade, qual seria a categoria chave para a compreensão da prática da escola capitalista? A categoria da avaliação poderia ocupar este lugar? Qual o âmbito do fenômeno da avaliação? Qual sua relação com a organização do trabalho pedagógico, com os objetivos da escola e do ensino?

Nesta tarefa estaremos orientados pelas proposições que se seguem.

1. A superação das formas didáticas da escola capitalista e da sua própria organização se dará - asseguradas outras condições objetivas e subjetivas, ligadas à transformação das relações sociais vigentes, mas considerados os limites que o presente momento histórico nos impõe - a partir da compreensão das categorias que expressam as propriedades essenciais destas próprias formas, os opostos envolvidos nelas e o necessário exercício relativo aos possíveis resultados da luta entre tais opostos, no interior destas categorias carregadas de conteúdo social (seu desenvolvimento). Este é o sentido que empregamos ao termo "descobri-los nos fatos materiais" que Engels utiliza no seguinte trecho: *"Com isso se entende que nas novas relações de produção hão de estar contidos já - mais ou menos desenvolvidos - os meios necessários para por fim aos males descobertos. E esses meios não sairão da cabeça de ninguém, mas sim, é a cabeça que tem que descobri-los nos fatos materiais da produção, tal qual nos oferece a realidade"*¹²⁰.

1.1. A superação exige que nos coloquemos a necessidade de um projeto histórico que permita visualizar a direção da própria superação. Não que tal superação seja idealisticamente deduzida do projeto histórico. Supõe-se que o próprio projeto histórico tenha sido elaborado a partir de uma análise materialista histórica-dialética das contradições fundamentais da sociedade capitalista.

1.2. A construção de um conjunto de categorias que dêem conta da atual

¹²⁰ Marx, K. e Engels, F. Obras Escogidas. Moscou: Progresso, 1986, p. 141.

prática escolar da escola capitalista pode ser obtida, preferencialmente, a partir de duas fontes complementares: o acesso direto à realidade da escola e da sala de aula; bem como o reflexo desta realidade na mente dos educadores burgueses. Neste processo de construção o aspecto crucial parece ser o domínio do método materialista histórico-dialético.

1.3. O método dialético implica o exame da superação das contradições, mas o desenvolvimento da pesquisa nem sempre pode lidar simultânea e imediatamente com a construção das categorias e a visualização de sua própria superação. Se esta impossibilidade se torna objetiva, tem prioridade a construção de categorias sem prejuízo de que retornemos a elas para examinar seus métodos de superação. Esta impossibilidade objetiva não deve ser lida como negação da superação ou como "reprodutivismo".

A abordagem geral pode ser antecipada como segue: no interior da prática pedagógica da escola capitalista parece existir uma categoria que exerce um potente fator de modulação sobre as demais categorias: trata-se da categoria avaliação/objetivos escolar. No interior da avaliação, debatem-se dois polos: eliminação e manutenção. O destino da ação educativa parece estar ligado intimamente à forma como se concebe a resolução desta contradição. As categorias relativas ao conteúdo/método da escola capitalista estão represadas pela categoria avaliação/objetivos, sendo a última um esteio fundamental para a manutenção das formas de organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo e na própria sala de aula, enquanto poder, e garantia, no interior destas, das funções sociais previstas para ela (incluindo os objetivos velados da escola). A categoria avaliação é muito mais ampla do que a utilização de "provas" ou instrumentos de medição. Envolve, além desta dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos.

CAPITULO II

PARÂMETROS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

A abordagem do problema, que vem sendo engendrada desde o Capítulo anterior, está contemplada, de forma mais ampla, em um estudo realizado por Enguita¹²¹, onde o autor procura responder a seguinte questão: "Que é, para Marx, uma crítica da educação? Que características terá esta crítica?"¹²².

Para o autor, em primeiro lugar, a análise que Marx faz é crítica. Não procura, Marx, formular um exame da educação a partir de um "modelo de educação" pelo qual deveria "medir" as ações futuras na área. Para ele a proposição tem que **ser construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico.** " *Se existe um "componente pedagógico do marxismo", como gosta de dizer Snyders, tem que ser algo construído por oposição (a la contra), não o resultado de um plano alternativo de educação, nem ainda uma parte dedicada à educação em um plano alternativo de sociedade, igualmente inexistente*"¹²³. Em segundo lugar, tal crítica é materialista, já que, como vimos, não é uma crítica a partir de "ideais educativos". A crítica deve conduzir-se sobre o real, em dado momento histórico concreto. Em terceiro lugar, deve estar inserida em uma totalidade - "totalidade histórica e social", para tanto a escola será colocada em relação com as outras vias de produção da consciência e da formação humana (em

¹²¹. Enguita, M. F. Trabajo, escuela e ideologia. Madrid: Akal Universitária, 1985.

¹²². Ibid., p. 85.

¹²³. Ibid., p. 85.

especial, o trabalho). As próprias instituições educacionais não podem ser concebidas como neutras, mas como produtos históricos só compreendidos dentro da totalidade em devenir, onde estão alojadas.

Em quarto lugar, a crítica deve mostrar a "relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases". Isto inclui a crítica de todo reformismo pedagógico *"que consiste na tentativa de mudar consciências através da ação educativa (...) pois tal reformismo parte do suposto, único ou básico, de que atua sobre o educando como uma "tabula rasa" ou de que sua tarefa consiste em limpar seu cérebro de prejuízos pelo mesmo procedimento pelo qual os adquiriu: pela inculcação, pela ação pedagógica"*¹²⁴. Em quinto lugar, a própria análise econômica terá muito a dizer, situando a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, bem como explicitando qual papel ela joga neste processo. Devem ser incluídas na análise as *"potencialidades de antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação"*. E, finalmente, em sexto lugar, há que se compreender a avaliação crítica da educação realmente existente, das idéias dominantes e outros aspectos da vida social que contribuem para os fracassos e sucessos no campo da educação. Trata-se de *"localizar as tendências já existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão, uma vez livres de travas, as tendências da educação do futuro"*. Ou seja, **buscar a solução para antíteses reais nas tendências reais existentes**¹²⁵.

Não pretendemos esgotar um programa desta envergadura no presente trabalho, no entanto, procuraremos nos orientar por esta abordagem geral, ao longo do estudo.

Escolhemos, preliminarmente, quatro áreas de preocupação, sobre as quais achamos importante esclarecer nossa posição. Começamos pela apresentação de alguns parâmetros metodológicos gerais; discutimos alguns conceitos relativos à Pedagogia, à Didática e à própria forma de produzir conhecimento nestas áreas (interdisciplinaridade); introduzimos o estudo de algumas categorias da escola, que procuram registrar aspectos

¹²⁴. Ibid., p. 86.

¹²⁵. Ibid., p. 85/87.

importantes da atual forma de organização do trabalho pedagógico e finalizamos com um exame mais global que procura contextualizar a escola e sua organização do trabalho frente às novas exigências educacionais do capitalismo.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

A crença na neutralidade do cientista é hoje amplamente questionada, em especial nas ciências sociais, onde a postura ideológica de classe afeta até mesmo o próprio conteúdo das mesmas. Os fatos que observamos sofrem, portanto, de um viés ligado à nossa concepção de mundo e valores assumidos.

Como afirma Tsygankov: *"A ciência não é apenas um produto da razão. A ciência é um produto da sociedade, nasce das necessidades da produção material"*¹²⁶.

É por isso que somente uma teoria crítica da totalidade social pode contribuir para orientar-nos cientificamente.

Não bastasse esta limitação, o homem como observador dos fatos é, do ponto de vista orgânico, imperfeito. Limitado aos seus órgãos do sentido, é obrigado a fazer uma seleção do que vê, ouve ou sente, à medida que não pode processar todas as informações que lhe chegam ao mesmo tempo. A observação do homem, portanto, é ideológica e fisicamente imperfeita.

Estas limitações colocam alguns problemas para a metodologia da pesquisa educacional. Ao irmos para uma escola observar uma sala de aula, por exemplo, como estas limitações podem direcionar nossa compreensão do que lá ocorre? Estamos preparados metodologicamente para enfrentar a complexidade da dinâmica da sala de aula e da escola?

A pesquisa clássica enfatizou a observação direta dentro da concepção "objetivista" de captar imparcialmente a realidade - o sujeito separado do objeto. Nesta perspectiva grandes quantidades de dados são coletadas e examinadas como se eles refletissem por

¹²⁶. Tsygankov, V. Introdução. In Academia de Ciências da URSS (ORg.) O socialismo e a ciência. Moscou: Professo, 1987, p. 19.

si mesmos a compreensão dos fenômenos pesquisados. As limitações deste procedimento são evidenciadas por Hegel: *"A empiria mostra, sim, muitas, inumeráveis percepções iguais, mas a universalidade é algo completamente diferente da grande multidão"*¹²⁷.

Um dos progressos mais recentemente incorporados à pesquisa educacional refere-se ao que se tem chamado de pesquisa etnográfica¹²⁸.

Ezpeleta e Rockwell apontam duas concepções básicas sobre etnografia: *"O debate prossegue, assim, entre uma concepção que exigiria do pesquisador a maior objetividade possível em seu trabalho de "descrição" da realidade e outra concepção, que exigiria a maior fidelidade possível à "subjetividade" dos membros da cultura. Para uns, a etnografia é considerada "mera descrição"; para outros, ela é "o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, nos termos mais próximos possíveis das formas em que os membros desta cultura percebem o universo..."*¹²⁹.

O problema da objetividade na pesquisa atinge, portanto, a própria definição de etnografia. Note-se, também, que ela não deixa de reconhecer as limitações do processo de observação: *"O processo normal de observação é seletivo. O pesquisador sempre seleciona em função de categorias prévias - sociais e teóricas - a respeito da realidade de que se aproxima. A tendência normal é a de retirar da frente tudo aquilo que se supõe irrelevante. Por isso, é importante na tradição etnográfica, insistir na advertência de "observar tudo", mesmo que isso de fato seja impossível. (...) a seleção inconsciente é o primeiro obstáculo da observação, sendo necessário treinar para "enxergar" mais"*¹³⁰. E continuam: *"O trabalho teórico fornece as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os indícios preliminares e ampliar a visão"*¹³¹.

Esta orientação, na qual se inclui a etnometodologia, a etnografia, a pesquisa

¹²⁷. Hegel, G. W. F. Enciclopédia das ciências filosóficas em epitome. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 102.

¹²⁸. Ezpeleta, J. e Rockwell, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986.

¹²⁹. Ezpeleta e Rockwell, op. cit. p. 33. Ver, também, a este respeito Andre, op. cit., 1992.

¹³⁰. Ibid., p. 50.

¹³¹. Ibid., p. 51.

participante entre outras variantes é examinada por Reynolds¹³², do ponto de vista de uma crítica marxista.

O autor define tais estudos de orientação naturalista como o estudo do mundo social através da observação de indivíduos ou grupos em seu ambiente natural, com o mínimo de interferência por parte do observador. A tendência enfatiza a natureza inter-subjetiva da realidade social. O autor cita como exemplo a "Nova Sociologia da Educação" (p. ex. Michael Young) e o CARE (Centre for Applied Research in Education) - ambos ingleses - com exemplo deste enfoque naturalista. Para o autor, nos dois casos, a orientação metodológica e teórica difere, em muitos aspectos, da orientação do marxismo científico em sua análise materialista e histórica das relações sociais de produção capitalistas.

Para o autor, o papel do pesquisador nos estudos naturalistas, fica limitado à captação e explicação dos fenômenos por intermédio das impressões subjetivas dos participantes. Desta forma, o papel do pesquisador confunde-se com o senso comum dos participantes conduzindo a posições ingênuas (do ponto de vista político) que **tendem a ficar restritas à descrição e interpretação do micro-universo dos envolvidos.**

Kosik esclarece esta distinção afirmando que *"se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis"* conforme Marx já havia assinalado: *"as formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas como formas correntes do pensamento, mas o seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela ciência"*¹³³.

Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos Marx¹³⁴, ao fazer a "Crítica da Filosofia Dialética e Geral de Hegel" deixa claro que, na Fenomenologia de Hegel, o caráter humano da natureza, da natureza produzida historicamente, dos produtos do homem, são frutos da mente abstrata e, portanto, fases da mente, entidades de pensamento: *"Assim como a entidade, o objeto aparece como uma entidade de pensamento, também o sujeito é sempre a consciência ou autoconsciência; ou melhor, o objeto aparece apenas como*

¹³². Reynolds, D. The naturalistic method of education and social research - a marxist critique. *Interchange*, 1980/81, 11 (4), p. 77-89.

¹³³. Kosik, K. *Dialética do concreto*. Rio: Paz e Terra, 1976. 4a. Ed., p. 13.

¹³⁴. Marx, K. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. In Fromm, E. *Conceito marxista do homem*. Rio: Zahar, 1983.

consciência abstrata e o homem como autoconsciência. Assim, as formas distintas da alienação manifestadas são meras formas diferentes de consciência e autoconsciência. Como a consciência abstrata (a forma em que o objeto é concebido) é em si mesma unicamente um movimento distintivo da autoconsciência, o resultado do movimento é a identidade entre autoconsciência e consciência - conhecimento absoluto -, o movimento do pensamento abstrato não se voltando para fora, mas para dentro de si mesmo; i. e., daí resulta a dialética do pensamento puro" ¹³⁵.

Além disso, para Reynolds as regras e procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados são raramente apresentados com suficiente detalhe para verificar sua validade e permitir replicação da pesquisa por outros pesquisadores.

O autor postula que "teoricamente, para os socialistas marxistas, a objetividade (objectification) não é apenas possível mas altamente desejável" ¹³⁶. As formulações teóricas de Marx eram apresentadas em conjunto com as evidências que as haviam gerado. Para o autor em questão, tanto nos primeiros como nos últimos trabalhos, Marx procurou mostrar, em primeiro lugar por argumentos teóricos e empíricos, que a visão daqueles que estudava era falsa porque eles simplesmente não estavam em acordo com a realidade do mundo que descreviam ¹³⁷. Kosik ¹³⁸ nos ajuda a entender a relação dialética entre fenômeno e essência ao explicar que, embora compreender o fenômeno signifique atingir a essência que nele se esconde, "sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível" ¹³⁹.

Sharp ¹⁴⁰ também faz uma análise crítica da etnografia. Para ela a etnografia reforça o atomismo social epistemológico e ontológico: os átomos da vida social são os indivíduos; as suas crenças, intenções, conceitos e ações são o ponto de partida e ditam os

¹³⁵. Citado por Reynolds, op. cit., 1980/1981.

¹³⁶. Ibid., p. 86.

¹³⁷. Ibid., p. 86.

¹³⁸. Kosik, op. cit. 1976.

¹³⁹. Ibid., p. 12.

¹⁴⁰. Sharp, R. Self-contained ethnography or a science of phenomenal forms and inner relations. Journal of Education, 1982 (1), p. 48-63.

procedimentos explicativos para compreender a realidade social¹⁴¹. Isto pode conduzir à crença de que só os indivíduos existem realmente e que eles constroem sua própria realidade. A autora chama a atenção para o fato de que a ciência guia-se não pelo mundo já predefinido e processado pelos atores sociais, **mas pela natureza essencial do que está sendo analisado**. Considera fundamental dispor de uma teoria da totalidade social e seus mecanismos internos de reprodução e transformação para poder explicar os efeitos que se manifestam na estrutura superficial da vida diária¹⁴².

Pelas análises precedentes podemos dizer que as duas concepções de etnografia, enunciadas por Ezpeleta e Rockwell¹⁴³, podem representar, na realidade, uma opção entre uma leitura positivista da etnografia (como mera técnica descritiva) ou uma leitura fenomenológica (fidelidade à subjetividade dos membros da cultura pesquisada).

Portanto, da mesma forma que é difícil aceitarmos a teoria que informa a metodologia de pesquisa empirista/positivista, também é difícil incorporarmos o enfoque fenomenológico da metodologia etnográfica.

A posição que temos adotado admite uma ênfase no rigor nos processos de observação (entendida esta como uma das técnicas de pesquisa) imersos num esforço por construir (ou reconstruir) a percepção dos atores da instituição. No entanto, o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, das contradições presentes na prática e de suas possibilidades de superação. Desta forma, procuramos nos separar da perspectiva fenomenológica que enfatiza o estudo das percepções e representações dos sujeitos, da mesma forma que nos separamos da perspectiva positivista. Ambas, por métodos diferentes, permanecem ao nível das representações.

Não descartamos, porém, a observação direta dos fenômenos. Assim sendo, não somente pelo trabalho teórico, mas também, pelo treino e um desenvolvimento mais rigoroso da atividade de observação, pode-se aprimorar técnicas importantes de captação da dinâmica das condições objetivas.

¹⁴¹. Ibid., p. 49.

¹⁴². Ibid., p. 51.

¹⁴³. Ezpeleta e Rockwell, op. cit., 1986.

É preciso distinguir entre "objetividade" e "objetivismo" dizem Kelle e Kovalzon: "Se o primeiro aplica-se para caracterizar o conhecimento científico, o segundo caracteriza a posição do teórico, precisamente a posição "imperturbável" no conhecimento da vida social, a posição de um observador, ao que parece, objetivo e não interessado nos processos sociais. Lenin criticava asperamente o objetivismo, analisando-o como uma forma encoberta e velada para expressar o espírito partidário burguês. Aos ideólogos da burguesia não lhes convem manifestar abertamente seu partidismo, descobrir o vínculo entre suas elocubrações teóricas e os interesses egoístas da classe dominante" ¹⁴⁴.

Acreditamos que é preciso explorar o uso de técnicas de observação direta no levantamento das condições de trabalho da escola.

Como assinala Thiollent: "Entre os partidários da pesquisa-ação e da pesquisa participante é frequente o clima de suspeita para com teorias, métodos e outros elementos valorizados pelo espírito científico. Às vezes chega-se a muita participação e a pouco conhecimento. A nosso ver, na pesquisa-ação se devem manter algumas condições de pesquisa e algumas exigências de conhecimento associadas ao ideal científico que, contrariamente a uma certa opinião corrente, não se confunde com o positivismo ou qualquer outra circunstancial ideologia da ciência" ¹⁴⁵.

Mesmo no âmbito da pesquisa positivista as críticas a algumas formas de exercer a observação direta aparecem. Uma revisão sobre técnicas de observação feita por Springer, Brown e Duncan¹⁴⁶ aponta um conjunto de estudos metodológicos que evidenciam imprecisões nestes tipos de medidas. "... os dados apresentados aqui ilustram claramente que as informações coletadas através de procedimentos descontínuos baseados em tempo contêm imprecisões. Tais imprecisões ocorrem não apenas porque os humanos são falíveis, mas porque o sistema de medida em si mesmo não é suficientemente sensitivo às dimensões da resposta ..." ¹⁴⁷.

Os autores sugerem que se faça uso de técnicas de observação direta contínuas

¹⁴⁴. Kelle, V. e Kovalzon, M. Teoria e História. Moscou: Progresso, 1985, p. 68.

¹⁴⁵. Thiollent, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986, p. 20.

¹⁴⁶. Springer, B.; Brown, R. and Duncan, P.K. Current measurement in applied behavior analysis. The Behavior Analyst, 1981, 4 (1), p. 19-31.

¹⁴⁷. Ibid., p. 22.

e que as pesquisas contribuam com este esforço, através do desenvolvimento de melhores equipamentos de observação (p. ex. vídeo) e da identificação dos fatores que contribuem para a utilização eficiente de observadores. Sugerem, também, que se faça observação multidimensional e não restrita a uma única dimensão da realidade, bem como de longa duração. Estas preocupações, acreditamos, são válidas também no estudo da escola.

A dinâmica da escola (e da sala de aula) é extremamente variada e complexa. Dependendo do problema de pesquisa, é insuficiente registrá-la apenas com lápis e papel ou com um gravador. Técnicas adequadas de observação e recursos eletrônicos podem ser uma ajuda importante se queremos um alcance multidimensional dos eventos que ali ocorrem.

Na opinião de Hutt e Hutt, as pesquisas para as quais o recurso cinematográfico e o videotape são particularmente adequados, se reúnem em cinco grupos, dentre os quais separamos três que se aplicam, a nosso ver, mais diretamente à escola e à sala de aula: (1) quando a ação ocorre rapidamente e impossibilita registrar todos os elementos necessários por outro meio; (2) quando a ação é tão complexa que a fixação da atenção em um deles impede que se apreenda outros de igual relevância para o estudo; (3) quando mudanças sequenciais em comportamentos complexos estão sendo consideradas¹⁴⁸.

Estes aspectos comentados servem para definir, de início, nossa posição metodológica a qual, fazendo uso de técnicas de pesquisa de observação direta e de levantamento da representação que os sujeitos fazem do real, incluídas aí as técnicas etnográficas, insere-se na teoria do conhecimento materialista histórico-dialética. Na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados. Dessa maneira, não faz sentido denominar nossa forma de trabalho de "etnografia baseada no materialismo histórico".

É importante não esquecer que, embora estejamos interessados, de imediato, na

¹⁴⁸. Hutt, S.J. e Hutt, C. Observação direta e medida do comportamento. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 122.

descrição e explicação de processos ocorridos na sala de aula (como a questão da avaliação), temos consciência de que eles têm que ser vistos de uma perspectiva mais ampla. Isto significa colocar tais processos criticamente articulados com as formas de organização da escola, conforme já analisamos anteriormente.

Apontamos, antes, que a teoria pedagógica (em um sentido restrito, como "didática") se relaciona com a busca de regularidades (o universal, o conceito) subjacentes às metodologias de ensino específicas. No entanto, isto merece uma discussão mais aprofundada para que não se interprete esta afirmação dentro de uma teoria do conhecimento inadequada. Para tal, é preciso que nos reportemos à teoria de conhecimento que informa esta busca de regularidades.

Para Hegel, *"No seu caráter particular, a dialética é,(...), a natureza própria e verdadeira das determinações do entendimento, das coisas e do finito em geral. A reflexão é, em primeiro lugar, o ir-além da determinidade isolada e um referir-se da mesma pelo qual ela se põe em relação, mantendo-se, de resto, no seu valor isolado. A dialética,(...), é este ir-além imanente, em que a unilateralidade e a limitação das determinações do entendimento se apresenta como aquilo que ela é, a saber, como a sua negação. Todo o finito é isto: suprimir-se a si mesmo. O {elemento} dialético forma, pois, a alma motriz do progresso científico..." (...)* "1. A dialética tem um resultado positivo, porque possui um conteúdo determinado, ou porque o seu resultado não é o nada vazio e abstrato, mas a negação de certas determinações, que estão contidas no resultado justamente porque não é um nada eliminado, mas um resultado. 2. O racional é, pois, se bem que algo de pensado, e também de abstrato, ao mesmo tempo um concreto, porque não é unidade simples e formal, mas unidade de determinações diversas. A filosofia não lida com simples abstrações ou pensamentos formais, mas só com pensamentos concretos. 3. Na lógica especulativa está contida a mera lógica do entendimento, que daquela se pode imediatamente tirar; para isso, basta apenas deixar de lado o {elemento} dialético e racional; assim ela transforma-se no que é a lógica ordinária, uma história de várias determinações do pensamento reunidas em conjunto, que, na sua finidade, se admitem como algo de infinito" ¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Hegel, G. W. F. Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome. Lisboa: Edições 70. 1988, Vol. I., p. 135/136.

Neste tema, é importante que ressaltemos a superposição entre método dialético, teoria do conhecimento e lógica dialética¹⁵⁰.

Marx deixou-nos como referência teórica para o estudo do seu método de pesquisa cerca de dez páginas publicadas na "Contribuição à Crítica da Economia Política"¹⁵¹, sob o título de "Introdução à Crítica da Economia Política", e o próprio Capital¹⁵². Nesta publicação (Contribuição) pode-se encontrar uma descrição, feita por Marx, sobre o "Método da Economia Política".

Há uma dificuldade bastante grande em se abordar a dialética como método de pensamento, à medida que ela rejeita qualquer formalismo em sua própria exposição. A dialética parece algo que só pode ser vivenciado, daí a dificuldade de uma apresentação "formal" sobre ela e, também, a dificuldade para apreendê-la. Hegel afirma que *"... los conceptos, considerados así, como puras formas, distintas del contenido, se aceptan como fijados en una determinación que les da un aspecto de algo limitado y los hace incapaces de abarcar la verdad que es en sí infinita. (...) La imperfección de esta manera de considerar el pensamiento, que deja a un lado la verdad, puede ser enmendada únicamente añadiendo que no sólo lo que se considera como forma exterior, sino también el contenido, debe ser comprendido en la consideración del pensamiento. (...) Al introducir de este modo el contenido en la consideración lógica, no son las cosas, sino lo esencial, el concepto de las cosas, lo que se convierte en el objeto final"*¹⁵³.

Ao contrário da lógica formal, a lógica dialética não pode prescindir de um conteúdo concreto, apesar de ser necessário, para compreendê-la, como diz Marx, colocar a dialética de Hegel de ponta cabeça, por sua característica idealista. Korsch afirma: *"O camarada Thalheimer refere-se neste artigo à tese defendida por Franz Mehring (que é também na nossa opinião a única sustentável), de que, do ponto de vista materialista dialético de Marx, já não é conveniente e, em rigor, já não é sequer possível tratar este*

¹⁵⁰. Cf. Kopnin, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio: Civilização Brasileira, 1978.

¹⁵¹. Marx, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

¹⁵². Marx, K. O Capital. São Paulo: Abril, 1983.

¹⁵³. Hegel, G. W. F. Ciencia de la Lógica. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968, p. 37/38, grifos nossos. (Tradução de Augusta e Rodolfo Mondolfo). Evitamos retraduzir Hegel para o português, dada a complexidade da obra do autor.

*método "materialista dialético" independentemente de um "objeto" concreto"*¹⁵⁴.

O método de pesquisa de Marx é conhecido como o método dialético do abstrato ao concreto. O ponto de partida é uma clara distinção entre o "empírico" e o "pensado", no sentido de que o primeiro tem existência independente do segundo. Esta distinção não é tão óbvia já que se pode, inadvertidamente ou intencionalmente, tomar a dialética sem seu fundamento materialista (filosófico).

No plano conceitual, o primeiro momento é o da "representação" do empírico (o movimento do concreto-empírico ao abstrato) e uma representação é, para Marx, um ato cognitivo inicial, confuso e caótico¹⁵⁵. Não é em si o conhecimento, mas o início do conhecimento que ganha corpo a partir de determinações abstratas que, analiticamente, permitem formular conceitos simples. Para Marx, a representação é apenas um primeiro passo no mundo conceitual. É pelo caminho das determinações abstratas e dos conceitos simples que o processo de abstração se desenvolve progressivamente (movimento do abstrato ao concreto-pensado). A essência da abstração consiste em tomar, provisoriamente, uma parte destacada do todo. Neste sentido, o momento da abstração parte da representação, enquanto todo sincrético, e chega à determinação abstrata, esta clara, apesar de simples¹⁵⁶.

Hegel afirma que :*"Na medida em que se tem consciência das especificações do sentimento, da intuição, do desejo, da vontade, etc., designam-se elas representações em geral: e pode geralmente dizer-se que a filosofia, no lugar das representações, põe pensamentos, categorias e, mais precisamente, conceitos. As representações em geral podem considerar-se como metáforas dos pensamentos e conceitos. Mas, pelo fato de se terem representações, nem por isso se conhece o seu significado para o pensar, isto é, não se conhecem ainda os seus pensamentos e conceitos" (...)* *"Mas, ao menos, a reflexão faz isto em todos os casos: transforma os sentimentos, as representações, etc.,*

¹⁵⁴. Korsch, K. *Marxismo e Filosofia*. Porto: Afrontamento, 1977, p. 175.

¹⁵⁵. Marx, K. *Elementos Fundamentales para la Critica de la Economia Política (grundrisse)*, Vol. 1. México: Siglo Veintiuno. 1986, p. 21.

¹⁵⁶. *Ibid.*, p. 21.

em pensamentos"¹⁵⁷. Segundo Marx, ainda que partamos das representações seremos forçados, pela via da análise, a encontrar os conceitos mais simples, as determinações abstratas mais elementares. A partir destas determinações mais simples é que se construirá uma totalidade rica em determinações e relações numerosas. "A primeira via foi a que, historicamente, a economia política adotou ao seu nascimento. Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre por uma totalidade viva: população, Nação, Estado, diversos Estados; mas acabam sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. A partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, começaram a surgir os sistemas econômicos que partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevavam até ao Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Este segundo método é evidentemente o método científico correto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade"¹⁵⁸.

O momento seguinte consiste em enfatizar as relações da "parte" com o "todo", num caminho inverso ao realizado pela abstração analítica. Esta é a passagem do abstrato à totalidade concreta geral - como concreto pensado.

Marx expressa-se da seguinte forma: "No primeiro caminho, a representação plena é volatilizada em uma determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pelo caminho do pensamento"¹⁵⁹.

Esta afirmação não deve ser interpretada como se a construção da totalidade concreta fosse um "vir a ser", a "posteriori". A reconstrução da totalidade como concreto pensado, embora a partir de algumas determinações abstratas parciais, é um processo permanente com continuidades e rupturas. O todo está sempre presente e é a totalidade possível num determinado momento da pesquisa. É uma totalidade possível que se amplia cada vez mais com novas categorias e inter-relações (concreto-pensado).

¹⁵⁷. Hegel, op. cit. 1988, Vol. I, p. 71/72.

¹⁵⁸. Marx, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983, 2a. edição, p. 218.

¹⁵⁹. Marx, K. op. cit., 1986, p. 21.

Wachowicz esclarece este caminho metodológico da seguinte forma: *"O método parte de um conjunto que é uma síntese obtida pelo pensamento e no pensamento: "o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida da observação imediata e da representação". Para esclarecer esse texto é preciso entender que o processo científico do pensamento, no método dialético, começa na abstração que resultou da busca das determinações do real. Embora essa busca tenha iniciado pela observação imediata e a representação do real, este não é tomado como ponto de partida, mas apenas de referência para a abstração: "Somente quando se atingem os determinantes fundamentais da realidade é que se pode começar sua explicação. E isto acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato. Abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na sua totalidade real". Temos então uma distinção entre o imediato e o concreto. O pensamento parte não de um imediato unilateral, mas de uma síntese de determinações encontradas na representação do real, como uma totalidade real. Ou seja: o pensamento começa sobre um todo, a que Marx chama de abstrato, constituído de relações gerais e determinações simples e parte para o concreto, constituído de relações múltiplas e determinações complexas. A totalidade permanece durante todo o processo como categoria metodológica. O concreto é mais complexo que o abstrato, por isso o método começa no abstrato e "eleva-se até o concreto (...)"¹⁶⁰.*

Neste processo o movimento dialético tem um objetivo duplo: de um lado, trabalha as determinações abstratas e as relaciona mutuamente entre si, de forma que os "opostos" definem-se mutuamente, de outro, constitui, com eles, uma nova totalidade (com múltiplas determinações) onde o que, antes, aparecia como opostos forma, agora, uma unidade que os compreende e explica. Neste sentido, avança do simples (determinações) para o complexo (totalidade), ou ainda, do abstrato ao concreto (pensado).

Este processo de construção da totalidade concreta implica em eliminar aspectos específicos do fenômeno para "ver" o essencial (universal). Não se pode pedir, portanto,

¹⁶⁰. Wachowicz, L. A. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1989, p. 37.

que a totalidade concreta tenha todos os elementos específicos (singular) de um particular (objeto). Ela é totalidade, enquanto essência, exatamente porque deixou de lado aspectos específicos. Mas o essencial (universal) está presente em cada momento do particular, na síntese entre o universal e o singular¹⁶¹. A não compreensão deste aspecto da metodologia de Marx tem sido responsável pela dogmatização do marxismo e, em parte, pelos neo-marxismos¹⁶².

Não se pode deixar de enfatizar que esta metodologia tem uma dimensão histórica: *"Para apreender esse real é preciso organizar o conhecimento pela apreensão das relações que organizam o próprio real. E isto se consegue refletindo a história pela qual efetivamente as relações se dão"*¹⁶³. No entanto, tal ordem é precisamente contrária ao que parece ser a ordem natural da evolução histórica. O mais avançado guarda referências (marcas) fundamentais para se compreender o menos avançado.

O conjunto das categorias deste resumo é desenvolvido em Cheptulin¹⁶⁴, como história do pensamento.

Pela sua centralidade no método em questão, é importante que nos detenhamos um pouco mais na noção de categoria.

É oportuno, situar algumas concepções de "categoria". *"Assim, na história do desenvolvimento do pensamento filosófico, quatro tendências (sem contar a tendência marxista) aparecem na concepção das categorias: alguns filósofos consideram que as*

¹⁶¹. Cheptulin, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

¹⁶². Veja-se a este respeito a posição de Heller, nas palavras de Patto: "Diz Heller nesta mesma obra: "Não questiono o fato de que a classe operária possui um papel histórico extremamente significativo" pois a história contém eloquentes exemplos disso. "Minhas dúvidas referem-se apenas à teoria de que uma só classe possa assumir o poder e ser a única representante da transformação"(p. 17). Marx refere-se a uma só classe em sua teoria da revolução; para Heller, uma teoria revolucionária fala a todos os que têm carecimentos radicais e não pode, portanto, referir-se apenas a uma determinada classe (A produção do fracasso escolar, São Paulo: T. A. Queiroz, 1990, p. 134). Ou Patto ou Heller, não entenderam o método de análise de Marx. Marx fala em classes fundamentais e não em duas classes apenas, uma das quais responsável exclusiva pela Revolução. O método marxista penetra o real para extrair daí a essência ou o que é fundamental, universal, vale dizer, a contradição entre burguesia e proletariado, bem como a ação superadora desta última sobre a primeira. Isso não significa que a sociedade capitalista contenha apenas duas classes e muito menos que só uma delas seja a única responsável pela revolução. Lenin, continuador da obra de Marx e Engels irá ressaltar o papel hegemônico da classe operária (articulada com o campesinato). Gramsci, apoiado em Lenin, irá formular a sua teoria da hegemonia.

¹⁶³. Wachowicz, op. cit., 1989, p. 38.

¹⁶⁴. Cheptulin, op. cit. 1982.

categorias existem fora e independentemente da consciência humana, sob a forma de essências ideais particulares (tendência realista); outros declaram que essas mesmas categorias são ficções, palavras vazias que não exprimem nem designam nada (tendência nominalista); outros, ainda consideram as categorias como formas da atividade do pensamento, a priori próprias à consciência do homem e constituindo suas características e suas propriedades inerentes (tendência kantiana); e finalmente os últimos, que consideram as categorias como imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento da consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais (Aristóteles, Locke, os materialistas franceses do séc. XVIII)". A teoria materialista dialética das categorias representa o desenvolvimento da quarta concepção que foi elaborada na história da Filosofia, em geral, pelos representantes do materialismo. Como os materialistas pré-marxistas, também os fundadores do materialismo dialético consideram que as categorias representam as imagens ideais que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais. Entretanto, à diferença dos materialistas pré-marxistas, que afirmam que o conteúdo dessas imagens coincide diretamente com as propriedades e os laços correspondentes das coisas, o marxismo considera que essas imagens são o resultado da atividade criadora do sujeito no decorrer da qual este último distingue o geral do singular. Esse geral exprime as propriedades e as correlações internas necessárias"¹⁶⁵.

O homem compreende a natureza através das categorias (ou conceitos) que constituem o seu concreto pensado. Como dizem Rosental e Straks¹⁶⁶ "as categorias são pontos de apoio do conhecimento e da prática" (...) "as categorias surgem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento da atividade cognoscitiva do homem"¹⁶⁷.

A base do conhecimento humano encontra-se no mundo material, no entanto, a percepção e a observação direta representam somente um primeiro passo no processo de conhecimento. Para conseguirmos uma efetiva "compreensão" é necessário valer-se

¹⁶⁵. Ibid., p. 17/18.

¹⁶⁶. Rosental, M.M. y Straks, G.M. Categorias del materialismo dialéctico. México: Grijalbo, 1960.

¹⁶⁷. Ibid., p. 1.

da abstração e generalização, tendo como instrumento o pensamento. Por meio da abstração eliminamos o que não tem uma importância fundamental para o conhecimento de um dado objeto e chegamos à sua essência. A generalização nos permite encontrar seu fundamento interno, seus nexos, a unidade dos fenômenos e objetos, sua causas e leis¹⁶⁸. *"Somente a abstração do não essencial, do causal no singular, e a generalização do essencial e necessário, do que é inerente a uma massa de fenômenos singulares, permite descobrir seu fundamento real, com frequência profundamente oculto neles"*¹⁶⁹.

Neste sentido, os conceitos e categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização do homem, ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo onde há a união do conhecimento e da prática. Segundo Rosental e Straks: *"Os termos "conceito" e "categoria" costumam empregar-se com idêntico significado; no entanto, existe certa diferença entre um e outro. Existem conceitos aos que se chama impropriamente de categorias; constam-se entre estes os conceitos simples, tais como os de mesa, cavalo, homem, máquina, instrumento, etc.. O nome de categorias deve reservar-se para os conceitos fundamentais, que refletem os aspectos mais gerais e essenciais da realidade, assim como os nexos e relações entre os objetos"*¹⁷⁰.

Referindo-se à aplicação do método dialético à economia política Lange diz: *"Aplicando a abstração científica em economia política, criam-se conceitos abstratos que expressam propriedades gerais, comuns aos elementos do processo econômico que se manifestam em determinadas condições, quer dizer, expressam propriedades comuns a certos atos e relações econômicas... Estes conceitos abstratos são designados com o nome de categorias econômicas. Trata-se de conceitos tais como trabalho, troca, mercadoria, valor, moeda, preço, mercado, capital, juros, salários, renda, etc." (...)* Assim, pois, as abstrações da economia política devem basear-se no desenvolvimento real, histórico, do processo econômico e devem corresponder a este desenvolvimento. Disso se deduz que as abstrações da economia política - categorias, leis e teorias - têm caráter

¹⁶⁸. Ibid., p. 2.

¹⁶⁹. Ibid., p. 3.

¹⁷⁰. Ibid., p. 7.

lógico e histórico: lógico, posto que são produto de um processo lógico de análise e generalização; histórico, posto que correspondem ao processo econômico real que se manifesta na forma de um desenvolvimento histórico" ¹⁷¹.

A fonte de movimento é a contradição, as categorias devem, portanto, ser sensíveis às contradições internas que se dão nos fenômenos - a luta dos contrários. "A apresentação das categorias por "pares" e suas relações mutuas (...) expressam a unidade de diferenças de contrários, quer dizer, sua unidade relativa" ¹⁷². Entre os membros de cada par de categorias existem relações de contradição, mas tal contradição encerra uma unidade, já que uma supõe a outra e não poderia existir sem esta outra, pois, juntas, (em oposição e unidade) superam-se no "devenir". As categorias envolvidas procuram dar conta de um movimento real cuja dinâmica implica na substituição de um determinado estado por outro mais avançado.

Por onde começa, pois, a pesquisa? Para Longo "a pesquisa há de iniciar necessariamente com o estudo das formas concretas, porque só através da análise e compreensão das mesmas o pesquisador poderá ir acercando-se paulatinamente ao conhecimento de leis mais gerais. Em todo momento, o pesquisador poderá chegar ao abstrato unicamente partindo do concreto" ¹⁷³. Neste processo, as categorias do materialismo histórico são pano de fundo indispensável para uma ciência como a Pedagogia.

As colocações metodológicas gerais, feitas acima, têm como objetivo situar o contexto da afirmação "busca de regularidades" e a compreensão desta expressão como a procura de categorias explicativas, enquanto concreto pensado - "síntese de múltiplas determinações".

Esta metodologia não se baseia na investigação estatística que procura inferir conceitos fidedignos a partir de amostragens dos fatos. Ilienkov assinala um importante aspecto a este respeito: "Quando Marx se propôs a tarefa de descobrir a lei geral do capitalismo como tal, como sistema histórico determinado de produção social, não

¹⁷¹. Lange, O. citado por Longo, G. La aplicación del método dialéctico a la economía política. In Sweezy, P.M. y otros. El Capital: teoría, estructura y método. México: Ed. Cultura Popular, 1985, 2a. ed., p. 107/109.

¹⁷². Rosenthal y Straks, op. cit., 1960, p. 39.

¹⁷³. Longo, G. op. cit. p. 135.

procedeu, em nenhum momento, pela via da comparação indutiva de todos os casos de desenvolvimento capitalista existente sobre a terra em sua época, sem exceção alguma. Como dialético, procedeu de outra forma; tomou o caso mais característico e desenvolvido, ou seja, a realidade capitalista e mercantil inglesa, assim como seu reflexo teórico na literatura econômica inglesa, e desenvolveu uma teoria econômica universal, fundando-se, principalmente, no estudo detalhado deste caso único"¹⁷⁴. Como lembra o próprio Ilienkov "Bastará recordar a este respeito o que escreveu Engels na Dialética da Natureza: "Que pouco fundada é a pretensão da indução de ser a única forma ou ao menos a predominante do desenvolvimento científico, a termodinâmica dá um exemplo surpreendente. A máquina a vapor deu uma prova peremptória de que se pode por em jogo calor e obter movimento mecânico. Cem mil máquinas a vapor não demonstram melhor que uma só; somente obrigam os físicos a explicá-la mais e mais"¹⁷⁵.

As antigas questões de fidedignidade e confiabilidade são resolvidas, assim, pela ampliação dos estudos para outros casos e não pela inferência estatística o que, de qualquer maneira, não invalida o uso dos recursos estatísticos em problemas específicos.

A confiança nas categorias e leis descobertas aumenta à medida que são aplicadas como forma de compreensão e explicação de fenômenos similares e conseguem fazê-lo a contento. Quando isso não ocorre, a própria discrepância ou impossibilidade de explicar o fenômeno similar converte-se em objeto de mais pesquisa.

Sem ter a pretensão de articular uma análise conclusiva do fenômeno educativo, devemos lembrar que a categoria da contradição, utilizada em primeiro plano neste trabalho, não é a única a ser utilizada. Cury sugere cinco categorias de análise: "A categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética. Ela é o movimento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. (...) A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz conectar dialeticamente um processo particular com outros processos... (...) A categoria da mediação se justifica a partir do

¹⁷⁴. Ilienkov, E. Elevar-se de lo abstrato a lo concreto. In Sweezy, P. y otros. El Capital: teoria, estructura y método. México: Cultura Popular, 1985 (2a. ed. aumentada), Vol. I, p. 58.

¹⁷⁵. Ilienkov, op. cit. p. 56.

momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. (...) A categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. (...) A categoria da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação" ¹⁷⁶.

2. CIÊNCIA PEDAGÓGICA, DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

O âmbito deste estudo está direcionado à educação formal. A decisão complementar, ligada a esta, envolve assumir que, entre os ambientes de ensino formais, a escola ainda é o local privilegiado, onde o ensino se dá de forma mais sistemática, desenvolvida e intencional na sociedade capitalista. Em tal perspectiva, a escola (capitalista) é o nosso campo de análise já que o conhecimento do mais sistemático e desenvolvido permite o entendimento do menos sistemático, do menos desenvolvido¹⁷⁷. Esta decisão nada tem a ver com uma visão escola-centrista que desconsidere outros ambientes de formação. Centrar o estudo na escola capitalista é uma decisão apenas metodológica tomada no âmbito do presente momento histórico, onde a escola separou-se do trabalho material. Temos consciência de que *"a educação ou formação se apresenta em Marx (...) como um "componente inseparável da vida inteira do homem". Reduzir este componente à educação que se realiza no âmbito escolar não seria mais que aderir à concepção burguesa de educação, ao reflexo ideológico do estágio atual da divisão de trabalho, que converteu a educação em um ramo separado. E o mesmo pode-se dizer de sua eventual redução a uma relação pedagógica entre professor e aluno, entre educador e*

¹⁷⁶. Cury, C.R.J. Educação e contradição. São Paulo: Cortez, 1985, p. 27/28.

¹⁷⁷. Marx, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 225.

educando"¹⁷⁸. No entanto, o mesmo autor adverte: "*Todas as tentativas de traduzir a crítica marxiana da educação em uma prática pedagógica concreta têm que chocar-se necessariamente com as quatro paredes da escola. Mas disso não deve deduzir-se uma opção "desescolarizadora", na linha de Goodman, Reimer ou Illich. Desde o ponto de vista marxista não cabe dúvida de que, a longo prazo, a escola deve desaparecer deixando lugar a uma sociedade pedagógica (...)"*¹⁷⁹.

Feitas tais advertências, duas questões merecem ser examinadas nesta parte: a questão do paradigma próprio da pedagogia, enquanto ciência unitária da educação e a questão da possibilidade de uma "didática geral", enquanto teoria pedagógica e suas condições de produção (interdisciplinaridade).

Uma ciência prática como a pedagogia tem, necessariamente, que recorrer ao aporte de outras ciências que estudam fatos superpostos ao processo educacional (Psicologia, Sociologia, por exemplo). Esta realidade, no entanto, tem levado a ciência pedagógica a diluir-se nas ciências da educação. Na tentativa de esclarecer esta questão, devemos nos remeter aos critérios pelos quais podemos definir a identidade de uma ciência.

Ribes¹⁸⁰, ao discutir a especificidade da Psicologia, nos oferece alguns critérios. Para ele, a identidade de uma disciplina configura-se, em primeiro lugar, a partir de sua especificidade epistemológica como modo de conhecimento científico e, apenas secundariamente, em termos da demanda como trabalho com valor de troca que uma sociedade concreta lhe impõe. Isso significa que, se a Psicologia possui especificidade epistemológica como área de conhecimento, é este o critério aplicável para assegurar sua identidade como ciência e não o possível envolvimento da Psicologia com áreas que demandam sua intervenção, como por exemplo: a área trabalhista, a educacional, a da saúde, e outras. Mesmo sendo possível tal envolvimento, a especificidade não se estabelece a partir dele, mas sim a partir da especificidade epistemológica como modo

¹⁷⁸. Enguita, M. F. Trabajo, escuela e ideologia. Madrid: Akal Universitária. 1985, p. 107.

¹⁷⁹. Ibid., p. 108.

¹⁸⁰. Ribes, E. R. La psicología: una profesión? In Ribes, E. R. El conductismo: reflexiones críticas. Barcelona: Fontanella, 1982.

de conhecimento. Dessa maneira, não há legitimidade em campos como o da Psicologia Educacional, por exemplo, pois à medida que, a Psicologia possui especificidade epistemológica como modo de conhecimento, este é o critério aplicado em primeiro lugar. A Psicologia Educacional não tem existência própria como ciência, mas somente se referenciada à área de conhecimento denominada Psicologia e, como tal, caracteriza-se, no melhor dos casos, como uma sub-área deste conhecimento. A identidade da Psicologia Educacional não pode ser encontrada como uma ciência da educação, mas sim, como ciência psicológica. E isso pode ser estendido às demais ciências da educação. Ainda a propósito da Psicologia Educacional, Ribes argumenta que ela estaria substituindo, desvantajosamente, outras disciplinas destinadas a tais campos na relação social. Os campos que a Psicologia poderia reclamar como sendo seus, nesse caso, já teriam sido delegados, com anterioridade, a outras disciplinas como, por exemplo, a Pedagogia. A Psicologia, dessa forma, atua sempre pela mediação de disciplinas aplicadas, e não diretamente. Sua responsabilidade primeira é com a geração de conhecimento psicológico e a socialização deste conhecimento.

A pedagogia é uma disciplina prática, aplicada. Sobre a Pedagogia, Schmied-Kowarzik expressa-se da seguinte forma: "*...fica claro que a Pedagogia só pode ser ciência prática da e para a educação quando se compromete com o esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador. Ela não é teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educadores. Ela não possui capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador colocado sob o primado prático de suas tarefas educativas (...). Justamente porque a Pedagogia - como todas as ciências práticas - é consciente de sua negatividade teórica frente à prática, ela tem condições de se adequar positivamente à prática da educação como teoria que a determina, tornando-se assim ela própria práxis através do educador responsável pela prática*"¹⁸¹.

Como definir, então, a identidade de uma disciplina prática? Para Ribes, se uma disciplina não possui campo epistemológico próprio - como no caso da Pedagogia - o que

¹⁸¹. Schmied-Kowarzik, W. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 129/130.

a define é a sua responsabilidade social, ou seja, a sua vinculação com a solução de problemas concretos sob o marco de uma instituição social. Tais disciplinas, via de regra, são exercidas em contato direto com os usuários dos serviços definidos por tais instituições sociais. Dessa forma, fica difícil justificar as chamadas ciências da educação à medida que elas provêm de ciências-mãe anteriormente classificadas pelo critério de especificidade epistemológica e que, como tal, são, antes, modos de conhecimento específicos.

Esclarecer o relacionamento da Pedagogia com as outras ciências que a apóiam no plano epistemológico é fundamental para se entender a sua identidade. Assim, nos deteremos um pouco mais nesse tópico.

A tese do Instituto Central de Ciências Pedagógicas da Rússia¹⁸² em relação a este aspecto é interessante de ser considerada. A analogia utilizada é a relação entre indivíduo e sociedade proposta por Spencer. Para Spencer, comenta a publicação, "a sociedade está composta de indivíduos, o que acontece dentro da sociedade ocorre através da atividade unida dos indivíduos. Somente podem achar-se soluções para as manifestações sociais na conduta ou nas ações dos indivíduos." Partindo-se dessa concepção, somente se pode entender a Sociologia depois de se familiarizar com a Biologia. Da biologia do indivíduo deduz-se a Psicologia. Da biologia e da psicologia do indivíduo deduz-se a Sociologia. Concepção semelhante pode ser encontrada na área da Pedagogia quando se defende a posição da Psicologia, da Sociologia e outras como propedêuticas à própria compreensão do fenômeno educacional. Esta concepção conduz à compreensão da Pedagogia como se fosse um sistema de teses fundamentadas através de outras ciências. Embora o conhecimento dessas disciplinas seja fundamental para a elaboração da teoria educacional e pedagógica e para as recomendações práticas, de nenhuma maneira isto quer dizer que se determine o campo da Pedagogia através de outras ciências. A Pedagogia estuda o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa. Uma particularidade essencial da Pedagogia consiste em que ela não é uma simples soma dos resultados de outras ciências. Ela reelabora tais resultados de tal forma que contribuam para esclarecer os diferentes componentes,

¹⁸². Instituto Central de Ciências Pedagógicas da URSS. Pedagogia. Edição Cubana, s/d.

relações e generalidades do processo educacional, conclui a publicação. A Pedagogia, portanto, opera em um nível qualitativo diferente daquele das ciências individuais que lhe servem de referência epistemológica tais como a Psicologia, Sociologia e outras. Este nível qualitativamente diferente está expresso na própria elaboração da teoria educacional e pedagógica, em relação dialética com a prática social multifacetada. Este é o papel de uma ciência pedagógica.

No que diz respeito ao relacionamento entre Pedagogia e disciplinas de referência, bem como, à localização da Pedagogia como ciência social aplicada, prática, cabe uma advertência final. A ausência da especificidade epistemológica não implica em acefalia teórica. Como aponta Schimied-Kowarzik: *"A relação entre teoria e prática é a mais fundamental da Pedagogia. Precisamente por isso, ela aparece em todos os seus campos, ainda que de maneira específica: na prática da educação, sob as formas da elaboração teórica das experiências práticas, para determinar os procedimentos subsequentes do educador; na pesquisa da ciência da educação, nas dificuldades peculiares que surgem numa pesquisa que pretende elucidar a práxis para poder orientar a prática dos agentes; na formação dos professores, nas estratégias do encadeamento de ambas - prática e pesquisa - enquanto compreensão teórica da prática e condução da prática à práxis através da teoria"*¹⁸³.

Também Saviani defende a especificidade da ciência da educação ao afirmar que seu âmbito de estudos refere-se a *"identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo"*¹⁸⁴. Neste mesma direção pode-se encontrar, também, o posicionamento de Libâneo¹⁸⁵.

Se a relação da Pedagogia com as disciplinas de referência tem sido difícil de esclarecer, não menos difícil tem sido sua relação com as ciências que tratam dos conteúdos específicos que a educação transmite, vale dizer, Química, Física, Matemática,

¹⁸³. Schimied-Kowarzik, op. cit., p. 10.

¹⁸⁴. Saviani, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. Em aberto, 1984 (22), p. 6.

¹⁸⁵. Libâneo, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. São Paulo: PUC. Tese de Doutorado, 1990.

Biologia e outras. Aqui também operou-se um reducionismo. Difundiu-se a idéia de que o conhecimento do conteúdo é o elemento definidor para se estudar o ensino específico destas disciplinas. Como já dissemos existem estreitas ligações entre o método de pesquisa e a metodologia de ensino de uma disciplina. No entanto, ao afirmar-se que somente tem sentido este nível específico da didática, negando a possibilidade de categorias mais gerais do trabalho pedagógico, desarticula-se, assim, a teoria pedagógica geral. Enfatizam-se as diferenças existentes entre o ensino desta e daquela disciplina. A despeito das motivações por mercado de trabalho, o fato é que essa direção contrariou o movimento da ciência. A ciência não evolui pela ênfase ou busca de diferenças. Antes, evolui buscando regularidades (enquanto essência). A interdisciplinaridade, caminho natural nos casos de superposição, jamais chegou à metodologia de ensino. Mais uma vez o objeto de estudo da Pedagogia viu-se sufocado. Dessa forma, a teoria pedagógica passou a ser estudada apenas se estivesse vinculada ao ensino de uma determinada disciplina. Uma teoria pedagógica que procurasse as regularidades ou o que há de comum na prática de ensino das várias disciplinas foi considerada fora de possibilidade. Com isso, supérflua foi considerada, também, a posição do pedagogo - profissional responsável pela elaboração dessa teoria pedagógica geral. Dentro dessa linha de raciocínio, termina-se chegando à inevitável conclusão que: *"deixa de ter sentido a separação entre Didática Geral e Didática Específica. Para alguns a didática será sempre específica uma vez que deverá sempre estar referida a uma prática educativa específica, que se desenvolve sob condições determinadas, veiculando um conteúdo específico, dentro de um contexto de ação determinado e singular"* ¹⁸⁶.

Esta conclusão é formulada porque o autor parece ver a "didática geral" como a busca de um método geral de ensino e não como um corpo de categorias próprias do trabalho pedagógico, em geral.

A teoria do conhecimento na qual nos estamos baseando vê a questão de modo diverso. Cheptulin aborda esse aspecto da seguinte maneira: *"Se o singular é uma propriedade que não se repete, e que é próprio apenas a uma formação material dada (coisa, objeto, processo), o particular é a própria formação material, a própria coisa, o*

¹⁸⁶. Miguel, A. A relação entre a didática e disciplinas de conteúdo. Cadernos de Didática e Prática de Ensino. Depto. de Metodologia do Ensino. FE/UNICAMP. 1985 (1), p. 8.

próprio processo, o próprio objeto. O particular é simplesmente o singular, mas é igualmente o geral. O particular é a unidade do singular e do geral" ¹⁸⁷.

Portanto, negar o geral a partir da existência do singular (do específico) não é correto. Isso nos remete à polêmica entre nominalistas e realistas na história da filosofia. Os realistas afirmando que o geral existia de forma autônoma, independente do singular, e os nominalistas, ao contrário, afirmando que não era o geral mas sim o singular que possuía existência real. Ao entender a relação dialética entre os dois níveis de análise, a filosofia marxista superou a questão ¹⁸⁸.

O desenvolvimento desta idéia baseou-se em uma incompreensão das relações entre o geral e o específico, ou melhor ainda, na inadvertida dialética destes dois polos no particular. Soares ¹⁸⁹ já apontava para uma solução, quando assinalava a necessidade de se procurar regularidades existentes no diverso, regularidades estas que seriam expressas pela "didática". Simultaneamente, também apontávamos para a mesma direção ¹⁹⁰ fazendo ver que por trás de cada "didática específica" era possível identificar pontos comuns, os quais seriam objeto da "didática geral" na forma de elementos norteadores do processo didático. Porém, foi somente mais tarde ¹⁹¹ que conseguimos formular uma análise mais elaborada do assunto, a partir da categoria do geral, do específico e do particular, com apoio do materialismo dialético. Neste sentido, uma "didática" em particular (na sala de aula) passa a ser compreendida como a resultante da união de aspectos específicos (oriundos do conteúdo do que está sendo ensinado) e aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica. O particular é a unidade do geral e do específico. Não há específico sem o geral e vice-versa. E, por este caminho, se justifica a "didática geral" ou como a chamamos, teoria pedagógica.

Em resumo, as consequências do relacionamento entre a Pedagogia e as disciplinas de referência epistemológica, por um lado, e, por outro, com as disciplinas

¹⁸⁷. Cheptulin, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-ômega, 1982, p. 195.

¹⁸⁸. Ibid., p. 191/193.

¹⁸⁹. Soares, M. B. Didática: uma disciplina em busca de sua identidade. Revista da ANDE, 1985 (9), p. 39-42.

¹⁹⁰. Freitas, L. C. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas. Educação e Sociedade, 1985 (22), p. 12-19.

¹⁹¹. Freitas, L. C. Projeto Histórico, ciência Pedagógica e "didática". Educação e Sociedade, 1987 (27), p. 122-140.

relativas aos conteúdos específicos ensinados, nos aspectos considerados, foram nefastas para o desenvolvimento da Pedagogia como disciplina responsável pela elaboração de uma teoria educacional e pedagógica. A teoria passou a ser pensada por psicólogos, sociólogos, filósofos, sob a ótica unilateral de cada uma destas áreas, e a prática foi repartida entre inúmeros profissionais trabalhando isoladamente no ensino de suas respectivas disciplinas. Sem uma teoria pedagógica, tais profissionais trabalham ao sabor do que o psicólogo, sociólogo ou filósofo do dia tem a dizer, numa transposição direta e unilateral que vai, em linha reta e sem uma reelaboração qualitativa diferente, das disciplinas de referência (por exemplo, a Psicologia) para uma prática pedagógica fragmentada onde as regularidades do processo pedagógico não são pesquisadas. Teoria e prática, portanto, desarticularam-se: a primeira transformou-se em abstração e a segunda transformou-se em empirismo, em pragmatismo. Acreditamos, no entanto, que o objeto de estudo da Pedagogia e seu próprio desenvolvimento, ficou "prensado" entre os especialistas das disciplinas de referência e os especialistas das diversas disciplinas de conteúdo específico. Tal fato também é responsável, possivelmente, pelo vácuo que se criou no campo da teoria pedagógica (no sentido restrito de "didática"). A solução encontrada tem sido importar teorias psicológicas como se estas fossem teorias pedagógicas - importando-se também, os paradigmas próprios destas teorias psicológicas. O resultado é que a teoria pedagógica converteu-se em "quintal" da Psicologia e perdeu identidade. Abriu-se mão de um paradigma pedagógico próprio e importou-se o dos psicólogos. Basta examinar-se o conteúdo dos cursos de didática para verificar-se a "colcha de retalhos" de teorias psicológicas em que se converteu esta disciplina¹⁹².

O mais importante, porém, nesta análise é que tal compreensão estimula a busca de um paradigma próprio de compreensão para o fenômeno pedagógico, de especial relevância para a "didática". A crise da "didática", então, é, antes, uma crise da ciência pedagógica. Sem compreender o lugar desta última no quadro geral das ciências, não se resolve a primeira.

¹⁹². Ver a este respeito, Oliveira, M. R. S. N. O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.

É importante ressaltar, ainda, uma consequência desta concepção de ciência pedagógica: sua forte interdisciplinaridade. Não estamos questionando a presença de outros profissionais no campo da educação. Eles têm uma contribuição extremamente importante a dar aos assuntos educacionais. No entanto, a forma como esta colaboração vem se processando é inadequada. Muitas destas disciplinas de referência (psicologia, sociologia, filosofia, etc.) perderam contato com o fenômeno pedagógico e se converteram, em especial dentro das Faculdades de Educação, em mini-institutos autônomos, em relação ao fato pedagógico, à escola.

A questão da interdisciplinaridade é, portanto, uma temática fundamental para a conceituação da Ciência Pedagógica e para a mudança da forma como se dá a produção do conhecimento no interior das Faculdades de Educação. A teoria pedagógica também depende desta mudança.

Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapô-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação a nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar.

"Pela (integração) deve-se entender não a unificação dos sistemas existentes em algo único, não a soma ímpar do conhecimento alcançado por várias ciências sobre um objeto de grande interesse para o homem (...) mas a tendência, no processo de inter-relacionamento, a assimilarem-se uma à outra e os próprios métodos e linguagens, para aplicá-los no estudo do seu objeto" ¹⁹³.

A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, **a ausência destas categorias e leis** faz

¹⁹³. Kopnin, P. V. Fundamentos lógicos da ciência. Rio: Civilização Brasileira, 1972, p. 30.

com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivistas.

Retirada do contexto da teoria do conhecimento, a interdisciplinaridade conduz a fórmulas mágicas destinadas a recompor o conhecimento fragmentário, como se não fizesse parte do próprio ato de construção do conhecimento e pudesse ser imposta a ele a posteriori. Sendo destacada do interior do materialismo dialético, a interdisciplinaridade perde seu poder revelador. A essência só se revela através da análise multilateral, mas esta não é a única exigência metodológica, pois, os estudos interdisciplinares não podem devolver, por si, a totalidade do conhecimento porque não se trata, puramente, de fazer um movimento "das partes em direção ao todo". Além disso, os estudos interdisciplinares, quando isolados do arcabouço da dialética, terminam vítimas de seu próprio propósito - a explicitação das conexões e múltiplas determinações - e se convertem em uma análise lógica exaustiva e pormenorizada que tenta abranger todos os detalhes de um fenômeno, ignorando a essência¹⁹⁴.

Portanto, é relevante enfatizar que a metodologia interdisciplinar não pode ser separada do conjunto da moderna teoria do conhecimento marxista.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: elementos iniciais

A tarefa de desenvolvimento da teoria pedagógica é um projeto tripartite de longa duração. Deverá envolver pesquisa com pedagogos, especialistas em várias disciplinas que servem de referência à Pedagogia (Sociologia, Filosofia, Psicologia, entre outras) e metodólogos, preocupados em desenvolver o ensino de conteúdos específicos (Química, Física, Matemática, entre outros). Para tanto, será preciso ganhar compreensão, maior, sobre o papel destes vários profissionais, trabalhando interdisciplinarmente.

¹⁹⁴. Krapívine, V. Que é materialismo dialético? Moscou: Progreso, 1986.

O termo teoria, aqui usado, tem o significado de *"uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento"*¹⁹⁵, ou mais especificamente, uma atividade que *"deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas, também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados"*¹⁹⁶. A teoria pedagógica, como vimos, procura as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantêm estreita ligação com o fenômeno educacional, e a partir das metodologias específicas. Também as correntes neo-positivistas procuram as regularidades subjacentes¹⁹⁷, mas, neste caso, entendemos por regularidades a essência (o que há de constante e substancial no concreto-empírico - o universal), as leis que regulam o movimento contraditório do real - para além das aparências. Trata-se de pesquisar a prática pedagógica da escola e da sala de aula na busca de suas categorias fundamentais, onde as metodologias específicas jogam papel central, já que elas são a própria prática da sala de aula.

O termo teoria tem suas vantagens sobre o conceito de "didática geral". Lembra-nos, constantemente, que sua contrapartida é a prática pedagógica, sem a qual deixa de ser teoria e converte-se em pura abstração. Teoria também sugere "princípios norteadores" sujeitos à revisão constante, em função do próprio avanço da ciência pedagógica. Contribui, dessa forma, para evitar que se produzam "receitas" e recupera o caráter cumulativo próprio do conhecimento científico, em contraposição aos "modismos". Marca, finalmente, a necessidade da contribuição interdisciplinar para sairmos do "atoleiro" da "didática geral", constituindo-se em espaço a ser explorado interdisciplinarmente.

Antes de prosseguirmos, é importante diferenciarmos teoria educacional de teoria pedagógica.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria

¹⁹⁵. Kopnin, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio: Civilização Brasileira, 1978, p. 237.

¹⁹⁶. Ibid., p. 238.

¹⁹⁷. Por exemplo, Skinner, B. F. Ciência e comportamento humano. Brasília: Ed. UNB, 1970.

pedagógica, por oposição, trata do "trabalho pedagógico", formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática¹⁹⁸.

O termo teoria pedagógica (em sentido restrito) foi usado, inicialmente, neste estudo, para significar o esforço de produzir uma "didática geral" dentro de uma concepção de ciência pedagógica unitária, com um nível qualitativo próprio. Supõe uma teoria da educação e uma grande interação com a prática das metodologias específicas.

A teoria pedagógica, no entanto, não se limita à "didática geral", antes, esta última é uma das preocupações da teoria pedagógica. Preferimos, deste ponto em diante, trabalhar com esta significação mais ampla, situando o que hoje se chama "didática" em horizontes maiores. Esta ampliação conceitual passa por localizar, no interior da Teoria Pedagógica, uma área que denominaremos de Organização do Trabalho Pedagógico.¹⁹⁹

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola.

A seguir é feito um exercício que pretende evidenciar algumas categorias (provisórias) da atual organização da escola capitalista. O objetivo é colocá-las em evidência, para podermos visualizar os objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula. Deve-se acrescentar desde já que, como categorias, elas são contraditórias encerrando determinações e

¹⁹⁸. Defendemos, portanto, o abandono do termo "didática" e das suas práticas, para investir esforços no desenvolvimento da teoria pedagógica, deixando de lado, ainda que inicialmente, as restrições das atuais concepções de "didática". Nesta perspectiva, a "didática" fica sendo apenas o nome de uma disciplina existente nos Cursos de Formação de Professores. A conveniência de mantê-la assim deverá ser examinada. Independentemente disso, seu conteúdo deverá reportar-se ao da teoria pedagógica (e ao das metodologias específicas) calcada numa teoria da educação.

¹⁹⁹. Estamos fazendo um esforço para registrar, neste capítulo, os principais traços (teoria educacional) do que assumimos como ponto de referência para a construção de uma teoria pedagógica. Mas é importante registrar que este estudo não trata desse tema, especificamente. Para um esclarecimento maior sobre os pressupostos (teoria educacional) que informam nosso trabalho pode-se consultar: Manacorda, M.A. Marx e a Pedagogia moderna, op. cit. 1979; Duarte, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. S. Paulo: Autores Associados, 1993; Saviani, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, op. cit. 1991; Enguita, M. F. Trabajo, escuela e ideología, op. cit. 1985; Enguita, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, entre outros.

possibilidades. Propomos examinar as seguintes categorias: os objetivos gerais/avaliação da escola (enquanto função social); e o conteúdo/forma gerais do trabalho pedagógico da escola (onde destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Estas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino, etc..

Objetivos/avaliação da escola (função social)

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação.

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros²⁰⁰ a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político*²⁰¹. Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe.

A seletividade da escola é facilmente observada e não demanda grandes explicações. Basta compararmos o número de classes existentes na 1a. série do 1o. grau com o número de classes existentes na 5a. série e na 8a. série deste mesmo grau. O sistema educacional é piramidal.

²⁰⁰. Mészáros, I. Marx: a teoria da alienação. Rio: Zahar ed., 1981.

²⁰¹. Ibid., p. 273.

Além de piramidal, o sistema educacional apresenta, ainda, um tipo de seletividade que Bourdieu e Passeron²⁰² chamam de "eliminação adiada". As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos pré-estabelecidos e que as orientam para determinadas profissões - em geral menos valorizadas -, enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade - em profissões mais valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Esta função social seletiva, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Neste sentido, **se não houver resistência**, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas²⁰³.

No entanto, para o pensamento funcionalista, a sociedade é um bloco homogêneo de pessoas diferenciados apenas por suas capacidades pessoais. Desta maneira, se um aluno é eliminado da escola é porque não se esforçou. A seletividade da escola opera como depuradora, premiando os alunos que têm "mais vontade de estudar" e são mais "esforçados", os que não se enquadram devem ocupar postos de menor qualificação.

Esta função social da escola capitalista é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico.

Importante, então, discernirmos entre objetivos da escola (incorporação da função social seletiva) e objetivos pedagógicos em nível das matérias escolares. Não que os últimos estejam isentos dos primeiros, mas os últimos podem encobrir os primeiros.

Quando Libâneo²⁰⁴ afirma que a contradição fundamental presente nos objetivos se dá entre o que o aluno deverá aprender e seu estado de conhecimento atual, ele está apenas considerando a dimensão dos conteúdos escolares. No entanto, a principal contradição a nível dos objetivos da escola, refere-se a classes sociais antagônicas com

²⁰² Bourdieu, P. e Passeron, J. C. A reprodução. Rio: Francisco Alves, 1975.

²⁰³ Ibid., 1975.

²⁰⁴ Libâneo, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente, op. cit. 1990.

expectativas e experiências diferenciadas no interior da escola - quando conseguem chegar a ela. Em uma sociedade onde a contradição capital-trabalho tenha sido resolvida, o aluno defronta-se diretamente com a contradição entre seu estado atual de conhecimento e seu futuro estágio. Mas, em uma sociedade como a nossa, tal contradição está modulada por outra maior (contradição entre classes sociais no seio da produção capitalista). Neste sentido, o saber é propriedade privada de uma classe social que consegue permanecer no interior da escola, excluindo outras. É exatamente a posse privada do conhecimento que constitui alvo de ataque para as forças progressistas comprometidas com a socialização do saber²⁰⁵. É preciso, dessa forma, interrogar a posse do conhecimento. Santos²⁰⁶ e Silva²⁰⁷ alertam para outra questão: é preciso interrogar, também, a origem do conhecimento.

Conteúdo/método da escola

A objetivação da função da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo/método. Tal relação está em interação dialética. Como assinalam Rosental e Straks: *"Não existe, por conseguinte, uma forma que não esteja embebida de conteúdo, que não organize o movimento e a atividade de um conteúdo, do mesmo modo que não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma"*²⁰⁸.

Em relação à questão do conteúdo/método da escola, destacamos três aspectos cruciais: a ausência do **trabalho material** socialmente útil, como princípio educativo; a **fragmentação do conhecimento** na escola; e a **gestão da escola**.

Trabalho, em um sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a

²⁰⁵ Cf. Saviani, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. S. Paulo: Cortez, 1991, Libâneo, op. cit., 1990, Oliveira, B. A. e Duarte, N. *A socialização do saber escolar*. S. Paulo: Cortez, 1987, Wachowicz, L. A. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989.

²⁰⁶ Santos, O. J. *Princípios de uma Pedagogia dos Conflitos Sociais*. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

²⁰⁷ Silva, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

²⁰⁸ Rosenthal, M.M. e Straks, G.M. *Categorías del materialismo dialético*. México: Grijalbo, 1960, p. 199.

natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a e produzindo conhecimento sobre a mesma.

Ao longo da história, o trabalho ganha características particulares, oriundas das várias formas como o homem organiza a produção de sua vida material. No presente momento histórico, o trabalho define-se pelo seu caráter assalariado (alienado). Isto significa que o homem vende sua força de trabalho a outro que possui os meios de produção, que possui o capital, por determinada quantia. No presente momento, portanto, o trabalho está em antagonismo com o capital, no sentido de que é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, através da exploração da força de trabalho contratada²⁰⁹. Este antagonismo básico faz com que os homens não se apresentem iguais perante a natureza: o trabalho, neste tipo de sociedade, está dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. A apropriação do conhecimento (p. ex. a acumulação de tecnologia) constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e acumulação do capital, que condena grandes massas de operários a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos. Devemos destacar neste processo a expropriação da tecnologia e, para além dela, a organização social do poder que especifica as condições em que o trabalhador se reencontra com esta tecnologia, no seio da produção. Tal organização do poder visa disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital.

Os mesmos antagonismos também terminam por orientar a própria concepção de conhecimento, no presente momento histórico. Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática. Não é sem razão, também, que se conceba que primeiro devamos dominar a teoria para, depois, aplicá-la em uma dada realidade. Se a escola pode, dentro de certos limites, lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado, incorpora a divisão entre teoria e prática, de forma bastante marcante, na sua organização curricular. A própria

²⁰⁹ Marx, K. O Capital. São Paulo: Abril, 1983.

história da escola indica que ela cresceu separada do mundo do trabalho²¹⁰.

Há razões poderosas para enfatizar estes aspectos: é que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que esta organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social.

Portanto, está aqui identificado um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico, nos ajuda a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo. *"Esta propriedade privada material, diretamente perceptível, é a expressão material e sensorial da vida humana alienada. Seu movimento - produção e consumo - é a manifestação sensorial do movimento de toda a produção anterior, i. e, a realização ou realidade do homem. A religião, a família, o Estado, o Direito, a moral, a ciência, a arte, etc., são apenas formas de produção particulares e enquadram-se em sua lei geral"*²¹¹.

A possibilidade de uma interpretação mecanicista desta afirmação foi criticada por Marx, em vida: *"O que falta a todos esses Senhores é a dialética. Eles sempre enxergam apenas causa aqui, efeito acolá. Que isso é uma abstração vazia, que no mundo real esses pólos antinômicos metafísicos só existem em crises, que todo o grande percurso ocorre sob a forma de interação - ainda que de forças desiguais, das quais o movimento econômico é, de longe, a mais forte, primordial, decisiva -, que aqui nada é absoluto e tudo é relativo, isso tudo eles não enxergam de jeito nenhum, para eles Hegel não existiu"*²¹². Marx acrescenta, ainda, que uma interpretação mecânica destas relações levaria a que se abrisse mão da própria função da política.

Firmada esta abordagem mais ampla para nossa análise da organização do trabalho pedagógico, devemos recuperar, de imediato, que o trabalho, no interior da atual organização da escola, é "trabalho" desvinculado da prática social mais ampla. Seja

²¹⁰. Enguita, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

²¹¹. Marx, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. In Fromm, E., Conceito marxista do homem. 1983, p. 117, grifo nosso.

²¹². Fernandes, F. (Org.). Marx/Engels (História). S. Paulo: Atica, 1989, p. 463.

porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem²¹³, seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares²¹⁴.

A organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo.

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), através do trabalho com valor social (não do "trabalho" de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Pistrak²¹⁵ discute várias formas em que o trabalho com valor social, trabalho útil, pode ser levado em conta pela escola: desde o trabalho doméstico, passando pelo trabalho social que não exige conhecimento especial, as oficinas escolares e o trabalho agrícola, até o trabalho na fábrica e o próprio trabalho "improdutivo". *"O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base*

²¹³. Enguita, op. cit. 1989.

²¹⁴. Bourdieu e Passeron, op. cit., 1975.

²¹⁵. Pistrak. Fundamentos da escola do trabalho. S. Paulo: Brasiliense. 1981.

ideológica" ²¹⁶.

Mesmo tendo feito tais afirmações em uma sociedade socialista, Pistrak faz uma série de advertências sobre os desvios na utilização destes mesmos recursos. Entre elas a insistência para que o trabalho tenha sempre um valor social, reconhecido pelo coletivo da escola. Em nosso caso, onde as relações sociais não foram modificadas, estas advertências devem ser levadas mais a sério ainda, para que não transformemos a escola em um local de exploração do trabalho infantil.

O impacto do trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico é muito relevante. Subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental. O impacto do trabalho material, socialmente útil, não se faz presente apenas no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola.

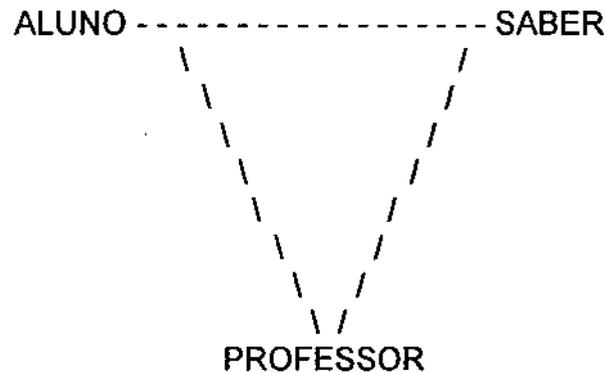
Deve-se complementar que o fato da educação definir-se por uma forma particular de trabalho, trabalho não-material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de apoio da especificidade da educação como trabalho não-material - a educação é trabalho não-material no seio da prática social global.

Diante desta complexidade, recorrer à formulação de uma espiral crescente, envolvendo professor-matéria-aluno²¹⁷, para explicar as relações no interior da escola parece suficiente apenas para a atual forma de organização. Tão pronto se pensa na superação da escola, alterando-se sua forma atual, esta perspectiva se mostra insuficiente.

A proposta clássica implica articular estes três elementos da seguinte forma:

²¹⁶. Ibid., p. 38/39.

²¹⁷. Libâneo, op. cit., 1990.



No entanto, falta entre estes componentes o principal, o trabalho material, o qual, na escola capitalista, foi substituído pela atividade do professor.

Toda representação é incompleta. Mas se tivéssemos que usar uma, ela expressaria relações nas quais professor e aluno, juntos, apropriariam/objetivariam o saber mediatizados pelo trabalho material socialmente útil.



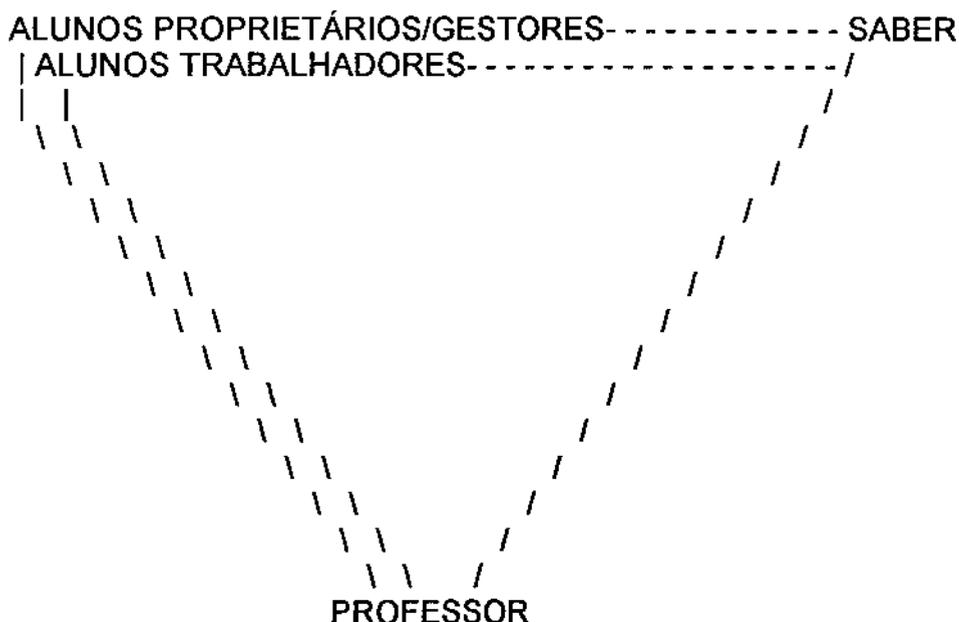
Esta proposição visa, em primeiro lugar, restabelecer a unidade teoria/prática.

Na escola atual o afastamento do trabalho material implicou na alocação privilegiada do professor, em substituição ao trabalho. Este aspecto é motivado pela natureza do processo educacional inserido em uma sociedade de classes, onde as classes relacionam-se com o saber de forma diferenciada. Professores e alunos tinham que ser colocados em polos diferenciados para que o professor pudesse, quando

necessário, encarnar necessidades diferentes e específicas da classe hegemônica.

A possível razão da substituição do trabalho material pelo verbalismo do professor advem provavelmente do fato de que o professor, em uma sociedade de classes, deve ser amplificador dos interesses das classes dominantes. Tais classes não se relacionam com o trabalho material da mesma forma que as classes populares. A própria escola não pode ser uma escola voltada para o trabalho material. As classes dominantes (capitalistas e gestoras) não se preparam para o trabalho, mas sim para dirigir os que trabalham. *"A escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade. A mais elementar destas formas, embora não a mais importante, é a sua própria divisão interna. A quase totalidade dos sistemas educacionais apresenta durante o período obrigatório algum tipo de divisão entre ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir os jovens, respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão - de colarinho branco ou azul, se prefere"*²¹⁸.

O clássico triângulo didático esconde, portanto, esta realidade de classe, que pode ser melhor visualizada abaixo. Os alunos não se relacionam da mesma maneira com o saber.



²¹⁸. Enguita, op. cita, 1989, p. 199/200.

Também os professores não se relacionam da mesma forma com os alunos e esta diferença está na dependência de suas origens sociais. A relação predominante neste quadro é "Aluno(proprietário)/Professor/Saber". A outra relação "Aluno(trabalhador)/Professor/Saber" é secundária. Se não houver resistência, o professor assume os interesses dos alunos/proprietários, que tendem a ser dominantes no interior do aparato escolar, e sua relação com o saber se dá a partir de tais interesses predominantes. O próprio saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente, negar todo o saber como "saber burguês" e apenas investir na criação de um "saber específico" das classes populares, pelas classes populares. A escola, entretanto, não foi feita para o aluno/trabalhador. Esta perspectiva só pode existir na escola a partir da resistência. Os filhos dos trabalhadores, quando conseguem ir à escola, são eliminados dela progressivamente. Que tudo isso se dê no interior de contradições, não elimina esta realidade, apenas a reforça.

Isso pode explicar, também, a substituição do trabalho material como forma de ensino (trabalho como princípio educativo) pela atividade verbal do professor, pela aula. A forma, o método de ensino é subsumido pelos compromissos de classe e confinado ao âmbito do trabalho não-material a mando de interesses de classe, que separam trabalho intelectual e manual. *"Mas o papel mais importante da escola na reprodução da divisão do trabalho diz respeito a um aspecto mais preciso desta: a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual..."*²¹⁹.

Os hábitos, ou como quer Saviani²²⁰ "a segunda natureza", não são neutros. No interior da sala de aula, o professor assume o papel de comandar a assimilação desta "segunda natureza" devendo recorrer ao autoritarismo, se necessário, para cumprir esta função. Investe-se, pois, de uma relação de poder perante o aluno, ancorado nos procedimentos de avaliação. O papel do professor na organização da escola atual serve para alienar os alunos do trabalho material. Sua colocação, como mediador, está baseada

²¹⁹. Ibid., p. 201.

²²⁰. Saviani, D. Pedagogia Histórico-Crítica, op. cit., 1991.

na possibilidade de separar os alunos e o saber do trabalho - trabalho que é o verdadeiro e natural mediador das relações entre o homem e a natureza. Neste sentido, não basta "dialelizar" teoricamente o triângulo didático ou convertê-lo em espiral. É preciso introduzir o elemento que foi retirado: o trabalho material. A introdução do trabalho fortalece as relações que envolvem o aluno/trabalhador, mas para isso ser plenamente viável, é preciso superar a contradição aluno/proprietário *versus* aluno/trabalhador pelo polo do aluno/trabalhador, de forma que todos sejam alunos/trabalhadores. No entanto, tal superação não ocorre no interior da escola - ainda que para tal possa contribuir.

Uma relação democrática no interior da escola será possível, quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas. Neste momento, professor 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 sabe e o que pode saber 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.

É preciso não perder de vista uma advertência de Mészáros: *"Por outro lado, as tentativas dos "reformadores a varejo" de formularem suas opiniões de forma econômico-institucional estão também condenadas à inutilidade, porque o reformador visa a uma melhoria dentro da estrutura dada, e por meios fornecidos pela mesma estrutura, estando portanto sujeito à mesmas contradições que pretende neutralizar"*²²¹.

Nos parece impossível, dessa forma, superar a escola tendo a aula como unidade básica de análise²²². Falta um elemento externo, fora da estrutura da escola: o trabalho produtivo, material. A tentativa de superar a aula de dentro da aula, aprisiona a "superação" convertendo o trabalho, como princípio educativo, em trabalho não-material, teórico, enquanto trabalho intelectual separado do trabalho material. Ou seja, como diz Mészáros, "sujeito às mesmas contradições que pretende neutralizar".

²²¹. Mészáros, i. Marx: teoria da alienação. Rio: Zahar, 1981, p. 114.

²²². Seria muito interessante se dispuséssemos de uma "história da aula" em especial de como ela se constituiu e sua evolução no interior da escola como forma didática predominante.

Isto conduz a nosso segundo ponto: a fragmentação do trabalho pedagógico.

O conhecimento, na escola, é distribuído no interior das relações que acabamos de descrever, a organização curricular fragmentada e a própria origem do conhecimento também estão sujeitos à divisão do trabalho da sociedade capitalista: *"Esta cisão está claramente presente na organização curricular, mais concretamente na compartimentalização dos conhecimentos e habilidades em matérias"* ²²³.

Kelle²²⁴ apresenta um resumo da evolução histórica das relações entre ciência e sociedade que parece suficiente para os propósitos deste estudo. Conforme assinala, nos primórdios da ciência prevaleceu a idéia da constituição desta como instituição social separada das demais instâncias sociais. Era uma forma, inclusive, de proteger a ciência de instituições sociais mais fortes como a religião. No entanto, tal circunstância terminou fornecendo a base objetiva para o desenvolvimento da concepção naturalista, segundo a qual o cientista seria independente da sociedade, neutro, portanto. Este relacionamento entre a ciência e a sociedade, ou melhor o isolamento da ciência frente a sociedade, era facilitado pelas próprias características do processo de produção feudal.

Na relação que o homem mantém com a natureza (para alterá-la segundo suas necessidades), o instrumento de trabalho (responsável pela mediação homem-natureza) é colocado em ação pela própria força do homem. Daí o resultado do trabalho depender da habilidade do homem, de seu trabalho manual. Durante o regime feudal prevalece a produção artesanal, em que o trabalho manual ocupa posição privilegiada.

Com o advento da revolução industrial, já no marco do capitalismo, a relação entre o homem e a natureza, expressa no trabalho, sofre uma mudança radical, alterando-se, também, a relação entre a ciência e a sociedade. As operações que o artesão executava com seus instrumentos de trabalho são transferidas para a máquina. Não é mais a força manual que coloca os instrumentos de trabalho em ação, mas a máquina. Dessa forma, o ritmo de funcionamento não está mais dado pelo homem, pela sua força manual. Tampouco o resultado do trabalho depende de sua habilidade. O ritmo de produção e a qualidade estão determinados pela máquina. O homem apenas cuida do funcionamento

²²³. Enguita, op. cit. 1989, p. 201.

²²⁴. Kelle, V. La ciencia como componente del sistema social. In Academia de Ciencias de URSS (Org.), La ciencia y la técnica: el humanismo y el progreso. Moscou, 1981, Tomo I.

da máquina.

O ponto que nos interessa ressaltar é que o desenvolvimento da máquina se obtém a partir do conhecimento das leis objetivas da natureza, as quais servem de base para a sua construção. Substitui-se, portanto, a força humana pelas forças da natureza. É neste processo que a ciência passa a intervir. A evolução da maquinária se faz a custa da exclusão de grandes contingentes de força de trabalho que passam a incorporar o "exército de reserva". Agora, a ciência já não pode ser mais vista de forma independente do processo produtivo. O processo produtivo passa a ser aplicação, intencional, das ciências naturais. A ciência transforma-se em força produtiva direta.

Ora, no capitalismo monopolista o processo produtivo foi submetido a uma fragmentação sem precedentes. Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção do momento da execução, e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle do ritmo e da qualidade. O trabalho é parcelado e sofre, com isso, profunda degradação²²⁵. Tornando-se íntima aliada do processo produtivo, a própria ciência não poderia ter escapado a tal fragmentação.

Como assinala Tsygankov: *"As relações de produção capitalistas ... foram mudando paulatinamente a estrutura das atividades científicas em conformidade com os interesses do capital. Elas colocaram as pesquisas industriais no centro das atividades científicas como forma básica da produção espiritual contemporânea..."*²²⁶.

Ao vincular-se diretamente a um processo produtivo fragmentado, também a ciência se desenvolve de maneira fragmentada. Mais ainda, nem todos os campos da ciência passam a ter igual importância para este processo produtivo. Assim, o impacto das novas relações que privilegiam, em especial, as ciências naturais, será sentido desigualmente pelas várias ciências. *"{A limitação} expressa-se, agora, no desenvolvimento desproporcionalmente acelerado destes ou daqueles ramos isolados da ciência e da técnica; atua em forma de perigosas deformações do desenvolvimento científi-*

²²⁵. Braverman, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio: Zahar, 1977.

²²⁶. Tsygankov, V. Introdução. In Academia de Ciências de URSS (Org.), O socialismo e a ciência. Moscou: Progresso, 1987, p. 86.

co-técnico na sociedade burguesa" ²²⁷. E ainda: "O capitalismo monopolista restringe o desenvolvimento da ciência e da técnica ... por meio de desproporções e deformações no desenvolvimento do progresso científico. Estimula-se por todos os meios avanços científicos que se materializam em componentes técnicos das forças produtivas, ao mesmo tempo que se restringe, mais e mais, o cumprimento de outras funções da ciência, como a de administrar processos sociais" ²²⁸.

Em consequência, as ciências sociais atrofiam-se, tanto em termos metodológicos como em resultados práticos. Abre-se um perigoso fosso entre o conhecimento das forças da natureza e o conhecimento do homem. A ciência converte-se em força potencial destrutiva.

A propósito do trabalho interdisciplinar, Piaget afirma que a investigação interdisciplinar é mais frequente nas ciências naturais, à medida que estas possuem uma melhor hierarquização no que diz respeito à "filiação das noções, assim como à sua generalidade e complexidade decrescente ou crescente", levando o especialista a "olhar para além das fronteiras da sua disciplina particular" ²²⁹. Embora não lance mão da história do progresso científico para esclarecer esta questão, o diagnóstico está correto: as ciências naturais possuem um maior grau de interdisciplinaridade, quando comparadas com as ciências sociais. Os motivos desta diferenciação foram objeto das páginas anteriores: residem na própria vinculação entre ciência e processo produtivo.

Também participa deste diagnóstico Kedrov: "Cabe reconhecer que nas ciências sociais foi mais difícil resolver este problema (da interdisciplinaridade), e até o momento sequer chegou-se à interação dentro do próprio marco delas" ²³⁰.

Pode-se ver que o próprio progresso científico (a partir do qual se classificam, com apoio da lógica formal, as ciências de hoje), está viesado pela produção material sob o

²²⁷. Ibid., p. 88.

²²⁸. Richta, R. El futuro de la ciencia en el contexto del capitalismo monopolista de estado. In Beliáev, A. e colab. (org.) La revolución científica técnica y las contradicciones del capitalismo. Moscou: Progreso, 1981, p. 99.

²²⁹. Piaget, J. Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns. Amadora: Bertrand, 1973, p. 13.

²³⁰. Kedrov, B.M. La dialéctica materialista y la interacción de las ciencias sociales, naturales y técnicas. In Academia de Ciencias da URSS (Org.), La ciencia y la técnica: el humanismo y el progreso. Moscou: Progreso, 1981. Tomo II, p. 8.

regime capitalista. Seguindo os interesses da produção, aceleram-se algumas ciências e retem-se o desenvolvimento de outras. Tal situação dificulta a interdisciplinaridade entre as ciências naturais e as ciências sociais, bem como a interdisciplinaridade no próprio seio das ciências sociais, entre as quais situa-se a Pedagogia. Portanto, a questão do aumento da interdisciplinaridade não depende apenas da vontade deste ou daquele pesquisador, pois não pode se sobrepor aos vários fatores analisados até aqui. No quadro atual das relações entre ciência e sociedade, o aumento da interdisciplinaridade depende de sua utilidade para o processo produtivo. A complexificação da maquinária e as novas formas de organização do trabalho podem ser estimuladoras destes processos. Resta saber, se atingirão as ciências sociais.

Outro complicador para a evolução das ciências sociais (e sua interdisciplinaridade) é o caráter de classe do conhecimento produzido nestas mesmas ciências. As leis do desenvolvimento social afetam interesses de classe. O conhecimento aí produzido não deve colocar em risco a hegemonia da classe dominante. Dessa forma, tanto melhor se não se desenvolver uma ciência social comprometida com a verdade sobre a vida social e melhor ainda se não houver interdisciplinaridade seja dentro das ciências sociais, seja entre as ciências sociais e as ciências naturais. Tanto melhor se o físico nada sabe de ciência social. Menos questionará o uso a ser feito dos conhecimentos que produz. O conhecimento científico é separado da análise das leis, mais gerais, do desenvolvimento da sociedade na qual é produzido. Como assinalam Kelle e Kovalzon: *"... a verdade sobre a vida social da comunidade não pode ser compreendida pelos reacionários devido às contradições entre seus interesses e a marcha objetiva da história. A verdade é indiferente às classes sociais, mas as classes não sentem indiferença para com a verdade"*²³¹.

Portanto a interdisciplinaridade no campo das ciências sociais (incluída aí a Teoria Pedagógica) tem poderosos inimigos representados pelo próprio progresso científico, baseado em relações que privilegiam a vinculação de determinadas ciências ao processo produtivo, no marco das relações de produção capitalistas e, por outro lado, pela própria evolução das ciências sociais, cuja verdade, a respeito da vida social, o capitalismo suspeita que não poderá empanar por muito tempo, mas que não está disposto a

²³¹. Kelle, V. y Kovalzon, M. Teoria e história. Moscou: Progresso, 1985, p. 8.

incentivar. *"A ciência não é apenas um produto da razão. A ciência é um produto da sociedade, nasce das necessidades da produção material"*²³².

Deduz-se disto que a interdisciplinaridade somente poderá ser equacionada como forma de resistência e com a assimilação crescente do materialismo histórico-dialético. O uso das categorias do materialismo dialético poderá estimular a interdisciplinaridade no desenvolvimento científico. *"Como se sabe, a lógica dialética materialista exige focar concretamente todo fenômeno ou tese, tomando-o na conexão e nas relações em que se acha no processo de seu desenvolvimento, mudança e movimento"*²³³.

A interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, através de um método integral de investigação (como propõe Kedrov²³⁴) na base do qual encontra-se o materialismo dialético, núcleo da filosofia marxista.

Fora disto, não há inter mas, apenas, multidisciplinaridade. O que se procura não é justapor o conhecimento, produzido inicialmente de forma isolada, reunindo um conjunto de especialistas que detêm, cada um deles, o seu conhecimento. O que se quer é realizar um estudo conjunto onde o conhecimento nasça integradamente e não seja, vale a pena enfatizar, apenas justaposto mecanicamente depois de gerado fragmentariamente²³⁵.

Em realidade, acreditamos que somente o socialismo poderá libertar a ciência e devolver-lhe seu caráter público, promovendo seu desenvolvimento harmonioso e integrado. Até lá a interdisciplinaridade será apenas uma medida paliativa que tentará unir aquilo que foi separado por interesses econômicos e ideológicos, e que, na maioria das vezes, será mais estudo multidisciplinar do que interdisciplinar. No entanto, longe de desacreditar a interdisciplinaridade no atual quadro de desenvolvimento científico, ela deve ser mais uma bandeira de luta. Deve-se mesmo ressaltar a sua importância dentro do marco de contestação da ideologia dominante.

Na educação, a conversão da ciência em saber escolar está, também, marcada por

²³². Tsygankov, op. cit., 1987, p. 19.

²³³. Kedrov, B.M. *Clasificación de las ciencias: Lenin y la actualidad*. Moscou: Progreso, 1976. Tomo II, p. 8.

²³⁴. Kedrov, op. cit., 1981.

²³⁵. Kopnin, P.V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio: Civilização Brasileira, 1972.

esta fragmentação da própria ciência. Os métodos de ensino, por sua vez, seguem a mesma tendência. Tal orientação proliferou, sobretudo, com a aceitação de que a natureza epistemológica de cada conteúdo específico interage com a criação de sua metodologia, tornando-se específica, em função desta mesma natureza epistemológica. Não desejamos, aqui, refutar a afirmação acima. A questão que fazemos é a seguinte: apesar desta especificidade da forma, é possível a produção de uma metodologia que possa operar integradamente na escola? Pistrak propõe: *"... estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral (...) mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo..."*²³⁶.

Talvez seja produtivo pensarmos a prática pedagógica da sala de aula como um todo. É certo que tal forma de pensamento é mais facilmente aplicável às quatro primeiras séries do 1o. Grau, mas não há porque restringir-se a estas séries.

Mesmo nas séries iniciais, a fragmentação já vem se tornando realidade com a contestação ao professor polivalente e a introdução de professores especialistas.

A integração metodológica não prescinde, necessariamente, do desenvolvimento e estudo das metodologias para conteúdos específicos, muito embora não deva ser entendida como uma justaposição destes vários métodos específicos. A metodologia integrada deve nascer interdisciplinar, a partir da contribuição dos pesquisadores especializados nos vários conteúdos escolares.

O conhecimento é produzido, portanto, no interior de relações sociais. A fragmentação é apenas uma das características da produção de conhecimento na atual formação capitalista. A socialização do saber deve ser acompanhada, dessa forma, de uma crítica implacável às próprias origens do conhecimento, retendo-se o positivo em um movimento simultâneo de ruptura e continuidade.

Em nossa opinião, a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual

²³⁶. Pistrak, op. cit., 1981, p. 36.

relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior.

Outro aspecto contraditório, no interior da escola, refere-se à tensão entre a gestão autoritária da escola e a participação do coletivo escolar. Também na escola a organização coletiva dos alunos em classes aparece em contradição com o exercício do poder individual do professor e do diretor. Gestão/participação estão, aqui, em permanente tensão e disputa pelo aparato escolar. Tanto a relação professor/aluno como a relação diretor/coletivo estão perpassadas por outras, de poder, que pretendem controlar a objetivação dos propósitos gerais fixados (formal ou informalmente) para a escola.

A organização atual da escola inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Não se trata, obviamente, de obter o "consenso" dos alunos e professores ou sua "adesão", como querem os proponentes da Qualidade Total, em torno do projeto existente. Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão. Implica na valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber.

É Pistrak²³⁷ quem chama a atenção para a questão da auto-organização dos alunos. Para ele, o envolvimento do coletivo dos alunos na escola é fundamental. Isto nos remete para além do trabalho da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando, novamente, a interação entre estes níveis - sala de aula, escola e sociedade.

Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe-se claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Estas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá, sempre, que se ter claro a função educativa da atividade. Quando uma atividade se torna rotineira perde sua função educativa, não tem mais sentido. Pode vir a ser, até, uma forma de explorar o trabalho infantil no interior da escola, face à precariedade dos investimentos em educação.

²³⁷ . Pistrak, op. cit. 1981.

A auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação.

A organização do trabalho pedagógico sofre o impacto de uma sociedade organizada com referência na propriedade privada dos meios de produção, cuja base é o trabalho assalariado, alienado.

Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos Marx escreve: *"Consideremos, agora, o ato de alienação da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos: 1) relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina. (...) 2) a relação do trabalho como o ato de produção dentro do trabalho"*²³⁸.

Em relação a estes dois aspectos dirá: *"Não obstante, a alienação aparece não só como resultado, mas também como processo de produção, dentro da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no próprio ato de produção? O produto é, de fato, apenas o resumé da atividade, da produção. (...) A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho"*²³⁹.

Marx ainda aponta outras formas de alienação: *"Tal como o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem e 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, assim também o aliena da espécie. Ele transforma a vida da espécie em uma forma de vida individual"*²⁴⁰.

É importante considerarmos que a alienação no interior da escola manifesta-se de forma particular pela própria característica não-material da educação. Pelo fato de que, teoricamente, o trabalho não-material pode ser produzido e consumido ao mesmo tempo²⁴¹, criam-se condições para que se diga que o aluno, na escola capitalista, não está alienado do produto de seu trabalho escolar. Porém, haveria uma alienação do processo de trabalho - apesar de não haver alienação do produto.

²³⁸. Marx, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In Fromm, op. cit. 1983, p. 94.

²³⁹. Ibid., p. 93.

²⁴⁰. Ibid., p. 95.

²⁴¹. Saviani, op. cit., 1991.

Marx, ao afirmar que a alienação do produto é uma consequência da alienação do processo, coloca uma dificuldade para se interpretar a alienação na escola. Como pode o aluno não se alienar do produto de seu trabalho (não material) e ser, ao mesmo tempo, alienado do processo de trabalho escolar?

Enguita exemplifica a alienação do aluno em relação a seus meios de produção de conhecimento: *"Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites"*²⁴². Além disso, o próprio processo didático é estabelecido sem o envolvimento do aluno.

Pode-se acrescentar que o processo de avaliação global da escola é um permanente exercício de alienação da significação que o produto tem para o aluno - o que nos remete ao processo que gerou este produto.

O aluno (e o professor, como trabalhador do ensino) está alienado dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola enquanto coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar. Na sala de aula a situação não é diversa.

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) nos leva a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites desta organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor-aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da "didática" têm que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula

²⁴². Enguita, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989, p. 185.

atual.

Mas a organização do trabalho pedagógico não existe isoladamente da sociedade na qual está inserida. Sofre inúmeras influências das necessidades que o capitalismo desenvolve em sua lenta marcha para a extinção. Neste final de século, importantes transformações estão sendo implementadas para tentar consolidar o capitalismo.

4. O MOMENTO ATUAL: NEOLIBERALISMO/NEOTECNICISMO

O objetivo desta parte final é explicitar algumas exigências que o capitalismo passa a fazer, neste final de século, à organização do trabalho pedagógico da escola.

As transformações sócio-econômicas, de interesse dos países centrais, que atingem os países periféricos do capitalismo têm sérias repercussões para a educação. Como demonstraremos, percebe-se, claramente, que o projeto orientador destas transformações dá um destaque todo especial para a questão da qualidade e da avaliação do ensino e da escola. Neste sentido, é importante que situemos a compreensão que temos.

1. AO CONTRÁRIO DO QUE ALGUNS ARAUTOS DA ACADEMIA APREGOAM, A LUTA DE CLASSES NÃO ACABOU. ESTAMOS VIVENDO UM MOMENTO DE ACIRRAMENTO DA LUTA DE CLASSES, COM A INICIATIVA E OFENSIVA NAS MÃOS DA "NOVA DIREITA" INTERNACIONAL.

Há uma parte da academia muito surpresa com o fato de que os operários de alguns dos países desenvolvidos não usem mais macacões sujos de graxa. Para esta, os operários estão desaparecendo e com eles a luta de classes. Acusando os que acreditam na luta de classes de fazerem uma análise mecânica, deixam de ver sua própria análise mecanicista, quando transferem conceitos gerados em países desenvolvidos para um país miserável e periférico como o Brasil. Além disso, presos nas

aparências, tais teóricos deixam de analisar a essência das relações sociais presentes nestes países capitalistas: a exploração do homem pelo homem (com ou sem macacão...). Como diz Enguita, o trabalhador é a crítica vivente da ordem social vigente²⁴³.

As implicações da redução numérica do operariado braçal devem ser devidamente consideradas na luta político/ideológica, mas disto não se deve deduzir que a luta de classes chegou ao fim e, muito menos, assumir esta realidade para países periféricos como o Brasil. Como bem aponta Lojkine²⁴⁴ o que está desaparecendo é a divisão clássica entre operários e os chamados "colarinhos brancos"²⁴⁵. A respeito deste decréscimo numérico de operários Hobsbawn²⁴⁶ faz a seguinte observação para a realidade inglesa: *"É claro que isso não quer dizer que decresceu o percentual de proletários no sentido técnico, ou seja, gente que ganha a vida vendendo sua força de trabalho por salário, mais seus dependentes. Pelo contrário, como Marx predisse, nesse sentido a proletarização continuou a aumentar"* ²⁴⁷.

Por outro lado, o término (de fato, por que em matéria de princípios tal término já vem ocorrendo há mais de 30 anos) da experiência do socialismo real retirou referências importantes. Hoje o mundo é, basicamente, capitalista. A imprensa escrita e falada, habilmente manipulada pela Nova Direita, tem conseguido colocar em discussão a crise do socialismo. Com isso, tem sabiamente ocultado a crise do capitalismo. Temos discutido, fartamente, a crise do socialismo e não estamos debatendo, suficientemente, a crise permanente do capitalismo, que afeta a nossa vida diária.

O capitalismo é um forma de organização social que vive de crises. A crise é o momento em que o capitalismo, por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo. Analisando as crises históricas do capitalismo O'Connor considera que as lutas dos trabalhadores foram motores do desenvolvimento

²⁴³. Enguita, M. F. Trabalho, escuela e ideologia, op. cit., 1985, p. 68.

²⁴⁴. Lojkine, J. A classe operária em mutações. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

²⁴⁵. Mesmo a intensa automação das fábricas terá que gerar outras "fábricas de fábricas de automação", ainda que com uma porcentagem menor de envolvimento de mão-de-obra..

²⁴⁶. Hobsbawn, E. J. Estratégias para uma esquerda racional. Rio: Paz e Terra, 1991.

²⁴⁷. Ibid., p. 18.

capitalista resistindo a um modelo de acumulação que, no curso das mesmas crises periódicas, subverteu as bases sociais de resistência da classe trabalhadora pela recomposição da força de trabalho²⁴⁸.

Parece fundamental, portanto, que compreendamos as crises que o capitalismo desenvolveu neste século e em especial o seu atual ciclo, a partir dos anos 70, usando como norte o significado que a crise tem para o capitalismo: um recurso para postergar contradições, cooptar setores e ganhar sobrevivência mudando o papel do estado, desenvolvendo novos padrões de exploração da classe trabalhadora e alterando a própria composição da classe trabalhadora - entre outros.

Bergquist²⁴⁹ resume, de forma interessante, sua compreensão sobre as crises do capitalismo, neste século. Ele considera que a primeira grande crise do capitalismo mundial (no decurso da qual ocorreram duas grandes guerras, 1914-1947) criou condições econômicas, políticas e institucionais para uma expansão sem precedentes do capitalismo em escala mundial - envolvendo a emergência e manutenção da hegemonia norte-americana sobre os demais países (desenvolvidos ou não).

O autor chama a atenção, no entanto, para algo que ele considera ter sido pouco explorado, pelo menos até aquele momento: este período de expansão tem origem nas grandes vitórias conquistadas pelas forças populares durante a crise do capitalismo mundial no período anterior à guerra²⁵⁰. Em função da luta de classes o capitalismo foi forçado a efetuar uma série de concessões e compromissos com as forças populares, em geral, e com os trabalhadores em particular, que conduziram ao término da crise.

Emerge deste período a "multinacional". Toda a "nova ordem" originária do período de guerra, do ponto de vista financeiro, monetário, militar e político, é criada para proteger as atividades das "multinacionais".

Por outro lado, os direitos dos trabalhadores passaram a ser mais reconhecidos (direito à organização, negociação coletiva, proteção contra a ação do mercado através de instituições destinadas ao bem-estar social), no entanto, estas conquistas conduziram

²⁴⁸. O'Connor, J. *Accumulation crisis*. Oxford: Basil Blackwell, 1986, p. 49.

²⁴⁹. Bergquist, C. *Labor in the capitalist world-economy*. Beverly Hills: Sage, 1984.

²⁵⁰. *Ibid.*, p. 8.

ao abandono do projeto socialista e à renúncia da histórica luta para influenciar a maneira como o trabalho era organizado, com repercussões mundiais²⁵¹.

Foi durante esta expansão capitalista do pós-guerra que as teorias da convergência (capitalismo/socialismo) e do "fim da ideologia" prosperaram.

Outro aspecto importante é o fato de que estes compromissos, firmados no pós-guerra, começaram a ser quebrados na década de 70 por um novo período de crises que se estende até os nossos dias. Em seu desespero por reduzir custos, sob pressão da competitividade internacional, os capitalistas atacam o movimento trabalhista diretamente, bem como as conquistas ligadas ao bem-estar social das classes populares.

O importante nesta análise de Bergquist é que ele recoloca a luta de classe como o centro da análise das contrações e expansões do capitalismo e isso contribui para se combater a tendência de reificar o capital e fazer apenas das iniciativas capitalistas o motor principal da economia mundial capitalista²⁵².

2. A OFENSIVA DA "NOVA DIREITA" VISA DESMOBILIZAR VÁRIAS ESFERAS. DESTACAMOS AQUI DUAS: QUEBRAR A RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES NO SEIO DA PRODUÇÃO E INTRODUIR UM NOVO PADRÃO DE EXPLORAÇÃO; E DESMOBILIZAR O DEBATE POLÍTICO E IDEOLÓGICO NO PLANO DAS IDÉIAS - EM ESPECIAL NO SEIO DA INTELLECTUALIDADE.

O novo período de crises, iniciado na década de 70, veio depois de uma fase de estabilidade que permitiu a expansão do capital a nível mundial. Os motivos deste novo período de crises estarão mais claros, à medida que os estudos avancem. No entanto, Gamble²⁵³ sugere que os governos de Reagan e Thatcher, ambos pertencentes à direita radical, foram as primeiras respostas à quebra de autoridade e estabilidade no sistema mundial e na política americana e britânica. Ambos rejeitaram, abertamente, o projeto da

²⁵¹. Ibid., p. 9.

²⁵². Ibid., p. 16.

²⁵³. Gamble, A. *The free economy and the strong state*. Durham: Duke University Press, 1988.

social-democracia britânica e do Estado do bem-estar social americano, os quais foram considerados projetos fracassados. Esta foi a resposta dos dois países à crise dos anos 70 (aceleração da inflação, crise do petróleo, crise fiscal, queda de crescimento, etc.). Segundo o autor, a crise dos anos 70 foi, inicialmente, considerada passageira, mas o tempo se encarregou de demonstrar que ela não era um acontecimento acidental²⁵⁴.

Também para o autor, os anos de crescimento (décadas de 50 e 60) foram possíveis devido a duas principais características: difusão de uma nova tecnologia que liderou a revolução nos vários ramos da produção e a existência de uma nação que conquistou hegemonia inquestionável nos campos industrial, comercial e financeiro - ou seja, a difusão da tecnologia eletromecânica em novos setores, em especial bens de consumo; e a inquestionável posição hegemônica exercida pelos norte-americanos. A crise dos anos 70, portanto, reflete a quebra destas duas características: a queda da tecnologia eletromecânica (bem como da maneira fordista de organizar a produção) e a queda da hegemonia econômica norte-americana²⁵⁵.

Para se ter uma idéia do que significa a queda da hegemonia norte-americana, no plano econômico, basta verificar que no período da pós-guerra, o Japão cresceu 40 vezes, a Alemanha 10 e os norte-americanos apenas 4 vezes. O crescimento destas nações faz com que a nova ordem econômica mundial, em consolidação a partir da década de 80, aponte para a formação de grandes blocos econômicos com áreas específicas de influência: a Comunidade Econômica Européia, sob a potencial liderança da Alemanha; os Tigres Asiáticos, sob a liderança incontestável do Japão; os norte-americanos, acompanhados pelo Canadá e México e tentando manter seu controle sobre a América do Sul; e a principiante Comunidade de Estados Independentes sob liderança potencial da Rússia. Estes são grandes blocos regionais que contestam a hegemonia econômica norte-americana dos anos 50 e 60. Militarmente, no entanto, os norte-americanos continuam a ser hegemônicos.

No plano tecnológico a eletromecânica vem sendo substituída pela eletrônica, em especial pela informática. No plano da organização da produção o taylorismo/fordismo

²⁵⁴. *Ibid.*, p. 1/4.

²⁵⁵. *Ibid.*, p. 4.

despede-se em vários setores da economia (p. ex. setor automobilístico, setores de produção contínua). Neste campo o Japão surge - tanto em tecnologia como em organização da produção - como líder mundial, seguido atentamente pela Alemanha agora reunificada.

Existe, pelo menos, mais uma tese a respeito a questão da hegemonia norte-americana neste final de século. Há os que, como Gamble²⁵⁶, consideram que houve uma quebra da hegemonia norte-americana e há os que, como Gill²⁵⁷, consideram estar havendo uma mudança na natureza desta hegemonia. Gill, ancorado no conceito de hegemonia de Gramsci, parte da análise da constituição da Comissão Trilateral e de seu papel na mudança dos conceitos nas relações internacionais. A introdução do conceito de "interdependência" e a "transnacionalização do capital e do Estado" seriam elementos fundamentais na compreensão desta nova fase. A nova hegemonia estaria baseada na constituição de uma fração internacional do capital, a qual estaria compondo um "bloco histórico internacional" criado a partir dos principais estados capitalistas (Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental)²⁵⁸.

Esta hegemonia envolveria líderes da indústria, da área financeira, líderes políticos, instituições internacionais (FMI, BIRD, e outras), bem como parte da intelectualidade, obtendo o consenso destes em torno do projeto desta fração internacional do capital.

De uma maneira ou outra, podemos dizer que, a partir da década de 70, houve uma mudança na hegemonia econômica norte-americana e uma crise no padrão de acumulação de riqueza até então utilizado (taylorismo/fordismo). De certa forma, atingiram-se os limites do próprio padrão de acumulação, baseado em princípios fordistas - produção em massa/consumo em massa, o qual só pode ser bem sucedido se forem criados mecanismos políticos que assegurem um alto e constante nível de demanda e que transfira muitos dos custos sociais do processo de acumulação para o Estado²⁵⁹. Opinamos, ainda, que esta foi uma das razões pelas quais o Estado cresceu em tamanho,

²⁵⁶. Gamble, A. *The free economy and the strong state*. Op. cit. 1988.

²⁵⁷. Gill, S. *American hegemony and the trilateral commission*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

²⁵⁸. *Ibid.*, p. 89/90.

²⁵⁹. Gamble, op. cit., 1988, p. 12.

gerando, na outra ponta, várias crises. Ou melhor: o crescimento do Estado se deu em função das próprias necessidades que o modelo de acumulação, então vigente, necessitava. Foram os próprios capitalistas que incharam o Estado: por um lado, para assegurar alta demanda; por outro, aceitando a introdução de conquistas sociais para postergar conflitos, face à pressão das lutas dos trabalhadores e das forças populares em geral.

Tornar o Estado "mínimo", hoje, significa um reconhecimento do capitalismo de que o mesmo não atua mais conforme o modelo de acumulação desejado hoje e, por outro lado, significa um rompimento com os compromissos anteriormente assumidos para equacionar os conflitos sociais, acirrando a luta de classe, partindo para a ofensiva sobre os trabalhadores e cortando do Estado as conquistas que lá foram introduzidas pelas suas lutas (por exemplo, ensino gratuito, direito ao trabalho, à saúde, entre outros). O curioso é que os representantes do capital se apresentam à sociedade, hoje, como se nada tivessem a ver com este passado; como se eles mesmos não tivessem gerado, quando interessou, este Estado agigantado.

Acreditamos que esta breve análise possa chamar a atenção para alguns aspectos que devem, necessariamente, ser levados em conta no momento atual.

Em tal contexto, a recessão não somente é um instrumento econômico, mas principalmente um instrumento político disciplinador da classe trabalhadora. A recessão desmobiliza a classe trabalhadora e sua representação sindical, facilitando a introdução dos novos padrões de acumulação que estão sendo gestados. O que está em jogo é a introdução de um novo e mais sofisticado modelo de exploração da classe trabalhadora, baseado em novas formas de organizar a produção e em novas tecnologias, entre as quais, destaca-se a informática. Estamos em plena terceira revolução industrial.

É nos períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos. Nestes períodos muda-se o papel do estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica.

No plano das idéias, a ofensiva não é menor. Procura-se colocar como referência

a própria "ausência de referência", caracterizando-se a incerteza como única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social.

A crise do "socialismo real" é pintada como vitória do capitalismo. Um novo clima "revisionista" semelhante ao pós-guerra, mas ampliado, em que se pretende colocar a luta de classes como coisa do passado e o socialismo como uma proposta sem futuro, vem se criando. Alardeiam-se os 70 anos de experiência socialista que não frutificaram e ocultam-se os séculos de vivência capitalista que nos trouxeram ao atual estado de coisas: desemprego, miséria para grande parte da população, epidemias, ignorância, mortalidade infantil, destruição do meio ambiente, guerras, etc. Após séculos de experiência capitalista pode-se dizer que ele foi bem sucedido em algum país?

Infelizmente, uma parte considerável da academia amplifica a atuação dos teóricos da burguesia e contribui para a desmobilização da luta política e ideológica. Discute-se a crise do socialismo sem qualquer articulação ou referência ao capitalismo como se não fizessem parte de um mesmo mundo. O desenvolvimento de novas tecnologias e formas de organização da produção é estudado em si mesmo, sem colocá-lo em uma perspectiva histórica onde a luta de classes joga papel central.

Ao mesmo tempo que se propõe a retirada de referências, proclama-se a "era de incertezas", aponta-se a necessidade de se adotar uma "postura objetiva" frente aos problemas para resolvê-los decididamente - vale dizer, um pragmatismo "cego" que caminha guiado pelo projeto capitalista. (Teremos que voltar a discutir a questão da não neutralidade da ação do homem?) Cria-se um clima em que o debate político é considerado "perda de tempo", "falta de objetividade". Setores progressistas são cooptados com palavras de ordem como: "é preciso fazer algo pela educação" ou "meu compromisso é com a educação", fazendo vistas grossas ao projeto político "modernizador" da Nova Direita. Desmobiliza-se a luta de idéias, no seio da intelectualidade, e facilita-se o avanço de forças conservadoras, combinando-se ingenuidade e cooptação. Na luta político/ideológica somos forçados a interrogar o papel destes intelectuais. Quando interrogados, muitos deles, justificam sua posição de colaborador recorrendo à contradição nos processos políticos e se dizem partícipes de uma "guerra de posição" moderna, não linear, etc.. No entanto, a atuação de alguns deles, é justificada, pelos próprios, sempre "a posteriori", face a alguma interrogação

sobre a posição adotada. Na prática, não realizam tal "guerra de posição" à medida que não diferenciam ou não se confrontam com o projeto neoliberal. Ai fecha-se o círculo vicioso: não se faz a guerra de posição para poder fazer a guerra de posição... um dia. Enquanto isso, a nova direita avança. Tais intelectuais, lembram-se da contradição e da "guerra de posição" somente quando estão frente à necessidade de justificar sua postura. Ao atuarem desta forma, primeiro, deixam de combater frontalmente o neoliberalismo; segundo, emprestam a ele uma "cobertura progressista", dizendo-se "marxistas", "progressistas", relatando sua penosa história política, etc..

3. A OFENSIVA DA "NOVA DIREITA", SE POR UM LADO É PRODUTO DAS LUTAS ENTRE OS PRÓPRIOS CAPITALISTAS, POR OUTRO É FUNDAMENTALMENTE, É UMA RESPOSTA DO CAPITAL À PRESSÃO EXERCIDA PELAS LUTAS DOS TRABALHADORES.

Esta afirmação é uma consequência da primeira já que a luta de classes é a luta dos trabalhadores. No entanto, é importante ressaltá-la pela tendência à reificação do capital como motor da história. Tudo acontece como se a revolução das forças produtivas, característica do modo de produção capitalista, significasse a possibilidade de "progresso social" para todos.

O capital desconhece limites. Nem mesmo o capitalista ao lado escapa de suas garras. Espionagem, indução à falência, competição tecnológica, tráfico de influência, fusões entre empresas, "dumping", monopólios, etc. são algumas das armas da guerra intercapitalista, na disputa por mercados.

Mas, além da guerra intercapitalista, existe uma permanente luta dos trabalhadores, no seio da produção que obriga o capital a constantes modificações. A realidade social é dinâmica. O momento atual tem uma história. É produto da luta entre capital e trabalho. Expressa, em seu estado atual, a reação do capital às lutas travadas pelos trabalhadores pelas suas conquistas sociais. Quando, hoje, o governo brasileiro propõe "tomar o Estado mínimo", "enxugar o Estado" o que se quer é cortar do estado as

conquistas sociais que ali foram introduzidas pelas lutas dos trabalhadores. Rompem-se "compromissos" que o capital assumiu, no passado, para arrefecer a luta dos trabalhadores e equacionar a sua própria expansão. Nos momentos de crise, o capital lança mão de qualquer recurso para garantir suas taxas de exploração: na segunda grande guerra, inventou Hitler. Agora, não tem pudor em arregimentar as forças conservadoras radicais para tentar resolver, a seu favor, a presente crise. Foi assim na Inglaterra, a partir de 1979, com a vitória de Thatcher. Hobsbawn²⁶⁰ considera o governo Thatcher como o mais reacionário, deste século, na Inglaterra e o mais perigoso. O governo Reagan, nos Estados Unidos, não fica devendo nada à "Dama de Ferro". No Brasil a tentativa de passar o projeto neoliberal de forma mais consistente tem encontrado dificuldades. A tentativa de introduzir o Parlamentarismo, fracassou; o governo Collor, terminou cassado e a revisão constitucional terminou fazendo água²⁶¹.

É importante compreendermos o papel da crise para o capitalismo para compreendermos melhor a aparente "apatia" das forças populares. A crise é o momento em que o capitalismo se rejuvenesce, ainda que temporariamente. Nestes momentos, como já dissemos, o capital muda o papel do Estado, da produção tecnológica, da educação e muda - isto é importante - a composição da classe trabalhadora. Transforma trabalhadores braçais em trabalhadores de "colarinho branco", desemprega, joga trabalhadores na economia informal e no subemprego. Aprofunda a recessão e faz com que a luta sindical seja sufocada pelo medo da perda do emprego. Esta é a nossa "contemporaneidade" e, exceto pela natureza das medidas que são postas em marcha pelo capital, a estratégia é a mesma ao longo dos séculos: aumentar a taxa de exploração da classe trabalhadora. Nestas condições a classe trabalhadora é obrigada a recuar.

Enquanto nós discutimos a "era da incerteza", do lado do capital abunda a certeza. Nos planos estratégicos das grandes empresas multinacionais não encontramos incertezas. O capital sabe o que quer. Há a certeza de milhares de horas de trabalho economizadas com a introdução de novas tecnologias e um novo padrão de organização

²⁶⁰. Hobsbawn, E. J. Estratégias para uma esquerda racional. Op. cit. 1991.

²⁶¹. Por isso, pensamos que a junção PFL/PSDB represente uma nova estratégia para se passar uma versão latinoamericana do projeto neoliberal, agora, pelo centro. A este respeito, o Vice-Líder do PFL pronunciou-se, recentemente, pela Folha de S. Paulo.

do processo de trabalho em substituição ao taylorismo/fordismo. Isso nos leva à nossa quarta afirmação.

4. O PÓS-MODERNO OU A CONTEMPORANEIDADE NÃO É UMA FORMA DE SUPERAÇÃO DO MODERNO, MAS O APROFUNDAMENTO, SOB OUTRAS BASES, DAS FORMAS DE EXPLORAÇÃO DO HOMEM.

A "contemporaneidade" não é o "progresso social" chegando, é o capitalismo cumprindo sua função histórica de revolucionar as forças produtivas. É produto de uma nova divisão internacional do trabalho, de uma nova divisão de mercados mundiais, de uma nova base tecnológica para a produção, de uma nova forma de organização do processo produtivo, entre outros fatores.

É o capitalismo reagindo e tentando deter a história. Tentando postergar seu fim, através da implantação de novas formas de exploração do homem que garantam mais algum tempo de sobrevivência a uma forma de organização social apodrecida.

É o capitalismo tentando equacionar suas contradições e vendo-as reaparecer em um nível mais elevado, sob novas formas.

Não há nada de novo na "contemporaneidade" ou na "pós-modernidade", exceto a forma de exploração e suas consequências "culturais". A essência é a mesma.

Retirando as referências e criando um clima de incerteza, o capital tenta passar a "contemporaneidade", ou a "pós-modernidade", como se representassem uma ruptura com o passado, quando o que temos é o velho capitalismo de antes, agora na versão da terceira revolução industrial em curso.

Certamente, o que mais chama a atenção na "contemporaneidade" é a mudança da base técnica da produção e de suas formas de organizar a força de trabalho. Hoje, para se acumular capital deve-se paralelamente acumular tecnologia inovadora - tanto para fazer frente à luta intercapitalista como para fazer frente à luta dos trabalhadores.

No entanto, o capitalismo possui contradições insuperáveis que tendem a agravar-se com a luta histórica dos trabalhadores.

5. NO QUADRO DE PERMANENTE CRISE DO CAPITALISMO, ASSEDIADO PELOS TRABALHADORES AO LONGO DA HISTÓRIA, AS CONTRADIÇÕES AFLORAM EM OUTROS NÍVEIS E PREPARAM NOVAS CRISES.

As contradições entre os capitalistas, no plano mundial, podem agravar-se ainda mais. Já vimos o espetáculo da Guerra do Golfo, conduzida com a finalidade de amenizar a recessão norte-americana e afirmar sua hegemonia militar. Estamos assistindo aos conflitos na ex-URSS. A hegemonia econômica norte-americana foi modificada pela formação de blocos regionais. O Japão lidera a renovação no plano da base técnica da produção, deslocando o "coração da economia mundial". Tudo isso não permite visualizar um futuro tranquilo para a humanidade. As contradições devem acirrar-se na disputa pela tecnologia e pelos mercados. A tese de que, agora, os países utilizam o conceito de "interdependência" tem que ser submetida a uma avaliação permanente. Até onde será possível conciliar os interesses entre os Estados capitalistas, no cenário mundial?²⁶²

Os trabalhadores, submetidos a uma recessão mundial, estão na defensiva procurando manter seus empregos. Nestas condições, o capital dita as regras do jogo e cria condições para introduzir as transformações necessárias no plano da produção. No entanto, as novas transformações tecnológicas têm, implícitas, novas contradições que o capitalismo cedo ou tarde terá que encarar (por exemplo, as inovações necessitam de um maior envolvimento dos trabalhadores com a empresa).

Uma contradição que vem aflorando em razão das novas tecnologias e sistemas de organização da produção, está relacionada à questão da qualificação dos trabalhadores, isso diz respeito, diretamente, à educação.

Para aumentar a taxa de exploração da classe trabalhadora, o capital necessita de uma nova base tecnológica e, tal base tecnológica necessita de um tipo de formação diferente da que tem sido dada pela escola.

O padrão predominante de exploração da classe trabalhadora brasileira está

²⁶² . Leia-se a este respeito: Friedman, G. e Lebard, M. EUA x JAPÃO: guerra à vista. Rio: Nova Fronteira, 1993.

baseado na fragmentação do trabalho, associada à rotatividade do trabalhador²⁶³. Neste modelo de exploração, a educação do trabalhador não tem papel central. Trata-se de treiná-lo rapidamente, dentro da empresa, para executar tarefas repetitivas durante algum tempo (1 ano ou 2) após o qual o trabalhador é mandado embora para que se contrate outro por um salário menor. Este padrão predatório da força de trabalho não requer maior preparação do trabalhador. No entanto, este modelo de exploração já não consegue mais assegurar o lucro necessário ao capital. Entrou em crise e está sendo substituído, em alguns setores da economia (por exemplo, setores de produção contínua), por outro, baseado na operação de máquinas informatizadas e dentro de uma organização do processo produtivo que se afasta do modelo fordista da linha de produção (por exemplo, a introdução da organização da produção em "células" onde um trabalhador opera várias máquinas, ou ainda, pela organização de equipes de produção com relativa autonomia de organização).

Nestas novas condições, o trabalhador não pode ser improvisado. São requeridas dele novas habilidades no campo interpessoal, da comunicação com os seus pares, maior capacidade de abstração, maior flexibilidade e capacidade de integração²⁶⁴ (Carvalho, 1987; Paiva, 1989; Pinto, 1991). Além disso, junte-se o fato de que a economia mundial tende a ser cada vez mais internacionalizada com padrões de competitividade seletivos, pressionando as transformações tecnológicas e a qualidade da força de trabalho.

Esta é a razão pela qual, agora, a educação é tema de primeira página na Veja e motivo de longas reportagens na Folha de São Paulo e até matéria da Gazeta Mercantil. Durante muitos anos as forças progressistas deste país tentaram sensibilizar o Estado para a importância da educação. Não conseguiram. Por que, agora, este repentino interesse pela educação e em especial pela educação básica? Porque, na atual crise do capitalismo, para serem recuperadas as taxas de acumulação de riqueza, deve-se mudar o padrão de exploração da classe trabalhadora. Tal mudança conduz a maiores exigências na preparação do trabalhador, demandando habilidades que não podem ser

²⁶³. Carvalho, R. Q. Tecnologia e trabalho industrial. Porto Alegre: L & PM, 1987.

²⁶⁴. Cf. Carvalho, op. cit., 1987; Paiva, V. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. Instituto de Economia Industrial. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989; Pinto, A. M. R. O mundo capitalista e as transformações do fordismo: a reabilitação da escola clássica. PUC São Paulo. Tese de Doutorado, 1991.

preparadas em treinamentos de curto prazo dentro da empresa. São habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular - ainda que não necessariamente dentro da escola pública.

A tese que encampamos afirma que, neste final de século, o capitalismo deverá voltar seus interesses para a questão da preparação de um novo trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração²⁶⁵, acirrando a contradição educar/explorar. É conhecido o medo que o capital tem de instruir demais o trabalhador. Ao mesmo tempo, a nova base tecnológica, para ser eficaz nos níveis de competitividade internacional esperados, necessita de um maior envolvimento do trabalhador nas tarefas de gestão e uma preparação mais adequada, via educação regular.

O que devemos fazer? Bradar nosso "compromisso com a educação", darmos as mãos e irmos construir todos juntos uma nova escola que forme o novo trabalhador que a burguesia está pedindo? Ou devemos recusar nos envolvermos com a melhoria da educação para as classes populares para não sermos cúmplices do projeto da "nova direita"? Esta é uma maneira equivocada de colocar o problema. A literatura educacional progressista já resolveu a questão, quando chamou a atenção para o caráter contraditório da luta educacional em favor das classes populares e viu a escola como um local de lutas²⁶⁶.

É importante fazer, no entanto, uma distinção fundamental entre o inesperado interesse da burguesia pela educação do trabalhador e a proposta de educação das forças progressistas. Esta talvez seja uma parte da resposta às indagações feitas acima. Enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem.

Com o interesse do capital pela educação algumas consequências podem ser hipotetizadas: a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática a partir de seus resultados (aprovação que geram); c) a "nova escola" que

²⁶⁵ Cf. Salm, C. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação. Documento apresentado durante a 6a. CBE. São Paulo, 1991; Pinto, op. cit., 1991.

²⁶⁶ Snyders, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1977; Saviani, op. cit., 1983.

necessitará de uma "nova didática" será cobrada também por um "novo professor" - todos alinhados com as necessidades de um "novo trabalhador"; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no "operacional", nos "resultados" - a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um "prático"; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários - uma "perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional".

Obviamente, tudo isso dependerá da nova divisão internacional de trabalho e de suas repercussões em um país periférico como o Brasil, bem como da luta política e ideológica entre as forças políticas. Quanto menos resistência houver, maior será o avanço das políticas neoliberais.

É muito provável que estejamos frente a uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo.

Este nos parece ser o ponto de partida para as reflexões sobre qualidade da escola, a didática, a formação do professor e a educação em geral neste final de século. Será necessário distinguir claramente o projeto capitalista do projeto progressista. Somente assim poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares e evitar a ingenuidade e a cooptação. Impõe-se, neste momento, clareza política e ideológica - projetos históricos claros. A flexibilidade política, própria de um momento defensivo nas forças populares, é bem-vinda. A confusão ideológica e a falta de referências, não. A contradição como possibilidade de luta, sim; a "contradição" como justificativa da cooptação, não.

Uma questão que os educadores progressistas devem ter em mente para exame é: como tirar proveito das novas contradições do capitalismo no campo da educação. Somente um esforço coletivo poderá indicar o caminho brasileiro. De antemão cabe assinalar que, obviamente, queremos uma escola de qualidade - mas de qualidade para todos. Pode ser que, se esta nova fase de contradições se concretizar, a luta pelo acesso das camadas populares à escola não baste. Ainda teremos que debater muito a respeito dos mecanismos de seleção, embutidos no aparato escolar, e que não passam pela

simples exclusão ou repetência. São estes mecanismos que ajudam a controlar o acesso ao conteúdo.

6. O CAPITAL PROCURARÁ EQUACIONAR A CONTRADIÇÃO EDUCAR/EXPLORAR TENTANDO CONTROLAR MAIS DIRETAMENTE O APARELHO EDUCACIONAL E IMPONDO SEU PROJETO POLÍTICO.

Esta afirmação é formulada a partir da leitura de Salm: *"Ou seja, uma das implicações da revolução tecnológica em curso é que os conteúdos gerais da Educação Regular passaram a ser vistos como instrumentais para a formação profissional de todos, e não mais apenas para os que ocupam postos gerenciais, técnicos ou administrativos. Esta dimensão deverá alterar profundamente aquela postura dos empresários face à política educacional, no sentido das empresas buscarem exercer um controle mais direto sobre o sistema escolar" (...)* Temo que empresas e sindicatos se acertem e, em defesa do lucro e do emprego, promovam importantes ações educacionais, sem uma participação mais ativa dos educadores. (...) No Japão, o sistema escolar faz parte da cadeia industrial ("keiretsu"), como se fosse mais uma das redes de "empresas fornecedoras". Na Alemanha, conteúdos curriculares do Ensino Técnico são decididos por patrões e empregados sem que as escolas tenham direito a voto"²⁶⁷.

O autor alerta para o fato de que estas considerações são "apenas impressões", mas é melhor que nos antecipemos, examinando-as. Elas fazem muito sentido, ainda que sujeitas a confirmação histórica. No entanto, começa a aparecer, na literatura internacional²⁶⁸ evidências de maior exclusão dos educadores na formulação das políticas educacionais, bem como a centralização das decisões políticas de maior significação mascaradas por uma "gestão participativa" dos detalhes.

Não poderíamos deixar de fazer referência neste ponto à questão da privatização

²⁶⁷ Salm, op. cit. 1991, p. 3/4.

²⁶⁸ Bartlett, L.; Knight, J. and Lingard, B. Restructuring teacher education in Australia. *British Journal of Sociology of Education*, 1992, 13 (1), p. 19-36; Smyth, J. International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 1991, 12 (3), p. 323-346.

do ensino de 1o. e 2o. graus. A retirada paulatina do Estado da área educacional (via municipalização, via criação de conselhos municipais para gerir escolas, via envolvimento das empresas no financiamento da educação) não seria uma forma de transferir ou compartilhar o controle do aparato escolar com o capital? Pelo fato da educação ser, para ele, uma faca de dois gumes e não poder prescindir de um nível um pouco mais elevado de instrução, não restará ao capital exercer um controle mais direto do projeto político-pedagógico da escola, ou seja, da organização do trabalho pedagógico?²⁶⁹

Um recente estudo de Barrueco, comparando aspectos da reformulação educacional nos Estados Unidos, na ex-URSS e na Espanha, aponta as seguintes estratégias do capital para reorganizar a escola segundo suas novas necessidades:

- "1. compromisso de todos os membros que participam na vida da escola para conseguir a excelência na educação.
2. Crença compartilhada de que todos os alunos podem aprender e aprenderão (expectativas de êxito).
3. Liderança administrativa e instrucional exercida pela Direção.
4. Bom clima de aprendizagem.
5. Plano de melhora e reciclagem dos profissionais que trabalham nas escolas.
6. Ênfase nos programas nas habilidades e técnicas básicas.
7. Controle contínuo do progresso dos alunos.
8. Implicação e participação de todos no processo educativo, especialmente dos pais.
9. Elaboração de um plano de utilização de recursos, no qual se inclua a seleção e avaliação de pessoal"²⁷⁰.

Um exemplo das repercussões desta nova ordem mundial no campo da educação pode ser encontrado na análise do caso australiano. Alí, segundo Smyth²⁷¹, as alterações que vem sendo implementadas se direcionam à adequação da educação às necessidades

²⁶⁹. Uma estratégia que está sendo usada envolve construir salas de aula nas próprias empresas e organizar o ensino em convênio com o SESI. A coordenação pedagógica é, então, exercida em conjunto com o Setor de Recursos Humanos das empresas.

²⁷⁰. Barrueco, A. B. Calidad y eficacia en la escuela: analisis de las aportaciones de três reformas (Espanña, URSS e USA). *Studia Pedagogica*, 1990 (22), p. 29-44, p. 36.

²⁷¹. Smyth, J. International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work. *British Journal of Sociology of Education*, 1991, 12 (3), p. 323-346.

de redimensionamento da economia do país, em função dos novos padrões internacionais de competitividade. Uma das características, apontadas pelo autor, é a tentativa de envolver o professor dentro de uma estratégia mais ampla de reconstrução econômica. Tenta-se passar a idéia de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa, no entanto, este processo "democrático" deve servir a interesses centralizados e não aos interesses dos professores, alunos ou das classes populares (p. 326). O que se vê emergir como modelo, assinala o autor, é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola, e os professores estão sendo "cooptados" na implementação dos detalhes.

Em uma análise mais ampla do caso Australiano, Bartlett, Knight e Lingard²⁷² afirmam que o discurso dominante no processo de reforma microeconômica - onde se inserem as transformações educacionais - representa um "amalgama de crenças" baseadas no neocorporativismo do Estado; no racionalismo econômico; no gerenciamento e na teoria do capital humano. No discurso do neocorporativismo, o Estado age "no interesse nacional", costurando relações de trabalho entre ele, o setor privado e os sindicatos. No discurso do racionalismo econômico coloca-se ênfase na eficiência, na diminuição de custos e na qualidade, articulada com a obtenção dos objetivos do Estado. No discurso do gerenciamento, o modelo da administração privada é assumido para o setor público, sem que sejam consideradas as diferenças essenciais entre os objetivos de um e de outro. Finalmente, no discurso da teoria do capital humano, as pessoas são vistas como mercadorias que detêm valor, o qual pode ser aumentado pela ação da educação sistemática. Os autores enfatizam que, ao contrário dos anos 60, agora a teoria do capital humano é pensada como instrumento central da reforma microeconômica (e não da estratégia macroeconômica).

Estes movimentos começam a se fazer sentir no Brasil²⁷³. Recentemente, um relatório, preparado por um grupo de educadores, examinou as relações entre a educação

²⁷². Bartlett, Knight e Lingard, *op. cit.*, 1992.

²⁷³. Desde 1990 tenho denunciando, mais sistematicamente, este movimento que denominei, no âmbito da educação, de neotecnicismo. Àquela época, fui acusado por alguns intelectuais à esquerda de ser "marxista paranóico".

fundamental e as novas exigências de competitividade industrial²⁷⁴.

A proposta destes educadores sugere que "para que o Brasil se viabilize como nação qualificada para participar da competição internacional" é preciso que estabeleça metas a serem atingidas nos próximos vinte anos e que pelo menos 90% da população estudantil conclua o ensino de primeiro grau e pelo menos 60% conclua o segundo grau²⁷⁵. Segundo os autores "nenhum país do mundo conseguiu resolver de maneira cabal, permanente e definitiva os problemas da educação. A educação é algo que só se resolve no cotidiano, através do esforço dos alunos, da participação das famílias, da competência e dedicação dos professores, e da liderança da direção da escola"²⁷⁶.

O estudo conclui apontando duas áreas de preocupação central: mecanismos de financiamento da educação pública e controle de qualidade das escolas. Em relação à primeira preocupação, sugere que o Governo Federal estabeleça e torne público um valor anual mínimo de recursos per capita para todos os alunos das escolas de primeiro grau; e tome as medidas cabíveis para garantir que todos os alunos do ensino fundamental recebam recursos que lhes forem prometidos, "onde quer que estejam matriculados". Atente-se para o tom privatizante deste final de frase.²⁷⁷

Em relação ao controle de qualidade da escola sugere-se que: O Governo Federal implemente diretamente um sistema nacional e permanente de controle de qualidade dos resultados dos sistema escolar para "comparar o desempenho relativo das escolas em todo o país"; "averiguar até que ponto cada escola atinge os objetivos acadêmicos que dela se esperam" e "acionar medidas de correção e incentivo à melhoria de qualidade das

²⁷⁴. "Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo". Trabalho elaborado pelo Instituto Herbert Levy, da Gazeta Mercantil, com apoio da Fundação Bradesco, sob coordenação e responsabilidade de João Batista Araujo e Oliveira e Claudio de Moura Castro, contando com a colaboração de Antonio Carlos R. Xavier, Candido Gomes, Colim Adamson-Macedo, Emilio Marques, Ernesto Schiefelbein, Guiomar Namó de Mello, Heraldo M. Viana, Maria R. Infante, Sergio Costa Ribeiro, SENAC e SENAI. S/d.

²⁷⁵. *Ibid.*, p. vi.

²⁷⁶. *Ibid.*, p. vi.

²⁷⁷. Nos E. U. A. os conservadores propõem que este valor seja repassado, diretamente, ao aluno para que ele escolha em qual escola deseja estudar (Cf. Chubb e Moe, *Politics, Markets and America's Schools...* 1990).

escolas que apresentam deficiências"²⁷⁸. E continua dizendo que "além disso, é preciso aquilatar se os jovens que ingressam no mercado de trabalho possuem as competências básicas compatíveis com o nível de desenvolvimento tecnológico das empresas" e, para isso, propõem que o "Governo Federal, em colaboração com o SENAC e o SENAI, avalie, através de testes padronizados, e de maneira sistemática, a consecução dos objetivos considerados como competências básicas para operar em uma sociedade industrialmente moderna e competitiva" ²⁷⁹.

Em resumo, o que se sugere é o redimensionamento do aparato escolar para que fique alinhado com as necessidades do empresariado que necessita atuar em mercados abertos de forma competitiva. Para garantir isso, nada melhor do que controlar diretamente a qualidade das escolas a partir de mecanismos externos a ela. Como a avaliação encarna objetivos, controlando-se a qualidade pela via da avaliação externa, controla-se, também, a consecução de determinados objetivos.

Começam a proliferar nos meios educacionais as idéias de Qualidade Total. Na CBE de 1991 um artigo de Antônio Carlos da R. Xavier do IPEA e participante do grupo que redigiu o relatório sobre Educação Fundamental e Competitividade Empresarial, acima resumido, já anuncia a novidade com o título: "Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas": *"Até o momento falamos de qualidade, numa conceituação conhecida como Qualidade Total. Qual a razão deste nome? A qualidade total significa que o objetivo de gerenciar a qualidade se estende em três direções. Em primeiro lugar, trata-se de controlar toda a vida do produto ou serviço, não apenas a concepção e produção, mas também os fornecimentos, as atividades administrativas e de gestão, etc. Todas as funções e atividades da unidade produtiva são afetadas, sem exceção. Em segundo lugar, a participação de todos é indispensável. Em verdade, a qualidade total é assunto que diz respeito a todos: cada um, no seu nível, deve ter objetivos de qualidade, identificar problemas e adotar medidas preventivas e corretivas. Enfim, a qualidade total deve se estender ao ambiente da unidade de produção. Todos os sócios do empreendimento devem estar no mesmo movimento:*

²⁷⁸. Ibid., p. viii.

²⁷⁹. Ibid., p. ix.

forneecedores externos e internos, autoridades, etc."²⁸⁰.

Conceitos como "controlar toda a vida do produto", "participação de todos", mas, "cada um, no seu nível", "sócios do empreendimento", apontam para a direção de desenvolver um maior controle do aparato escolar.

A Fundação Christiano Ottoni ligada à Escola de Engenharia da UFMG editou um livro sobre "Gerência da Qualidade Total na Educação"²⁸¹ onde se lê: *"o plano da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por sua vez, objetiva a implantação da Gerência de Qualidade Total no sistema escolar do Estado de Minas Gerais. Trata-se de um projeto pioneiro não somente em nível nacional mas também internacional: é a primeira vez que um Estado realiza um trabalho desse caráter num sistema escolar de grande porte"*²⁸².

Como se pode ver, aprendemos mais rápido que outros países - infelizmente, na direção errada.

O grau de controle está sugerido no trecho a seguir: *"Um dos produtos da Secretaria Estadual de Educação é o Plano Geral de Trabalho para o Sistema Educacional, que é desdobrado pelas Delegacias Regionais de Ensino (DRE's) e repassado para as escolas. Portanto, as DRE's são forneecedores das escolas e clientes diretos da Secretaria Estadual de Educação. Portanto, neste processo do Plano Geral de Trabalho, elas são responsáveis por fornecer um produto (Plano Geral de Trabalho desdobrado) cuja qualidade deverá satisfazer o próximo processo, as escolas. Isto quer dizer, por exemplo, que cada Delegacia deve investigar e determinar o efeito da qualidade do Plano de Trabalho desdobrado nos produtos produzidos pela escola (aula, aluno ao final de cada ano, etc.). Deve visitar e ouvir seus requerimentos, necessidades e discutir como essas necessidades podem ser atendidas. A escola por sua vez é responsável por explicar claramente o seu processo para o processo anterior (Delegacia Regional), determinando como o desdobramento do Plano afeta os seus produtos e determinando padrões de qualidade racionais, explicando os resultados e fazendo requerimentos*

²⁸⁰. Xavier, A. C. R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. Coletânea da 6a. CBE, 1992, p. 228, grifos nossos.

²⁸¹. Barbosa, E. F. e outros. Gerência da qualidade total na educação. Fundação Christiano Ottoni. UFMG. 1993.

²⁸². Ibid., p. 4.

razoáveis" ²⁸³.

Entre os vários ensinamentos desta publicação encontra-se um particularmente interessante denominado "O Programa 5S" e que recomenda, em todos os níveis: Senso de Ordenação, Senso de Arrumação, Senso de Limpeza, Senso de Higiene e Senso de Auto-disciplina. E conclui: *"Portanto, começar varrendo pode ser um bom começo para implantar a Gerência de Qualidade Total"* ²⁸⁴.

Em outra publicação feita por Ramos, "Excelência na Educação: a escola de qualidade total", pode-se ler: *"O êxito da Escola estará sempre condicionado à sua capacidade de organizar e promover ações educativas de forma competente e flexível, mudando sua maneira de trabalhar sempre que as demandas da clientela assim o exigirem. Portanto, há uma relação direta entre qualidade e os processos utilizados pela Escola no sentido de ajustar-se constantemente às necessidades particulares de seus clientes-alunos. A par de buscar maior efetividade e maior flexibilidade, a Escola está compromissada em dar respostas mais ágeis e adequadas às solicitações do grupo social ao qual lhe compete servir"* ²⁸⁵.

E quem compõe este grupo social?

"Para que a Qualidade aconteça na Escola, torna-se indispensável manter em funcionamento um canal de comunicação permanente com aqueles que utilizam os seus serviços (a Sociedade, as Empresas, as Famílias e os Alunos), a fim de clarificar o que almejam..." ²⁸⁶.

Achamos que a qualidade da educação fundamental tem que ser a melhor possível. Há que se acrescentar, no entanto, que a qualidade não é uma questão apenas técnica. Há, também, uma **qualidade política**. Chama a atenção a noção de qualidade que tem sido adotada e que procura - novamente - introduzir no interior da escola noções oriundas do meio empresarial conhecidas como "qualidade total".

A adoção da qualidade total nas escolas visa levar para o âmbito destas,

²⁸³. Ibid., p. 6.

²⁸⁴. Ibid., cap. 7, p. 22.

²⁸⁵. Ramos, C. Excelência na educação: a escola de qualidade total. Rio: Qualitymark ed., 1992, p. 17.

²⁸⁶. Ibid., p. 17.

exigências que devem configurar o novo trabalhador que está sendo esperado pelas indústrias. Compete à escola ensinar o que o cliente quer - pregam. Mas a posição dos vários clientes não é a mesma. Enquanto a "sociedade" e as empresas acessam a formulação das políticas educacionais, as famílias e os alunos participam do dia-a-dia, da implementação das políticas educacionais. Todos participam, "cada um no seu nível". O objetivo fundamental não é refletir sobre o papel que a educação cumpre na atual estrutura social, ou o conceito de homem que ela veicula. Isto é politicagem. O que se espera é que se analisem as condições necessárias para o funcionamento e reprodução, sem distúrbios, do processo escolar e seus objetivos, como parte das condições gerais de valorização do capital. Igualmente graves são as formas de controle social embutidas na dinâmica da Qualidade Total, as quais incentivam a cobrança horizontal, articulada com o poder vertical, e podem conduzir a formas "fascista" de controle dos professores mais progressistas.

Encontra-se em estudo no MEC uma ampla revisão das "competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País" que segundo o Plano Decenal²⁸⁷ agirá: *"a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas no domínio cognitivo (...) e no domínio da sociabilidade (...). b) estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares, correspondentes aos objetivos sócio-culturais antes mencionados, e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares"*²⁸⁸.

Pode-se ler, também, no Plano Decenal de Educação para Todos, sobre a necessidade de se *"fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso": (...)* *"b - articulando a ação das universidades, dos Conselhos Estaduais de Educação e de outras organizações governamentais e não-governamentais, dos políticos, empresários, trabalhadores e outros segmentos sociais, no sentido de alcançar*

²⁸⁷. Brasil. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. 1993.

²⁸⁸. Ibid., p. 15.

os objetivos do Plano; c - fortalecendo a gestão democrática da escola mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados"²⁸⁹.

As linhas estratégicas indicadas são:

1. Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública.
2. Fixação de conteúdos mínimos determinados pela Constituição.
3. Valorização do magistério.
4. Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional.
5. Estímulo às inovações.
6. Eliminação das desigualdades educacionais.
7. Melhoria do acesso e da permanência escolar.
8. Sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

Entre as ações governamentais em curso e que deverão ser intensificadas figura o "Sistema Nacional de Avaliação Básica - SAEB": *"Articulando a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o INEP, a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a CAPES, vem sendo desenvolvido e implementado o Sistema Nacional de Avaliação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1o. Grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. (...) O projeto congrega a cooperação técnica internacional, além do Componente Nacional do Projeto Nordeste de Educação, que financiará, com US\$ 5 milhões, parte das operações do sistema. Isto permitirá realizar avaliação de desempenho da educação básica em diferentes níveis e segmentos do sistema escolar"*²⁹⁰.

Nesta análise, existem dois aspectos sobre os quais não iremos insistir, pois estão suficientemente abordados na literatura educacional contemporânea: a) as ações de

²⁸⁹. Ibid., p. 15.

²⁹⁰. Ibid., p. 26.

caráter técnico são simultaneamente políticas; b) o Estado, como antecipamos, tem por função - ainda que a exerça no seio de contradições - articular o sistema capitalista como um todo e viabilizar as condições gerais necessárias ao processo de exploração da classe trabalhadora.

Não se trata, aqui, de discordar da necessidade de qualidade, acesso e permanência das crianças na escola. Muito antes que o Estado assumisse esta bandeira, os educadores já a empunhavam. Trata-se de indagar qual seria o objetivo político do Estado ao articular tais ações. A quem interessa. O que assusta é a aparente identidade de discurso, encobrendo projetos políticos antagônicos.

Em nossa opinião, estão dados os ingredientes para - independentemente dos profissionais que, hoje, participam das esferas de planejamento - desenvolver-se um programa puramente de adequação da escola pública brasileira às necessidades do capitalismo contemporâneo:

1. Objetivos e competências básicas definidas para o Sistema de Ensino.
2. Conteúdos planejados.
3. Sistema Nacional de Avaliação.

O passo seguinte poderá ser repassar verbas apenas para escolas que atinjam determinados níveis de desempenho medidos pelo Estado, ou então, pelo positivo, repassar verbas às escolas que se comprometam a atingir os objetivos esperados delas - objetivos estes de realinhamento do ensino fundamental às necessidades da competitividade empresarial. Vale dizer, a avaliação não punirá e nem premiará - apenas se aterá à consecução dos objetivos. Estaríamos vendo fantasmas? Vejamos o que diz a experiência internacional. Barrueco²⁹¹, em seu estudo comparativo entre as mudanças educacionais ocorridas nos Estados Unidos, na ex-URSS e na Espanha diz a este respeito o seguinte: "9. *La evaluación de recursos junto a la selección y desarrollo de las plantillas de personal docente y directivo constituyen la última categoría que nos sirve de punto de referencia para contrastar los aspectos más significativos de las propuestas de*

²⁹¹. Barrueco, op. cit. 1990.

reforma analisadas. La postura lógica dentro de um sistema competitivo y de mercado es que la asignación de recursos por parte de las autoridades financieras y educativas corriese parejo a los êxitos alcanzados, en nuestro caso los resultados académicos y formativos de los alunos; ello obligaría a los centros a optimizar al máximo el empleo del material didáctico y de los recursos personales, y por lo tanto, a conseguir un mayor equilibrio entre "inversiones", "produtividad" y "rentabilidad" de la formación profesional del profesorado. Factor este nada facil de reflejar en la elaboración de las normativas que regulan los sistemas educativos. Sin embargo, en los estudios sobre la eficacia, se vinculan a la misma el establecer una buena política de selección de personal, de rentabilidad de las inversiones en recursos y formación y de evaluación de la productividad. En el primer aspecto es incuestionable el disponer de profesionales muy calificados, motivados e identificados con la escuela; en el segundo, una gestión eficaz es igualmente imprescindible; en el tercero, la escuela debe disponer de un preciso plan evaluativo que le informe de su funcionamiento y del nivel de consecución de objetivos" ²⁹².

Recentemente, Durham afirmou em debate pela Folha de S. Paulo que: "O grande papel do Estado reside na sua capacidade de avaliação do desempenho escolar. É isso que deve orientar o salário dos professores e o orçamento das escolas" ²⁹³.

Esta ação pode ser complementada pelo envolvimento da comunidade escolar e dos pais na avaliação dos resultados, através de Conselhos onde o predomínio de forças conservadoras seja favorecido (políticos locais, clérigos, empresários, pais oriundos de estamentos sociais mais altos, etc.). Em uma escola no interior de Santa Catarina, por exemplo, as aulas de educação sexual tiveram, primeiro, que ser ministradas ao Conselho para que recebessem a aprovação deste. A própria seleção do material didático, do método e outros aspectos da vida escolar tenderão a ser fiscalizados pelos Conselhos. Há, naturalmente, a possibilidade contraditória de que tais Conselhos possam ser assumidos por forças progressistas, embora, no atual contexto político, esta não seja uma tarefa fácil. Os movimentos sociais não estão em sua melhor fase.

Estas transformações educacionais são uma imposição objetiva do avanço do

²⁹². Ibid., p. 39, grifos nossos.

²⁹³. Durham, E. R. Estrutura irracional e perdulária. Folha de São Paulo, 21/maio/1994, Caderno 1, pg. 3.

capitalismo. Somente com muita mobilização serão ou redirecionadas.

Outro aspecto que se encontra em andamento diz respeito à criação das condições para a privatização do ensino de 1o. Grau. Cada vez mais o Estado, por ter outras prioridades, é incapaz de prover os recursos para o Sistema Nacional de Ensino e procura "parceiros" - leia-se empresários. Em São Paulo há tempos se lançou a campanha "adote uma escola"²⁹⁴. Recentemente, o Boletim da "Corrente Sindical Classista - Educação" denunciou o caráter privatizante da Escola-Padrão e a criação de instrumentos, através dos quais as empresas poderão influenciar a escola. Trata-se da "Caixa de Custeio" criada pela Lei Complementar No. 708 de janeiro de 1993, regulamentada pelo Decreto No. 36836 de junho de 1993. O Artigo 3o. estipula que o objetivo das Caixas é o de gerar os recursos financeiros para fornecer mobiliário, equipamentos, livros, fazer a manutenção dos prédios e das instalações, prover a merenda escolar e contratar serviços de terceiros. O Artigo 7o. identifica a procedência dos recursos: subvenções do Estado; doações, legados, auxílios e contribuições advindas de pessoas de direito público ou privado; convênios celebrados com entidades públicas.

As novas exigências do padrão de exploração da classe trabalhadora estão impondo alterações no sistema de ensino. Em nossa opinião, isso reabre uma antiga contradição do sistema capitalista, em outro nível: explorar ou educar. O movimento dos educadores está fazendo uma reflexão sobre esta nova realidade e, aos poucos, as entidades científicas e sindicais certamente estão construindo novas formas de luta.

Particularmente, acreditamos que devemos combater ideológica e politicamente as propostas neoliberais e "tomar de assalto" alguns dos instrumentos criados para tal. Neste processo, não poderemos aceitar nem a conceituação e nem o projeto político embutidos nestas propostas e instrumentos. Esclarecendo melhor: não se pode recusar lutar pela qualidade de ensino, mas pode-se demonstrar que o conceito liberal de qualidade de ensino é insatisfatório e, mais ainda, pode-se examinar os limites da proposta à luz dos determinantes históricos e sociais da escola. Não se pode recusar a descentralização do ensino, a democratização ou o aumento da participação da comunidade escolar na gestão da escola. Mas pode-se tomar esta proposta de forma radical

²⁹⁴. O projeto, em 17/04/94, encontrava-se no MEC para exame e possível ampliação para outros Estados.

UNICAMP

e reivindicar a escola para aqueles que a fazem - em especial para os alunos e professores. Talvez dessa forma consigamos, ao menos, acirrar a contradição entre educar/explorar. Em resumo, é preciso passar à ofensiva, assumir os instrumentos e dar-lhes outra direção política. A batalha política e ideológica será travada, preferencialmente, no interior da escola - e não apenas nos "gabinetes" e órgãos do Estado.

É de se esperar, portanto, que o campo da avaliação (seja da escola, seja do aluno) ganhe grande ênfase, sob a égide das políticas neoliberais, tal como já se encontra sugerido no relatório sobre a Educação Fundamental e a Competitividade Empresarial, antes examinado. A noção de Qualidade Total não é nada mais do que a instalação de um sistema permanente e global de avaliação. Substitui-se a noção de avaliação pontual e a noção de avaliação por inspeção, pela avaliação diluída ao longo de todo o processo de ensino e seus "fornecedores". Este processo permanente de avaliação pretende monitorar, muito mais acuradamente, a consecução dos objetivos estabelecidos para a escola - vale dizer, aumento do controle do processo. Outro não é o propósito dos Comitês de Controle de Qualidade que pretendem colocar o comportamento do professor sob controle do grupo social (Comitê), diminuindo seu grau de autonomia no interior de sua sala.

Estas considerações pretendem chamar a atenção para a necessidade de reconhecer que estamos diante de uma nova realidade, que exige novas análises e novas formas de luta. Tenta chamar a atenção, também, para o fato de que não podemos aliar a necessária flexibilidade da luta política, com uma confusão ideológica originada por uma suposta falta de referência. Várias bandeiras de luta dos progressistas estão sendo levantadas pela "nova direita" (pelos fatores que já examinamos) como se tivéssemos, todos, uma identidade ideológica; como se pudéssemos apagar os projetos históricos e caminharmos todos juntos num "esforço coletivo pela educação". Teremos que aproveitar este novo interesse do capital pela educação, mas à luz do projeto histórico claro e compromissado com a maioria do povo cuja miséria só tem aumentado.

O pensamento pedagógico brasileiro, apesar de haver descoberto que a neutralidade científica é impossível, ainda prefere, com frequência, assumir uma posição de neutralidade político-partidária, contentando-se com uma "crítica geral" da sociedade capitalista. De certa forma, esta posição tem dado sua contribuição para facilitar a

aceitação de certas teses do pensamento neoliberal, "modernosas" e até anti-comunistas. Este é um fenômeno para ser melhor pesquisado, no entanto, arriscamos dizer que está fazendo falta a disposição para "colocar na mesa" os projetos históricos - em muitos casos encobertos em belas análises. *"A luta entre os partidos é a expressão íntegra, completa e acabada da luta política entre as classes. O apartidarismo significa indiferença perante a luta dos partidos. Mas esta indiferença não equivale à neutralidade, à abstenção na luta, pois na luta de classe não pode haver neutros; na sociedade capitalista não é possível "abster-se" de participar no intercâmbio de produtos ou forças de trabalho (...) A indiferença é o apoio tático ao forte, ao que domina"*²⁹⁵.

Não se trata, pois, de tomar da análise marxista apenas seu "conteúdo metodológico" ou suas "categorias explicativas". Assumir uma abordagem marxista implica em articular o método de análise da realidade, o sistema de categorias explicativas do modo de produção capitalista e sua superação, bem como, um conjunto de indicações tático-estratégicas que permitam construir a via do socialismo (posição político-partidária).

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para se chegar a este tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. Os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos.

A explicitação de como articulamos estas três instâncias parece ser essencial à própria pesquisa pedagógica. A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afeta a geração dos próprios problemas a serem pesquisados.

Neste capítulo procuramos, pois, reunir um conjunto de elementos que esclarecem nossa posição a respeito do nosso enfoque metodológico geral; alguns conceitos no campo da Pedagogia, Didática e Organização do Trabalho, bem como as exigências do momento atual para a organização da escola. Os métodos específicos utilizados neste estudo serão relatados no Capítulo seguinte.

²⁹⁵. Lenin, V. I. Socialismo y Anarquismo. Obras Escogidas. Moscou: Progreso, 1975, Tomo III, p. 187.

CAPÍTULO III

A CATEGORIA

AVALIAÇÃO - OBJETIVOS

A fixação de categorias por pares facilita apontar algumas relações dialéticas que desejamos estudar. É o caso da categoria avaliação/objetivos. Como vimos na parte anterior, tanto os objetivos como sua contrapartida, a avaliação, devem ser analisados em dois níveis: seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos do ensino, e a nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos da escola, expressos em um projeto político-pedagógico (formalmente ou não). Estes dois níveis interagem.

Como já foi suficientemente explorado na literatura educacional, há uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja retransmitida ao seu projeto político, pedagógico o qual procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola. Tais contradições são testemunho desta tendência.

Um dos terrenos privilegiados da disputa é, exatamente, o da fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino. Nossa hipótese é que esta categoria seja chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/método (outra categoria importante da didática) está modulado pela categoria avaliação/objetivos.

Alguns pedagogos têm colocado ênfase na categoria conteúdo/método. Isto foi importante no momento em que as correntes libertárias diminuíram o papel destes no

interior da escola. Hoje, no entanto, é preciso que reexaminemos este enfoque, não para retirar a importância dos conteúdos, mas para chamar a atenção para a posição de dependência em que estes se encontram em relação aos objetivos/avaliação da escola. Quando se enfatizam os conteúdos escolares, os neoliberais fazem coro, imediatamente. Tal postura é compreensível à medida que a preocupação com o conteúdo/método, além de facilitar posições reformistas²⁹⁶, oculta e retira o debate crítico do campo dos objetivos/avaliação da escola, uma área central. Mesmo o interesse que os neoliberais demonstram por avaliar a escola, refere-se, na verdade, à avaliação, não dos objetivos desta enquanto sua função social, mas como distribuidora de certos conteúdos ou "competências básicas".

Os técnicos dos anos 70 (para diferenciá-los dos novos técnicos dos anos 90, os sociais-democratas e neoliberais) sempre estiveram mais atentos a esta vinculação entre objetivos e avaliação. Postulavam que os dois "procedimentos" deveriam ser conduzidos simultaneamente, por ocasião do planejamento, e até cunharam uma expressão reveladora de sua relação íntima: "avaliação por objetivos"²⁹⁷.

No estudo deste binômio objetivos/avaliação deveremos começar pelo exame da avaliação. Isso se deve ao fato de que o exame da avaliação permite desvelar os objetivos reais da escola e não somente os proclamados.

Durante os estudos será feita, com frequência, uma distinção entre avaliação formal e avaliação informal. São aspectos de um único e mesmo fenômeno, porém, como estamos interessados nos processos que constituem as práticas de avaliação, tais aspectos serão mencionados ora isoladamente, ora nas suas articulações.

Smith examinou o âmbito do julgamento no interior da avaliação educacional e concluiu por três manifestações deste processo: "1. O conjunto de registros que resultam da avaliação formal e se tornam a "verdade" sobre o desempenho escolar da criança; publicados e acessíveis por empregadores potenciais (...) e geralmente não abertos a interpretação desde que eles tomam a aparência de fatos expressos em termos literais ou numéricos. 2. Os comentários e opiniões que frequentemente acompanham os

²⁹⁶. Cf. Santos, O. J. Princípios de uma Pedagogia dos Conflitos Sociais. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

²⁹⁷. Veja esta relação em Popham, W. J. Avaliação Educacional. Porto Alegre: Globo, 1983. Cap. 3.

registros, por escrito através de referência ou falados através de encontro ou por telefone; quase sempre considerados adicionais e secundários aos registros, usualmente não publicados excepto por solicitação específica (muito raramente acessíveis ao próprio sujeito) e abertos a alguma interpretação desde que são reconhecidos e aceitos como opiniões. 3. A avaliação informal que ocorre "ao longo do caminho" da avaliação formal; aparecendo tanto como registro como comentários, contribuindo parcialmente aos comentários formais, fornecendo as bases para feedback sobre o desempenho e implicando um preditor ou provável desempenho na avaliação formal"²⁹⁸.

Deve-se observar que não é a nota a responsável pela formalização ou não da avaliação, pois esta pode estar presente nos dois aspectos da avaliação. É o processo usado para avaliar o que define a ênfase ainda que, em essência, estejamos diante de um único processo como sugere a classificação de Smith acima transcrita.

Provisoriamente, estamos entendendo por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.

Neste capítulo, em primeiro lugar, apresentaremos dois estudos conduzidos pelo autor no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED)²⁹⁹ com a finalidade de conseguir uma aproximação do fenômeno da avaliação. Em segundo lugar, apresentaremos um resumo dos estudos conduzidos por outros pesquisadores, com nossa colaboração, no interior do LOED. Ao longo deste percurso e de forma mais concentrada, ao final dele, procuraremos formular conceitos e categorias, apresentando nossa análise. Os métodos específicos utilizados nestes estudos serão apresentados no interior destes.

²⁹⁸ Smith, J.J. The formation and expression of judgements in educational assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 1989, 13 (3), p. 118 (grifos nossos).

²⁹⁹ Este Laboratório fica localizado no Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP.

1. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CORRENTES SOBRE AVALIAÇÃO

Este estudo foi destinado a explorar as concepções e práticas de avaliação dos professores de 1a. a 4a. série de 1o. grau na cidade de Campinas³⁰⁰ (SP).

Foi usada uma amostra estratificada de professores da rede estadual de ensino de Campinas, tendo como base Escolas de 1o. Grau (1a. a 4a. séries) das quatro Delegacias de Ensino existentes. Os professores foram balanceados quanto às séries em que davam aulas (1a. a 4a.). Cada respondente descreveu os métodos de avaliação de uma só série. Os professores envolvidos também foram balanceados em relação à disciplina na qual fizeram o relato de sua forma de avaliação (Alfabetização/Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais). Dessa forma, foram feitos dois balanceamentos: por série e por matéria lecionada. Ressalvadas as exigências metodológicas, procurou-se o envolvimento voluntário dos professores na pesquisa e os Diretores atuaram no sentido de estimular o engajamento dos professores necessários.

Os professores receberam um questionário para responder. Este questionário fez vários tipos de solicitação ao respondente:

1. Tipo de avaliação usado. Os professores foram instados a dar informações sobre o tipo de avaliação que usavam: testes objetivos preparados pelo próprio professor incluindo múltipla-escolha, verdadeiro/falso, combinar, testes de completar com respostas curtas; testes pré-fabricados, incluindo testes padronizados comercializados ou testes que fazem parte do livro didático ou outro material comercializado; avaliação não formal do desempenho do aluno, entendida como observação e classificação do comportamento do aluno em situações em que ele tem que demonstrar sua competência.

2. Destinação da avaliação usada. Outro grupo de questões solicitou ao professor que indicasse as razões para usar uma determinada forma de avaliação (por exemplo: diagnóstico, nivelamento, nota final, etc.).

³⁰⁰ Este estudo foi conduzido pelo autor no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos do DEME/FE-UNICAMP e financiado pelo INEP/CNPQ/FAEP-UNICAMP. Na coleta de dados colaborou como Auxiliar de Pesquisa Virgílio Anderson Moraes da Silva. Da análise dos dados participaram, como Bolsistas de Iniciação Científica do CNPQ, Ana Claudia M. Santos e Alessandra Niero. Agradecemos aos Professores Hilário Fracalanza, Álvaro Duran, James Patrick Maher e Helena Costa Lopes de Freitas as sugestões dadas por ocasião do delineamento do projeto.

3. Tipo de interesse, concepções, preocupações e necessidades. Os professores foram provocados a indicar o interesse e as necessidades que sentiam em relação à questão da avaliação escolar. Foi um momento de auto-avaliação do professor em relação à sua capacidade de avaliar os alunos.

4. Características das avaliações estruturadas elaboradas pelo professor. Finalmente os professores foram indagados sobre algumas características das avaliações produzidas por eles mesmos: vinculação da avaliação com os objetivos; conhecimento dos critérios de correção pelos alunos; planejamento dos critérios de correção antes da realização da avaliação; definição clara do nível de desempenho esperado antes de realizar a prova; correção e emissão de nota com conhecimento de quem é o aluno sob avaliação; utilização de mais de uma avaliação antes de fazer o julgamento; existência de um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano; avaliação baseada no comportamento do aluno em sala de aula; finalidade da avaliação; peso que as avaliações exercem na conclusão final sobre aprovação ou não do aluno, entre outras³⁰¹.

O questionário conteve, também, questões abertas que pudessem rastrear concepções, interesses, nível de desempenho, entre outras. No entanto, foi, preferencialmente, composto por questões fechadas, devido à extensão da amostra e testado, com um grupo de professores, antes de ser distribuído.

Os questionários foram distribuídos, através dos Diretores de Escola, porém, estavam acompanhados de um envelope no qual os professores colocaram o questionário respondido, fechando-o antes de devolvê-los à Direção. A devolução foi feita via Diretores e Delegacias. Nos envelopes que enviamos às escolas estavam registradas as decisões de amostragem do tipo: nome da escola, série e matéria. Os de devolução continham apenas o nome do pesquisador. Os dados de amostragem eram transcritos, pelo respondente, para o questionário.

De início foi feito contato com a Divisão Regional em Campinas para se obter uma listagem das escolas pertencentes à região. Recebemos uma lista de 515 escolas, destas, 263 eram escolas públicas de 1o. grau.

³⁰¹. Para mais detalhes veja o questionário no Anexo 1.

Em cada escola escolhida foram atingidos 8 professores. Em uma escola eram atingidos um professor para cada disciplina de Matemática e Ciências de cada série e, em outra, mais 8 professores para as disciplinas de Português e Estudos Sociais de cada série (1a. a 4a.). Sendo um professor em cada uma das 4 séries, multiplicado por duas disciplinas em cada escola, tem-se o total de 8 professores em cada escola. Foram amostradas 145 escolas, atingindo 1160 professores, como mostra a Tabela 1, ou seja 55% das escolas públicas com 1o. grau da cidade de Campinas.

Devido à dificuldade (posteriormente não concretizada) de se obter os questionários de volta, estipulou-se uma margem de segurança, prevendo a não devolução de muitos questionários.

Esperávamos uma baixa devolução dos questionários enviados. No entanto, as Delegacias de Ensino realizaram um trabalho bastante efetivo no sentido de solicitar aos Diretores que estimulassem seus professores a responder os questionários e o retorno dos mesmos foi bastante grande.

| DELEGACIAS DE CAMPINAS | LISTAGEM DAS ESCOLAS | LISTAGEM DE ESCOLAS EEPG | AMOSTRA DE ESCOLAS | NÚMERO DE PROFESSORES ATINGIDOS |
|------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------------|
| 1a. DELEGACIA | 133 | 65 | 38 | 304 |
| 2a. DELEGACIA | 125 | 57 | 30 | 240 |
| 3a. DELEGACIA | 114 | 54 | 30 | 240 |
| 4a. DELEGACIA | 143 | 87 | 47 | 376 |
| TOTAIS | 515 | 263 | 145 | 1160 |

FONTE: DELEGACIA REGIONAL DE CAMPINAS, 1991.

TABELA 1: RELAÇÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS COM PRIMEIRO GRAU E A AMOSTRA ESCOLHIDA.

A Tabela 2 mostra o quadro real de devoluções dos questionários. Observa-se que foram devolvidos 816 questionários (80 acima do número mínimo estipulado). Em apenas uma Delegacia, a 1a., o número mínimo de devoluções situou-se em zona limítrofe.

| DELEGACIAS DE CAMPINAS | AMOSTRA | No. DE PROFFES | (1) | (2) | (3) |
|------------------------|---------|----------------|------------|------------|-----------|
| 1a. DELEGACIA | 38 | 304 | 184 172 | 46 43* | 11 11* |
| 2a. DELEGACIA | 30 | 240 | 160 194 | 40 48* | 10 12* |
| 3a. DELEGACIA | 30 | 240 | 152 166 | 38 41* | 9 10* |
| 4a. DELEGACIA | 47 | 376 | 240 284 | 60 71* | 15 17* |
| TOTAIS | 145 | 1160 | 736 816 | 184 204 | 45 51 |

TABELA 2: A COLUNA (1) MOSTRA O NÚMERO MÍNIMO DE DEVOLUÇÕES NECESSÁRIAS E O REAL; AS COLUNAS (2) E (3) FAZEM O MESMO POR SÉRIE E DISCIPLINAS. O NÚMERO SUPERIOR É O ESTIMADO O DE BAIXO É O REAL. QUANDO O NÚMERO É ACOMPANHADO POR UM ASTERISCO, SIGNIFICA QUE É UMA MÉDIA.

A Tabela 3 resume o total de questionários recebidos em cada uma das séries e disciplinas. Foi obtida uma média de 204 professores respondentes em cada série/disciplina.

| CAMPINAS | PORTUGUÊS | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS | ES.SOCIAIS | TOTAL |
|----------|-----------|------------|----------|------------|-------|
| 1a.SÉRIE | 65 | 52 | 51 | 49 | 217 |
| 2a.SÉRIE | 54 | 49 | 47 | 55 | 205 |
| 3a.SÉRIE | 51 | 50 | 48 | 50 | 199 |
| 4a.SÉRIE | 49 | 54 | 47 | 45 | 195 |
| TOTAL | 219 | 205 | 193 | 199 | 816 |

TABELA 3. TOTAL DE QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS POR SÉRIE E DISCIPLINA.

A distribuição dos questionários, por série e disciplina, em cada Delegacia de Ensino de Campinas aparece no Anexo 2.

A análise dos dados obtidos foi feita a partir de oito relatórios que passamos a descrever:

RELATÓRIO 1: Dados descritivos dos professores da Delegacia de Ensino (sexo, série, matéria, tempo de serviço, tempo de trabalho na escola, tempo de trabalho na série, tipo de jornada, natureza do trabalho (polivalente ou não), tipo de formação recebida, localização da escola na opinião do professor (urbana, periferia, rural).

RELATÓRIO 2: Cruza a definição de avaliação que o professor dá, a descrição que ele faz de sua forma de avaliar e a finalidade que ele dá para a avaliação.

RELATÓRIO 3: Lista os problemas que os professores dizem ter com a realização da avaliação.

RELATÓRIO 4: Compara os objetivos teóricos que o professor dá para a avaliação com os objetivos reais que ele diz ter a avaliação no sistema de ensino.

RELATÓRIO 5: Examina o tipo de avaliação mais usado pelo professor (Questão número 2 do questionário, ver Anexo 1).

RELATÓRIO 6: Mostra como o professor se autoavalia em relação ao uso das técnicas de avaliação (Questão número 7 do questionário).

RELATÓRIO 7: Mostra como o professor caracteriza o sistema de avaliação de ensino da rede pública em que se encontra (Questão número 8 do questionário).

RELATÓRIO 8: Mostra o que o professor pensa do Conselho de Classe, e a quem cabe a responsabilidade pelo processo de avaliação.

Em seguida, apresentaremos os dados, seguindo a estrutura de relatórios acima indicada, para a cidade de Campinas, e reunindo dados das quatro Delegacias de Ensino.

RELATÓRIO 1. Dados gerais dos professores e da escola

Este primeiro relatório reúne alguns dados descritivos dos professores e das escolas que participaram da pesquisa. Com relação ao sexo dos professores, o

contingente destas Delegacias não foge à regra, sendo constituído, em sua imensa maioria (90,5%), pelo sexo feminino. Apenas 3,4% pertencem ao sexo masculino³⁰².

O exame do tipo de formação que estes professores receberam, para atuar na escola, revela dados surpreendentes, para o autor. Cerca de 40,6% dos professores são formados em Faculdades particulares. Os dados indicam, também, que a Escola Normal ainda é uma instância importante no recrutamento de professores para a escola (54,9%). Este é um indicador desalentador à medida que as Escolas Normais e as Faculdades Particulares são muito precárias, enquanto agentes formadores do profissional da educação. A Universidade pública contribui apenas com 2,4%. O valor da contribuição da Universidade pública não deve causar espanto desde que são muito poucas, se comparadas com o parque educacional empresarial existente no Sudeste. Estes resultados devem ser debitados aos governos militares que abriram as portas para a privatização do ensino superior e asfixiaram as Universidades públicas.

Segundo a classificação dada pelos professores, 46,4% das escolas pertence à classe das escolas urbanas; 31,7% de periferia; e 20% são escolas rurais.

Não há maneira de sabermos se a classificação dada pelos professores está correta, à medida que uma classificação das escolas por localização geográfica não estava disponível por ocasião da pesquisa. Dessa forma, tais dados devem ser tomados com a devida cautela.

Quanto ao tipo de jornada de trabalho verificou-se que a 3a. e a 4a. séries têm professores com jornada predominantemente parcial, enquanto que na 1a. e na 2a. séries, o tipo de jornada predominante é única. Quanto à jornada integral, esta distribui-se igualmente pelas séries. Ao todo, 34,1% dos professores têm jornada única; 30,4% jornada parcial e 25,2% integral.

Como era de se esperar, em se tratando de 1a. a 4a. séries, o tipo de atuação do professor é quase que exclusivamente polivalente (97,3%).

Para finalizar este primeiro relatório, assinalamos que uma comparação entre o tempo de serviço que o professor tem na rede, na escola e na série em que dá aula, mostra que em quaisquer dos casos, as curvas decrescem, visivelmente, após cinco ou

³⁰². Os dados específicos referentes a este relatório podem ser encontrados no Anexo 2.

seis anos de exercício da profissão. Estes dados sugerem uma alta rotatividade de professores³⁰³.

RELATÓRIO 2: A definição de avaliação e sua forma de realização

Este Relatório procurou retratar, de acordo com os dados, como o professor realiza e define a avaliação na disciplina e série para a qual foi solicitado a responder.

A consistência das respostas dos professores foi verificada procurando cruzar-se: a definição, a descrição da prática fornecida pelo professor e a finalidade que ele atribuiu à avaliação.

Cada uma das proposições feitas pelos professores, nos questionários, foi lida e buscou-se grifar o que se considerou mais representativo na mesma.

Por exemplo, na seguinte definição de avaliação:

"Encontrar onde cada um tem mais dificuldade para ajudá-lo a saná-la".

Esta "classe" foi destacada da proposição e agrupada por disciplina e série. Em um mesmo enunciado podiam ser destacadas mais de uma classe.

Finalmente, foi feito um único agrupamento de todos os dados e encontradas algumas classes gerais que caracterizam o que os professores pensam a respeito do que é avaliação. No entanto, é preciso estar atento para as limitações do procedimento empregado neste estudo, já que o questionário foi usado isoladamente, sem entrevistas, em função da abrangência que se quis dar. Isto limita muito a interpretação desta parte dos dados, pois os termos podem ter significação diversa entre os professores. A análise

³⁰³. Confira no Anexo 2.

aqui apresentada se destina, apenas, a orientar algumas hipóteses que deverão ser mais pesquisadas posteriormente.

As Tabelas que apresentaremos a seguir reúnem estes dados em três grandes áreas: definição de avaliação; descrição da avaliação praticada; e finalidade que se atribui à avaliação.

2.1. Classes que expressam a definição de avaliação

O objetivo desta parte é apresentar os conceitos que expressam o entendimento que os professores da rede têm sobre avaliação.

As classes foram desmembradas para efeito de caracterização, no entanto, nas respostas dos professores elas podem aparecer juntas, por exemplo: "observar o desempenho do aluno e ver se ele atingiu o objetivo proposto". É importante lembrar que partimos das respostas dadas pelos professores e não de uma classificação prévia.

A Tabela 4 apresenta um resumo dos conceitos.

As classes encontradas configuram³⁰⁴, em ordem de importância, a definição de avaliação como:

1. Acompanhar o desenvolvimento.
2. Observar o desempenho do aluno.
3. Conhecer pontos fortes e fracos para atuar/rever método.
4. Alcançar o objetivo proposto.
5. Verificar a existência de pré-requisitos.
6. Verificar o domínio do conteúdo

³⁰⁴Deixamos de incluir a tabela com os dados por série, na medida em que as tendências são as mesmas. Optamos por apresentar os dados relativos às disciplinas e séries.

| CLASSES DA DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO | PORT. | MATE. | CIÊN. | EST.SOC. | TOTAL |
|---|-------|-------|-------|----------|--------------|
| É Acompanhar o <u>desenvolvimento</u> do aluno | 93 | 112 | 83 | 95 | 383 46,9% |
| É a observação do <u>desempenho</u> do aluno | 52 | 50 | 46 | 65 | 213 26,1% |
| Conhecer os <u>pontos fortes e fracos</u> para atuar e rever o método | 55 | 37 | 25 | 36 | 153 18,7% |
| Verificar se o <u>objetivo proposto</u> foi atingido | 37 | 21 | 25 | 28 | 111 13,6% |
| Verificar se o aluno tem os <u>pré-requisitos</u> para a série seguinte | 13 | 10 | 12 | 3 | 38 4,7% |
| Verificar o domínio do <u>conteúdo</u> | 7 | 2 | 13 | 13 | 35 4,3% |
| <u>Conceituar</u> o aluno | 7 | 4 | 1 | 0 | 12 1,5% |
| Outras | 12 | 13 | 21 | 30 | 76 9,3% |

N = 816

TABELA 4. CLASSES ENCONTRADAS PARA A DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO

É interessante constatar que duas categorias clássicas da didática (objetivo e pré-requisito) ocupam pouco destaque no discurso dos professores. No entanto, deve-se registrar a relação avaliação-objetivos na própria definição que os professores formulam para a avaliação, quando dizem que esta deve verificar se o objetivo proposto foi atingido.

2.2. As classes que expressam a prática da avaliação

A Tabela 5 resume as atividades relativas à prática da avaliação declaradas pelos professores.

| CLASSES DE AVALIAÇÃO PRATICADA | PORT. | MAT. | CIEN. | EST. SOC. | TOTAL |
|---|-------|------|-------|-----------|--------------|
| Trabalhos (em classe e fora dela) | 123 | 117 | 153 | 99 | 492 60,2% |
| Observação do <u>desempenho do aluno</u> | 134 | 160 | 91 | 83 | 468 57,3% |
| Por <u>provas</u> escritas | 60 | 79 | 73 | 99 | 311 38,1% |
| <u>Participação e interesse</u> do aluno | 37 | 49 | 78 | 60 | 224 27,4% |
| Por <u>expressão oral</u> (leitura, etc.) | 76 | 26 | 24 | 26 | 152 18,6% |
| Por <u>pesquisas</u> | 16 | 5 | 45 | 47 | 113 13,8% |
| <u>Produção de texto</u> | 73 | 0 | 4 | 12 | 89 10,9% |
| <u>Interpretação de texto</u> | 59 | 1 | 2 | 4 | 66 8,1% |
| Pelo <u>ditado</u> | 50 | 0 | 15 | 1 | 66 8,1% |
| <u>Chamada oral</u> | 17 | 8 | 18 | 20 | 63 7,7% |
| <u>Expressão escrita</u> (ortografia, etc.) | 33 | 14 | 10 | 2 | 59 7,2% |
| <u>Desenhos</u> (recorte, etc.) | 3 | 1 | 15 | 36 | 55 6,7% |
| <u>Comportamento</u> | 21 | 2 | 9 | 12 | 44 5,4% |
| Por <u>conversas</u> informais | 8 | 1 | 17 | 12 | 38 4,7% |
| <u>Caderno</u> do aluno | 9 | 13 | 2 | 9 | 33 4,0% |
| Uso de <u>material concreto</u> | 5 | 17 | 5 | 4 | 31 3,8% |

| | | | | | |
|---------------|----|----|----|----|--------------|
| Autoavaliação | 3 | 5 | 4 | 1 | 13 1,6% |
| Assiduidade | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 1,3% |
| Outras | 29 | 38 | 29 | 23 | 119 14,6% |

N = 816

TABELA 5. CLASSES DE AVALIAÇÃO PRATICADA PELOS PROFESSORES

Em primeiro lugar, note-se que, instado a dizer como avalia, o professor tende a indicar as técnicas de que faz uso para a avaliação e não a dinâmica desta avaliação.

As técnicas mais indicadas, por ordem de importância, foram:

1. trabalhos (em classe e fora dela)
2. observação do desempenho
3. provas escritas
4. participação e interesse do aluno

Segue-se a este grupo um segundo bloco, onde além de técnicas específicas de avaliação de conteúdos particulares (p. ex. Expressão Oral), figura a "pesquisa". Deve-se advertir, no entanto, que a categoria "trabalhos" é muito próxima de "pesquisa" e pode ser que os professores tenham trabalhado com elas, entendendo-as como sendo equivalentes.

Os professores não declaram levar em conta o "comportamento" do aluno (apenas 5,4% o fazem), porém, aqui também há uma grande proximidade com a classe "participação e interesse", à medida que o comportamento do aluno é que denota ou não tal participação ou interesse. 27,4% declara que utiliza a "participação" e "interesse". Somados, 32,8% dos professores admite levar em conta o "comportamento" do aluno, sua "participação" e "interesse".

A "interpretação de texto", a "produção de texto", o "ditado", a expressão oral e escrita são técnicas mais vinculadas à avaliação na disciplina de Português, onde ocupam lugar de destaque. Finalmente, cabe observar que o "caderno do aluno", a "autoavaliação", e o "uso de material concreto" ocupam pouco espaço nas atividades de avaliação.

2.3. As classes que expressam a finalidade da avaliação

A Tabela 6 apresenta as classes mais gerais que descrevem o entendimento que os professores têm sobre a finalidade da avaliação.

| CLASSES DA FINALIDADE DA AVALIAÇÃO | PORT. | MATE. | CIEN. | EST. SOC. | TOTAL |
|---|-------|-------|-------|-----------|--------------|
| Verificar se o aluno <u>aprendeu o conteúdo</u> | 74 | 76 | 80 | 69 | 299 36,6% |
| Verificar as <u>dificuldades do aluno</u> para atuar/mudar método | 74 | 69 | 55 | 47 | 245 30,0% |
| Avaliar o <u>nível de desempenho</u> do aluno | 38 | 38 | 41 | 35 | 152 18,6% |
| Promover o <u>desenvolvimento do aluno</u> | 49 | 28 | 16 | 23 | 116 14,2% |
| Verificar se o aluno <u>atingiu os objetivos</u> | 21 | 22 | 10 | 19 | 72 8,8% |
| Verificar se tem os <u>pré-requisitos</u> para ir para o nível seguinte | 10 | 15 | 3 | 16 | 44 5,4% |
| Para cumprir uma <u>formalidade</u> | 8 | 6 | 4 | 5 | 23 2,8% |
| <u>Conceituar</u> o aluno | 3 | 3 | 7 | 2 | 15 1,8% |
| Outras | 15 | 9 | 17 | 30 | 71 8,7% |

N=816

TABELA 6. CLASSES APONTADAS COMO FINALIDADE DA AVALIAÇÃO

As classes encontradas, por ordem de importância, são as seguintes:

1. Verificar se o aluno aprendeu o conteúdo.
2. Verificar os pontos fortes e fracos (dificuldades) para atuar/mudar método.
3. Avaliar o nível de desempenho do aluno.
4. Promover o desenvolvimento do aluno.
5. Verificar se o aluno atingiu os objetivos.

Um segundo bloco pouco expressivo de categorias pode ser identificado:

6. Verificar se o aluno tem os pré-requisitos.
7. Cumprir formalidades.
8. Conceituar o aluno.

Observa-se que a promoção do desenvolvimento do aluno ocupa o modesto quarto lugar entre as finalidades. Curiosamente, ao definir a avaliação, o professor coloca esta classe em primeiro lugar.

O quadro que segue reúne as classes mais frequentes apontadas pelos professores nos três níveis examinados até aqui.

As classes relativas a conteúdo; diagnóstico de pontos fortes/fracos e desempenho ocupam posição de destaque, excetuando-se como dissemos, a classe "desenvolvimento" que, no caso da definição de avaliação, sobe para o primeiro plano.

Deve-se levar em conta, aqui, a possibilidade da múltipla significação dos termos usados pelos professores, conforme já advertimos. Mesmo no caso da descrição da prática, os termos "trabalhos" e "pesquisa" podem ter o mesmo significado para o professor. No entanto, o quadro serve para delimitar o âmbito dos conceitos ou classes usadas pelos professores para caracterizar a avaliação escolar. Este universo poderá ser útil em pesquisas futuras, as quais poderão esclarecer melhor os significados, utilizando-se de outros procedimentos.

CLASSES MAIS DESTACADAS

| DEFINIÇÃO | DESCRIÇÃO DA PRÁTICA | FINALIDADE |
|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. ACOMPANHAR DESENVOLVIMENTO | 1. TRABALHOS | 1. VERIFICAR CONTEÚDO |
| 2. OBSERVAR DESEMPENHO | 2. OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO | 2. DIAGNOSTICAR DIFICULDADES |
| 3. DIAGNOSTICAR DIFICULDADES | 3. PROVAS | 3. OBSERVAR DESEMPENHO |
| 4. VERIFICAR OBJETIVOS | 4. PARTICIPAÇÃO E INTERESSE | 4. ACOMPANHAR DESENVOLVIMENTO |
| 5. VERIFICAR PRÉ-REQUISITOS | 5. EXPRESSÃO ORAL | 5. VERIFICAR OBJETIVOS |
| 6. VERIFICAR CONTEÚDO | 6. PESQUISA | 6. CUMPRIR FORMALIDADE |

QUADRO 4. CLASSES MAIS DESTACADAS PELOS PROFESSORES QUANDO DEFINIRAM, DESCREVERAM OU ATRIBUÍRAM FINALIDADES À AVALIAÇÃO.

Consideramos que o quadro acima revela coerência entre as respostas dadas pelos professores para as questões relativas à definição de avaliação, descrição de sua prática de avaliação e a finalidade que eles lhe atribuem - apesar das limitações e de certa variabilidade das classes no interior de cada área pesquisada. Observe-se que tanto na definição como na finalidade da avaliação, os objetivos ocupam lugar modesto. Isso assinala que a prática do professor, possivelmente, não se guia por objetivos formalmente estabelecidos.

RELATÓRIO 3. Os principais problemas com a avaliação

Este Relatório procurou identificar os problemas que os professores gostariam de resolver em sua prática se participassem de algum programa de capacitação.

As respostas foram submetidas ao mesmo procedimento descrito para o Relatório anterior. Uma vez localizado o núcleo crítico de cada proposição, eles foram agrupados na forma que a Tabela 7 mostra.

Nota-se que há um valor elevado para a classe "outras questões sobre avaliação". Esta classe agrupou questões, colocadas pelos professores, cuja tabulação complicaria a Tabela, em razão de sua variedade. Para que se tenha uma idéia da diversidade apresentamos as questões logo após a Tabela 7.

| CLASSES DE PROBLEMAS | PORT. | MATE. | CIEN. | E.SO. | TOTAL |
|--|-------|-------|-------|-------|--------------|
| avaliação em geral | 35 | 55 | 42 | 41 | 173 21,2% |
| Novas formas de avaliar | 37 | 38 | 35 | 33 | 143 17,5% |
| Outras questões sobre avaliação | 20 | 19 | 22 | 16 | 77 9,4% |
| Questões de conteúdo das disciplinas ensinadas | 32 | 15 | 13 | 13 | 73 8,9% |
| Não tem problemas com a avaliação | 10 | 6 | 9 | 16 | 41 5,0% |
| Qual a melhor forma de avaliar? | 13 | 8 | 11 | 6 | 38 4,7% |
| Outras em geral | 24 | 10 | 18 | 16 | 68 8,3% |

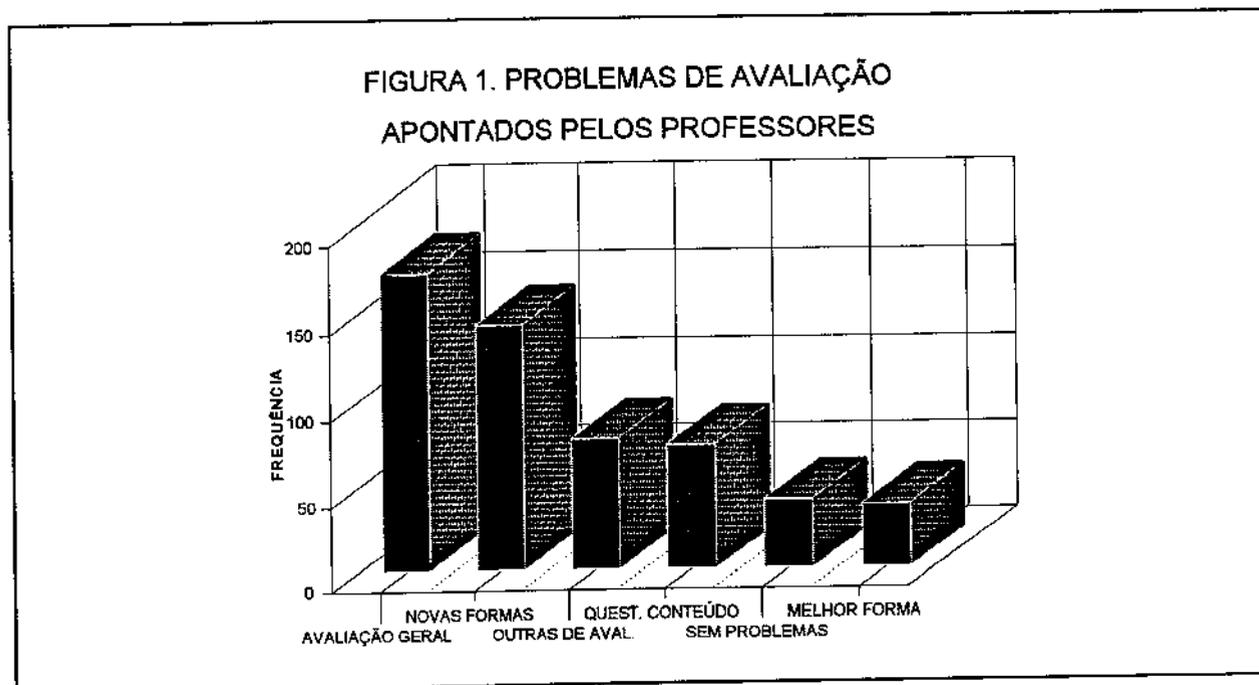
N=816

TABELA 7. VISÃO GERAL DOS PROBLEMAS QUE OS PROFESSORES DIZEM TER COM A AVALIAÇÃO.

OUTRAS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO

- Como verificar o nível de aprendizado?
- Como fazer com que os alunos se interessem?
- Como trabalhar com os pais a avaliação?
- Como avaliar sem prejudicar?
- O aluno pode se avaliar?
- Porque certos alunos se negam a estudar?
- Como avaliar a evolução individual para aprovar um aluno mesmo que ele não tenha alcançado as metas?
- Como melhor conhecer o aluno problema?
- Como avaliar sem envolver-se emocionalmente?
- Como detetar com precisão as dificuldades?

Devo dar maior valor às folhas mimeografadas ou ao dia-a-dia para avaliar?
 Como trabalhar com alunos problemáticos com dificuldade de aprendizagem?
 Como avaliar em função de objetivos?
 Como fazer para que a avaliação não continue sendo a meta do aluno?
 Como agir com o aluno excelente mas com problema de notas?



A Figura 1 mostra que a classe mais frequente refere-se ao desejo de aprender mais sobre avaliação em geral, seguida pela classe "novas formas de avaliação".

Apenas 5% disse não ter problemas com a avaliação.

Os dados ainda sugerem que os professores concentram suas sugestões em classes muito amplas (p. ex. quero saber mais sobre avaliação) o que pode revelar falta de clareza em relação ao que necessita ou dificuldade para localizar limitações referentes à avaliação.

RELATÓRIO 4: As funções da avaliação em teoria e na prática

Este relatório apresenta a opinião dos professores quanto à função que a avaliação deveria ter - teoricamente - contrastada com a função que, segundo ele, a prática da avaliação na rede, leva o professor a ter.

Foram criadas, previamente, cinco classes para que o professor escolhesse até duas delas como representativas em cada uma das situações (avaliação em teoria e avaliação na prática):

DIAGNOSTICAR: destina-se a encontrar os pontos fortes e fracos dos alunos individualmente.

AGRUPAR: destina-se ao reagrupamento dos alunos em sala de aula, de acordo com o desempenho.

CLASSIFICAR: destina-se a obter uma nota ou conceito para classificar o desempenho do aluno.

OTIMIZAR: destina-se a avaliar a efetividade do método de ensino usado pelo professor.

PROMOVER: destina-se a promover o desenvolvimento do aluno.

Deve-se lembrar que o professor foi instado a escolher até duas destas classes para ilustrar cada uma das situações - teoria e prática.

| FUNÇÃO TEÓRICA DA AVALIAÇÃO | SÉRIES | | | | TOTALS |
|-----------------------------|--------|-----|-----|-----|--------------|
| | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | |
| Promover | 180 | 151 | 161 | 165 | 657 80,4% |
| Diagnosticar | 100 | 100 | 87 | 99 | 386 47,2% |
| Otimizar | 42 | 48 | 45 | 32 | 167 20,4% |
| Classificar | 6 | 15 | 34 | 48 | 103 12,6% |
| Agrupar | 11 | 9 | 6 | 3 | 29 3,5% |

N=816

TABELA 8: FUNÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO POR SÉRIE, SEGUNDO OPINIÃO DOS PROFESSORES

| FUNÇÃO REAL DA AVALIAÇÃO | SÉRIES | | | | TOTAIS |
|--------------------------|--------|-----|-----|-----|--------------|
| | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | |
| Promover | 162 | 141 | 131 | 135 | 569 69,6% |
| Diagnosticar | 101 | 94 | 77 | 92 | 364 44,6% |
| Classificar | 20 | 33 | 79 | 94 | 226 27,7% |
| Otimizar | 38 | 39 | 32 | 19 | 128 15,7% |
| Agrupar | 13 | 14 | 6 | 5 | 38 4,7% |

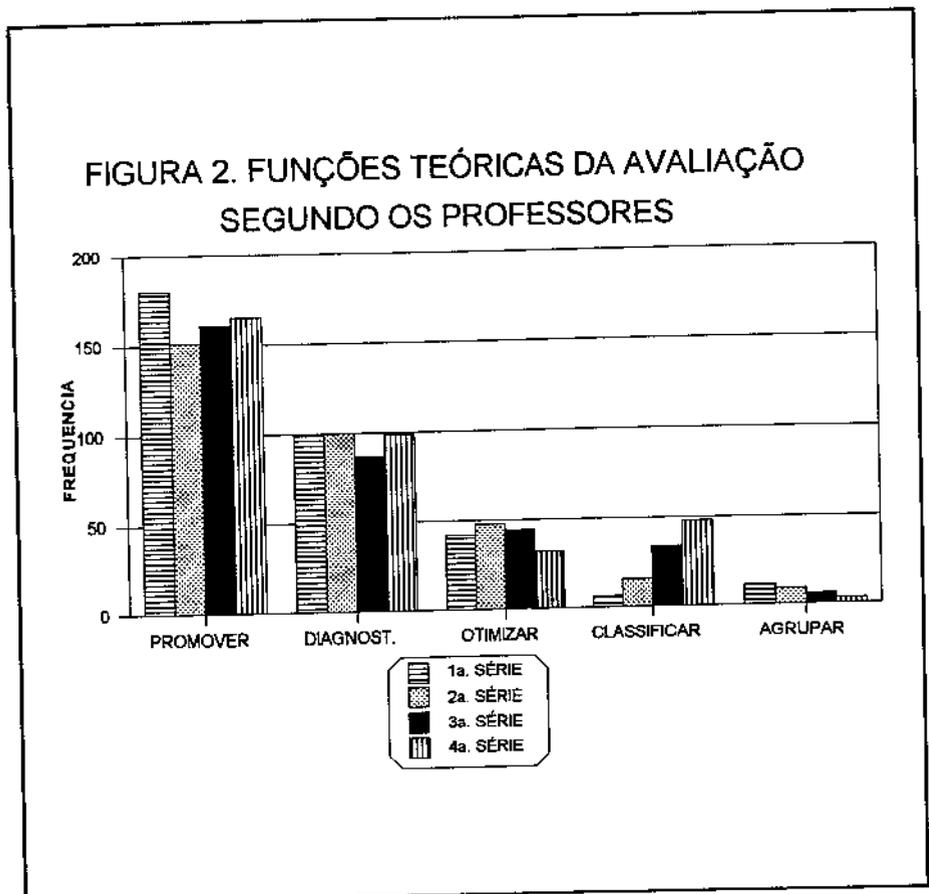
N=816

TABELA 9: FUNÇÕES REAIS DA AVALIAÇÃO POR SÉRIE, SEGUNDO OPINIÃO DOS PROFESSORES

As Figuras 2 e 3 apresentam as escolhas dos professores.

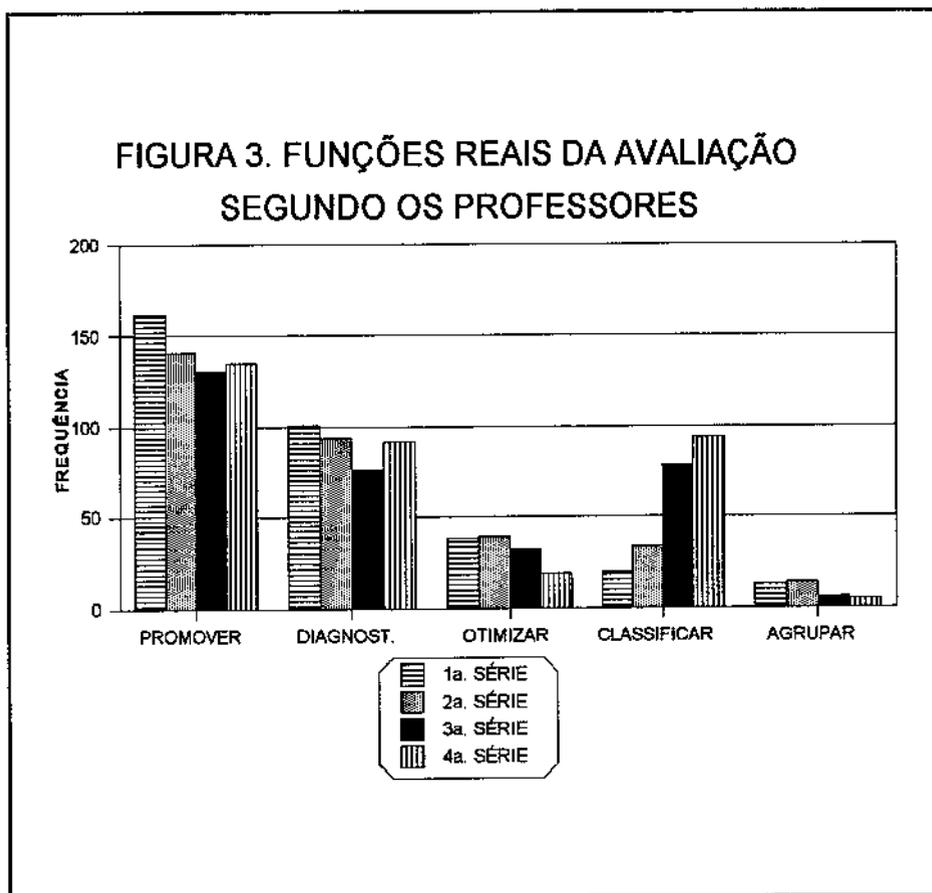
Como pode ser visto na Figura 2, em teoria, o professor entende que a avaliação deve privilegiar as funções de "promover" e "diagnosticar", seguida por "otimizar". Pouca importância é dada ao "agrupar" e "classificar".

A classe "agrupar", embora de pequena magnitude, diminui à medida que as séries avançam. O



mesmo não ocorre com a classe "classificar" cuja magnitude aumenta conforme as séries avançam. As classes "promover" e "diagnosticar", favoritas dos professores, estão distribuídas com alguma uniformidade pelas séries. Importante é registrar o predomínio das funções "promover" e "diagnosticar", bem como o aumento progressivo da função "classificar" à medida que as séries avançam.

A Figura 3 mostra as opções dos professores para representar as funções reais da avaliação na rede. Nota-se que não há uma grande diferença em relação à Figura 2. No entanto, a função classificar passa de 12,6% para 27,7% e ocupa, agora, a terceira colocação. A valorização desta opção é intensificada, mais incisivamente, pelos professores das 3as. e 4as. séries.



da, mais incisivamente, pelos professores das 3as. e 4as. séries. A função promover cai de 80,4% para 69,6% cedendo espaço para a função "classificar".

Estes dados vêm trazer mais luz àqueles do Relatório anterior. Naquele, os professores aparecem valorizando a avaliação como mecanismo para encontrar os pontos fracos/fortes e atuar sobre eles inclusive revendo o método. Isto pode ter ocorrido em razão da junção de tais fatores em uma única classe. De fato, a sensibilidade do pesquisador diz que a "revisão do método de ensino para ajudar o aluno" não é indicada pelos professores com a mesma intensidade com que se propõem a identificar os pontos fortes e fracos dos alunos para atuar sobre eles. O atual relatório, ao separar a função de

"diagnosticar" (encontrar pontos fortes e fracos) da função "otimizar" (rever o método de ensino), permite que se verifique exatamente isto: a revisão do método de ensino ocupa um lugar inferior - na prática da avaliação - à função de "diagnosticar", chegando a perder até mesmo para a função "classificar".

Em geral, continua o predomínio das funções "promover" e "diagnosticar", com a inversão relativa à função "classificar" cuja magnitude é visivelmente maior do que a que lhe foi atribuída em teoria.

Permanece, também, a indicação de que a função classificatória aumenta à medida que as séries avançam. Os dados sugerem que as primeiras séries deveriam reprovar menos que as mais adiantadas (3a. e 4a. séries), já que a função classificatória destas últimas é maior. Temos dúvidas a este respeito, pois há fortes indícios de que as séries iniciais são igualmente eliminatórias. Seria importante investigar este aspecto para verificar se a situação apontada pelos dados não está ligada à introdução do Ciclo Básico na rede estadual de S. Paulo. O Ciclo Básico não estaria transferindo para as 3as. e 4as. séries uma maior função classificatória?

RELATÓRIO 5: Como o professor classifica sua própria avaliação

Este Relatório mostra a classificação que o professor atribui à sua própria prática de avaliação. Foram apresentadas cinco categorias ou tipos de avaliação para que o professor dissesse qual delas representava melhor sua prática de avaliação. Pediu-se, em princípio, que ele indicasse o tipo mais frequente, porém, com maior constância, foram apontados mais de um tipo. Todas as indicações foram consideradas. As classes propostas foram:

TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS: são testes fornecidos prontos, impressos, comprados em livrarias. São elaborados por especialistas em avaliação.

TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS: são testes fornecidos juntamente com os livros didáticos, em separado ou no próprio texto do livro, feitos pelo autor do livro.

TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR: são testes de resposta objetiva do tipo múltipla escolha, verdadeiro/falso, pequenas lacunas para completar frases ou exercícios de ligar palavras, números ou figuras. São feitos pelo próprio professor, passados na lousa ou distribuídos em folhas mimeografadas.

AValiação Estruturada do Desempenho: envolve observação e classificação do desempenho do aluno de forma planejada e sistemática, incluindo a realização de tarefas que não sejam os testes anteriores. O desempenho do aluno é observado sistematicamente e há um procedimento para se dar uma nota ou conceito. Está nesta categoria, por exemplo, o ditado, a chamada oral, a produção de histórias, entre outras.

AValiação Espontânea do Desempenho: envolve observação espontânea do que acontece em sala de aula e que permite ao professor formar um juízo geral sobre o nível de desenvolvimento do aluno.

OUTROS: outro tipo de avaliação que o professor defina e que não se enquadre nas anteriores.

A Tabela 10 apresenta os dados relativos às opções escolhidas pelos professores.

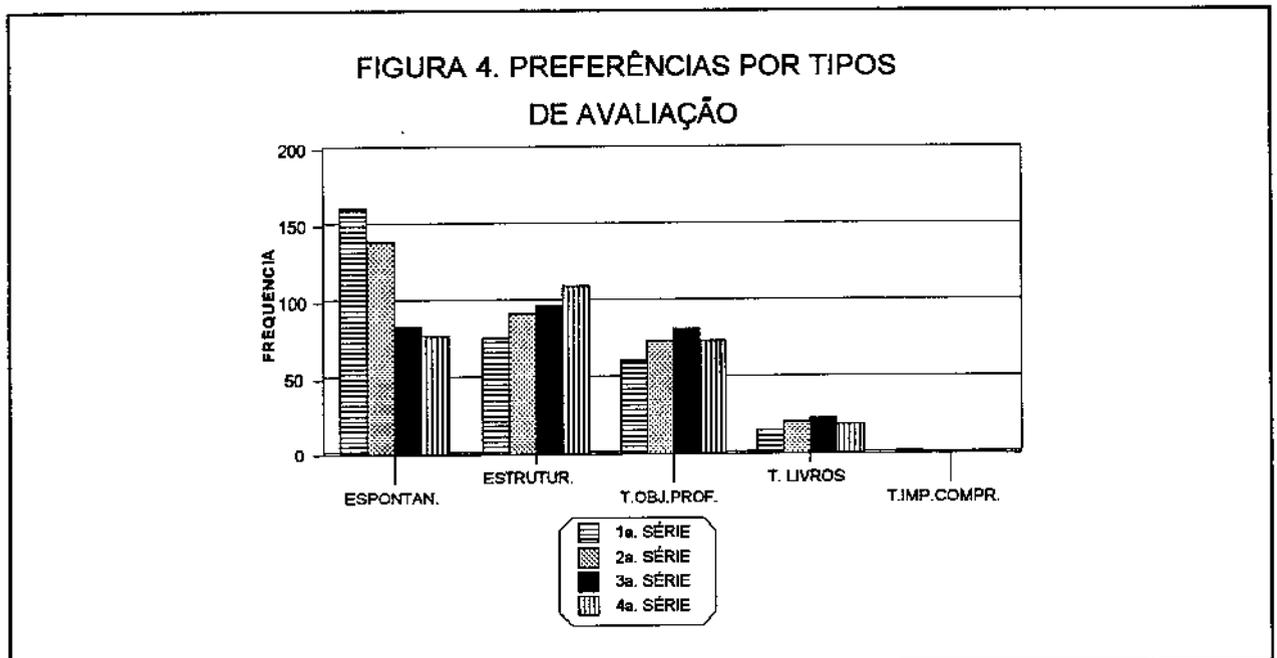
Os tipos de avaliação mais indicados foram a avaliação espontânea (56,5%) e a avaliação estruturada (45,9%). Não deve ser esquecido que os professores fizeram mais de uma indicação de preferência. 35,6% dos professores optou pelos testes elaborados pelo próprio professor. A opção pela avaliação espontânea, como mostra a Figura 4, diminui à medida que as séries avançam. A opção pela avaliação estruturada faz o caminho inverso, aumentando com a passagem das séries. A forte presença da avaliação espontânea nas primeiras séries, combina, como se verá em estudo posterior, com a informalidade com que a avaliação é conduzida nestas séries.

| TIPO DE AVALIAÇÃO | SÉRIES | | | | TOTAL |
|-------------------------------|--------|-----|-----|-----|--------------|
| | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | |
| AVALIAÇÃO ESPONTÂNEA | 161 | 139 | 84 | 78 | 462 56,5% |
| AVALIAÇÃO ESTRUTURADA | 76 | 92 | 97 | 110 | 375 45,9% |
| TESTES OBJETIVOS DO PROFESSOR | 61 | 74 | 82 | 74 | 291 35,6% |
| TESTES IMPRESSOS NOS LIVROS | 15 | 21 | 23 | 19 | 78 9,5% |
| TESTES IMPRESSOS COMPRADOS | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 0,1% |
| OUTROS | 10 | 12 | 19 | 11 | 52 6,4% |

N=816

TABELA 10. TIPOS DE AVALIAÇÃO PREFERIDOS, POR SÉRIE

Pode-se notar, na Figura 4, que o tipo de avaliação preferido é a avaliação estruturada de desempenho, seguida pela avaliação espontânea e pelos testes objetivos preparados pelo professor. Os professores também indicam fazer pouco uso de testes



comprados e daqueles que acompanham os livros didáticos. Observe-se, também, que nas 3as. e 4as. séries a avaliação estruturada sobrepõe-se à avaliação espontânea, ocorrendo o inverso nas primeiras séries.

Estes dados são coerentes com os do relatório anterior no qual se evidenciava um movimento ascendente da primeira para a quarta série, na classe "classificar", e um movimento descendente entre estas na classe "otimizar". Por estes dados, arriscamos inferir que os professores das primeiras séries fazem mais uso da otimização de sua prática e da avaliação espontânea. Os professores das séries finais fazem mais uso da classificação e da avaliação estruturada de desempenho.

RELATÓRIO 6: A autoavaliação dos professores em relação aos tipos de avaliação

Procura-se verificar, aqui, como os professores se autoavaliam em relação aos tipos de avaliação apresentados no Relatório anterior.

Foram criadas oito áreas de autoavaliação para cada tipo de avaliação:

1. Tenho interesse neste tipo de avaliação.
2. Não tenho informação sobre este tipo de avaliação.
3. Considero-me competente para avaliar neste tipo de avaliação.
4. Preciso melhorar minha forma de avaliar neste tipo de avaliação.
5. Não sei lidar com este tipo de avaliação.
6. Gasto muito tempo neste tipo de avaliação.
7. Tenho dúvidas em relação a este tipo de avaliação.
8. Não acredito neste tipo de avaliação.

A Tabela 11 mostra os dados tabulados para cada área de avaliação (1 a 8), em cada tipo de avaliação, agrupando todas as séries.

| TIPO DE AVALIAÇÃO | AFIRMAÇÕES | | | | | | | |
|---------------------|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| TESTES COMPRADOS | 54 | 395 | 14 | 102 | 201 | 0 | 352 | 520 |
| TESTES DE LIVROS | 102 | 41 | 113 | 42 | 84 | 0 | 383 | 312 |
| TESTES DO PROFESSOR | 281 | 24 | 412 | 88 | 27 | 294 | 81 | 70 |
| AVAL. ESTRUTURADA | 374 | 63 | 325 | 250 | 70 | 154 | 74 | 23 |
| AVAL. ESPONTÂNEA | 446 | 77 | 352 | 243 | 99 | 108 | 71 | 19 |

N=816

TABELA 11. AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À AVALIAÇÃO USADA

Para apresentar os dados referentes às áreas de autoavaliação, fizemos um agrupamento delas duas a duas. As Figuras 5 a 8, que seguem, referem-se a elas.

6. 1. Autoavaliação quanto ao interesse e informação

A Figura 5 mostra que o maior interesse dos professores está centrado na avaliação espontânea e na avaliação estruturada, seguido pelos testes produzidos pelo próprio professor. Este resultado é coerente com os dados apresentados no relatório anterior. Os testes comprados prontos e os testes dos livros didáticos são os que menos despertaram o interesse dos professores. Os três tipos de avaliação de maior preferência são, também, os de maior conhecimento do professor. Em geral, os professores consideram-se informados sobre a maioria dos tipos de avaliação, excetuando-se os testes comprados prontos.



**6. 2. A autoavaliação quanto à competência e à
necessidade de melhorar sua prática**

A Figura 6, a seguir, apresenta os resultados quanto à competência e necessidade de melhorar a prática de avaliação. Os tipos em que o professor se considera com maior competência são: a avaliação feita pelo professor, a avaliação estruturada e a avaliação espontânea. A avaliação apresentada nos livros didáticos é pouco referida e a avaliação comprada pronta não aparece. Note-se, no entanto, que

alguns professores consideraram necessário melhorar seu desempenho em relação aos testes comprados, embora, com maior ênfase considerem que precisam melhorar seu desempenho em relação à avaliação espontânea, seguida pela estruturada e pelos testes elaborados por eles mesmos.

Os testes fornecidos com os livros ocupam a última posição nas duas áreas.

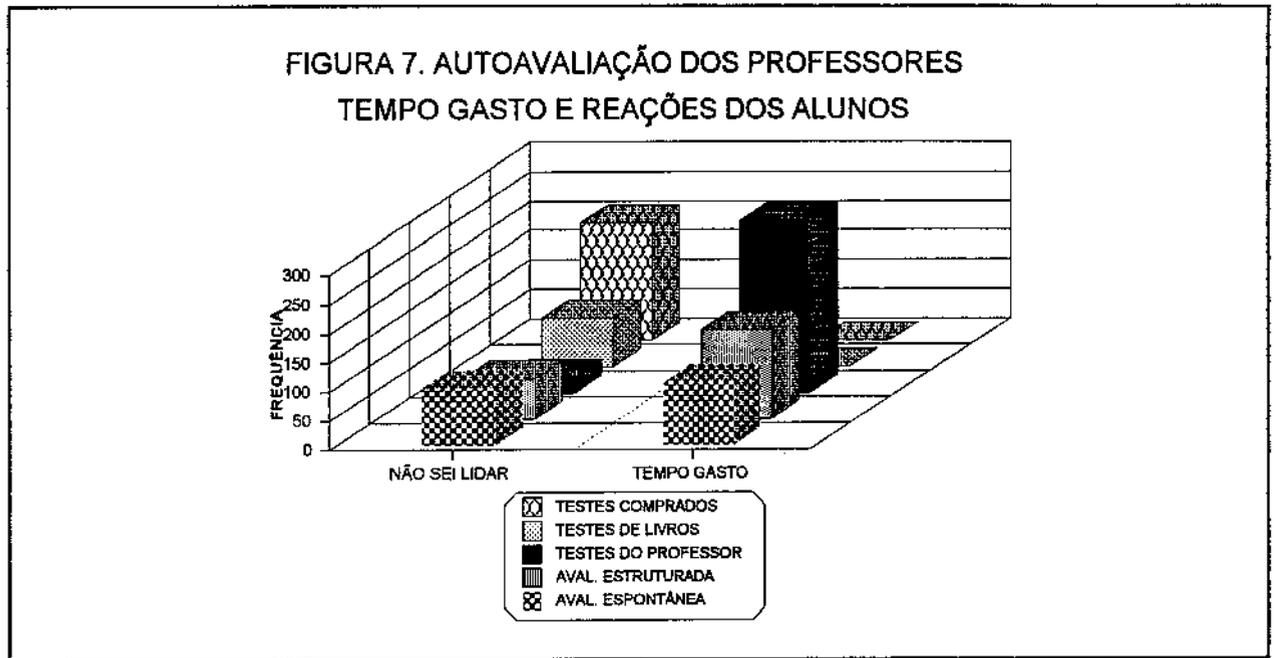
Os professores declaram ter

pouca competência para lidar com eles e não apresentam interesse em aumentá-la.



6. 3. Autoavaliação dos professores em relação à capacidade para lidar com a reação dos alunos aos vários tipos de avaliação e quanto ao tempo gasto para prepará-los

A Figura 7, a seguir, mostra que os testes comprados, a avaliação espontânea e os testes veiculados nos livros constituem tipos de avaliação nos quais o professor não sabe lidar com a reação emocional dos alunos. Os testes nos quais ele tem menos dificuldade para lidar com a reação emocional dos alunos são aqueles que ele mesmo elabora. Quanto ao tempo gasto, este item aplica-se, apenas, a três dos cinco tipos de avaliação. Segundo os professores, os testes, feitos por eles mesmos, são os que tomam mais tempo, seguidos pela avaliação estruturada e, finalmente, a espontânea.

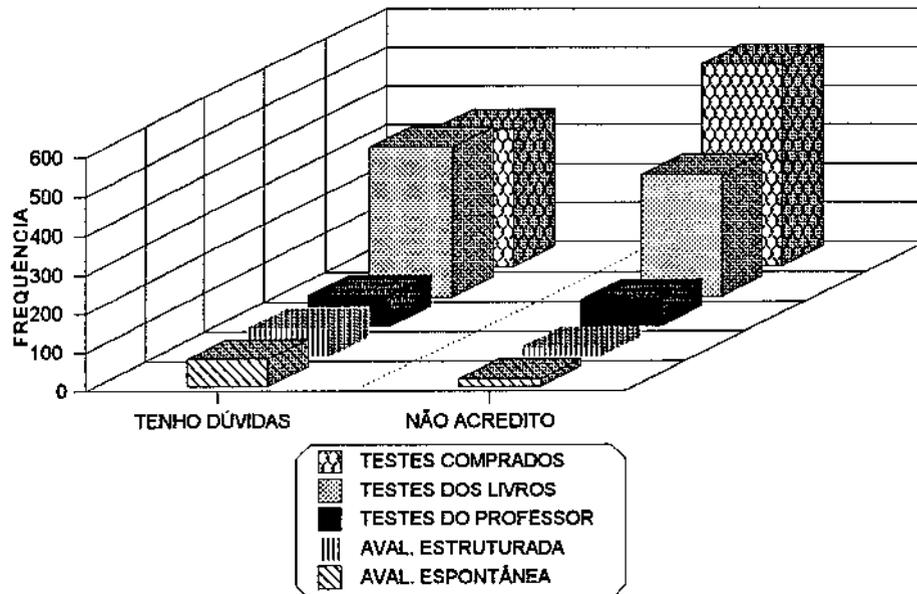


6. 4. Autoavaliação dos professores quanto às dúvidas que têm na efetividade dos tipos de avaliação

A Figura 8, a seguir, mostra os resultados referentes a esta autoavaliação. Com vinha transparecendo ao longo das outras autoavaliações, os testes comprados e os testes dos livros didáticos são as duas modalidades nas quais os professores não acreditam ou têm dúvidas sobre a sua efetividade.

Em resumo podemos destacar que os professores, autoavaliam-se da seguinte forma:

FIGURA 8. AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
DÚVIDAS E CREDIBILIDADE DOS TIPOS



1. Têm interesse e mais informação sobre as avaliações espontânea, estruturada e feitas pelo próprio professor. Este resultado é importante para o debate que será feito neste capítulo, pois está mais próximo do terreno da informalidade.
2. Julgam-se mais competentes nestas formas de avaliação e estão dispostos a melhorar mais ainda seu desempenho com relação às mesmas.
3. Apesar de ter menor predominância entre os professores, os testes comprados prontos despertaram o interesse de um grupo de professores que estaria disposto a aumentar sua competência para usá-los. No entanto, prevêm que terão problemas com as reações emocionais dos alunos a este tipo de avaliação. Este interesse pode ser explicado, talvez, pelo fato dos professores considerarem que gastam muito tempo preparando os seus próprios testes ou preparando a avaliação estruturada. A avaliação estruturada e a

espontânea foram as mais escolhidas, nos relatórios anteriores, pelos professores - talvez por serem as que menos tempo exigem em sua confecção.

4. Os professores manifestaram, de forma clara, seu descrédito para com os testes comprados e para com os testes que acompanham os livros didáticos.

RELATÓRIO 7: Caracterização do sistema de avaliação da rede pelos professores

O questionário solicitou que os professores fizessem uma caracterização do sistema de avaliação corrente na rede, a partir de um conjunto de descritores que lhes fornecemos:

1. A avaliação é planejada em função dos objetivos.
2. Os critérios de correção são especificados antes.
3. Os critérios são informados antes aos alunos.
4. Define o nível de desempenho adequado antes.
5. Sabe quem é o aluno quando está avaliando.
6. Observa o desempenho do aluno mais de uma vez.
7. Leva registro acumulado do desempenho do aluno.
8. A nota do aluno depende de seu comportamento.
9. A recuperação funciona.
10. O conselho de classe é adequado.

| DESCRITORES | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | TOTAL |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|--------------|
| Planejada por objetivos | 84 | 67 | 89 | 76 | 316 38,7% |
| Critérios especificados antes | 31 | 40 | 54 | 37 | 162 19,8% |
| Critérios informados antes | 37 | 43 | 70 | 60 | 210 25,7% |
| Nível desempenho especificado antes | 36 | 30 | 37 | 32 | 135 16,5% |
| Sabe quem é o aluno | 95 | 84 | 100 | 112 | 391 47,9% |
| Observa desempenho mais de uma vez | 134 | 131 | 161 | 110 | 536 65,6% |
| Leva resgistro acumulado | 115 | 115 | 104 | 93 | 427 52,3% |
| Nota depende do comportamento | 42 | 23 | 29 | 41 | 135 16,5% |
| Recuperação funciona | 66 | 76 | 92 | 96 | 330 40,4% |
| Conselho de classe é adequado | 56 | 69 | 84 | 63 | 272 33,3% |

N=816

TABELA 12. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO POR SÉRIE

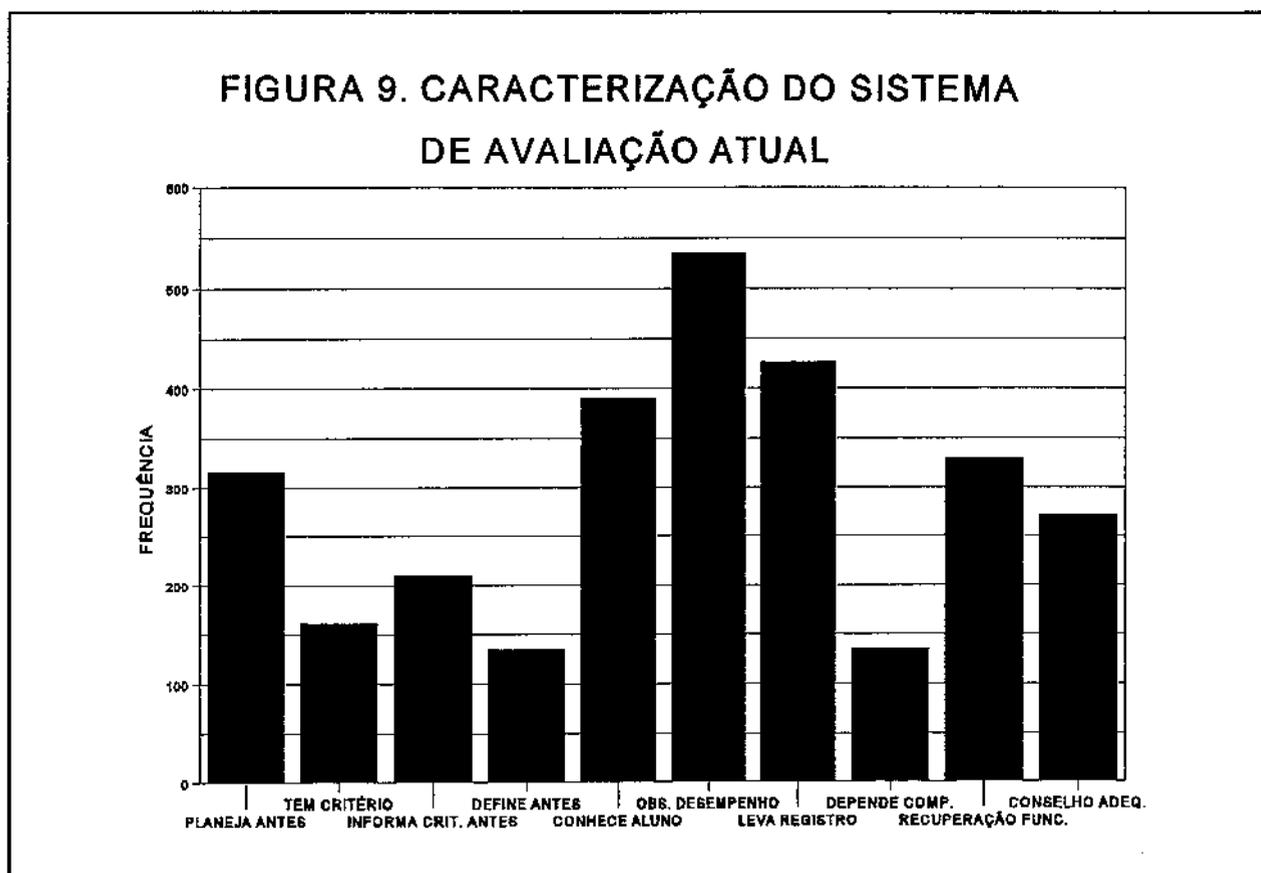
A primeira observação pode ser feita reunindo-se os seguintes descritores:

Planejamento da avaliação de acordo com os objetivos (38,7%)

Definição do desempenho antes da avaliação (16,5%)

Elaboração de critério de avaliação antes (19,8%)

Informa critério de avaliação antes (25,7%)



Neste conjunto de indicadores tem-se a nítida impressão de que a avaliação conduzida não só é improvisada como também tem critério "ocultos". 61% dos professores não se reporta, explicitamente, aos objetivos de ensino para preparar a avaliação; 83% não define, previamente, que desempenho quer avaliar; 80% não elabora critérios para correção das avaliações antes de efetuá-las e cerca de 75% dos professores não informa aos alunos os critérios com os quais serão avaliados. A avaliação ocorre em clima impreciso.

Em segundo lugar, pode-se notar que 66% dos professores afirma observar o desempenho do aluno, mais de uma vez, antes de dar nota.

Em terceiro lugar, apenas 16,5% dos professores afirma que o comportamento do aluno influi na sua nota. Este dado contraria os relatórios anteriores nos quais se vê a grande importância que o professor atribui à participação e interesse do aluno em

classe. Participação e interesse, estão ligados ao comportamento que o aluno tem em sala.

Em quarto lugar, apenas 47,9% dos professores diz saber de que aluno se trata ao realizar a sua avaliação e 52,3% informa levar um registro acumulado do desempenho do aluno. Considerando pelo oposto, mais de 50% dos professores admite que ao avaliar não sabe quem é o aluno avaliado e, além disso, quase 50% não dispõe de um registro onde sistematize as informações colhidas na observação do desempenho do aluno.

Finalmente, observa-se que apenas 40% dos professores acredita na recuperação como forma de melhorar as chances do aluno passar, ao final do ano. Complementarmente, apenas 33% dos professores considera o Conselho de Classe um mecanismo adequado.

Atente-se para o fato de que 61% dos professores não se reporta, expressamente, aos objetivos por ocasião da elaboração da avaliação. É pouco provável que não tenham objetivos, apenas não são formulados expressamente e derivam-se dos próprios conteúdos que são ensinados ou da experiência passada.

Em geral os indicadores deste relatório apontam para uma assistemática e/ou informalidade no processo de avaliação. O fato de que 83% dos professores não define, previamente, que desempenho quer avaliar e que 80% não elabora critérios para correção das avaliações antes de efetuá-las, sugere que a especificação de "standards" usados no processo é feita assistematicamente, podendo ser criados de forma "ad hoc" por ocasião da própria correção dos trabalhos ou definição da nota.

RELATÓRIO 8: A quem pertence a decisão da avaliação

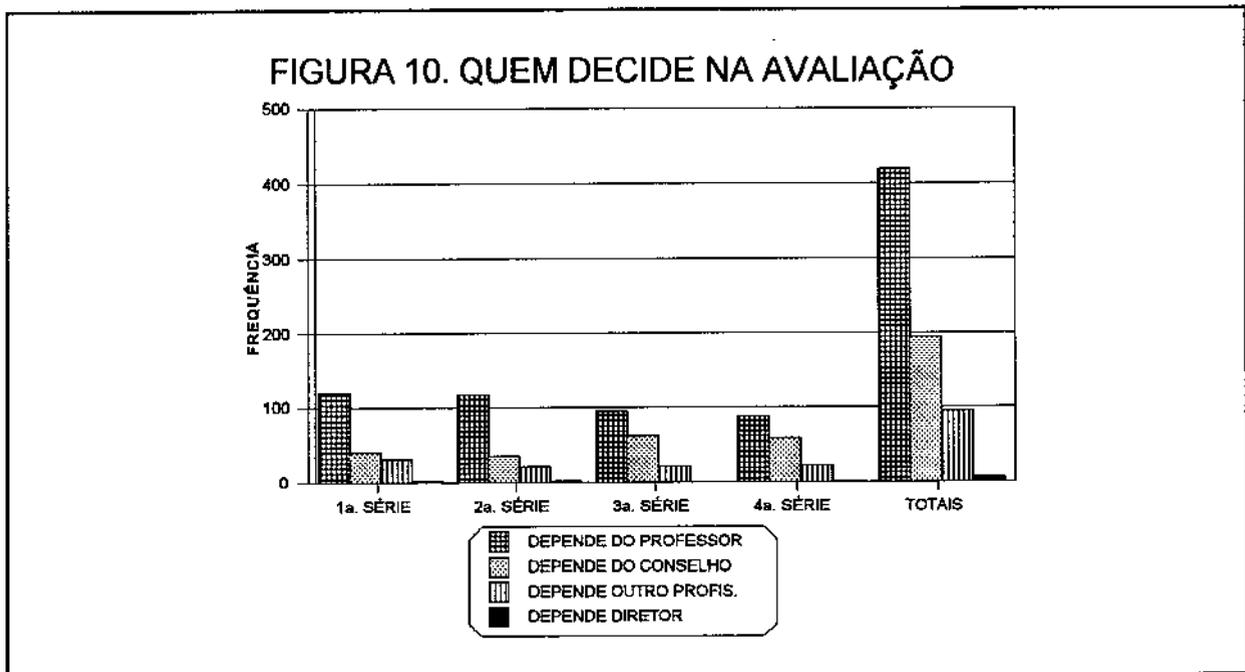
Também procurou-se investigar a questão relativa a quem decide se um aluno passa ou não. A Tabela 13 apresenta estes dados.

| DECISÃO FINAL | SÉRIES | | | | TOTAIS |
|-------------------------------|--------|-----|-----|-----|--------------|
| | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | |
| Depende apenas do professor | 120 | 117 | 95 | 87 | 419 51,3% |
| Depende do Conselho de Classe | 40 | 35 | 61 | 58 | 194 23,7% |
| Depende de outro profissional | 31 | 21 | 21 | 22 | 95 11,6% |
| Depende do Diretor | 3 | 2 | 0 | 1 | 6 0,7% |

N=816

TABELA 13. CAPACIDADE DECISÓRIA DO PROFESSOR

A Figura 10 mostra que os dois focos de decisão estão centrados, primeiramente no próprio professor, e depois, no Conselho de Classe. Os especialistas, segundo os professores, influem menos que o professor e o Conselho. O Diretor é quem menos influencia, pelo menos diretamente, o processo de avaliação. A Figura 10 também permite verificar que o Conselho de Classe atua com maior ênfase junto à 3as. e 4as. séries, tendo os professores destas séries uma ligeira redução em sua capacidade decisória.

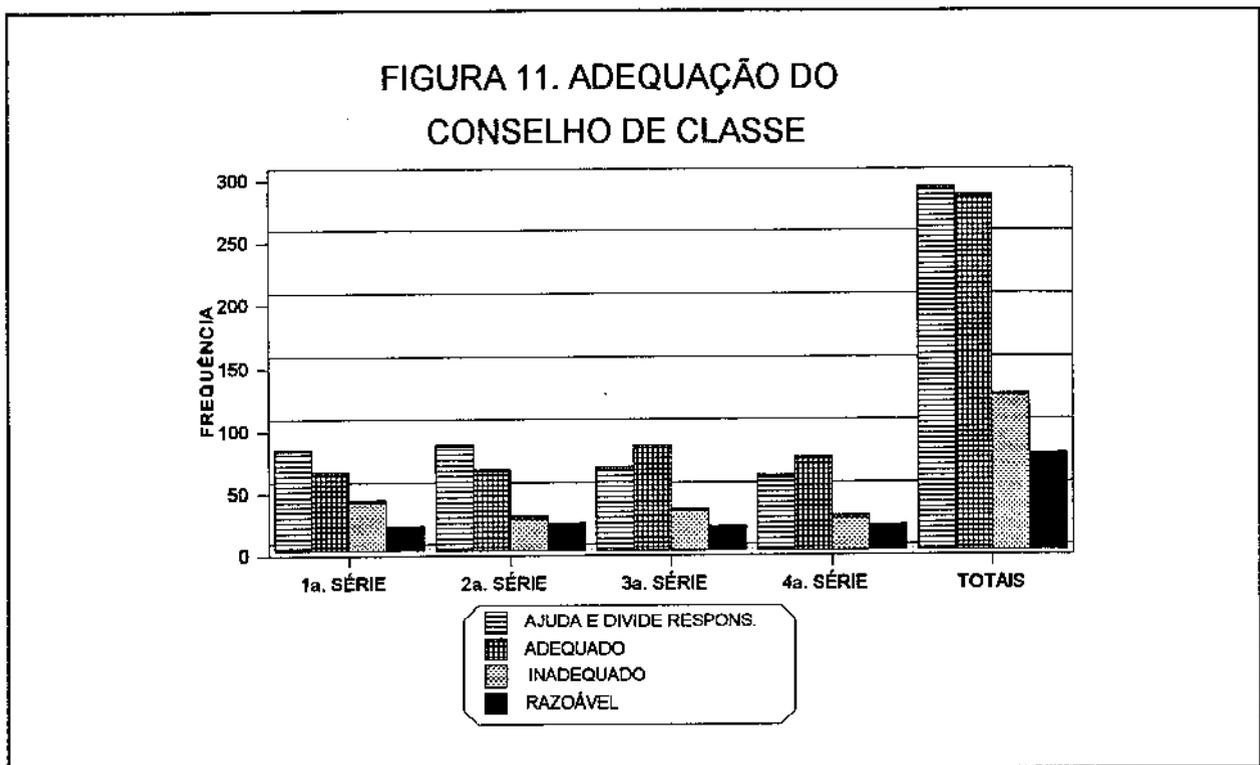


Note-se que não aparece, de forma significativa, a interferência do Diretor e nada figura em matéria de avaliação externa à escola. Com a tendência a se introduzir avaliação externa, esta será uma "linha de base" interessante para estudos futuros.

| OPINIÃO | SÉRIES | | | | TOTALS |
|--|--------|-----|-----|-----|--------------|
| | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | |
| Ajuda na solução de problemas e divisão de responsabilidades | 80 | 84 | 66 | 59 | 289 35,4% |
| Instrumento adequado para análise conjunta | 62 | 64 | 83 | 73 | 282 34,5% |
| Instrumento inadequado | 40 | 26 | 32 | 26 | 124 15,2% |
| Razoável, mas nem sempre funciona | 18 | 21 | 18 | 19 | 76 9,3% |

N=816

TABELA 14. OPINIÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO CONSELHO DE CLASSE.



Quanto à adequação do Conselho, repete-se o resultado do relatório anterior, apenas 35% dos professores considera o Conselho de Classe uma ajuda ou um instrumento adequado. Para os professores de 3as. e 4as. séries o Conselho é considerado um pouco mais adequado do que para as 1as. e 2as. séries. Um dado até certo ponto contraditório já que os professores das 1as. e 2as. séries acham que ele é uma ajuda, mas ao mesmo tempo, enfatizam menos o conselho de Classe como um instrumento adequado. Os professores das 3as. e 4as. séries, curiosamente, fazem um movimento inverso.

Em resumo, que aspectos podemos destacar deste primeiro estudo para os propósitos de nosso trabalho? Vejamos.

1. O universo conceitual dos professores, ao definirem e/ou indicarem a finalidade da avaliação que realizam, envolve:

- verificar o conteúdo
- acompanhar o desenvolvimento
- diagnosticar dificuldades dos alunos
- observar o desempenho
- verificar se os objetivos foram atingidos
- verificar a existência de pré-requisitos
- cumprir formalidade.

Destaque-se a posição em que os objetivos se encontram na hierarquia, em relação ao conteúdo. Tal posição pode sugerir que a avaliação deriva mais fortemente do próprio conteúdo ensinado do que de objetivos formalmente estabelecidos. Provavelmente, o conteúdo é convertido, diretamente, em questões de avaliação e vice-versa, como veremos em estudos posteriores. Pode-se pensar que o conteúdo determina a avaliação, no entanto, antes disso, o conteúdo já foi determinado pelos próprios objetivos globais da escola e pela própria organização da escola e do sistema (programas, séries, bimestres,

etc., sem contar o livro didático). Embora a avaliação seja depositária do conteúdo ela é, igualmente, depositária da função social da escola (seus objetivos maiores).

2. A prática da avaliação é descrita como sendo apoiada em técnicas de avaliação baseadas em:

- trabalhos
- observação do desempenho
- provas
- participação e interesse.

Este conjunto de instrumentos constitui a base sobre a qual erguem-se os juízos de valor sobre os alunos.

3. As funções predominantemente atribuídas à avaliação são: promover o desenvolvimento do aluno e diagnosticar suas dificuldades. Estas funções predominam tanto quando se pede para o professor dizer quais as funções que a avaliação deveria ter em teoria, como as que ela tem na prática. No entanto, ao responder sobre as funções reais da avaliação, na prática, a magnitude da função "promover o desenvolvimento do aluno" diminui e aumenta a função "classificatória" da avaliação. Tal função classificatória aumenta à medida que as séries avançam. No total, esta função é superior à de otimização, responsável pela adequação do método do professor às dificuldades que o aluno apresenta. A baixa posição da função de otimização, tanto em teoria como na prática, indica que o professor ainda tem dificuldade para aceitar as possíveis relações existentes entre o fracasso escolar e sua metodologia de ensino.

É interessante registrar para estudos posteriores, a relação inversa entre a função classificatória e as séries. Pelos dados, as primeiras séries teriam função classificatória menor que as 3as. e 4as. séries.

4. Coerentemente com a prática da avaliação descrita, a qual envolve observação do desempenho, participação e interesse, bem como outras classes de ação mais formais do tipo provas e trabalhos, os professores são adeptos dos seguintes tipos de avaliação:

- avaliação espontânea
- avaliação estruturada
- testes objetivos feitos pelos próprios professores.

Deve-se notar, desde já, que a definição de avaliação espontânea implica em "observação espontânea do que acontece em sala de aula e que permite formar um juízo geral sobre o nível de desempenho do aluno". Em outras palavras, 58,5% dos professores admite promover, ou não, seus alunos a partir de um juízo geral. Esta conclusão deve, no entanto, ser atenuada à medida que uma grande quantidade de professores escolheu mais de um tipo de avaliação para caracterizar sua prática. Isso, porém, significa, pelo menos, a existência de um forte componente informal (na forma de um juízo geral), ao lado de outras técnicas mais formais de avaliação que o professor possa utilizar, mesmo porque a avaliação formal e a informal fazem parte de um mesmo processo.

5. Importante também resgatar que o processo de avaliação parece pouco referenciado explicitamente em objetivos; ocorre sem que o professor defina previamente o desempenho esperado e sem que elabore e divulgue os critérios a serem usados, antes de efetuar a avaliação. A margem de ação com que conta o professor neste processo é ampla e "privada". Somente ele conhece os critérios, se é que os tem formulados de maneira clara. Aparentemente, o processo é altamente improvisado e informal.

De imediato, devemos assinalar que, com isso, não estamos advogando uma abordagem tecnocrática para este processo, de forma a torná-lo mais "objetivo", mais "científico". Apenas estamos constatando as condições nas quais o fenômeno acontece.

Corroboram nossa afirmação, os dados que mostram a posição central do professor no processo decisório da avaliação. Este poder só é "ameaçado" pelo Conselho de Classe o qual é composto pelos próprios professores.

Neste primeiro estudo o objetivo foi explorar o fenômeno de forma extensiva, procurando ouvir o que um grande número de professores pensa sobre a avaliação. Para fazê-lo, tivemos que ser modestos no instrumento de pesquisa, reduzindo-o a um questionário. Todos sabemos quão precário é este instrumento, em especial quando

utilizado isoladamente. No estudo que segue, inverteremos esta situação. Ampliaremos nossos instrumentos de pesquisa e diminuiremos a amplitude da abrangência do estudo, focalizando diretamente a prática concreta da avaliação no interior da escola e da sala de aula.

2. A PRÁTICA CONCRETA DA AVALIAÇÃO

Este segundo estudo foi planejado para examinar, em profundidade, a prática concreta da avaliação de um professor em sala de aula, com o intuito de conhecer, em detalhe, a amplitude dos procedimentos de avaliação utilizados³⁰⁶.

São os seguintes os elementos básicos do delineamento:

Local: o trabalho foi conduzido em uma Escola de Primeiro Grau da Rede Pública, localizada em um bairro pobre da periferia. Atende atualmente mil alunos e está encravada no meio de uma favela que tem, ao mesmo tempo, uma clientela pobre, mas que não mora em barracos de madeira, mas sim, em casas de alvenaria razoáveis. O bairro é um dos mais violentos da cidade e tem alto índice de problemas sociais. A escolha foi intencional à medida que era nosso objetivo estudar a seletividade da escola, através da atuação do professor em uma primeira série com repetentes.

Participantes: foi escolhida uma classe de alunos de 1a. série do 1o. Grau cujo período escolar tinha início às 11 horas e término às 15 horas.

Procedimento: obtida a anuência da Direção, procuramos uma professora indicada por ela, para verificar a possibilidade de aceitar nosso trabalho em sua sala. A

³⁰⁶ Estudo conduzido pelo autor no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos do DEME/FE-UNICAMP, financiado pelo INEP/CNPQ/FAEP-UNICAMP. Participaram da análise dos dados, como Auxiliares de Pesquisa: Joseane Maria P. Bufalo; Maristela Pizzatto Acordi; Flávio Caetano da Silva e Cristina Decico. Agradecemos aos Professores James Patrick Maher, Hilário Fracalanza, Helena Costa Lopes de Freitas e Alvaro Durán as observações feitas por ocasião do delineamento da pesquisa.

professora, apesar de demonstrar alguma preocupação, concordou com o estudo. Em princípio, nada foi dito sobre o uso de vídeo em sala. Somente depois, já com o estudo em andamento, manifestamos nosso interesse em utilizar o vídeo. Mais acostumada com nossa presença, a professora concordou.

O estudo foi realizado durante todo o ano letivo, de março a novembro. Durante este período, acompanhamos as relações entre professora e alunos, em sala de aula.

A coleta de dados foi planejada ao longo de quatro fases: fase 1, observação convencional (pesquisador anotando os eventos com lápis e papel para depois realizar o relatório fora da sala de aula); fase 2, introdução do vídeo em sala; fase 3, retorno à observação convencional; e fase 4, uso predominante de vídeo com observação convencional intercalada aleatoriamente (três sondagens).

Todas as observações foram feitas pelo próprio pesquisador. Os dados foram coletados seguindo as fases, com idas aleatórias à escola e sem prévio conhecimento da professora. Cada visita à escola significava a observação de 2 ou de 4 horas seguidas.

Na observação convencional o pesquisador sentava-se ao fundo da sala com lápis e papel, anotava aspectos do desenvolvimento dos trabalhos da sala de aula - em especial os relativos à avaliação - para depois, fora da sala de aula, realizar o relatório detalhado. Tal relatório perfazia a dinâmica geral da sala e destacava os eventos de avaliação ocorridos.

O uso de vídeo em sala de aula foi bem aceito tanto pelo professor como pelos alunos. Em relação aos alunos, a novidade logo foi absorvida e passaram a lidar com ela de maneira absolutamente normal. Algumas medidas foram tomadas para facilitar sua aceitação pelo professor e pelos alunos. A luz que indica a câmera em operação foi bloqueada, de forma a não ficar assinalando seu funcionamento. A câmera foi ligada no início da sessão e desligada ao final dela e o pesquisador operou a mesma de forma a não relacionar eventos críticos (por exemplo, um grito que a professora dava com um aluno) com a operação da câmera em si. Dito de outra forma, a posição do operador era sempre a mesma não variando quando ocorriam eventos críticos e não movimentando a câmera bruscamente. A postura do pesquisador, quando não estava olhando para o visor da câmera, foi a de olhar para os alunos.

O enquadramento de cena sempre manteve o professor e o máximo de alunos que se podia enquadrar. Nunca apenas o professor ou apenas os alunos - a não ser quando isso era necessário (zoom). Desta maneira, as relações entre professor e aluno eram o foco da nossa atenção. A câmera ficou no fundo da sala fixa sobre um tripé e do lado da janela para evitar os efeitos da luz direta sobre a lente. O desgaste físico do pesquisador foi grande já que durante todo o tempo de observação ele permaneceu em pé, ao lado da câmera. Um procedimento diferente - levantar-se em alguns momentos para filmar - resultaria em problemas pois o professor seria alertado para determinadas cenas selecionadas pelo pesquisador. O visor da câmera foi colocado em uma posição que permitia ao pesquisador visualizar a cena sem ter que abaixar a cabeça para olhar por ele, pois, se o fizesse, terminaria assinalando o interesse do pesquisador por determinadas cenas o que causaria nervosismo no professor.

A introdução do vídeo foi feita com alguma cautela. Antes de chegar o momento de usar o vídeo, previsto no delineamento, filmamos aspectos da escola e o interior da sala de aula vazia, para ajuste da câmera ao ambiente. Com isso, tanto a professora como os alunos foram se habituando a ver o pesquisador com o equipamento. A montagem do equipamento na sala era feita sempre antes que as crianças entrassem. A fita de vídeo também era colocada antes da chegada deles de forma a registrar o dia da sessão e ajustar o cronômetro.

Em um estudo de longa duração, é inevitável que o professor estabeleça algum grau de intimidade com o pesquisador - aliás é desejável. No entanto, isso conduz a situações bastante complexas no interior da sala. O professor tende a ver no pesquisador alguém que pode ajudá-lo a resolver seus problemas. Quando isto faz parte da pesquisa, não há problema. Porém, não era o nosso caso. Nossa postura foi clara quanto à não intervenção em sala de aula. Estávamos lá para observar e não para alterar os fatos. Várias vezes ficamos em situação bastante difícil frente às perguntas colocadas pela professora e procuramos manter nossa postura de não intervenção.

Nos intervalos, em geral, a professora convidava o pesquisador para tomar café na sala dos professores. Nestas ocasiões, o pesquisador conduzia entrevistas informais sobre aspectos observados na sala de aula. Não foi possível agendar entrevistas formais

com a professora, à medida que ela fazia dupla jornada. Também foi programada uma entrevista com os alunos.

A visita à escola, apesar de aleatória, procurou garantir uma certa equivalência de horas entre os vários dias da semana e entre as fases da pesquisa. A Tabela 15 mostra o número de horas de observação em sala de aula por fase e por dia da semana.

| FASES | SEG. | TER. | QUA. | QUI. | SEX. | TOT. |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|
| FASE 1 - MARÇO | 8 | 4 | 2 | 4 | 3 | 21 |
| FASE 2 - ABR/MAIO | 6 | 6 | 4 | 2 | 4 | 22 |
| FASE 3 - JUNHO | 6 | 4 | 4 | 0 | 6 | 20 |
| FASE 4 - AGO/NOV. | 4 | 4 | 2 | 13 | 3 | 26 |
| TOTAL | 24 | 18 | 12 | 19 | 16 | 89 |

TABELA 15. DEMONSTRATIVO DAS HORAS DE OBSERVAÇÃO POR DIA DA SEMANA E POR FASE DA PESQUISA

A variação máxima, em horas de observação, entre fases é de 6 horas e entre os dias da semana é de 12 horas. Isto ocorreu em função de feriados, cancelamentos de atividade na escola, etc.. Na fase 4 (uso de vídeo com sondagens baseadas em observação convencional) as horas de observação ficaram distribuídas como mostra a Tabela 16.

Ao todo, nas várias fases, foram realizadas 89 horas de observação, sendo 40 horas com vídeo e 48 horas com observação convencional.

| FASE | CONV. | VIDEO | TOTAL |
|------|-------|-------|-------|
| F4 | 8 | 18 | 26 |

TABELA 16. DEMONSTRATIVO DE HORAS OBSERVADAS NA FASE 4.

Na análise dos dados as gravações e relatórios foram submetidos a exame para destacar episódios de avaliação. Considerou-se episódio de avaliação a atuação do professor (ou do aluno) que realizasse alguma "medição"/juízo; referente a aspectos disciplinares (avaliação disciplinar), ou referente a valores (avaliação de atitudes e valores) combinados ou não com os aspectos instrucionais. Os auxiliares de pesquisa foram previamente treinados pelo pesquisador antes de trabalharem sozinhos. Estas áreas de observação foram definidas a partir do próprio contato com a prática da sala de aula em questão - observando-se as fitas gravadas ao longo da pesquisa.

Face ao conceito de avaliação que manejamos (mecanismos de eliminação/manutenção dos alunos) e à série investigada, uma multiplicidade de práticas do professor e do aluno configuram-se como avaliação, pois o conceito de avaliação não está restrito a provas ou situações formais de avaliação. No entanto, optamos por trabalhar, inicialmente, apenas com episódios explícitos de avaliação. Vale dizer: consideramos os momentos em que o professor fez avaliação pública de um aluno ou da classe como um todo. A avaliação instrucional implícita no próprio método de ensino - frequente neste nível - não foi considerada. Esta distinção é tênue, admitimos, mas foi a maneira que encontramos de viabilizar um primeiro acesso ao fenômeno da avaliação.

Para melhorar estas definições, o trecho que segue mostra nossa compreensão da avaliação instrucional e que não foi incluída na pesquisa.

Professor. "Olha aqui. Vocês estão vendo o desenho da pata?"

Classe. Estamos.

P. Essa letrinha é pa (gesticulando com as mãos e boca). Olha, ela não é uma bolinha? Ela não faz assim (diz desenhando a letra)?

C. Faz...

P. Então vamos falar.

C. Pa, pe, pi, po, pu, pão.

P. Pata começa com a letrinha?...

C. Pa...

P. Então, o pa tem uma bolinha, por isso que a tia faz assim, oh! (gesticulando com mãos e boca). O pá não faz assim quando a gente vai escrever? Agora o tatu é diferente. O tatu a gente corta. Não corta o ta aqui?...

C. Corta...

P. Então vamos falar.

C. Ta, te, ti, to, tu, tão."

Este tipo de interação apresenta várias formas de avaliação implícitas (p. ex.: "Não corta o "ta" aqui?...") que este trabalho resolveu não considerar³⁰⁷, pelo menos por agora. Caso a professora tivesse dito, por exemplo: "Muito bem!!... Vocês acertaram!..." este episódio passaria a integrar o estudo.

A seguir exemplificamos os casos que estamos incluindo no estudo.

"P. Agora você Walter. A letra do Walter não está colocada no abecedário ainda. A tia vai escrever na lousa. (Faz o W na lousa.) É o dabliu. Como é que chama?
A. (Aluno não fala.)
P. (Olha para outros e dirige, em seguida, o olhar para Watson, na carteira ao lado.) Watson?
Outro aluno (OA). Dabliu (diz Watson baixinho).
P. (Olhando para Walter.) O Watson já sabe, Walter! (Insiste com Walter.) Como é que se fala esta letrinha? (Vai andando até a carteira do aluno.) Fala... Fala... Com é que fala.
A. (Aluno não diz nada.)
P. Fala Watson.
OA. Dabliu."

Note-se que, neste episódio, está envolvida uma avaliação comparativa e pública do aluno.

A distinção existente entre episódios de avaliação implícitos no ato instrucional e episódios de avaliação públicos, que explicitamente afetam a "imagem do aluno", nos interessa, pois o que estamos querendo evidenciar é a amplitude do campo da avaliação, para além da avaliação instrucional ou formal, abrangendo a avaliação do comportamento em sala (disciplina), bem como, atitudes e valores³⁰⁸.

As observações convencionais foram relatadas, imediatamente, após o pesquisador chegar do campo. Em média, investiu-se uma hora de elaboração de relatório para cada hora de observação. Os relatórios de observação convencional foram lidos para que se especificassem os episódios de avaliação contidos. Foram listados 270 episódios.

As observações com vídeo foram examinadas no Laboratório com o propósito de se retirar delas os episódios de avaliação. Dessa forma, não houve transcrição propriamente dita de todas as fitas gravadas, mas somente transcrição dos episódios

³⁰⁷. Deixamos de lado a avaliação veiculada nos materiais didáticos.

³⁰⁸. Não se deve separar os episódios instrucionais dos disciplinares e de valores como se os últimos fossem ideológicos e os primeiros não. Todos têm funções ideológicas, são práticas impregnadas das características gerais da organização do trabalho capitalista.

localizados. A duração dos episódios foi variada. Os relatórios das observações com vídeo geraram 323 episódios. Ao todo foram classificados 593 episódios.

A classificação foi extraída dos episódios e não imposta a eles de fora. Cada episódio foi lido procurando-se distinguir as classes de ação nele contidas, através de um título que resumisse a relação estabelecida entre professor/aluno; entre aluno/aluno ou aluno/professor (por exemplo: "Professor elogia caderno do aluno"). O título foi introduzido no computador juntamente com sua localização indicando a sessão onde ocorreu e o número de identificação dentro da sessão. Um episódio podia, neste momento, ser subdividido em várias classes de ação, dependendo do conteúdo existente dentro dele. Posteriormente, estes títulos foram agrupados pelo computador, segundo a natureza da relação indicada pelo pesquisador. As listas por classe foram depuradas e aprimoradas. As classificações que emergiram, quanto ao agente avaliador, foram:

CLASSE 01 - PROFESSOR INCENTIVA ALUNO

Foram incluídas nesta classe todas aquelas ações originadas pelo professor e que valorizaram o desempenho do aluno ou da classe como um todo (p. ex. elogios, aplausos).

CLASSE 02 - PROFESSOR PUNE ALUNO

Esta classe incluiu as ameaças que o professor fez à classe ou a alunos específicos tentando, com isso, obter desempenho que considerava adequado através da perda de algo que o aluno gostava (p. ex. lanche, recreio, passeio) ou da introdução de uma situação que ele não queria (p. ex. ir para a Diretoria, compara-lo negativamente com alunos mais avançados, ameaçar chamar a mãe).

CLASSE 03 - PROFESSOR ATUA SOBRE VALORES DOS ALUNOS

Esta classe foi destacada para permitir melhor exame da amplitude da avaliação. Em vários momentos estas ações poderiam ser colocadas na Classe 02, mas preferimos examiná-las separadamente. Incluímos, aqui, toda atuação do professor avaliando a higiene pessoal do aluno, motivação para o estudo e lições de moral que o professor deu para a classe ou a alunos específicos.

CLASSE 04 - ALUNO PUNE ALUNO

Esta classe incluiu a ação dos alunos sobre outros alunos, pela caçoada, acusações e avaliações negativas feitas entre os próprios alunos.

CLASSE 05 - ALUNO INCENTIVA ALUNO

Esta classe procurou registrar o incentivo de um aluno para com outro.

CLASSE 06 - OUTROS

Incluiu as ações que não puderam ser registradas nas classes anteriores.

Neste estudo, chegamos a identificar cinco classes que descrevem, nos limites do estudo, o fenômeno da avaliação no interior da sala de aula. É importante registrarmos que esta descrição abarca muito mais a aparência do fenômeno. É, neste sentido, apenas o começo do estudo do fenômeno. Para realmente compreendê-lo, teremos que romper tais aparências e revelar sua essência - suas contradições.

A questão metodológica é de grande importância, pois é o momento em que nos afastamos dos enfoques etnográficos, procurando assumir a característica materialista dialética a que nos propusemos. A tarefa não é fácil e uma análise conclusiva não deve ser esperada.

Em seguida relatamos os principais resultados obtidos. O trabalho de campo, previsto, desenvolveu-se sem maiores problemas operacionais. A preocupação maior foi com o nível de rejeição do pesquisador em sala de aula - pela professora - devido à longa duração do estudo. O relacionamento com a professora foi cordial, no entanto percebemos uma constante preocupação, no início da pesquisa, com uma possível avaliação de seu desempenho por parte do pesquisador. Foram observadas sucessivas formas de explicar para o pesquisador, porque uma determinada aluna não "rendia", numa busca por esclarecer as limitações da mesma. Várias vezes nos solicitou opiniões para sondar o conceito que estávamos fazendo de sua atuação.

Em outras oportunidades notamos que a professora, não conseguindo evitar uma atitude repressiva em relação a um aluno, procurou, logo em seguida, amenizar a situação com uma atuação compensatória (reduzindo a voz, sendo gentil, etc..).

À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, estas atitudes foram diminuindo e a professora - tanto quanto possível - ficou bem mais à vontade.

Neste tipo de estudo, a qualidade dos dados está relacionada à aceitação do pesquisador no interior da instituição pesquisada. Acreditamos ter conseguido um bom relacionamento, porém, não pudemos desenvolver a contento as entrevistas formais com a professora e com os alunos. No caso da professora, sua disponibilidade para tal era praticamente inexistente uma vez que fazia dupla jornada. Entrava as 7 horas da manhã, trocava de classe às 11 horas e saía as 15 horas, dependendo de carona - o que impedia que pudessemos ficar na escola após suas aulas. As conversas informais que conseguimos realizar foram feitas utilizando-se o espaço da aula de Educação Física e os intervalos.

No caso dos alunos, a entrevista formal revelou-se um rotundo fracasso. Nada de significativo pôde ser obtido por esta via, pois os alunos limitaram-se a dizer "sim" ou "não". Outras formas de obtenção de informação talvez possam ser melhor sucedidas, como por exemplo, o uso de desenhos ou representação de situações críticas.

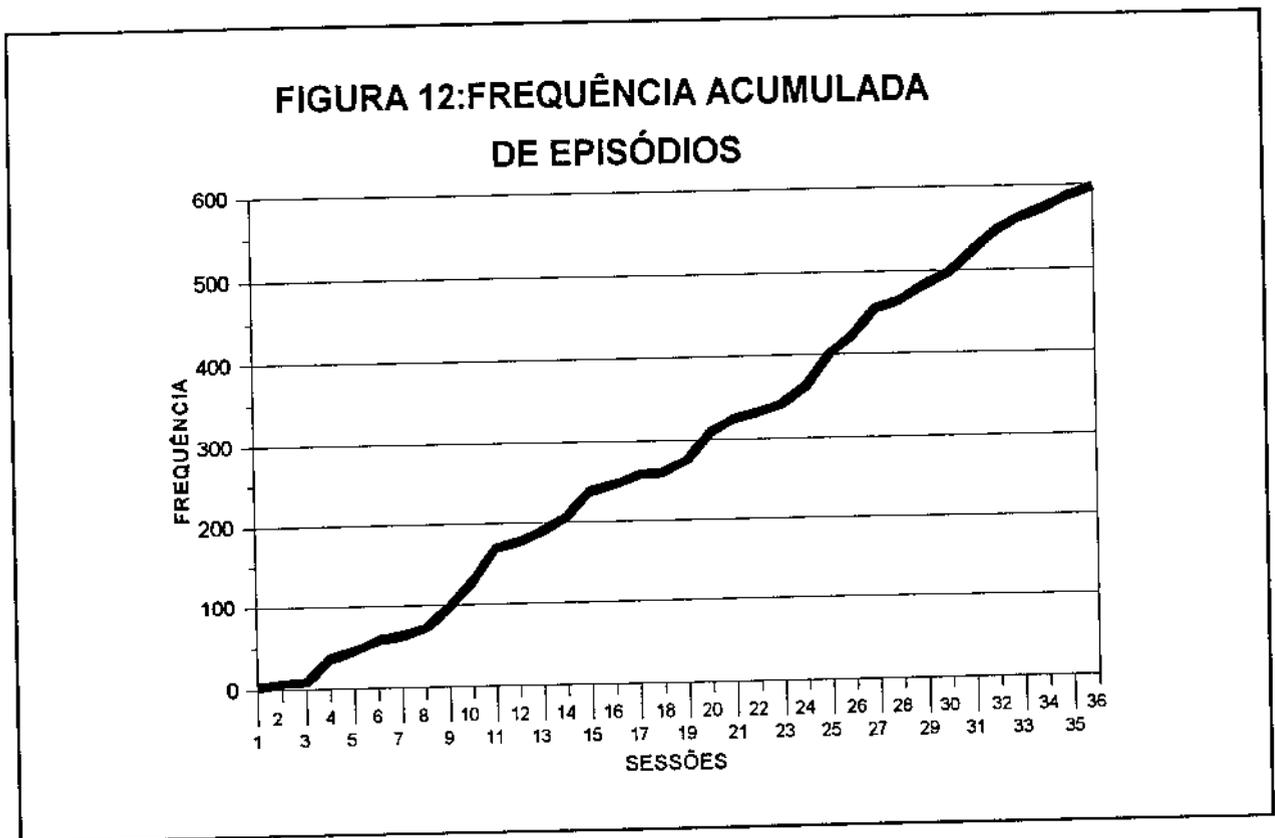
A Tabela 17 apresenta a frequência dos dados obtidos, bem como a razão de progressão dos episódios por fase. Pode-se observar que a razão de episódios é menor na fase 1, exploratória (3,1), aumentando nas fases seguintes (8,5; 7,1 e 7,5), com uma leve queda ao retornar-se à observação convencional (fase 3) cujo valor é mantido na fase 4.

Posteriormente, esclareceremos o conteúdo destes episódios.

| FASES | EPISÓDIOS | HORAS | RAZÃO |
|--------|-----------|-------|-------|
| FASE 1 | 67 | 21 | 3,1 |
| FASE 2 | 187 | 22 | 8,5 |
| FASE 3 | 142 | 20 | 7,1 |
| FASE 4 | 197 | 26 | 7,5 |
| TOTAL | 593 | 89 | 6,6 |

TABELA 17. RESUMO DOS EPISÓDIOS LOCALIZADOS POR FASE

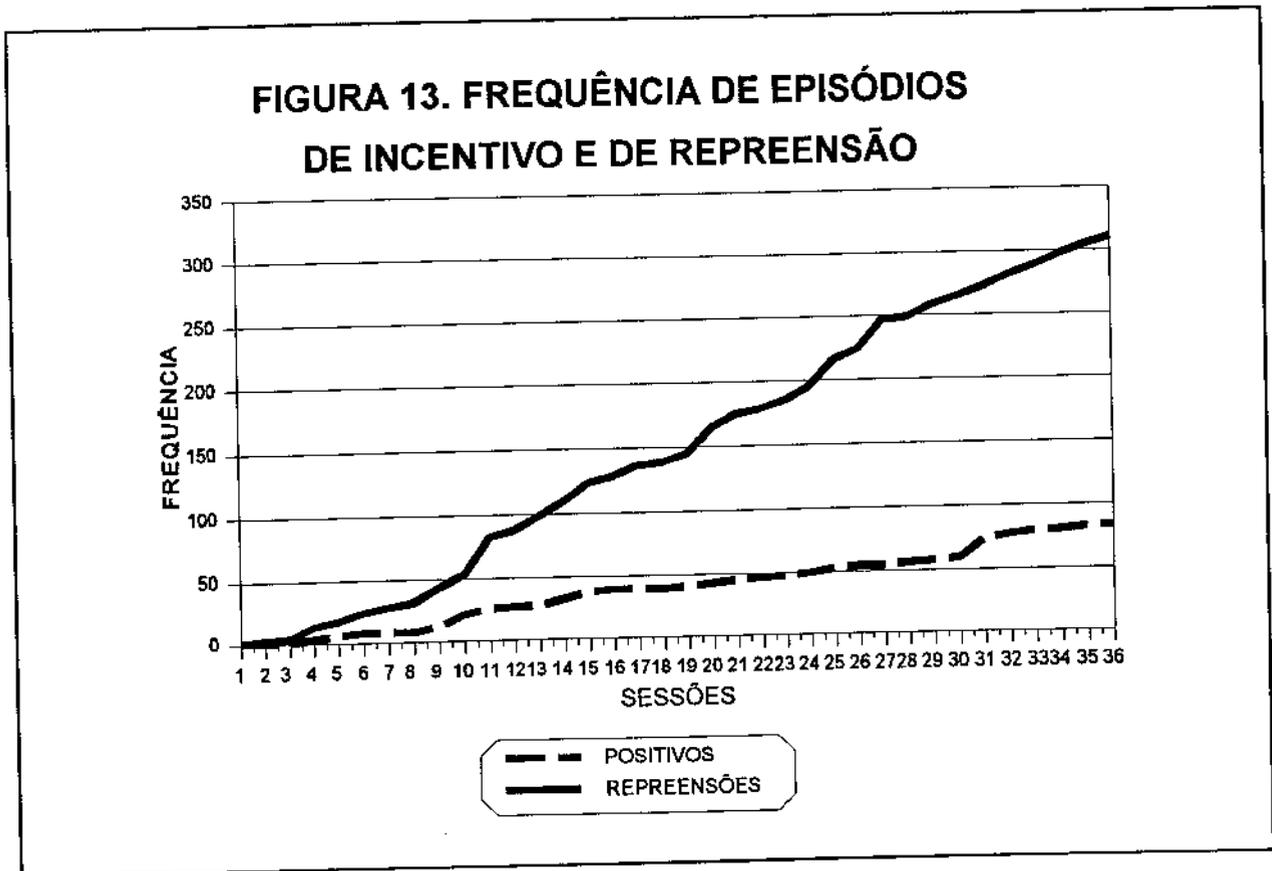
A Figura 12 apresenta estes dados graficamente. Pode-se notar que a curva, logo após uma pequena desaceleração no período exploratório, assume uma inclinação mais constante, não importando a fase que se considere. Os dados sugerem que a variável "introdução do vídeo" feita na fase 2, retirada na 3 e reintroduzida na 4, não afeta a tendência dos dados. Pode-se supor que a maior taxa de episódios, nos períodos com



uso de vídeo, se deva a um registro mais completo possível nestas ocasiões devido ao uso de equipamento.

A Figura 13, a seguir, mostra os episódios por classes. A suspeita era que, no caso de haver uma interferência motivada pelo uso do vídeo, os episódios aversivos diminuíssem em favor dos positivos - nas fases com uso do vídeo. Podemos dizer que a presença do vídeo não altera significativamente a geração dos episódios. Como demonstra a Figura 13, os episódios punitivos (Classe 02) são constantes ao longo das várias fases da pesquisa. O mesmo ocorre com os episódios positivos (Classe 01) - com pequena alteração isolada na última fase, quando a professora, em uma mesma aula,

chamou sistematicamente vários alunos à lousa e, ao final de cada exercício, pediu que a classe aplaudisse os alunos que acertavam.



Deve-se ressaltar, no entanto, que esta pesquisa pode apenas afirmar que, pela tendência dos dados apresentados, a introdução do vídeo não alterou a situação pesquisada mais do que a presença do pesquisador já havia alterado. Não estamos, entretanto, afirmando que não houve alteração alguma. A presença do pesquisador em sala certamente já é um fator que traz alguma alteração.

A Tabela 18 apresenta a distribuição de frequência das classes encontradas. Observe-se a preponderância das ações punitivas do professor.

A ordem das classes é a seguinte:

1. Professor pune aluno.
2. Professor atua sobre valores dos alunos.
3. Professor incentiva aluno.
4. Aluno pune aluno.
5. Aluno incentiva aluno.
6. outros.

Uma das características importantes da primeira série do primeiro grau estudada nesta pesquisa, diz respeito à ação intensiva que o professor exerce junto ao aluno, procurando desenvolver sua aprendizagem. Nesta forma de atuação, a atividade de avaliação, frequentemente, se confunde com a de aprendizagem propriamente dita, sendo quase impossível separá-las.

| Classes | Frequência |
|----------------------------------|------------|
| 01- Professor incentiva aluno | 84 |
| 02- Professor pune aluno | 311 |
| 03- Professor atua sobre valores | 99 |
| 04- Aluno pune aluno | 82 |
| 05- Aluno incentiva aluno | 01 |
| 06- Outros | 16 |
| Total | 593 |

TABELA 18. FREQUÊNCIA DAS CLASSES

A descrição da atuação da professora, que vamos transcrever a seguir, visa exemplificar esta dificuldade e dar uma idéia, ao leitor, da forma de atuação da professora

em uma primeira série do primeiro grau. Os grifos são nossos e ressaltam episódios de avaliação.

"P. Agora a tia vai dar uma folhinha para fazer o ditado."

Classe: Ahhhhh... (dizem uns alunos).

Classe: Ehhhhh... (dizem outros, querendo mostrar entusiasmo).

OA: "A, e, i, o, u" (provoca outro aluno).

P. (Retira a folha do armário e diz.) "Põe o nome na folhinha, tá?" (Começa a distribuir a folha pelas carteiras.) "Escreve o nome bem bonito" (diz para uma aluna). (Ao passar pela carteira de Eline, vê que o caderno dela está acabando.) "Precisa comprar caderno novo. Cadê o seu caderno novo?"

A. (Está fora do campo do vídeo, mas provavelmente deve ter dito que a mãe não comprou.)

P. "Mamãe não comprou!! Olha a mamãe não comprou cartilha! A mamãe não comprou caderno! Cadê a mamãe?! Áããã..."

A. Quieta.

P. "A mamãe trabalha?"

A. (Não se houve resposta da aluna.)

P. "Tem que mandar ela vir falar com a tia, filha. Manda sua irmã falar para sua mãe." (Continua a distribuição.)

OA. (Carla começa a apagar a lousa.)

P. Não!!!... (Grita.)

A. (Carla sai da lousa e volta para o lugar.)

P. Xereta!

OA. (lvone repete.) Xereta.

P. (Refaz o que a aluna apagou e explica que os alunos devem escrever "ditado" bem no meio da folha que distribuiu.) "Escreve ditado. Vamos fazer uma palavrinha e por um tracinho na frente (mostra na lousa). Outra palavrinha e põe um tracinho, outra palavrinha, põe outro tracinho.

A. (Enquanto isso, o Helen agride um aluno que senta na sua frente.)

P. "Óoo... Helen... precisa dar um soco na cabeça do moleque?! ... Peter olha para a lousa. Eu vou ditar a palavrinha, vou escrever na lousa e depois eu vou apagar, hein..."

A. (Alunos estão escrevendo a palavra "ditado" no cabeçalho da folha.)

P. "Vamos gente. Bem caprichado, bem bonito. Olha... Escuta... A tia vai passar a nota na caderneta do Boletim, agora. Então, vai depender de quem souber fazer o ditado, porque sabe ler e escrever."

A. (Leôncio pergunta.) "Tia posso levar para casa?"

P. "Levar para casa? Depois que a tia corrigir... Pronto. Vou escrever. Larguem o lápis. Vou escrever. Todo mundo falando. (Começa a escrever "teia" e toda a classe vai lendo em voz alta.)

Classe. Te - i - a.

P. Pode escrever: te - i - a. (Apaga a palavra da lousa. Aguarda um pouco.) "Já foi Ricardo? Agora, de lado, põe o tracinho (mostra o tracinho na lousa). Agora aqui (apontando para o espaço em seguida ao tracinho), depois do tracinho (começa a escrever a outra palavra e pede para a classe ir lendo) "tutu".

Classe: "Tu - tu".

P. "Tu - tu. Pode escrever." (Apaga a palavra.)

A. "Já escreveu!" (Diz um aluno.) "Pula linha?" (Pergunta outro.)

P. (Corrige o aluno que queria pular linha. Mostra o ditado que a Jak está fazendo para este aluno e comenta.) "Olha ela, está fazendo certinho: uma palavrinha, um tracinho, uma palavrinha, um tracinho."

OA. "Olha, eu também, tia..."

P. "Agora, no outro tracinho. (Começa a escrever "tia" ao mesmo tempo que manda ler.)

A. (Alguém começa a ler com "tu.") "Tu..."

P. "Não... (corrige).

Classe: "Ti - a."

P. "De novo."

Classe: "Ti - a."

P. "Pode escrever "tia". (Apaga a palavra. Aguarda um pouco.) Outro tracinho, olha para a lousa. Não quero ninguém escrevendo, hein... Vamos Elio, olha para a lousa." (Começa a escrever "titia" ao mesmo tempo que manda ler.)

Classe: "Ti - ti - a."

P. "De novo."

Classe: "Ti - ti - a."

P. "De novo."

Classe: "Ti - ti - a."

P. "Pode fazer. (Apaga a palavra.) Jak, se você fizer antes da hora eu vou tirar o seu ditado. É a última vez que você faz antes da hora. Você não é mais bonita que ninguém." (Espera um pouco. Depois chama a atenção de vários alunos para que olhem para a lousa. Vai escrevendo e mandando ler.) "O - i - to. Vamos falar?"

Classe: "O - i - to."

P. "De novo."

Classe: "O - i - to."

P. "Pode escrever." (Apaga a palavra da lousa.)
 A. (Jak) "Tia, não apaga não."
 P. "Não apaga não... Não é para olhar na lousa!"
 OA. (Ivone.) Não é para olhar...
 P. "O - i - to." (Vê o caderno de um aluno na primeira fila, do lugar que está na lousa.) "Quem mandou você passar este risco preto, aí? Alguém mandou? Saco! (Irritada.)" "Pode apagar." (Chama a atenção de alguns alunos para olharem para a lousa. Escreve outra palavra.) "Ti-to. Vamos falar? Ti-to."
 Classe. (Repete junto.) "Ti-to."
 P. "De novo."
 Classe. "Ti-to."
 P. "Pode escrever. Ti-to." (Apaga a palavra. Espera um pouco.) "Ti-to. Não pode mostrar para ela não" (diz para um aluno). "Ti do ipê, to da ovelha, ti-to."
 A. (Watson olha para trás onde senta Ivone.)
 OA. (Ivone deda.) "Ele está copiando" (aponta para Watson, falando com voz chorosa).
 P. (Não diz nada.)
 A. (Jak) "Alá, tia, ele está copiando."
 P. "Não pode deixar copiar." (Continua.) "Com letra maiúscula de novo. (Escreve na lousa.) "To-tó. Vamos falar?"
 Classe. "To-tó."
 P. "De novo."
 Classe. "To-tó."
 P. Pode fazer. (Apaga a palavra.) "Vira para a frente moleque!" (adverte um aluno.)
 A. (Carla deda.) "ô tia, ele está copiando!"
 P. (Não liga.) "Mais uma. Aqui, ó... ta-tu."
 Classe. "ta-tu".
 P. "Pode fazer." (Apaga a palavra.)
 A. (Carla.) "ô tia, ela está escrevendo antes da senhora."
 P. "Vamos. Próxima agora. Larguem o lápis em cima da carteira, Serpa, e você. Não está fazendo Serpa."
 A. (O aluno está debruçado na carteira.)
 P. "Ele não vai ter nota no fim do mês. Vamos." (Escreve a próxima palavra.) "Tu-a."
 Classe. "Tu - a."
 P. "Tu - a. Pode fazer." (Apaga a palavra. Espera um pouco.) "Tu-a" (repete). "Serpa, você não tem recreio, hein... Tem recreio e você não vai sair para o recreio..." (ameaça com calma).
 OA. (Carla.) "Não tem lanche, não tem lanche, tia." (Concordando com a ameaça da professora.)
 P. "Agora, aquilo lá em cima" (aponta para o teto). "Te-to."
 Classe. "Te-to. Te-to."
 P. "Pode escrever." (Apaga a palavra. Espera um pouco. "Como é que é o te? É t + e. To é t + o. Te-to. última palavrinha agora! "A-ta. Vamos falar."
 Classe: (Repetindo junto com ela.) "A-ta, a-ta."
 P. "Muito bem. Acabou. Pula uma linha e olha para a lousa. Olha o que a tia vai escrever." (Escreve: Tito e o Totó.) "Vamos ler."
 Classe. "Tito e o Totó."
 P. "De novo."
 Classe. "Tito e o Totó."
 P. "De novo."
 Classe. "Tito e o Totó."
 P. "De novo."
 Classe. "Tito e o Totó."
 P. "Pode copiar." (Apaga a frase.) "Tito, escreve aí com letra maiúscula. (Irrita-se com alguém que não sabe escrever Tito.) "Olha lá o Tito. Olha lá o Tito escrito na lousa. (A câmera está fora desta cena, mas provavelmente está apontando para uma lição que ficou escrita em um canto da lousa, já que havia apagado a frase Tito e o Totó.) "Pulando linha. Tito e o Totó." (Vai passando pelas carteiras.) "Tito e o Totó." (Começa a recolher as folhas de quem já terminou, dando chance para fazer pequenas correções.) "Cadê o acento do Totó?"

Esta transcrição³⁰⁹ dá uma idéia de como transcorre a ação instrucional em uma primeira série. Note-se que a avaliação mistura-se com o processo instrucional sendo difícil estabelecer uma separação entre eles.

³⁰⁹. Esta qualidade de descrição somente pode ser obtida com o uso do vídeo em sala de aula. A descrição convencional não consegue chegar ao detalhe, pois depende fundamentalmente da memória do pesquisador e de sua velocidade de apontar indicadores do que observa.

Há, também, uma atividade muito frequente em sala de aula: a correção do caderno do aluno na própria carteira dele, ou ficando em um ponto da sala onde se recebe cada aluno, para corrigir o exercício do caderno. Nestes momentos, uma forma intensa de avaliação é conduzida pela professora, em contato direto com o aluno. Grande parte desta atividade se processa com o professor falando em voz baixa sendo difícil o registro, sem causar interferência³¹⁰.

Este fato, a indissolubilidade do processo de avaliação, só aumenta sua importância e mostra como é um procedimento central no dia-a-dia da professora. Na série observada, pode-se afirmar que a avaliação é um processo contínuo e informal que permeia a própria ação instrucional estando sempre presente.³¹¹

A atividade de avaliação ocorre com alguns limites, o professor não pode dedicar-se a ela até que todos tenham aprendido tudo. O principal limite parece ser o fato de se ter uma estrutura coletiva de ensino, baseada na transmissão oral, na qual a quantidade de conteúdo que o professor está obrigado a passar e a diversidade de desempenho dos alunos colidem com seus objetivos de promover o desenvolvimento de todos. O tempo fixo, determinado pelo Sistema de Ensino para a aprendizagem, faz com que o professor passe a se preocupar com os alunos mais rápidos (procurando garantir que continuem assim) convivendo com a diversidade de desempenho.

Alguns trechos extraídos de nossas observações de campo revelam esta face da escola.

"É importante relatar agora como foi o intervalo do lanche. Como não estava com os equipamentos, pude acompanhá-la até a cozinha, para o café. Foi uma conversa muito interessante a que tivemos. Estávamos eu, ela e mais uma professora. As duas comentavam sobre o desempenho de seus alunos. A outra professora dizia que ela tinha apenas quatro alunos que não passariam³¹². A professora (que participa de nossa pesquisa) diz que tem 12. A outra recomendou que trabalhasse individualmente com estes alunos - disse que ela fazia isso. Recomendou que fizesse "para não aumentar muito a sua reprovação". (...) Nossa professora disse: "Não é pedagógico, mas eu separei a classe em fracos e fortes. Estou trabalhando com os fortes. Se deixar tudo junto não vai..."³¹³ (...) Quando voltei para

³¹⁰. Optamos por manter a câmera fixa no fundo da sala. Achamos que movimentar-se com a câmera pela sala poderia causar interferências indesejáveis na atividade da professora e aumentar, pela grande duração da pesquisa, índices de rejeição.

³¹¹. A tradicional crítica de que a avaliação é feita de forma descontínua não reflete o que foi observado nesta primeira série.

³¹². Esta conversa ocorreu no dia 8 de junho, portanto ainda no final do primeiro semestre. Note que a professora já fala como se o aluno estivesse reprovado a esta altura do ano.

³¹³. É a partir de junho que aparece, nos relatórios, a referência a fileira dos fracos e fortes. Imaginamos que até esta altura ela estava tentando trabalhar com todos. Nossa suspeita é reforçada pelo baixo número de lições que ela consegue desenvolver até junho - apenas 6, restando ainda outras 30 lições. É importante salientar que esta classe não estava estruturada na forma de ciclo básico.

a sala, conferi. De fato, os alunos mais fracos estavam organizados em duas fileiras com 12 alunos, à minha esquerda, e outras três fileiras de alunos reuniam os mais fortes. A partir dessa conversa, a professora "abriu o jogo" sobre a organização de sua sala de aula. Não escondeu esta separação ao voltar para a sala. Ficou assim explicitada a "geografia da sua sala de aula". Meses de observação não foram suficientes para que levantássemos tal geografia. A conversa do café foi decisiva para a compreensão que passamos a ter da sala."

"A conversa vai mudando para a época do ano em que estamos: meio do ano letivo. Ela mostra sua preocupação pelo fato de já estarmos no meio do ano, ter dado apenas seis lições e ter que chegar à trigésima sexta até o final do ano. Diz que as crianças têm que saber as "dificuldades" também. Na segunda série, segundo seu depoimento, as suas alunos vão misturar-se com outras que já aprenderam as "dificuldades" e aí vai causar problema para a professora da segunda série. Diz que a professora da segunda série irá dizer que ela não deu a matéria. "O que estes alunos vão fazer?". Note-se como a professora tem em mira um modelo de aluno."

"Nosso primeiro contato com a professora, na porta da sala mostrou uma receptividade discreta, sem maiores envolvimento, a não ser pela afirmação: "você sumiu!". Expliquei que outras atividades me impediram de voltar logo no início das atividades do segundo semestre. Perguntei-lhe como estava a luta, ao que ela respondeu que "estava caminhando: quem vai, vai (referindo-se aos alunos) quem não vai, não vai." Ao mesmo tempo agregou: "Se eu dissesse isso para a minha orientadora ela me matava!!". Rimos, as crianças entraram e eu também."

"Vocês não vão saber escrever "fugiu" - comenta. "Eu sei, tia", diz uma aluna. Vira-se para um grupo de alunos fracos que está tagarelando na frente, perto dela: "Mas o que vocês estão fazendo?" - grita. Verifica se estão copiando. Alguns não estão. Passa cópia para eles. "Vamos, Paul, Walter, Ivone - copiando da lousa" - diz brava. Carla diz que estes alunos estão na fileira dos fracos. A professora responde: "Aqui não tem fileira de forte nem de fraco." Um aluno diz, baixinho, mas audível: "Tem sim..."³¹⁴

Tal como a professora antecipara em junho, ao final do ano, ficaram reprovados 13 alunos e passaram outros 13. Dos 13 aprovados, 11 foram aprovados com o conceito "regular" e apenas dois receberam conceito "bom".

Vejamos, agora, o conteúdo das classes de avaliação encontrado na pesquisa.

Professor pune aluno

Esta classe reuniu aquelas ações da professora que implicavam introduzir alguma situação aversiva para o aluno e/ou eliminar algo que lhe era agradável. Foi a mais frequente na sala de aula pesquisada e aparece associada não somente ao desempenho em si, mas, também, aos aspectos disciplinares.

Os trechos que seguem exemplificam esta classe.

³¹⁴. Deve-se deixar registro que a professora desta classe era muito esforçada. Trabalhava boa parte do tempo nas carteiras das crianças corrigindo os exercícios e procurando fazer com que aprendessem. Suas concepções políticas não eram atrasadas. Tanto que se dispôs a dar aula para esta classe, todos repetentes. Segundo me relatou, queria "fazer alguma coisa" por estes alunos.

"Os alunos devem, em seguida, cantar e acompanhar com a mão, fazendo o desenho da letra no ar. Chama a atenção dos alunos que não estão prestando atenção. Adverte que quem não fez o cabeçalho ficará sem recreio e sem lanche."

"Uma aluna que não para em sua carteira é ameaçada de ser mandada para fora da sala."

"P. Agora você, Walter. A letra do Walter não está colocada no abecedário ainda. A tia vai escrever na lousa. (Faz o W na lousa.) É o W. Como é que chama?"

A. (Walter não fala.)

P. (Olha para outros e dirige, em seguida, seu olhar para Watson, na carteira ao lado.) Watson... (Interroga o aluno.)

OA. (Watson diz baixinho) Dabliu.

P. (Olhando para o Walter.) O Watson já sabe, Walter! (Insiste com Walter.) Como é que se fala esta letrinha? (Vai andando até a carteira do aluno.) Fala. Fala. Como é que fala.

A. (Walter não diz nada.)

P. (Dirigindo-se para Watson.) Fala Watson.

OA. (Watson diz) Dabliu."

"P. Ah! Tem dó, Leôncio. Leôncio, você fica brincando e chega na hora de ler os pequeninos lêem e você não. Os pequenos estão lendo melhor que você porque você fica brincando."

"P. (Continua dando atenção individual para Ilda. Rafaela senta na frente de Ilda. Rafaela olha para trás e fica vendo Ilda fazer a lição.) "Mas Rafaela!!... (Grita indignada a professora.)

A. (O aluno olha para a frente, faz um pouco de lição e pára de novo.)

P. (Dá um empurrão no aluno na altura do pescoço.)

A. (Continua a lição.)"

"P. Isso aí é pra nota, viu Ivone. É para nota e você não está fazendo."

"P. Jak, pode vir para cá! Eu estou ficando louca... Se eu deixo ela de castigo, ela rasga a folha. Ela vira tudo e joga fora. Ela está me deixando louca. Ela vai ficar lá na classe, eu tenho que castigá-la. Tá vendo, Jak, as crianças que fazem as coisas nas horas certas são premiadas, agora elas vão brincar. Olha lá que sombra gostosa. Agora, você vai ficar na classe, naquele calor lá dentro. Você acha bonito isso? Hoje a Carla fez a lição. Ela vai sair. Você não. Vai para a classe, vamos..."

"P. (Traz uma aluna de volta para sua carteira, manda copiar 100 vezes uma palavra.)

A. (A aluna deita sobre a carteira quando ela sai.)

"A. (Jak após repreensão verbal, fica emburrada.)

P. (Irritada.) "Então eu vou mandar o guarda da escola levar você para casa. Escolhe. Senta direito." (Abre o livro na frente da aluna e manda que comece a ler. Fica observando em pé. A aluna abre o livro e simula ler. Mas continua emburrada.)"

Esta classe registrou 311 ações (52% dos episódios), num verdadeiro massacre que se distribuiu por todo o período letivo.

As ações mais recorrentes foram a ameaça e a comparação negativa do desempenho do aluno com outros colegas. O grau de "stress" que se desenvolveu na sala, nas relações entre a professora e os alunos, foi grande. Chega-se a temer pela saúde da professora, tal é o grau de desgaste emocional a que fica submetida. Por outro lado, pode-se imaginar as repercussões deste "stress" para a formação dos alunos. O professor - nos limites de sua atuação - recorre à punição como forma de motivar o alunos a realizar as tarefas escolares. A forma de organização do trabalho pedagógico termina impondo estas condições³¹⁵.

³¹⁵. Cf. Enguita, M.F. A face oculta da escola. op. cit., 1989.

Professor atua sobre valores dos alunos

Esta foi a segunda classe, em ordem de frequência, e reuniu uma série de intervenções da professora destinadas a configurar os valores dos alunos. Esta classe foi destacada, porque pode dar uma dimensão mais ampla da função da avaliação em sala de aula - para além daquela manifesta na classe anterior e que enfatiza o controle da sala de aula (disciplina) e a punição como forma de estimular o aluno a realizar suas tarefas.

Os trechos selecionados dão a dimensão desta classe.

"Alguém lembra a professora que ela ainda não fez a oração do dia. A professora, em posição de oração (em pé com as mãos justapostas e olhos fechados) inicia a oração que pede ao papai do céu que proteja o dia, o pai e a mãe, ajude-os a ser bonzinhos, respeitar os amigos e aprender a lição."

"Um aluno está distraído com o seu caderno. Professor vai até ele para chamar a atenção e vê o caderno todo sujo. Mostra o caderno para a classe e diz: "Olhe o caderno dele. Está um lixo o seu caderno."

"Alguns continuam conversando. Professora adverte que quem não quer aprender deve ficar em casa para não atrapalhar a tia e os colegas. Deve falar para a mãe que não quer vir. A professora pergunta: "É ou não é?". Os alunos respondem: "É..."."

"A professora ajuda a aluna a fazer a primeira linha com o lápis que emprestou. Abaixa-se perto da aluna. Em seguida diz que ela precisa tomar banho e lavar a cabeça porque está cheirando mal."

"Pára a lição esperando aluno desatento. Quando o aluno percebe, ela pede uma salva de palmas. Ao terminar as palmas diz: "Muito bem, você é o palhaço da turma." O aluno não gosta, fica envergonhado, irritado e abaixa a cabeça."

"P. Jak, senta no seu lugar. Bonita.

OA. Como muié.

P. Como mocinha, né...

P. (Voltando do recreio, os alunos entram correndo na sala.) "Na casa de vocês quando chegam vocês entram correndo: marido, mulher, filhos? Tudo correndo?"

Classe. (Alguns alunos.) "Não..."

P. É bonito isso?

Classe. (Alguns alunos.) "Não..."

P. "Então, aqui também não é para entrar correndo. Leôncio, Watson, Peter... Vocês vão se comportar na hora do recreio porque a Da. Maria vai anotar o nome das crianças que estão bagunçando. Vai ficar uma semana sem recreio e fazendo cópia, fazendo lição... Escutou Peter?... Quem não se comportar na hora do recreio ela vai tomar nota do nome e os nomes que ela me der vão ficar uma semana sem recreio. Tem criança brigando, tem criança batendo, tem criança xingando... tem criança abusando, ela falou. Peter eu não quero que você brigue com ninguém, hein - uma semana na secretaria na hora do recreio, já pensou?..."

A. (Carla denuncia Leôncio, apontando para ele.) "Ele fica batendo na cabeça do mais pequenos". (Outros alunos concordam.)

P. "Se ela reclamar que você bate na cabeça dos pequeninos você vai ver Leôncio!"

A. (Leôncio fica quieto.)

Uma mulher entra na sala e dá um recado inaudível à professora.

P. (Olha no relógio e diz que já está na hora).

A. (Ivone vai até a porta e olha para fora).

P. (Chama a atenção de Ivone): Mas se ela fosse inteligente... Como ela é xereta! (pega no cabelo dela e empurra levemente para dentro da sala). Hein?! Se ela fosse inteligente... Como ela é danada!

P. Escuta, vocês vem à escola...

A. Para ler!

P. ... por que vocês vêm na escola?

C. Para ler!

A. Para aprender.

P. Para aprender? Para aprender a fazer o quê?

A. Ler.

P. Ler e escrever?? Tá! Mas então, aprender a ler e a escrever para quê?

A. Para trabalhar!

P. Uê, mas tem muita gente que não sabe ler e escrever e trabalha do mesmo jeito; então para que vocês estão aprendendo a ler e a escrever?

A. Para passar de ano!

P. Para passar de ano? (Indignada). Para quê? Aprender a ler e a escrever para passar de ano? Para que passar de ano?

P. Você só fala passar de ano, Jack! O Jack, por que você quer passar de ano?

OA. Porque ela quer bicicleta.

P. Ah, eu não acredito que ela quer passar de ano só para ganhar uma bicicleta?

OA. Ela passa fome!

P. Pensa um pouquinho, Jack, só para aquele que eu perguntar que vai responder. A Jack diz que vem na escola para aprender, a ler e a escrever. Ela quer passar de ano. Mas por quê você quer passar de ano? Fala para mim. Pode falar! Só para ganhar bicicleta que você quer passar de ano?

A. (Em silêncio.)

P. Carla, para que você está na escola? Para que você está na escola? Por que a mamãe manda você na escola?

(...)

P. Poxa vida, ninguém vai saber me responder? Sérmio, você vem na escola fazer o quê?

A. Aprender.

P. Aprender o quê? A ler e a escrever! Por que aprender a ler e escrever? Por que você quer aprender a ler e escrever, por quê?

A. Para não crescer burro.

P. Mas por que você não quer crescer burro?

A. (Em silêncio.)

P. Fala, Danila. O que você vem fazer na escola? Fala, Danila, abre a boca.

A. (Inaudível.)

P. Fab, o que você vem fazer na escola?

A. Aprender a ler e escrever.

P. Para que você quer aprender a ler e a escrever?

A. Para trabalhar, para arrumar emprego e ajudar a minha mãe.

P. Muito bem, palmas para Fab! Por que ela quer aprender a ler e a escrever? Porque ela quer arrumar um emprego. Vocês querem... Fabia, olha um pouquinho pra cá. Carla, você quer ficar sem saber... viu Jesse. Você fica sem saber ler e escrever, você vai trabalhar com o quê? Faxineira e olha lá, se alguém quer faxineira que não sabe ler e escrever! Então você tá na escola aprendendo a ler e a escrever para arrumar um bom emprego, pra você ajudar o papai, para você ajudar a mamãe, aí você vai poder comparar um carro, uma casa, vai ficar inteligente, não é isso?

OA. É!

P. É isso que vocês têm que por na cabeça. A Fabia respondeu direitinho. Agora a Jak não! Ela só quer passar de ano pra ganhar uma bicicleta. A Carla não sabe nem para que ela está na escola.

A. (Risos).

P. Né, Carla? Você não sabe nem porque você está na escola? Por que é que a mamãe quer que você estude? A mamãe não trabalha fora? Hein, Carla? A mamãe trabalha, Carla?

A. (Em silêncio.)

P. Jak, a mamãe trabalha?

A. (Inaudível.)

P. Aonde que ela trabalha? Onde que a mamãe trabalha, Jak? O que ela faz? O que ela vende? Ela vende alguma coisa?

A. Inaudível.)

P. Ela vende cochinha e salgadinho? E quando você crescer, você quer sair pela rua vendendo cochinha e salgadinho que nem a mamãe?

A. Não quero não.

P. Ou você quer ser uma professora, que ser uma médica, quer ser uma pintora, quer ser uma desenhista...?

OA. (Falam várias profissões.)

P. Olha a Carla quer ser uma policial quando ela crescer, de mulheres. Para poder ser um policial tem que aprender o quê? Ler e escrever."

P. Peter, quando você crescer quer trabalhar como papai, levantar às 5 horas pra carregar caixa no CEASA? É isso que você está fazendo na escola? Então que você quer ser quando crescer?

A. Trabalhar na guardinha.

P. Trabalhar na guardinha!?

P. E a Fab? Que é que a Fabia quer ser?

A. Faxineira.

P. Ah, Fab, você está estudando para ser faxineira, Fab? Ah? Você não quer ser uma coisa melhor?

"Indaga, publicamente, de um aluno que não veio dois dias seguidos o porquê das faltas. "Por que não tem vindo? Você não quer mais vir à escola? Por que estava em casa? Estava com preguiça? E continuou: "Enquanto você fica em casa com preguiça, o Peter começa a trabalhar as 4:30 da madrugada, trabalha até as 10:30 da manhã e depois ainda vem para a escola. Não falta.

Trabalha com o pai dele na CEASA. Está escuro esta hora, frio... e ele vai trabalhar com o pai. Volta as 10:30. E você fica com preguiça de levantar para vir à escola. Você já está grande. Precisa ir para a 2a. série..."

"Depois de passarem as folhas de exercício para a frente comenta: "A fileira da Glau foi a mais esperta." Preparam-se para ir lanchar. Um aluno lembra que outro aluno (tido como ladrão) tem que ir junto dizendo: "Ladrãozinho... vai roubar minhas coisas...". A professora diz: "Vamos dar um couro nele aqui, vamos deixar ele pelado aqui, se ele mexer..."

"Walter, cadê a cartilha. Põe em cima da carteira! E não adianta fazer fusquinha!! Walter, pede para sua mãe para não vir para a escola. Diz para ela:"Mãe eu não quero aprender a ler e escrever. Arruma um serviço para mim".

"P. (Está sentada numa carteira.) "Oh! Watson, você é folgado, hein? Watson, beleza, hein?! Oh! beleza, viu? Como é gostoso ser vagabundo, hein Watson?! Nada para fazer, hein? É bom ser vagabundo. Como é que você vai trabalhar para ajudar a mamãe, que você não tem pai que ajude a mamãe? Como é que vai ser Watson?"

A. "Tenho pai sim."

P. "Mas não mora junto. Como é que você vai fazer para ajudar a mamãe se você não estuda?"

Este conjunto de episódios mostra uma face pouco explorada da avaliação - a atuação do professor moldando, pela avaliação, os valores que os alunos assumem. Esta classe registrou 99 ações ou 17% do total dos episódios examinados. Deve-se ressaltar que ela funciona em estreita relação com a classe anterior, perfazendo juntamente com ela, 69% das ações. Um exame sociológico do conteúdo destes episódios ajudaria muito a esclarecer as reais funções da avaliação e da própria escola.

Professor incentiva aluno

Esta classe procurou incluir todas as ações do professor que resultassem em incentivo para a aprendizagem do aluno. Envolveu ações como "elogiar o aluno", "elogiar a classe", "pedir para a classe aplaudir aluno". As ações mais frequentes foram o elogio e o aplauso. Os seguintes trechos exemplificam esta classe.

"A professora chama outra aluna para escrever "ei". A aluna fica parada na frente da lousa. Tenta e acerta. É aplaudida por todos."

"P. (Ivone chega, a professora está próxima da porta. Ajuda a abrir a porta.) A professora diz carinhosamente:"Oi!! querida!!... Você chegou?!..."

"(A professora continua vendo as lições nas carteiras, passando por elas.) Vê a de Pádua, Lais. Pede para ele fazer a lição seguinte. "Muito bem, Watson! Passa pela carteira de Rafaela. "Ai... como vocês estão jóia hoje!!"

"A professora passa pela carteira de Ronaldo, olha a lição e passa a mão carinhosamente na cabeça do aluno.

"P. Pequeninina, vamos. Vamos escutar a Ivone ler.
A. Tito (lê a aluna).
P. Olha que belezinha. Vamos escutar.
A. Tatu, totó (engasga), a...Ta.
P. Ata... Palmas para ela!!

Foram identificadas 84 ações desta natureza (14%). Este dado revela que o controle em sala de aula privilegia ações consideradas aversivas pelo aluno (69%), em detrimento das ações positivas (14%).

Há, ainda, outra classe que se reveste de características aversivas: são as punições que os próprios alunos fazem aos seus colegas. Vejamos a seguir.

Aluno pune aluno

As ações mais frequentes dentro desta classe foram aquelas nas quais os próprios alunos "dedam" ou "debocham" seus colegas.

"Os alunos são aplaudidos quando acertam. Uma aluna erra e é vaiada pelos colegas. A professora fica brava e diz que isto é um desrespeito à colega."

"Uma aluna que é frequentemente chamada pela professora recebe uma bronca. Outra aluna diz: "Ela é burra, professora"."

"Enquanto atende aluna, a classe fica tumultuada. Dois alunos correm um atrás do outro em sala. Some um lápis. Um aluno é dedado como autor do roubo."

"A. (Aluno levanta, acompanha a professora até a frente, aponta a régua para o abecedário de longe, sem definir uma letra. Está com vergonha, tímido.)

P. Qual? (Insiste a professora, levando o aluno até perto da lousa.)

OA. (Carla grita.) Não sabe não... ih!! (outros alunos riem)."

"A. (Watson olha para trás, onde senta Ivone.)

OA. (Ivone deda o aluno.) "Ele está copiando" (aponta para Watson, falando com voz chorosa).

P. (Não diz nada.)

OA. (Jak) "Alá, tia. Ele está copiando."

P. "Não pode deixar copiar...".

"Todo mundo olhando para a lousa". Lê as palavras. Um aluno da fileira dos fracos diz que acabou. A professora manda ele fazer mais cópia. Um aluno da fileira dos fortes se confunde e pensa que a lição de cópia é para todos. Francis corrige dizendo: "Não, é para os fracos... Nós somos ó...(mostrando o muque do braço). Começa, em seguida, uma discussão sobre quem é forte e quem é fraco. Uns provocam os outros."

Foram identificadas 82 ações como estas (13,8%). As atitudes de cooperação praticamente inexisteram nos períodos de observação. Tem-se a impressão que os alunos sentem "prazer" pelo sofrimento do colega e até se divertem com isso, criando situações as mais diversas.

Aluno incentiva aluno

Nesta classe foi encontrada apenas uma única ação³¹⁶.

"Watson leva a lição para a professora ver. Vê e elogia o aluno. "Bem bonito no caderno novo, hein!" O aluno volta para seu lugar. Alguns alunos observam e um deles diz: "Agora ele está melhorando...""

Somando-se, separadamente, as ações aversivas e as positivas, tanto da professora como dos alunos, temos a seguinte relação: 82,9% das ações de avaliação explícitas tem caráter aversivo ou punitivo; 14,3% das ações tem caráter de incentivo (2,7% pertence à classe Outros)³¹⁷. A Figura 14, apresenta esta relação.

Que elementos podemos selecionar, neste estudo, para os propósitos de nosso trabalho.

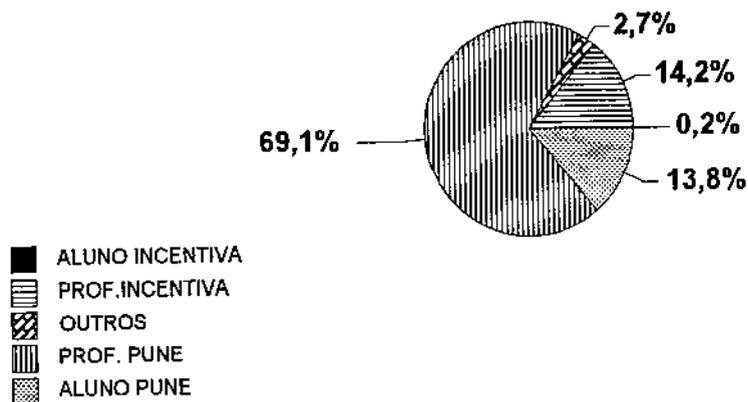
1. Encontramos cinco classes que emergiram do estudo intensivo das práticas de avaliação em uma primeira série do primeiro grau.

A configuração da avaliação, em termos de seus agentes e de sua abrangência em sala de aula, na série considerada, apresentou-se da seguinte forma:

³¹⁶ Admitimos que, talvez, tenhamos deixado passar atitudes de cooperação e incentivo entre os alunos, à medida que a atuação dos alunos é complexa e variada em sala de aula. Fica difícil, mesmo com apoio do vídeo, conseguir captar todas as verbalizações que os alunos fazem, devido à superposição de falas. Mas esta mesma dificuldade é válida para a categoria anterior e, no entanto, lá aparecem mais de 80 ações. Com alguma margem de erro - o que é válido para todas as classes - é provável que esta descrição esteja de acordo com o real.

³¹⁷ É importante insistir que não registramos ações de avaliação frequentes ocorridas implicitamente durante o próprio processo de instrução.

FIGURA 14. FREQUÊNCIA DAS CLASSES



1. punições frequentes realizadas pelo professor;
2. avaliação frequente dos valores assumidos pelos alunos;
3. punições frequentes realizadas pelos próprios alunos;
4. incentivos, proporcionalmente menores, dados pelo professor aos alunos;
5. raros incentivos dados pelos alunos a outros colegas.

2. A sala de aula mostrou-se palco de conflitos, onde os processos de avaliação instrucional, disciplinar e de valores jogaram papel central. Nossa percepção, aponta que este conflito assenta-se sobre relações de poder e é sustentado, na sala de aula, pelo poder de avaliar que o professor detém e, na escola em geral, pela organização global do trabalho escolar - o projeto político-pedagógico implícito ou explícito. As seguintes situações são exemplos: "- Isso é para nota, viu Ivone. É para nota e você não está fazendo"; "- Agora, você vai ficar na classe, naquele calor lá dentro. Você acha bonito isso?"; "- Peter, eu não quero que você brigue com ninguém, hein! - uma semana na Secretaria na hora do recreio, já pensou?"; "- Vamos dar um couro nele aqui, vamos

deixar ele pelado aqui se ele mexer {no material escolar dos outros}"; "- Como é gostoso ser vagabundo , hein Watson...".

3. Este estudo ajudou a lançar luz sobre alguns dos resultados do trabalho anterior. Naquele, verificou-se que os professores colocam grande ênfase nas funções de avaliação destinadas a "diagnosticar" e "promover o desenvolvimento do aluno". Como compatibilizar tal interesse com o que descrevemos na sala de aula alvo do presente estudo, onde as relações que o professor estabelece são, do ponto de vista da avaliação, relações que envolvem predominantemente conflito e repressão? Acreditamos que a interpretação do professor para estes conflitos é diferente daquela que nós damos. Para ele, os conflitos são necessários e destinados "ao bem do próprio aluno", para que "seja alguém na vida". Para o professor, são prova de sua dedicação aos alunos. Dessa maneira, ele acha que está "promovendo o desenvolvimento do aluno", "diagnosticando" para poder corrigir as deficiências que o aluno apresenta. Portanto, os dados não são contraditórios, mas complementares. O questionário, aplicado no estudo anterior, apontou a aparência bruta do fenômeno e o presente estudo aprofundou-se, um pouco, em sua natureza - ainda que de forma inacabada. Muitos dos sucessivos episódios que descrevemos nas páginas anteriores, para o professor daquela classe, talvez signifiquem todo o seu esforço para que seus alunos sejam promovidos. Neste sentido, ele estaria "diagnosticando" e "promovendo o desenvolvimento do aluno" constantemente. Entretanto, como mostraremos mais adiante, tal forma de atuação tem implicações políticas e ideológicas que talvez o próprio professor desconheça.

4. As práticas relativas à "avaliação instrucional" e à "avaliação disciplinar" - são confirmadas no presente estudo e um terceiro tipo de prática avaliativa é evidenciada: a dimensão da "avaliação dos valores" implícitos na prática pedagógica. Os três níveis articulam-se. Algumas situações exemplificam este tipo de avaliação: "*- Olha o caderno dele (mostrando para a classe). Está um lixo o caderno dele*"; "*- Muito bem... você é o palhaço da turma*"; "*- Jack, senta no seu lugar! Como mocinha né?*"; "*- Você fica sem saber ler e escrever, vai trabalhar com o que? Faxineira, e olha lá se alguém quer faxineira que não sabe ler e escrever!*"; "*- E quando você crescer, quer sair pela rua vendendo cochinha e salgadinho que nem a mamãe?*"; "*- Ou você quer ser uma*

professora, quer ser uma médica, quer ser uma pintora, quer ser uma desenhista?"; "- Peter, quando você crescer quer trabalhar como o papai, levantar às cinco horas para carregar caixa no CEASA?"; "- Você está estudando para ser faxineira? Você não quer ser uma coisa melhor não?"

É verdade que a escola não cuida apenas de ensinar a ler e a escrever. Outros aspectos formativos fazem parte da educação a ser ministrada pela escola. A questão levantada, aqui, diz respeito ao conteúdo ideológico destas afirmações e suas ligações com a função social seletiva da escola. A mensagem passada é "estudar para ser alguém" o que implica o seu oposto: se você não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno. Passa-se a idéia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato do aluno estudar ou não e oculta-se o real motivo - sua forma de participação na organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador.

5. O alto grau de informalidade do processo de avaliação fica estabelecido, também, no presente estudo - em especial por ser uma primeira série do primeiro grau. Isto confere com as indicações do estudo anterior que valorizaram a avaliação espontânea (baseada em um juízo geral sobre o desempenho do aluno) como uma das formas mais predominantes de avaliação usadas pelo professor.

6. Da mesma forma que no estudo anterior, a prática de avaliação da professora esteve fundamentada em observação do desempenho do aluno, trabalhos, pequenas provas (ditado, produção de texto) e participação/interesse do aluno. São as mesmas técnicas de avaliação valorizadas pelos professores do estudo anterior. Igualmente, não pudemos notar neste estudo, a presença formal dos objetivos de ensino. No entanto, eles permeavam o trabalho da professora sob a forma de "lições já passadas e a serem passadas". A professora estava, constantemente, referenciando-se pelo número de lições do livro; pela época do ano em que estava versus o conteúdo que ainda faltava para ensinar; pelo grau de desempenho da turma atingido em uma determinada época do ano e o que ainda faltava para eles atingirem; pelo desempenho apresentado pelos alunos em um trabalho ou exercício dado, entre outras. Uma de suas preocupações constantes era

"quantos alunos iriam ser aprovados", chegando a "ensaiar" com os alunos situações de avaliação.

7. A prática observada mostra que a relação entre professor e aluno é de subserviência do último para com o primeiro. O processo de trabalho é organizado e controlado preferencialmente pelo professor. Ao aluno cabe executar. Tudo tem sua hora, controlada pela professora.

8. Pode-se observar, geralmente, que os alunos realizam seus exercícios para mostrar à professora a qual define se os mesmos estão certos ou não, se devem ser refeitos ou não. O número de horas que a professora investe nesta atividade e o grau de importância que ela assume pode ser visto nas filas que se formam ao redor dela, esperando que ela dê seu veredito a respeito da qualidade do trabalho. Este processo contínuo de avaliação centrado na professora permeia a maior parte da atividade da professora ao longo do ano. Quando o aluno vai até a professora, seu semblante está apreensivo, preocupado. Quando volta, se o trabalho foi aprovado, vem descontraído, brincando.

9. Este processo de permanente avaliação - permeado de repressões e poucos elogios - é aprendido pelos alunos os quais reproduzem o modelo do professor nas avaliações que fazem dos colegas.

10. Algumas situações de resistência podem ser visualizadas nas agressões aos colegas - verbais e físicas -, nas faces contraídas dos alunos punidos - que a professora chama de "ficar bicudo", no silêncio, no abaixar a cabeça e não realizar nada, no frequente sair para o banheiro, entre outras formas.

Antes de prosseguirmos, vamos adicionar mais alguns dados procedentes de estudos realizados em outros níveis de ensino. Poderemos ver que a realidade descrita não é uma especificidade desta escola e muito menos da série pesquisada.

Além destes dois estudos, outros três foram conduzidos dentro da mesma linha de pesquisa, por orientandas nossas, com o objetivo de ampliar o entendimento da magnitude e da qualidade do fenômeno da avaliação³¹⁸. Estes estudos, em geral, seguem a mesma linha metodológica descrita anteriormente, a exceção do fato de neles não se ter usado vídeo.

O primeiro trabalho foi desenvolvido por Benigna Maria de Freitas Villas Boas em uma escola de Brasília. As professoras de 1a. a 4a. séries da escola, bem como seus alunos, foram acompanhadas pela pesquisadora durante um ano letivo completo, em um estudo que procurou identificar as práticas de avaliação nestas séries e sua articulação com a organização do trabalho pedagógico³¹⁹. A metodologia utilizada envolveu vivência intensiva da instituição, observação direta em sala de aula e entrevistas.

As práticas de avaliação foram examinadas quanto ao que tinham de comum às quatro séries e quanto às diferenças entre as séries.

A autora indica os seguintes aspectos comuns encontrados na prática da avaliação das professoras:

1. Desigualdade/uniformidade de tratamento ligada à ação pedagógica e à avaliação. Baseando-se em Perrenoud³²⁰, a autora conclui que o ensino (e a avaliação) é gerador de desigualdades tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz. "O tratamento dispensado aos alunos, pelas professoras das quatro turmas e a maneira de se conduzir a ação pedagógica demonstraram a existência dessas duas categorias"³²¹.

Para ilustrar as diferenciações citam-se vários depoimentos das professoras em relação à influência ou não da situação sócio-econômica do aluno no processo de avaliação: -"Às vezes a gente pega um afeto maior pela criança que é melhor em sala de aula"; -"Para alguns professores, sim. Não para mim. Não deveria, porque o aluno carente

³¹⁸. Três outros estudos sobre avaliação encontram-se em andamento.

³¹⁹. Villas Boas, B. M. F. As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1993.

³²⁰. Perrenoud, P. Das diferenças culturais às diferenças escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In Allal, L.; Cardinet, J. e Perrenoud, P. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986, p. 43.

³²¹. Villas Boas, op. cit., p. 337.

já é menos em tudo. O aluno com mais recursos tem que ser melhor porque tem tudo. O professor dá mais atenção a esse aluno"; -"Acho que sim e, às vezes, inconscientemente. Às vezes eu me pego tendo mais cuidado com aquele que sei que o pai vem me cobrar. Não é por fazer discriminação. Mas, com alguns a gente pega na prova com cuidado para não cometer deslize, porque o pai cobra, exige explicação"; -"Acredito que sim. O professor coloca mais critério em relação à avaliação do aluno, porque sabe que se não avaliar de forma mais coerente, aquele pai mais esclarecido vai fazer alguma reclamação"; -"Influencia. Quando eu estudava, eu me lembro, as pessoas de mais dinheiro eram mais bajuladas e isso gera um conflito"; -"Eu, pelo contrário. No caso do Waner, que vem sujo, é desorganizado, me apego mais à criança" ³²².

Por outro lado, salienta a autora, outros procedimentos não diferenciadores são colocados em prática na sala de aula. Como exemplo, cita a introdução de um questionário a ser respondido por todos os alunos sempre após a introdução de um tema. Estes questionários apenas exigiam a identificação da resposta no texto distribuído ou a cópia do conteúdo do quadro negro. Além disso, o questionário direcionava o estudo para as provas, cujas questões, posteriormente, iriam corresponder às do questionário.

Estas ações de diferenciação/indiferenciação ocorrem em um contexto de "ensino coletivo" onde a padronização da avaliação e seu caráter público, superpõe-se às desigualdades dos ritmos de aprendizagem, num contexto competitivo.

No estudo da autora há um resultado apresentado que tem um interesse especial para o nosso trabalho. Trata-se da relação entre objetivos e avaliação. Como já assinalamos, a avaliação incorpora objetivos ocultos do processo de ensino, motivados pela função social que é atribuída à escola. Em relação aos objetivos de ensino a autora se expressa da seguinte forma: *"Nas reuniões de conselho de classe, apresentavam-se as características pessoais de cada aluno, em termos de seu interesse, comportamento e participação. Contudo, não se orientavam as professoras para manterem registro das aquisições cognitivas de seus alunos. Como as professoras em questão não elaborassem*

³²². Idem, *ibidem*, p. 338/340.

planos de trabalho, pareceu-me não guiarem seu trabalho por objetivos explícitos. Nunca ouvi referência a eles" ³²³.

Este dado vem reforçar nossa posição, assumida neste estudo, a respeito das relações que se estabelecem entre avaliação e objetivos. O fato de não serem mencionados, não significa que inexistam. Apenas estão presentes informalmente, seja na forma de conteúdo, seja na forma de valores e atitudes. Na verdade, o conteúdo da avaliação guia a ação do professor e, neste sentido, a avaliação encarna objetivos. Da mesma forma que o aluno estuda para a avaliação, o professor também ensina para a avaliação. Neste sentido, o que irá ser avaliado constitui o seu objetivo. É por isso que propusemos a categoria da avaliação na forma de um par dialético avaliação/objetivos. Esta dupla é depositária tanto dos objetivos de conteúdo, como dos objetivos ligados a valores e atitudes - informados pela função social da escola incorporada na organização do trabalho pedagógico (ensino coletivo, seriação, homogeneização, etc.).

Os depoimentos que seguem, transcritos do trabalho da autora, sugerem que nossa análise é pertinente: *"Planejo a avaliação depois. Geralmente, as atividades que constam da avaliação são quase idênticas às que são trabalhadas durante a aula", "- Desde que cheguei aqui, a (Coordenadora Pedagógica) me dá os modelos de prova. Dou uma olhada no que estão me dando em termos de avaliação e vejo se encaixa com o conteúdo. Caso tenha alguma coisa que ainda não dei, vou dando e reforçando até o dia da avaliação. E caso a avaliação já esteja ao nível deles, dou uma fixação e dou o modelo delas"* ³²⁴. Estes depoimentos ressaltam o papel da avaliação (no caso a prova) como guia do processo de ensino.

2. O significado da avaliação. Ainda dentro das características comuns aos professores das séries investigadas, a autora aponta a questão do significado da avaliação: *"O entendimento da avaliação mostrou-se confuso, por dois motivos. Em primeiro lugar, embora ela fosse considerada estreitamente relacionada à prova, nela incluíam-se outros elementos, como o comportamento, a frequência, a participação, o*

³²³. Idem, ibidem, p. 343.

³²⁴. Idem, ibidem, p. 345.

interesse, a organização de cadernos" ³²⁵. Algumas manifestações das professoras são apresentadas: -*"Eu englobo tudo o que acontece com o aluno, desde que ele entra na sala até a avaliação escrita. Às vezes o pessoal pensa que avaliação é só a prova. Mas, é tudo, a participação do aluno, o comportamento, o interesse"*; -*"Avaliação é tudo. É organização do aluno, caderno, letra"*; -*"Avalio o aluno no todo. Mas, na prova, em termos de conteúdo, é o que eu dou mais importância"* ³²⁶. A autora conclui que: *"Todas as professoras afirmaram avaliar "tudo" no aluno. Mas, não tendo ocorrido, durante o ano, nenhuma discussão sobre este tema, a minha constatação foi a de que os componentes desse "tudo" eram variáveis"* ³²⁷.

Em segundo lugar, havia a dificuldade apontada pela maioria das entrevistadas de decidir sobre aprovar ou reprovar o aluno sem, contudo, demonstrar consciência das consequências desta aprovação ou reprovação para a trajetória do aluno na escola. *"Se a avaliação era o "dia-a-dia da criança" como assim a conceituou a coordenadora pedagógica (...) ao final do ano, professoras, alunos e pais deveriam conhecer, com segurança e sem surpresas, o resultado final"* ³²⁸.

Estes resultados elucidam a amplitude da avaliação no interior da escola, e atestam suas múltiplas funções, ainda que tal amplitude, às vezes, esteja oculta na preocupação centrada no conteúdo.

3. Avaliação formal e informal. A mesma amplitude do significado da avaliação nos conduz ao campo das relações entre a avaliação formal e a informal. *"As informações colhidas revelaram o emprego da avaliação formal e da informal, assim como o uso abusivo e cruel da última"* ³²⁹. A autora conclui, ainda, que: *"os comentários públicos resultantes do acompanhamento sistemático das atividades coordenadas pelas professoras pesquisadas constituíam-se de conteúdo depreciativo da pessoa do aluno. Assim, avaliava-se mais a pessoa do aluno do que sua aprendizagem. Não se emitiam*

³²⁵. Idem, ibidem, p. 347.

³²⁶. Idem, ibidem, p. 347/349.

³²⁷. Idem, ibidem, p. 349.

³²⁸. Idem, ibidem, p. 350.

³²⁹. Idem, ibidem, p. 353.

encorajamentos. Ao circularem pela sala enquanto os alunos trabalhavam, as professoras não se detinham junto daqueles que necessitavam de orientação. Pelo contrário, através de rótulos e repreensões, expunham-se, em voz alta, dificuldades e deficiências, criando-se, algumas vezes, situações constrangedoras"³³⁰. A autora cita alguns depoimentos que revelam esta troca entre a avaliação formal e a informal: -"Quando a gente dá a prova no final do bimestre, já sabe quem vai tirar nota boa e quem não vai. Prova é uma satisfação para os pais"; -"A gente não avalia só na prova. A prova funciona mais para tirar dúvida quanto ao rendimento do aluno. No dia da prova agente já sabe a menção de cada um"³³¹.

Tanto para a autora como para Perrenoud³³²: a excelência julgada no dia-a-dia não é diferente daquela objeto de uma avaliação formal. A avaliação formal assume a função de confirmar a avaliação informal, intuitiva³³³. E conclui a autora: "A avaliação formal e informal molda atitudes e valores que afetam a todos os alunos, mesmo os que são aprovados. Também estes incorporam os modelos impostos"³³⁴.

4. A função da avaliação. O estudo revelou que "a avaliação praticada pela escola apresentou a classificação como a função primordial"³³⁵ (...) "A avaliação como instrumento seletivo e classificatório servia não apenas para aprovar ou reprovar o aluno, para classificá-lo e rotulá-lo, mas, também, para alocá-lo em uma determinada turma. Assim, ela decidia o seu destino escolar: ir para uma turma "boa", turma "difícil" ou de repetentes"³³⁶.

Além dos aspectos ligados a certas características que se repetem em todas as séries investigadas, existem outros, distintivos, que passaremos a considerar. No entanto,

³³⁰. Idem, ibidem, p. 354.

³³¹. Idem, ibidem, p. 355/356.

³³². Perrenoud, P. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata, 1990.

³³³. Villas Boas, op. cit., 1993, p. 358/359.

³³⁴. Idem, ibidem, p. 360.

³³⁵. Idem, ibidem, p. 363.

³³⁶. Idem, ibidem, p. 364.

à medida que *"não se observaram grandes diferenças entre as práticas avaliativas das quatro séries, porque o trabalho se desenvolvia de maneira bastante padronizada"*³³⁷, selecionamos apenas um aspecto que nos pareceu de maior relevância para nossos propósitos neste trabalho, ou seja, o papel da avaliação informal associada à avaliação formal na 1a. e na 4a. série. As práticas avaliativas parecem ter deixado marcas mais profundas nos alunos destas duas séries, segundo a autora.

Na primeira série a professora impôs uma disciplina rígida, através do uso de gritos, repreensões, rótulos, castigos e comentários depreciativos sobre a pessoa dos alunos. *"...as crianças que chegaram à escola em fevereiro, alegres, espontâneas e cheias de vontade de trabalhar, terminaram o ano quietas e apáticas. Tinhas aprendido a lição: ordem, disciplina e subordinação"*³³⁸.

Na 4a. série, além da forte avaliação dos traços pessoais, houve ainda interação seletiva da professora que estabeleceu preferências de diálogo com determinados alunos, os melhores. Segundo a autora, nas turmas de 1a. e 4a. séries, a que iniciava o processo de escolarização e a que concluía o primeiro segmento do ensino de 1o. grau - considere-se que esta escola só oferecia até a 4a. série do primeiro grau - tornaram-se mais aparentes as desigualdades de tratamento pedagógico provocadas pela avaliação: *"a hipótese que se coloca é a de que a avaliação, principalmente a informal, foi mais dura e cruel nestas duas séries porque, na primeira, as crianças estavam sendo introduzidas na cultura escolar e na 4a. era a última cursada na escola"*³³⁹, fato que fazia com que as professoras fossem exigentes, de forma a garantir a reputação da escola quando o aluno entrasse em outro estabelecimento.

Para nossos propósitos, destacamos, do conjunto de achados que a autora reporta os seguintes elementos:

³³⁷. Idem, ibidem, p. 366.

³³⁸. Idem, ibidem, p. 367.

³³⁹. Idem, ibidem, p. 370.

1. Os alunos são submetidos a um processo avaliativo inteiramente organizado por outras pessoas, externo. Desde a primeira série são preparados para ser, constantemente, medidos, classificados e rotulados a partir de uma avaliação externa. O que produzem, portanto, tem valor à medida que seja valorizado pelo professor. Não produzem para si mesmos, para aprenderem.
2. A avaliação tem característica classificatória e focaliza a pessoa do aluno.
3. A avaliação informal é fortemente praticada em todas as séries e, nesta escola, com especial ênfase na 1a. e na 4a. séries, sendo conduzida de forma abusiva e pública. Este tipo de avaliação permite que o professor escolha e aplique critérios de avaliação difusos que elege segundo padrões particulares.
4. A avaliação formal e a informal manifestam-se de forma combinada.
5. A avaliação funciona como guia da ação do professor (provavelmente em articulação com o material didático) e expressa objetivos de conteúdo a serem atingidos. Esta amplitude da avaliação é medida por uma combinação de procedimentos formais e informais, os quais interagem durante todo o ano letivo.

Outro estudo desenvolvido no Laboratório³⁴⁰, procurou explorar as práticas de avaliação em uma 5a. série do primeiro grau. Um estudo intensivo acompanhou os professores durante um ano letivo completo, utilizando observação direta em sala de aula e entrevistas com professores e alunos.

O que se encontrou em matéria de avaliação, pode ser exemplificado nos trechos que se seguem: *- "Não havia, na prática diária do professor {de matemática}, momentos em que ele identificasse as dificuldades dos alunos e as retomasse, a fim de saná-las. Ele seguia o programa, sem verificar se os alunos aprendiam ou não. Apenas fazia uma prova*

³⁴⁰ Sobierajski, M. S. Explorando a prática da avaliação em uma 5a. série do 1o. Grau. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1992.

e transformava a nota desta em média bimestral. Não retomava o conteúdo da prova que em todos os bimestres indicava alunos com notas baixas"; -"O professor de história (...) lia, com os alunos, um trecho ou solicitava que algum aluno fizesse uma leitura. Suas explicações duravam aulas. Quando concluía a unidade, ele passava um questionário para os alunos fazerem. Sempre frisou muito, em sala, a necessidade de os alunos prestarem atenção às suas explicações, porque na prova pedira mais questões referentes a estas do que as limitadas ao conteúdo do livro. E, realmente, era o que fazia. Mas nunca verificava se os alunos estavam ou não com dificuldades. Mandava que respondessem ao questionário e depois o corrigia de maneira coletiva. Nunca observava o que os alunos respondiam. Dizia que não podia perder tempo. Fazia duas provas no final do bimestre e essas notas transformavam-se em média bimestral"; -"Na disciplina de português, os alunos também aprendiam o conteúdo através de exercícios, tanto de gramática quanto de interpretação de textos. Havia muitos exercícios para serem feitos tanto em sala como em casa. Essa disciplina foi a única que exigiu tarefas para casa durante o ano todo. Os alunos recebiam uma nota relativa às tarefas. O professor sempre corrigia junto com os alunos os exercícios passados. Corrigia-os na lousa ou chamava alunos para lerem suas respostas ou irem até a lousa para escrevê-las. Os alunos faziam também redações. O professor corrigia e apontava para cada aluno seus erros e mandava que refizessem a tarefa"; -"Finalmente, após dois meses {o professor de geografia} organizou os alunos em equipes para que preparassem aulas para a turma. Eles assumiriam a turma como professores. Apenas duas equipes apresentaram-se e a aula que deram foi da mesma forma que o professor fazia. Mandavam um colega da classe ler e depois perguntavam o que era importante para sublinhar. Toda essa prática desenvolveu-se da primeira à última aula do ano, com atribuição de pontos. Não se passavam dez minutos de aula sem que os alunos não se atribuíssem pontos ou o professor a eles. Conferiam-se pontos quando acertavam a numeração, quando respondiam perguntas, quando localizavam no mapa determinada região, etc.. Contavam pontos negativos quando conversavam, quando não apresentavam uma atividade como o professor pedia, quando não obedeciam as orientações do professor. Este, no final do bimestre, transformava os pontos em nota e essa era a média do aluno. A pergunta que ficou durante todo o ano foi: como o professor verificava o domínio do conteúdo pelo aluno? Nunca verificou"; -"O professor da disciplina

de ciências preocupou-se sempre com a memorização do conteúdo por parte dos alunos. (...) Primeiro, passava as aulas lendo o livro texto. Ele ou algum aluno fazia a leitura. As aulas de ciências eram sempre duplas. Os alunos ficavam durante todas as aulas seguindo a leitura. Quando o professor percebeu que eles se dispersavam muito, passou a fazer ditado, dizendo que só escrevendo eles ficavam quietos ou decoravam o conteúdo. Passou a mandar que fizessem cópia do livro texto. Os alunos passavam as aulas copiando. Durante todo o ano, ao final do bimestre, o professor passava um questionário e os mandava responder. Dele tirava as questões para a prova"; -"Na disciplina de inglês, o professor priorizava o ensino oral da língua inglesa. Falava as expressões e os diálogos do livro texto e a classe repetia muitas vezes. Essa atividade e a dramatização em duplas de alunos foram as que ocorreram todo o ano. No final do bimestre, o professor fazia uma prova"³⁴¹.

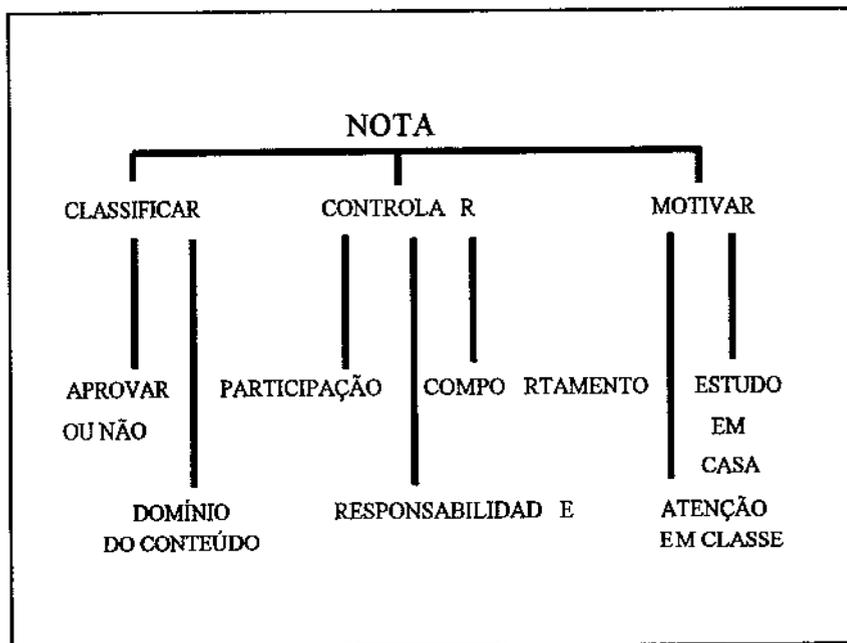
Alguns depoimentos dos professores das disciplinas, selecionados pela autora, mostram o pensamento vigente em matéria de avaliação: -"Prestem atenção. Não é para conversar e sim prestar atenção. Quem não prestar atenção vai perder ponto porque na prova vou perguntar mais sobre o que eu falo e se vocês não ficarem atentos não vão saber responder"; -"Estudem que amanhã tem outra prova do mesmo conteúdo. Essa nota é para ajudar"; -"Não adianta compararem as provas e notas, pois a nota inclui organização, rabiscos, limpeza e o uso de caneta vermelha. Vocês podem ter acertado a questão, mas a nota não ser a mesma, porque no final da correção dou uma olhada geral para dar nota"; -"Quem é o 29? Vou pensar. No final eu resolvo... Você vai ficar com a nota mais baixa porque conversa na aula"; -"Nessa prova foram bem porque o conteúdo é recapitulação da 4a. série. Mas se vocês não estudarem no 2o. bimestre não vão sair-se tão bem. Por experiência própria já sei como funciona, mais da metade vai reprovar"; -"Na primeira aula farei uma revisão da matéria e na segunda aula a prova. Façam esses exercícios porque podem cair na prova"; -"Quem estudou o conteúdo da aula passada? O que aconteceria se eu chamasse alguém? Estou precisando marcar uma prova nessa

³⁴¹. Idem, *ibidem*, p. 48/54.

turma"; "Se fizerem muita bagunça, eu vou complicar na prova, hein!"; -"Se vocês continuarem com essa conversa, eu vou fazer prova dessa matéria agora!"³⁴².

A análise da prática da avaliação dos professores, observados durante todo o ano letivo, levou a autora a classificar as funções da avaliação como mostra o Quadro No. 5.

Para a autora, a avaliação, que ocorre na sala de aula, acaba sendo utilizada para classificar, controlar e motivar os alunos. A avaliação é mera atribuição de nota. Os resultados obtidos pelos alunos não conduzem o professor a articular um trabalho destinado a lidar com as dificuldades dos alunos.



QUADRO 5. CONCEITOS QUE DESCREVEM O ÂMBITO DA AVALIAÇÃO (Segundo Sobierajski, 1992).

Juntamente com obter uma boa classificação, a avaliação

é usada como controle para obter do aluno obediência, responsabilidade e participação. Neste processo, o modelo de aluno esperado pelo professor termina exercendo sua influência. Além da classificação e do controle, a avaliação ainda tem a função de obter motivação, ou seja, prender a atenção do aluno e forçar o estudo em casa. Estas funções estão ancoradas na existência da nota. Neste processo, diz a autora, o valor do conhecimento é reduzido à obtenção da nota. No entanto, as funções mencionadas interagem e estão totalmente colocadas nas mãos do professor que possui poder para utilizá-las³⁴³.

Do lado dos professores, a autora destaca o descrédito dos mesmos em relação aos alunos que, neste caso, eram de periferia.

³⁴². Idem, ibidem, p. 55/77.

³⁴³. Idem, ibidem, p. 80.

Do lado dos alunos, a autora seleciona algumas falas que definem como eles percebem o objetivo do processo: *"Avaliação? Como assim?"*; *"Avaliação? Sei não"*; *"Acho que é pra ver se a gente tá sabendo. Se a gente aprendeu a matéria que ele deu"*; *"Tem vez que eles mandam a gente fazer trabalho, tem vez que é pela prova e conforme o que eu errei eu levo minha nota"*; *"Eles ficam observando como a gente é, o comportamento da gente"*; *"Pelas notas, pelo comportamento, pelo capricho da prova, por tudo. Como a pessoa é, se ela é quieta, se faz as coisas direito..."*; *"Pra ver se a gente é bom aluno ou é ruim"*³⁴⁴.

Para os propósitos de nosso estudo, destacamos os seguintes aspectos:

1. As práticas de avaliação devem ser examinadas em conjunto com a metodologia usada na sala de aula. Parece haver grande interação entre o método escolhido e a avaliação praticada.

2. As práticas de avaliação estão articuladas com a necessidade do professor controlar e motivar os alunos, ou seja, estão ligadas intimamente à forma de administrar a sala de aula". Tanto que, como aponta a autora, o professor da disciplina de Inglês, que não tem nota, nunca revelou este fato a seus alunos. *"Dizia que se os alunos soubessem disso, não valorizariam mais o estudo do Inglês. Por isso, nunca lhes falou sobre isso. Pelo contrário, em sala de aula, ameaçava que perderiam nota se não estudassem e se o comportamento não fosse adequado"*³⁴⁵. Um procedimento como esse não seria empregado em uma escola de classe média, já que os pais são mais informados da dinâmica da escola. Importante destacar que as principais classes encontradas pela autora (classificar, controlar e motivar) podem corresponder à nossa diferenciação entre as áreas superpostas de avaliação relativas a instrução, a disciplina e a valores. A motivação envolve "mexer" com valores (aluno esforçado, trabalhador, vir a ser alguém, etc.).

³⁴⁴. Idem, ibidem, p. 147/148.

³⁴⁵. Idem, ibidem, p. 114.

3. Emerge do estudo, o fato da avaliação ser guia da ação do professor, no sentido de que o ensinado é o que será avaliado na prova. A prova reflete o conteúdo dado e portanto incorpora os objetivos do professor e vice-versa, os objetivos do professor estão dados pelo que se avalia na prova. A avaliação é o grande norte de alunos e professores, provavelmente junto com o material didático.

4. Evidencia-se no interior da sala de aula pouca utilização da avaliação para diagnosticar os problemas do aluno e atuar corretivamente. O baixo desempenho, com exceção da disciplina de Português, servia para rotular o aluno e dirigir reprimendas verbais à classe, não se convertendo em ações para estimular e corrigir o desempenho dos alunos, mas sim em média do bimestre.

5. A avaliação formal (via prova) é acompanhada da avaliação informal incluindo: examinar cadernos; interesse apresentado pelo aluno; o fato do aluno levantar ou não a mão para responder uma questão; perguntar e emitir sua opinião; questionar; não esquecer material; trazer o que o professor solicita; fazer exercícios; ter organização e capricho³⁴⁶. Conteúdo e comportamento (participação e responsabilidade) se entrelaçam na classificação do aluno. Na verdade, para a autora, *"é muito mais abrangente a cobrança desse comportamento do que o domínio do conteúdo"*³⁴⁷.

6. A percepção que o professor desenvolve sobre seus alunos define seu grau de compromisso com os mesmos. Em geral, os professores não acreditavam em seus alunos por serem eles procedentes de um bairro pobre. A Professora de Português, por exemplo, dizia que não podia cobrar deles o mesmo que cobrava dos alunos de outras escolas, pois eram da periferia. O Professor de Matemática dizia não ter ilusões com os alunos. O mesmo pensava o Professor de Ciências

³⁴⁶. Idem, *ibidem*, p. 120.

³⁴⁷. Idem, *ibidem*, p. 122.

que se referia aos alunos como "coitados", "lentos", "preguiçosos" e "sem educação". Havia uma "expectativa subjetiva"³⁴⁸ do professor em relação aos alunos.

7. Os alunos da escola, também, incorporaram, como legítimos, os processos de avaliação dos vários professores.

Um terceiro, e último, estudo a ser considerado, nesta parte, é o realizado por Mara Regina Lemes de Sordi³⁴⁹. O trabalho foi conduzido a nível de ensino superior, envolvendo alunos de todas as séries de uma Faculdade de Enfermagem e, diferentemente dos estudos anteriores, além do aspecto descritivo-analítico, teve também o objetivo de intervenção na realidade da Faculdade. No entanto, exploraremos mais os aspectos descritivo-analíticos, dados os objetivos que temos com nosso estudo. A duração do trabalho também correspondeu a um ano, ou seja, dois semestre letivos da universidade. Durante este período, um grupo de trabalho, constituído ao redor da pesquisadora, estabeleceu objetivos e estratégias para debater e alterar as práticas de avaliação na Faculdade.

Em primeiro lugar, consideremos alguns aspectos da percepção que os alunos demonstraram ter da avaliação, selecionados em função dos objetivos de nosso trabalho.

Quando os alunos do curso foram indagados sobre a necessidade ou não de se priorizar estudos sobre a questão da avaliação, 93,9% destes afirmou que a área era merecedora de atenção, sendo que os alunos de terceiro e quarto ano foram mais contundentes nesta afirmação. As razões apontadas são as mais variadas e incluem: - "*Muitas vezes a avaliação não é feita honestamente e sim por conveniência do professor*"; - "*Existem itens que interferem na avaliação: simpatia do professor com o grupo ou com o aluno, colas, memorização, sorte do aluno de ser observado na hora certa ou de se perguntar na prova aquilo que ele sabe*"; - "*Há discrepância entre o que é dado em sala*

³⁴⁸. Conceito desenvolvido por Bourdieu e Passeron, op. cit., 1975, e que se refere à imagem que o professor tem do aluno em função de sua classe social.

³⁴⁹. Sordi, M. R. L. de. Repensando a prática de avaliação no ensino de Enfermagem. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1993.

de aula e o que é cobrado nas provas" ou ainda "a avaliação é uma farsa: o aluno esconde fatos do professor e o professor cobra nas provas além do que ele ensinou"; -"O aluno estuda só para o dia da prova" e mais "não se faz elogio, só se apontam erros e os pontos positivos são deixados de lado"³⁵⁰. Para a autora, o que há de comum nestes depoimentos é que todos revelam insatisfação com as práticas de avaliação veiculadas no curso.

As categorias e subcategorias que emergiram na fala dos alunos aparecem listadas no Quadro No. 6, segundo a autora do estudo.

Estas categorias tomam por base afirmações feitas pelos alunos, que exemplificamos a seguir: - "Tem professor que diz: sua obrigação é estudar. Eu dou a nota, a hora que eu quiser. Se eu quiser, só no fim do semestre. Aí a gente pega implicância, odeia a matéria, falta na aula"; -"O professor me disse: critério de avaliação não é problema do aluno e sim do professor..."; -"O que prevalece é a idéia do professor, em nome da autonomia"; -"O professor tem a faca e o queijo na mão, mais

| |
|---|
| <p>A) Vale-se de postura predominantemente diretiva e autoritária na condução do processo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - processo centrado na figura do professor - unilateralidade nas decisões - subestimação da opinião do aluno <p>B) Usa a avaliação como forma de manifestação de poder sobre o aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - prova usada como instrumento de tortura - avaliação utilizada como arma - uso do poder de forma dissimulada ou clara <p>C) Usa a avaliação como forma de disciplinamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - atitude de fiscalização permeia o processo - há controle de atitudes via processo de avaliação <p>D) Demonstra tendenciosidade nas decisões que torna na condução do processo de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - arbitrariedade na emissão de notas - deixa-se levar pela manifestação de alguns alunos - presença de subjetividade <p>E) Interação professor-aluno está prejudicada</p> <ul style="list-style-type: none"> - participação do aluno é restrita - diálogo não é implementado - desconhecimento das necessidades do aluno |
|---|

QUADRO 6. CATEGORIAS QUE DESCREVEM A PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DO PROCESSO AVALIATIVO (Segundo Sordi, 1993).

o pão..."; -"Quando penso em experiências positivas em avaliação, dá um vazio"; -"A gente deveria lutar, mas o poder é dele. O professor pode tudo, pode pegar no pé. Sabe, nem precisa ter acontecido comigo. Basta saber que aconteceu com outro colega e o

³⁵⁰. Idem, ibidem, p. 183/184.

medo se generaliza. Esta coisa do medo está no ar..."; -"A prova dele é tradicional. A correção é que é o problema. Ele é quem define se o que você escreveu serve ou não. Não sei com que quesitos ele mede isso. Só sei que varia de aluno para aluno. Mesmo que eles escrevam a mesma coisa, a leitura que ele faz pode ser diferente. E você nem sabe o que errou nem o que acertou" ³⁵¹.

A autora aponta, também, as categorias que representam a postura do aluno frente a esta realidade, como se pode ver no Quadro No. 7.

Alguns depoimentos exemplificam estas categorias: - *"Entre nós, aluno com aluno, o pessoal reclama, fala tudo. No dia da avaliação, a gente escreve o que o professor quer ouvir. Tudo mentira"; -"Tem professor que merece que o aluno cole, a gente cola para ficar livre dele e da matéria"; -"Professor tranca a porta. Alunos para fora. Ele arruma a sala para a prova. Clima de horror. Um ritual. Entram cinco, de cada vez. Eu fico*

- | |
|--|
| <p>A) Assume postura de submissão ao poder e de evitamento de problemas com o professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - medo da reprovação - preocupação com a nota - assume impotência diante do professor <p>B) Usa diferentes mecanismos de defesa para obter a aprovação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - omite opiniões - silencia críticas - dissimula ou mente quando tem que se manifestar - manipula o professor falando o que deseja ouvir - faz uso da cola <p>C) Busca resistir ao processo de ensino e avaliação que lhe é imposto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - estuda para a prova - esquece a matéria logo depois das provas - descobre os macetes do professor e socializa-os <p>D) Experimenta sentimentos aversivos diante da avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - medo - ansiedade - frustração - injustiça - indiferença - descrença <p>E) Apresenta dificuldades de expressão e argumentação de suas idéias.</p> <p>F) Denuncia a falta de união e organização dos alunos do curso.</p> |
|--|

QUADRO 7. CATEGORIAS QUE DESCREVEM A REAÇÃO DOS ALUNOS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (Segundo Sordi, 1993).

³⁵¹. Idem, ibidem, p. 202/210.

tensa, mas dou risada. Qual é a tua, professor, esqueceu do tempo de aluno"³⁵².

Finalmente, vejamos como os alunos percebem as características da prática de avaliação. As categorias são listadas no Quadro que segue³⁵³.

Procuremos resumir, agora, os dados da autora a respeito da percepção que os professores têm do mesmo processo. Esta percepção foi colhida em dois momentos: antes e depois da elaboração de uma carta coletiva dos alunos sobre as práticas de avaliação na unidade.

Antes da carta, os profes-

sores fizeram uma série de observações a respeito do estado atual do projeto político pedagógico da unidade e incluíram, adicionalmente, observações tais como: *"desconhecimento do que é relevante para ser avaliado, interferência do relacionamento pessoal no*

- | |
|--|
| <p>A) Predomínio da concepção classificatória, sentenciosa na prática da avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - avaliação usada para cumprir exigências burocráticas periódicas - ênfase na nota e não no conhecimento <p>B) Negação do caráter processual da avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ênfase no produto e não no processo - centrada em provas <p>C) Subjetividade na atribuição de notas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - visão distorcida do erro - ausência de resgate do aluno no processo - arbitrariedade do professor ao atribuir notas - tendenciosidade na avaliação - relatividade da nota enquanto expressão do conhecimento adquirido <p>D) Ausência de relação entre avaliação e conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - privilégio da memorização - questionabilidade dos instrumentos usados para avaliação <p>E) Sistemática de avaliação em crise.</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta de uniformidade, coerência e divulgação de critérios de avaliação - falta de diversificação das técnicas de avaliação - formulação inadequada dos instrumentos de avaliação: forma, conteúdo, periodicidade. |
|--|

QUADRO 8. CARACTERÍSTICAS QUE OS ALUNOS ATRIBUEM AO PROCESSO AVALIATIVO (Segundo Sordi, 1993).

³⁵². Idem, ibidem, p. 212/215.

³⁵³. Idem, ibidem, p. 229.

plano profissional, ênfase na demonstração do erro e na "mensuração" do que o aluno sabe, não se aproveitando o momento para auxiliar o aluno a ampliar seu conhecimento"³⁵⁴.

Quanto às reações dos professores posteriores à carta coletiva dos alunos, transcrevemos alguns trechos da análise da autora que podem servir de parâmetro.

*"Quanto à postura dos professores, no encontro com o grupo de trabalho, já cientes da posição dos alunos, através da carta coletiva, o que se presenciou foi, inicialmente, um certo constrangimento de alguns dos professores com a mensagem recebida. Conforme uma das declarações: "Confesso que o texto me deixou sobremaneira triste, ao perceber o quanto são lentas as mudanças de comportamento e o quanto ainda está intrínseco em nós professores, o autoritarismo, reflexo de nossa formação castradora e alienante. Cabe lembrar que já percebi mudanças significativas no comportamento de muitos colegas, embora elas não tenham refletido no corpo discente como eu esperava..."; "Outra situação presenciada revelou indícios de uma certa resistência à iniciativa, expressa ora pela negação da veracidade do conteúdo, atribuindo um certo infantilismo à manifestação dos alunos, ora pelo questionamento do caráter científico com que se chegou ao conteúdo da carta. (...) Cabe destacar que, associadas a estes sentimentos ou reações (perplexidade, mágoa, frustração, negação) que envolveram parte significativa dos professores presentes, houve manifestações diametralmente opostas, por parte de alguns docentes, que encararam a mensagem dos estudantes, com mais naturalidade (...) Houve também um grupo de docentes que optou por silenciar suas opiniões (...)"*³⁵⁵.

A autora continua: *"Estes 30 minutos iniciais pareceram uma eternidade para o grupo de trabalho, porém, superada esta primeira etapa da reunião, observou-se uma mudança importante nos professores que passaram a dar mostras do desejo de participação, aceitação e abertura ao novo desafio e reconhecimento do caráter inacabado dos avanços, ao longo dos tempos"*³⁵⁶.

³⁵⁴. Idem, ibidem, p. 244.

³⁵⁵. Idem, ibidem, p. 249/251.

³⁵⁶. Idem, ibidem, p. 257.

Pode-se perceber que o posicionamento dos professores é mais difuso do que o dos alunos e a autora tem dificuldade para extrair dele categorias mais gerais que reflitam a opinião do grupo.

A partir daí o debate passa por questões como a avaliação no Ciclo Básico, que levou alguns docentes a uma certa decepção por não verem os alunos valorizarem os seus esforços; a discrepância entre alunos e professores sobre as possibilidades de participação que, para os professores, existe mas não são adequadamente utilizados pelos alunos; a questão das relações interpessoais no processo de avaliação que podem ser uma façã de dois gumes - servindo para coerção ou manipulação do aluno; e a concordância dos professores quanto à relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, defendida pelos alunos. *"Confessam que seus esforços ainda não deram os frutos necessários, mas entendem que não se trata de achar culpados, ou entre o grupo identificar e acusar os dissonantes. O desejo de transformação é comungado por todos, o ritmo das mudanças é que é individual, facilitado, algumas vezes, pelas próprias condições de trabalho que não são uniformes"*³⁵⁷.

Em relação a este último estudo podemos destacar, para nossos propósitos, os seguintes aspectos:

1. O caráter informal da avaliação está associado à avaliação formal, tendo seu centro de poder na figura do professor.
2. As características do processo de avaliação incluem uma forte tendência para a classificação do aluno e o estímulo à submissão ao poder do professor. Portanto, a nota é um ponto de referência importante.
3. Os alunos estão dispostos a discutir o problema da avaliação e se posicionam, quando solicitados, abertamente a seu respeito. Os professores têm posições mais difusas e defensivas na análise de suas práticas de avaliação.

³⁵⁷. Idem, ibidem, p. 261.

Acreditamos que os cinco estudos apresentados nesta seção permitem que se tenha uma razoável descrição das características que delimitam o fenômeno da avaliação na escola capitalista e suas ligações com aspectos relativos aos objetivos formais e informais, bem como, aos conteúdos do ensino.

Em 1987³⁵⁸, dizíamos que o estudo da didática deveria enfatizar a descrição sistemática dos fenômenos que ocorrem no interior da sala de aula e da escola. Hoje, estamos cada vez mais convencidos de que somente a proximidade com a prática pedagógica da sala de aula e da escola poderá mostrar os caminhos de superação da "didática".

3. AVALIAÇÃO: O QUE A PRÁTICA ESCONDE

Os estudos realizados apontam a existência de um "tripé avaliativo", com forte visão punitiva, constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e de valores, que mantêm relações altamente integradas. É sobre este tripé que se ergue o poder do professor no interior da sala de aula e se dá sustentação interna à atual organização do trabalho pedagógico da escola. Lembremos o professor de Inglês que omitiu a seus alunos a inexistência de notas em sua disciplina, pois receava, com isso, não ser levado a sério. As percepções que o professor desenvolve em cada uma dessas áreas e as informações que registra são integradas em um processo "encoberto", complexo e de difícil acesso.

Não se trata, apenas, de condenar os aspectos relativos à classificação dos alunos, mas sim, todo um conjunto de práticas que classifica, disciplina e afeta valores e atitudes dos alunos. O aspecto classificatório é, neste caso, apenas a ponta do "iceberg".

Neste processo, chama a atenção que a escola e o professor coloquem como objetivo central "passar no exame" - são várias as passagens documentadas neste

³⁵⁸. Freitas, L. C. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Didática. Educação e Sociedade, 1987 (27), p. 122-140.

sentido - e, por outro lado, enfatizem a participação e o interesse, ou seja, o campo das atitudes.

Estes dados são coerentes com os apresentados por Turner para quem a função da avaliação destinada a controlar os alunos de menor desempenho e estabelecer a avaliação como único objetivo da escola, contrasta com a ênfase colocada pelo professor nas "atitudes certas". Para o autor, a demonstração de tais atitudes chega a ser mais importante que o próprio exame : *"enquanto muitos alunos querem simplesmente passar nos exames, a escola coloca mais força na obtenção das "atitudes certas" "*³⁵⁹.

Nossos dois estudos inicialmente apresentados neste capítulo registram estas discrepâncias. Apenas 16,5% dos professores admite que o comportamento define a nota do aluno, no entanto, a descrição da avaliação em sala de aula evidencia o grau em que o comportamento do aluno é levado em conta.

Os estudos também demonstram, à exaustão, o aspecto informal da avaliação, na figura do juízo geral que o professor faz de seus alunos. Esta formulação encontra amparo tanto na fala dos professores, ao optarem, no primeiro estudo apresentado, pela avaliação espontânea, como na prática, através da atuação da professora investigada, expressa nos episódios por nós transcritos na parte dois deste capítulo. Mostram, também, que a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal, como no caso da professora que consegue prever, em maio, os alunos que serão ou não aprovados em novembro.

Ludke assim se expressa a respeito desta questão: *"Gimeno (1988) diz que a atribuição de conceitos, implicando julgamento sobre os alunos, sobre a qualidade de seus trabalhos, dá-se a partir de informações elementares acerca dos alunos ou tomando como ponto de partida alguma percepção muito genérica sobre sua personalidade global. O autor afirma que entre a atribuição do conceito e o tipo de realização(ões) que lhe(s) serviu de base (conduta ou trabalho materialmente observável) existe um processo intermediário de elaboração de um juízo, por parte do avaliador, do professor"*³⁶⁰.

³⁵⁹. Turner, G. The hidden curriculum of examinations. In Hammersley, M. and Hargraves, A. Curriculum practice: some sociological case studies. London: Falmer Press, 1983, p. 202.

³⁶⁰. Ludke, M. e Mediano, Z. Avaliação na escola de 1o. grau: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992, p. 108.

Considerando-se que este processo intermediário sofre influências de um "modelo de bom aluno" que o professor desenvolve ao longo de sua prática, pode-se dizer que estamos diante de um dos aspectos mais cruciais do processo de avaliação, à medida que tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve.

A complexidade deste processo é habilmente descrita por Gimeno: *"Ter acesso à privacidade dos procedimentos do ato de avaliar em cada professor é, sem dúvida, bastante difícil pela simples razão de que a coleta de informações sobre o trabalho e a conduta dos alunos, a transformação dessa informação e a emissão do julgamento correspondente é um dos mecanismos mais decisivos na configuração de todo um estilo pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que mantém com o aluno. Esses mecanismos se concebem mais como pertencentes à esfera do íntimo, pessoal e oculto do que à estrita faceta profissional, pública objetivável e discutível. E aqui reside uma das chaves pelas quais cremos que resulta difícil modificar os procedimentos de avaliação no ensino: porque não é simples conduta técnico-profissional, mas um processo complexo, no qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, dificilmente explicitáveis, em muitas ocasiões, para o próprio professor"* ³⁶¹.

Ao desenvolver sua atividade de avaliação - formal ou informal - o professor cria ou assume "standards" já criados por outras autoridades educacionais que ajudam a configurar seu "aluno ideal" - mesmo que na prática possa não se orientar apenas por este. Como afirma Hextall: *"em geral, as crianças, outros professores e os pais aceitam as notas que lhes são apresentadas e uma das razões para isso reside na crença de que elas foram concedidas "de acordo com certos standards" e que estes são legítimos. (...) Mas os standards não existem em um vácuo cultural. Eles não possuem alguma qualidade absoluta, universal que os torne inquestionáveis e acima de discussão. (...) A escolarização é parte de (...) um "processo de legitimação" o qual serve de sustentação a uma estrutura econômica particular e à ordem política"* ³⁶². Em outras palavras: quem

³⁶¹. Gimeno, S. J. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988, p. 382.

³⁶². Hextall, I. Marking work. In Whitty, G. and Young, M. Explorations in the politics of school knowledge. Driffield: Nafferton Books, 1976, p. 68/70.

define a qualidade ou os "standards" de qualidade? Com quais objetivos? Qual o conceito de homem, sociedade e educação que informa estes "standards"?

A introdução da qualidade total nas escolas, por exemplo, é um mecanismo que visa aumentar o controle dos "standards" que orientam a avaliação. Tal controle interno terá um "socorro" - a avaliação externa e independente da escola. Esta última fornecerá os parâmetros para o refinamento dos "standards" via qualidade total. Mas, como alerta Hextall, tudo isso não ocorre em um vácuo cultural. Visa aumentar o controle do "poder simbólico"³⁶³ do aparato escolar sobre a população escolarizável.³⁶⁴

O comprometimento dos procedimentos de avaliação com um modelo de sociedade está bem formulado por Luckesi: *"o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade"*³⁶⁵. Embora estas relações devam ser vistas como contraditórias, permitindo espaços para contestação sob pena de recusarmos a própria política, não é recomendável que sejam consideradas de forma romântica.

Para Patto: *"as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. Tudo indica que a tese segundo a qual o professor de escola pública de primeiro grau, principalmente em suas duas primeiras séries, ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal, não encontra correspondência na realidade. (...) A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades*

³⁶³. Conceito tomado de Bourdieu. Cf. Boudieu, P. Poder Simbólico. Op. cit..

³⁶⁴. O objetivo deste trabalho não engloba uma discussão sobre a questão da avaliação externa da escola. Apenas levantamos esta questão para que ela passe a fazer parte da agenda da área da avaliação como ocorre em outros países. Sobre esta questão encontrei algumas referências interessantes que passo a citar para os interessados nesta questão: Broodfoot, P. Assessment constraints on curriculum practice e Bowe, R. and Whitty, G. A question of content and control, ambos em Hammersley, M. and Hargraves, A. *Curriculum practice: some sociological cases studies*. London: Falmer Press, 1983; Brooks, V. The resurgence of external examining in Britain: a historical review. *British Journal of Educational Studies*, 1993, 31 (1), p. 59-72; Airasian, P. W. State mandated testing and educational reform: context and consequences. *American Journal of Education*, 1987, 95 (3), p. 393-412; Elliott, J. Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. *Studies in Educational Evaluation*, 1991, 17, p. 215-238; Madaus, G. F. The influence of testing on the curriculum. In *Critical issues in curriculum*. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Illinois: Chicago Press, 1988, p. 83-121. No Brasil, este debate tem aparecido relacionado à avaliação da Universidade: ver: Durham, E. R. e Schwartzman, S. (Orgs.) *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: EDUSP, 1992; Freitas, L. C. Anotações sobre avaliação, estado e universidade. *Universidade e Sociedade*, 1992, 2 (3), p. 13-15.

³⁶⁵. Luckesi, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, 1984, 13 (61), p. 6.

que na realidade muitas vezes possuem (...) tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar " ³⁶⁶. Certamente, as teorias dos déficits e da diferença cultural não explicam a exclusão, pois está mais ancorada no preconceito que naquelas. Mas, a própria desvalorização aludida não ocorre sem comparação. Acreditamos que existem, aqui, mecanismos mais complexos que gostaríamos de deixar como hipótese a ser mais investigada. Em nossa opinião, este processo de apreciação tem dois momentos: no primeiro, intervém mais decisivamente a comparação com um modelo ou "standards ideais". Este modelo pode ser o aluno mais dedicado da classe ou mais adiantado, contra o qual os outros alunos são comparados. Por exemplo, em nosso estudo, a fala da professora ao comparar o aluno mais velho - que lia mal - com um aluno mais novo - que lia melhor -, revela esta situação. O segundo momento, e mais crucial, envolve tratar o aluno classificado (pelo desempenho ou por preconceito) como "lento" ou de menor assimilação, a partir da própria classificação e não mais com o horizonte do aluno ideal que orientou a classificação. A organização do trabalho escolar e os preconceitos fazem com que o professor deixe de pautar seus esforços pelo "aluno mais avançado" e passe a interagir com o aluno em função da imagem que fez dele. Neste processo, a avaliação formal irá comprovar a informal, à medida que o professor não usa este "juízo geral" a favor do aluno, mas sim, contra ele, via de regra, para justificar a impossibilidade de fazer o aluno avançar. O aluno ideal, aqui, não necessita de sofisticação para ser definido. Pode ser apenas "outro aluno interessado que vai bem nas provas" ou "as exigências que o professor da série seguinte fará para o aluno que passar". Além disso, não podemos esquecer, também, que as provas e exercícios incorporam modelos de pensamento e comunicação. Tais modelos nem sempre são, necessariamente, explicitados no interior da escola.

As observações de Patto, acima transcritas, não podem ser tomadas sem a segunda formulação da autora: "*o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos*" ³⁶⁷. Sem esta formulação, a afirmação feita anteriormente, ou seja, que

³⁶⁶. Patto, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990, p. 340.

³⁶⁷. Idem, p. 343.

"a inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade" pode ser erroneamente interpretada, reduzindo-se o problema do fracasso a um aumento da qualidade da escola o que significaria aceitar que a escola, pode, pela qualidade, ter um efeito compensador das desigualdades sociais.

O reparo que fazemos a esta segunda formulação é que, em verdade, a autora refere-se nela, aos objetivos proclamados pela escola ou que desejaríamos que a escola tivesse. De fato, os objetivos ocultos da escola não estão sendo contrariados, nem obstados, com a exclusão do aluno, à medida que esta é sua real função: hierarquizar. Que haja possibilidade de contradição só referenda a tendência - ou não haveria contradição.

A expressão final mais visível do tripé avaliativo aprendizagem/disciplina/valores é a nota ou conceito. O mecanismo de conversão dos desempenhos demonstrados em cada uma dessas áreas de avaliação em nota guarda, em seu âmago, **relações sociais**. A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral³⁶⁸ nota. O aluno vive esta prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações.

Ocorrem problemas graves quando a nota não é, para o aluno, um equivalente geral desejado. Neste momento, variados "problemas de motivação" acontecem e, frequentemente, o controle do aluno deixa de se fazer pelo positivo (acesso ao equivalente geral) e passa a ser feito pelo negativo (ameaças, etc.).

Estas relações de troca têm estreitas conexões com o processo de produção do conhecimento. Como foi afirmado no início deste estudo, o trabalho não material característico da atual de nossa escola e executado e consumido ao mesmo tempo.

³⁶⁸. Conceito desenvolvido por Marx em O Capital. São Paulo: Abril, 1983.

Torna-se difícil falar, portanto, em separação do produto do processo. Na escola capitalista, diferentemente da fábrica, os alunos que conseguem aprender não são expropriados do produto de seu trabalho, ainda que sejam expropriados do significado que o produto tem para eles. Mas é preciso registrar que, para outros, esta expropriação se dá pela repetência, evasão e sonegação dos conteúdos durante o processo de aprendizagem. Esta é uma questão controversa, mas temos dificuldade para aceitar a indissociabilidade dos resultados em um processo do qual o aluno está alienado. Diz Marx: a separação entre o produto do trabalho e o trabalhador é o resultado de um processo de expropriação anterior, a expropriação do processo de trabalho³⁶⁹. Na escola capitalista, os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles.

O aluno é alienado do processo e como tal é alienado do significado de seu trabalho, do significado do conhecimento que produz - quando produz. Como afirma Enguita *"a instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa auto-estima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira à segunda, ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam nosso valor"*³⁷⁰. A expropriação do aluno do processo pedagógico é amplificada no interior da escola envolvendo a própria expropriação da gestão da escola.

Everhart chega a conclusões semelhantes examinando as formas de resistência em várias escolas que pesquisou. Para o autor, a percepção que os alunos desenvolvem *"foi baseada no fato de que, apesar da organização da escola, os estudantes encontram-se separados do trabalho acadêmico que eles realizam, o qual constitui seu trabalho na escola"*³⁷¹. Em geral o autor está certo ainda que não atente para o fato de que, no caso do aluno, o produto de seu trabalho, sob condições adequadas, pode permanecer em seu poder. Ainda para o autor: *"A discussão de Marx sobre as relações entre o trabalho e as forças de produção é igualmente aplicável às escolas, apesar do fato dos alunos não*

³⁶⁹. Cf. Marx, K. Manuscritos econômicos e Filosóficos de 1844. In Fromm, E. Conceito Marxista do Homem. Rio: Zahar, 1983.

³⁷⁰. Enguita, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989, p. 204 (grifos nossos).

³⁷¹. Everhart, R. B. Classroom management, student opposition and the labor process. In Apple, M. W. and Weis, L. *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983, p. 186.

venderem sua força de trabalho por salários. O produto que os estudantes "vendem" é conhecimento sancionado pela escola, ao invés de um produto tangível. Este conhecimento é transformado em produto tangível ou mercadoria através de sua conversão em graus, pontos ou avaliações. Uma vez que a origem e utilidade de tais mercadorias fazem pouco sentido para muitos estudantes, e porque estas mercadorias são feitas por outros que não o produtor de conhecimento, então os estudantes ficam alienados daquele conhecimento e do trabalho que eles tiveram para produzi-lo"³⁷².

Uma contribuição importante do autor é chamar a atenção para a contradição existente neste processo, pois o aluno, ao mesmo tempo que aprende as relações sociais de dominação exercidas pelo capital, pode, nestas circunstâncias, aprender a reagir, por mecanismos de resistência, a estas mesmas relações sociais. "Resistindo a certos imperativos da escola, eles aprendem não somente como sobreviver em situações nas quais o trabalho é extraído deles, mas também são formados sistemas de crenças sobre instituições, organizações e o lugar dos atores humanos dentro delas"³⁷³.

Ao alertar para este aspecto contraditório não queremos justificar a alienação que o aluno sofre, em nome de uma aprendizagem da resistência. Sendo a alienação uma realidade é preciso que exploremos as saídas. Porém, não há dúvida que esta perspectiva coloca um problema adicional para os professores progressistas considerarem em sua prática: como lidar com as resistências no interior da escola?

A aplicação da categoria da alienação à interpretação das relações entre professores e alunos no processo de avaliação também foi feita por Hextall³⁷⁴. Hextall e Sarup afirmam que: "dentro do contexto da escola o que está sendo avaliado é o potencial de trabalho do aluno, seu valor de troca. O aluno troca o produto de seu trabalho por objetos - pontos, graus, certificados. (...) Seu trabalho, por isso, perde sua significação individual"³⁷⁵.

³⁷². Idem, p. 187.

³⁷³. Idem, p. 189.

³⁷⁴. Veja-se: Hextall, I. Marking work. In Whitty, G. and Young, M. Explorations in the politics of school knowledge. Driffield: Nafferton Books, 1976; Hextall, I. and Sarup, M. School knowledge, evaluation and alienation. In Young, M. and Whitty, G. Society, state and schooling. Sussex: Falmer Press, 1977.

³⁷⁵. Hextall e Sarup, op. cit., p. 158 (ver nota anterior).

A perda de significado, ou a redução do significado do conhecimento à dimensão da nota dada por outrem, não é o único aspecto envolvido aqui. Há também, a própria questão da artificialidade do processo de ensino, ou seja, a sua distância do trabalho material produtivo, ao que voltaremos oportunamente.

Quando Santos³⁷⁶ aponta a simbiose entre a geração de tecnologia e as relações sociais nas quais se desenvolve tal tecnologia³⁷⁷, acreditamos que esteja chamando a atenção para relações sociais introjetadas no próprio âmago da tecnologia, tal como acabamos de exemplificar com a relação entre a avaliação (enquanto nota) e a produção do conhecimento. As relações sociais induzem uma determinada forma de organizar a produção de conhecimento no interior da escola e a maneira como se organiza a produção de conhecimento influencia as práticas de avaliação e vice-versa. O estudo de Sobierajski, resumido anteriormente, mostra mais claramente esta dependência. De onde emerge a predominância desta forma de organizar a produção de conhecimento escolar? A quem interessa? Por isso, não podemos, simplesmente, oficializar a "aula" como unidade de análise, tal como faz Libâneo³⁷⁸. A aula, enquanto forma, encarna os objetivos da atual escola capitalista. Não é suficiente torná-la ativa e crítica.

Em resumo, do lado do professor, constata-se um tripé baseado em práticas aversivas de avaliação da aprendizagem, da disciplina e de valores, integradamente, que fundamentam um processo de construção de juízos encobertos, cuja expressão aberta é a nota, apreciação ou conceito. Durante este processo, outros fatores encobertos (memória do professor, modelo de aluno, ideologia, etc.) intervêm na formulação do resultado da nota. Do lado do aluno, suas realizações educacionais somente ganham sentido à medida que tais realizações são valorizadas pelo professor. Este resultado está fortemente articulado com o próprio processo de produção de conhecimento na escola e com a organização do trabalho escolar, do qual o aluno é expropriado. Adicionalmente, as práticas de avaliação conformam sua auto-imagem, a qual parece influenciar, poderosamente, o destino escolar do aluno. Nota-se que este processo, em especial nas

³⁷⁶. Santos, O. J. *Princípios de uma Pedagogia dos Conflitos Sociais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1991.

³⁷⁷. Fato que examinamos no Capítulo 1.

³⁷⁸. Cf. Libâneo, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Op. cit., 1990.

séries iniciais, é revestido de grande informalidade e cria relações de dependência dos alunos em relação ao professor, o qual dispõe, como nos relata Sordi³⁷⁹, "da faca, do queijo e do pão". Tais práticas fundamentam o poder do professor em sala de aula e, adicionalmente, dão sustentação à organização do trabalho escolar. O processo é o mesmo, quer o aluno seja reprovado ou não, e isto deve colocar como horizonte, para nós, algo mais do que o desejo de "qualidade de ensino" com vistas a alterar estatísticas de reprovação. É o próprio conteúdo destas práticas que deve ser colocado como objeto de análise - **mesmo que todos os alunos fossem aprovados**. Tais práticas expressam objetivos que a escola quer atingir - alguns explícitos, outros dissimulados.

Como parte de um processo de reflexão crítica é importante que os professores e alunos discriminem que seus juízos estão orientados por valores e que estes valores têm uma ótica de classe, concepções de homem, sociedade e educação. Isto abre um horizonte maior para a própria superação das atuais práticas.

Neste sentido, o trabalho de Saul³⁸⁰ é importante porque propicia a integração de três âmbitos de avaliação frequentemente conduzidos de forma isolada: a avaliação do currículo ou programa, a avaliação do professor e a avaliação do aluno³⁸¹. Esta perspectiva é bastante coerente com uma abordagem que entende a didática articulada com a própria organização do trabalho pedagógico da escola - como é sugerida neste estudo. Como já assinalamos, é o **processo de produção de conhecimento da escola como um todo, que deve ser avaliado**, já que a forma de avaliar está fortemente relacionada a este processo.

A realidade da sala de aula está permeada por variadas práticas de avaliação como demonstraram os estudos que apresentamos. O professor, por exemplo, pode dar "uma bronca" no aluno para que ele faça o exercício corretamente. Teoricamente podemos até admitir que o professor possa estar lutando para que o aluno seja aprovado. No entanto, mesmo com esta boa intenção, a "bronca" pode conter elementos destinados a

³⁷⁹ Sordi, M. R. L. Repensando a prática de avaliação no ensino de Enfermagem. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1993.

³⁸⁰ Saul, A. M. Avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez, 1988.

³⁸¹ Ver também, Eisner, E.W. The functions and forms of evaluation. In Eisner, E. W. The educational imagination: on the design and evaluation of school programs. New York: MacMillan, 1985, 2d. edition.

formar atitudes e criar valores. Como afirmam Baudelot e Establet³⁸² não é só a permanência dos filhos dos trabalhadores que está em jogo: os que permanecem são vítimas de um processo de recusa, avassalamento e disfarce da ideologia do proletariado. A questão, aqui, deixemos assinalado desde logo, não é relativa à autoridade que o professor tem que ter na condução do processo didático e, muito menos, relativa à necessidade de se exigir dedicação, esforço, consistência, empenho do aluno. A questão é política, diz respeito ao projeto político-pedagógico no seio do qual são feitas tais exigências.

Mas ainda há mais. Como os estudos demonstram, as formas de avaliação descritas podem ser exercidas tanto pelo professor como pelos alunos. Na forma mais frequente, encontra-se o professor fazendo a avaliação do aluno, mas, também, o aluno avalia o professor, mesmo quando o considera "bom". E os alunos avaliam-se entre si, como por exemplo quando um aluno é chamado a dar uma resposta e os demais riem da resposta errada que ele dá ou verbalizam claramente sua reprovação: "ele é burro". Pelo menos quatro situações de avaliação podem ser encontradas quando combinam-se os agentes avaliadores com a natureza da avaliação: juízos depreciativos feitos pelo professor sobre os alunos, juízos depreciativos feitos pelos alunos, sobre outros alunos, juízos positivos feitos pelo professor sobre os alunos e juízos positivos feitos pelos alunos sobre outros alunos.

É possível que a predominância de uma forma de avaliação sobre outra varie, na dependência da série, dentro do grau de ensino considerado. Como afirmam Stiggins e Bridgeford³⁸³ a série é uma variável relevante nos estudos sobre avaliação. Esta afirmação deve ser relativizada, no entanto, pois os mecanismos subjacentes e as práticas nem sempre sofrem modificações substanciais, como vimos no estudo de Villas Boas³⁸⁴.

³⁸² Baudelot, C. y Establet, R. *La Escuela Capitalista*. México: Siglo Veintiuno. 1986, p. 244.

³⁸³ Stiggins, R.J. and Bridgeford, N.J. The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 1985, 22 (4), p. 271-286.

³⁸⁴ Villas Boas, B. M. F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993.

Nas séries mais elementares a avaliação tende a ocorrer em estreita relação com a próprio processo instrucional e de maneira menos formal que nas séries mais avançadas, onde a figura da prova está mais estabelecida, mas, nem por isso menos relevante. Como indicam Baudelot e Establet³⁸⁵, a propósito da separação dos alunos em duas redes escolares, a primária-profissional e a secundária-superior, esta efetua-se no interior da escola primária - não como resultado deste ciclo, mas como meio e princípio de seu funcionamento. Que este princípio opere mais radicalmente ou não, nesta ou naquela série ou fase escolar, depende de complexas relações entre o sistema educacional e uma determinada sociedade.

Souza³⁸⁶ examinou um conjunto de autores clássicos na avaliação, de maior circulação no Brasil, e concluiu que todos estes procedimentos estão destinados, em tese, (especialmente os relativos à mensuração instrucional) a diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento do indivíduo. A função mais destacada pelos autores é a de retroinformar. Nosso primeiro estudo, também, revelou que os professores dizem estar preocupados com o diagnóstico das dificuldades dos alunos, quando indicam a finalidade da avaliação.

Porém, como assinala Kosik³⁸⁷, lembrando Marx, as formas fenomênicas da realidade são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com o seu núcleo interno essencial. Nesta linha de análise, cabe perguntar: o que escondem os procedimentos de avaliação que podemos observar na escola? Como pode a avaliação, em aparência, estar diagnosticando dificuldades do aluno para possibilitar sua recuperação e, em essência, estar contradizendo este propósito? Já vimos que ao contrário do que o primeiro estudo indicou, ou seja, a ênfase no desenvolvimento do aluno e na função de diagnóstico de dificuldades do aluno para poder saná-las, outros estudos subsequentes realizados por nós, no interior da sala de aula, não confirmam que esta ação ocorra com todos os alunos que necessitam de atenção.

³⁸⁵. Baudelot y Establet, op. cit., p. 240.

³⁸⁶. Souza, S. Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. Grau: teoria, legislação e prática. Tese de Mestrado. PUC/SP. 1986.

³⁸⁷. Kosik, K. Dialética do concreto. Rio: Paz e Terra, 1976, p. 10.

Vimos, também, que o entendimento do professor sobre a função "diagnosticar dificuldades para ajudar o aluno" é diverso do nosso, pois para cumprir esta função o professor realiza um verdadeiro massacre dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, expondo-os, permanentemente, a comparações e a juízos depreciativos públicos em classe. Tais ações afetam a auto-imagem do aluno, geram rótulos e reforçam determinados valores e atitudes, aparentemente guiadas por um "modelo de aluno" constituído no seio de relações sociais capitalistas - ideologizado. Tal modelo nem sempre é consciente para o professor e os mecanismos de utilização do mesmo são extremamente difíceis de se pesquisar. Porém, as manifestações destes mecanismos podem ser visíveis nos vários episódios selecionados e apresentados anteriormente neste capítulo.

Para aumentar nossa compreensão desta questão, vamos examiná-la recorrendo a alguns conceitos desenvolvidos por Bourdieu e Passeron³⁸⁸. Uma das contribuições importantes do autores, para a avaliação, está no fato de que eles ampliam nosso conceito de avaliação ao afirmar que: *"É somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame, que se pode compreender completamente porque tantos traços de seu funcionamento como processo patente de seleção obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula"*³⁸⁹.

Dito de outra forma, a eliminação pelo exame não pode ser entendida sem a consideração, simultânea, da eliminação sem exame que ela oculta.

Note-se que Bourdieu e Passeron não aceitam discutir a avaliação nos termos em que a escola capitalista a coloca. Driblam as aparências e através do conceito de eliminação desvelam seu real significado. Mais concretamente, vão argumentar que não se pode considerar, na análise da avaliação, apenas aqueles que permanecem no sistema de ensino em um determinado momento, excluindo da análise os alunos que já foram excluídos dele³⁹⁰. Esta é a tentativa que o enfoque capitalista da avaliação faz, para dirigir a discussão de forma a ocultar a eliminação sem exame. Discute-se como

³⁸⁸. Bourdieu, P. e Passeron, J.C., A reprodução. Rio: Francisco Alves, 1975. Cap. 3. Eliminação e Seleção, p. 151-183.

³⁸⁹. Idem, Ibidem, p. 171.

³⁹⁰. Idem, ibidem, p. 169.

acompanhar e avaliar os que permanecem e com isso esquece-se dos que já foram eliminados, mesmo sem o exame. Eliminação, portanto, é um conceito que nos permite avançar em direção à essência do sistema de ensino capitalista. *"Assim, uma análise das funções do exame que pretende romper com a sociologia espontânea (...) leva a substituir o estudo puramente docimológico do exame, que serve ainda às funções ocultas do exame, por um estudo sistemático dos mecanismos de eliminação, como ponto privilegiado da apreensão das relações entre o funcionamento do sistema de ensino e a perpetuação da estrutura das relações de classe"*³⁹¹.

"Mecanismos de eliminação", eis aí um conceito mais amplo que avaliação - no sentido usado pela escola capitalista e, no entanto, mais simples do que a totalidade na qual se insere.

Bourdieu e Passeron advertem para a função do exame (ou da avaliação): exprimir, inculcar, sancionar e consagrar valores solidários com a cultura através de mediações como a organização do sistema escolar e a estrutura do campo intelectual³⁹².

Em relação a este último fator de mediação, afirmam que as provas "oferecem modelos de comunicação", "fornecem o protótipo da mensagem pedagógica" fazendo com que os esquemas de expressão e de pensamento sejam produto de modelos que organizam a aprendizagem voltada *"para um tipo particular de prova escolar"*³⁹³.

Em relação a este aspecto, é interessante observar que a pesquisa convencional, na área da avaliação aponta na mesma direção. Crooks³⁹⁴ indica que a maneira de avaliar dá indicações preciosas para o aluno e pode determinar a forma como ele estuda. Provas de baixo nível cognitivo, por exemplo, podem levar a formas de estudar que não aprofundam o conhecimento do conteúdo.

³⁹¹. Idem, ibidem, p. 171.

³⁹². Idem, ibidem, p. 155.

³⁹³. Idem, ibidem, p. 154.

³⁹⁴. Crooks, T.J., The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 1988, 58 (4), p. 438-481.

Não obstante fazer uma análise do exame (transferível para a avaliação, como um todo, na escola capitalista), nossos autores penetram na realidade da avaliação, através do conceito de eliminação, propondo que este seja o foco de atenção. Se é bem verdade que o sistema teórico dos autores não pode ser reduzido a este conceito, é igualmente verdadeiro que ele perpassa todo o sistema teórico. Os autores mostram como se articula com a totalidade da escola, inserida numa sociedade de classes e o consideram "*ponto privilegiado de apreensão das relações entre o funcionamento do sistema de ensino e a perpetuação da estrutura das relações de classe*"³⁹⁵.

Não obstante a análise destes autores contribuir para redefinir o que normalmente entendemos ser o campo da avaliação (incluindo aí o estudo dos excluídos sem exame, vale dizer, por outros processos que não a avaliação formal), parece-nos que os autores permanecem presos a um dos polos de uma possível relação dialética não explicitada. É isto que tentaremos examinar em seguida.

Tem sido apontado com insistência, na literatura³⁹⁶ o fato de Bourdieu e Passeron não considerarem a prática da escola sob a perspectiva da "contradição" envolvida nela, isto lhes valeu o título de autores crítico-reprodutivistas³⁹⁷. Depois disto, têm-se lido mais a crítica dos mesmos do que seu trabalho original, como se nada mais houvesse a aprender com eles.

Acreditamos que este ensaio se prestará a mostrar que, apesar da contribuição dos autores, feita na obra em questão, poder ser considerada insuficiente para abranger toda a realidade da escola, mesmo assim, deve, necessariamente, ser levada em conta. Nossa opinião é que o trabalho de Bourdieu e Passeron³⁹⁸ é importante, muito embora possa não ser suficiente.

A questão que se coloca é a seguinte: que contraposição se pode fazer ao conceito de eliminação? Em nossa opinião, o "contrário" da eliminação é a manutenção.

³⁹⁵. Bourdieu e Passeron, op. cit. p. 171.

³⁹⁶. Ver, por exemplo, Snyders, G. Escola, Classe e Luta de Classe. Lisboa: Moraes Ed., 1977, p. 287; Saviani, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1986, p. 9.

³⁹⁷. Termo proposto por D. Saviani em Escola e Democracia, op. cit., p. 9.

³⁹⁸. Bourdieu e Passeron, op. cit. 1975.

Portanto, a dialética da eliminação implica a manutenção. Eliminação e manutenção são conceitos contrapostos, opostos, que evidenciam possíveis resultados de uma luta de contrários no bojo da seleção que o sistema de ensino abriga - a mando do sistema social. Eliminação explica-se pela manutenção e manutenção explica-se pela eliminação. Uma não pode ser entendida sem o seu contrário. É, ao mesmo tempo, interpenetrada pelo seu contrário. Os opostos codefinem-se. Se todos fossem eliminados não haveria possibilidades para o conceito de manutenção: não haveria o próprio sistema de ensino. Se todos fossem mantidos, não haveria possibilidade para o conceito de eliminação. Mas a realidade se movimenta e a contradição é a base deste movimento. O próprio desenvolvimento do conceito implica em sua contraposição ao seu contrário. Bourdieu e Passeron não desconhecem isto, mas não exercitam esta dialética. Não, pelo menos, no texto em questão.

As relações entre eliminação/manutenção, constituem, pois, nosso novo foco de análise.

Se a eliminação traz embutida a manutenção, pois os opostos se interpenetram, a eliminação trás a possibilidade da manutenção. Portanto não se pode examinar completamente a eliminação, sem examinar a manutenção. Assim, a área da avaliação amplia-se ainda mais. Ao invés de ser o estudo dos mecanismos de eliminação, passa a ser o estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção que ocorrem no processo seletivo. A eliminação e a manutenção são articuladas, portanto, em um conceito de nível mais alto, o conceito de seleção.

Nesta direção, está recuperada, pois, a perspectiva da contradição nos processos seletivos; está pois recuperada a possibilidade da luta - uma luta que se dá entre classes que acodem ao aparato escolar. O processo seletivo não se constitui, então, em fenômeno pelo qual as classes trabalhadoras são resignadamente expulsas da escola. Esta expulsão não ocorre sem luta. Passam a interessar, ao campo da avaliação, portanto, não apenas os mecanismos de eliminação, mas, também, os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola. Passa a interessar o exame de mecanismos de manutenção que possam ser criados por uma teoria pedagógica crítica para facilitar, nos limites da luta existente em um dado sistema capitalista que informa a função

da escola, a permanência das classes populares no interior desta escola. Sem "dialetrizá-la" o conceito de eliminação, não podemos abranger toda a complexidade do processo seletivo e corremos o risco de nos fecharmos em um dos polos desta dialética. "Dialetrizados", estes termos podem ser devolvidos à totalidade da análise do processo seletivo, evidenciando uma unidade que os compreende e explica, como veremos. Mas voltemos a Bourdieu e Passeron.

Para esclarecer sua proposta, os autores lançam mão do conceito de "probabilidade de passagem", calculada a partir da proporção dos alunos que em cada classe social ascendem a um nível dado do ensino com êxito anterior equivalente³⁹⁹. Ora, a probabilidade de passagem não é nada mais que a probabilidade de manutenção.

A partir deste conceito, os autores dirão que os alunos procedentes de classes populares terão mais oportunidades de "eliminar-se" do ensino secundário, renunciando entrar nele, do que eliminar-se uma vez que tenham entrado e, em consequência, do que de serem eliminados pela sanção expressa de um fracasso no exame⁴⁰⁰. Isto nada mais é do que a auto-eliminação ou evasão - mesmo que se pudesse supor igual probabilidade de êxito entre classes populares e classe dominante. Completando esta análise afirmam: *"Além disso, os que não se eliminam no momento da passagem de um ciclo a outro têm mais oportunidades de entrar nas escolas (...) às quais estão ligadas as oportunidades mais fracas de ascender ao nível superior do curso..."*⁴⁰¹.

A isto os autores chamam de "eliminação adiada" pois entendem que "quando o exame parece eliminá-los" na realidade está ratificando "essa outra espécie de auto-eliminação antecipada" que é a sua relegação a um tipo de escola de segunda categoria "como eliminação adiada"⁴⁰² - veja-se, por exemplo, o caso do curso noturno.

Pode-se compreender melhor agora a insistência dos autores para que não se considere a eliminação pelo exame sem considerar, de maneira complementar, a eliminação sem exame.

³⁹⁹. Bourdieu e Passeron, op. cit., p. 163.

⁴⁰⁰. Idem, ibidem, p. 163.

⁴⁰¹. Idem, ibidem, p. 163.

⁴⁰². Idem, ibidem, p. 163.

Mais concretamente, os autores indicam que a oposição entre os aprovados e os reprovados dentro do conjunto dos candidatos, oculta a relação entre este conjunto e o conjunto dos não candidatos. Com isso, deixa-se de indagar porque os não candidatos não figuram como candidatos e deixa-se de interrogar "os critérios ocultos da escolha daqueles entre os quais o exame opera ostensivamente sua seleção"⁴⁰³. É isso que se faz quando se toma para análise a relação entre os que entram num ciclo e saem deste mesmo ciclo com sucesso e se deixa de examinar a relação entre os que saíram deste ciclo e entraram no ciclo seguinte⁴⁰⁴.

Tentemos contrapor, agora, os conceitos propostos pelos autores. Antes, porém, devemos lembrar que eliminação e manutenção estão em luta no processo seletivo e que esta luta pode ter como resultado, qualquer um dos opostos - dependendo das condições concretas em que esta luta se dê⁴⁰⁵.

A "eliminação adiada" proposta pelos autores é a interpenetração pelo seu contrário, a manutenção, e nada mais faz do que revelar este seu contrário (a manutenção) no processo de seleção - ainda que manutenção em profissões menos nobres, dirigidas à pequena burguesia em fase de proletarização ou aos filhos dos trabalhadores. Revela nada mais que um momento em que a manutenção vence, ainda que provisoriamente. O oposto da "eliminação adiada" é a "manutenção adiada", vale dizer a evasão pura e simples do aparato escolar, por iniciativa própria ou por reprovação. A estas, deve-se somar as formas puras de eliminação por privação - onde os indivíduos nem chegam a ingressar no sistema de ensino - e a manutenção propriamente dita - entendida como a presença dos indivíduos em profissões nobres ou que se preparam para governar, destinadas aos filhos da média e da grande burguesia. As relações destes conceitos, mais do que possibilidades determinadas pela lógica interna, representam possibilidades reais de uma sociedade de classes marcada pela divisão do trabalho.

Dessa forma, vemos, por fim, delimitar-se o campo da avaliação - entendida agora como estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção. O campo

⁴⁰³. Idem, *ibidem*, p. 164.

⁴⁰⁴. Idem, *ibidem*, p. 164.

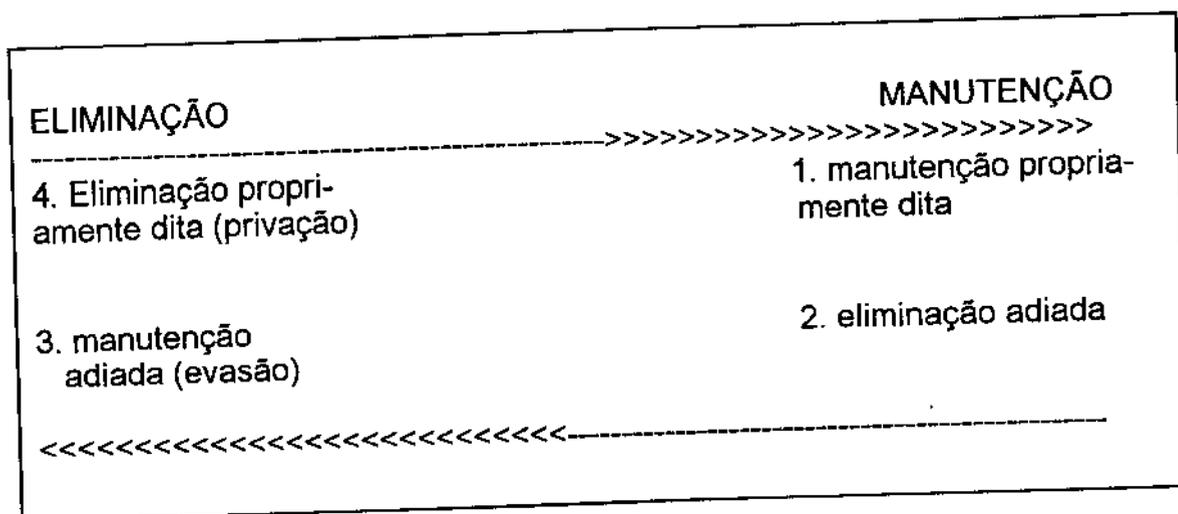
⁴⁰⁵. Veja-se, por exemplo, as pressões pela qualidade de ensino na educação básica, oriundas da introdução de novas tecnologias e novas formas de gestão da força de trabalho no processo de exploração da classe trabalhadora.

da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/legitimador desta hierarquia através da:

1. manutenção propriamente dita, das classes dominantes em profissões nobres;
2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão⁴⁰⁶;
4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam.

Visto de outra forma:



QUADRO 9. RELAÇÕES ENTRE ELIMINAÇÃO E MANUTENÇÃO

⁴⁰⁶. Entendida no sentido de incluir tanto a auto-exclusão como a exclusão por reprovação.

Outras relações menores certamente poderão ser encontradas, como por exemplo, perguntando-se pelos opostos da eliminação pelo exame e da eliminação sem exame. Novamente, aqui, os contrários podem ser identificados pela manutenção pelo exame e pela manutenção sem exame. Neste último caso, pode-se ver até mesmo um outro caso de eliminação, pois, a despeito do exame (que não aprovaria) os alunos são mantidos na escola à espera de reprovação em série seguinte - um variação da eliminação adiada.

A contraposição eliminação/manutenção nos deixou em posição de visualizar alguns elementos constitutivos do campo da avaliação. Foi dessa forma que encontramos a manifestação destes opostos em termos de: privação de ensino, evasão do ensino, eliminação adiada e manutenção no aparato escolar⁴⁰⁷.

Tentemos examinar, agora, a questão da superação da contradição eliminação/manutenção.

Os opostos estão em "luta" entre si, mas também estão em unidade entre si. Como assinala Cheptulin: *"Assim, a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente. Sendo um momento necessário da contradição a unidade e a luta dos contrários não ocupam, entretanto, a mesma posição. A unidade dos contrários é sempre relativa, enquanto que a luta deles é absoluta. O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da "luta" dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da "luta" dos contrários que lhe são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por uma outra, melhor adaptada às novas condições. (...) O absoluto da "luta" dos contrários está no fato de que ela está presente em todos os estágios da existência dessa ou daquela unidade..."*⁴⁰⁸.

⁴⁰⁷. Cheptulin mostra como a evolução de algumas áreas do conhecimento passa, em primeiro lugar, pela identificação destes contrários, para, depois, caminhar em direção ao fundamento dos contrários que lhe dá unidade. Cf. Cheptulin, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa/Omega, 1982, p. 302/306.

⁴⁰⁸. Cheptulin, op. cit., p. 238.

A questão que se coloca, uma vez identificados os contrários em luta é: qual a unidade entre eles? No entanto, não se chega a esta unidade pela conciliação entre os contrários ou pelo ecletismo. Como adverte Lefebvre, a propósito do movimento de superação: *"Aprofundar as teses, aguçar as diferenças, com o objetivo de rejeitar a ambas (e de não aceitá-las ambas ao mesmo tempo), tomando o conteúdo delas. Dar toda força ao confronto, aprofundá-lo até a contradição (até descobrir a raiz da contradição), de modo tal que, nesse ponto, as teses "convertam-se uma na outra", ao invés de conservarem-se exteriores e opostas a partir de fora, descubram seu conteúdo no movimento que as atravessa e se superem nesse movimento"*⁴⁰⁹.

Nossos opostos (eliminação/manutenção), não podem ser igualmente aceitos unilateralmente: não se quer que todos sejam eliminados e nem que todos sejam considerados com idêntica capacidade e mantidos ao longo de todo o sistema educacional formal desconhecendo-se naturais diferenças de desempenho e aptidões entre os alunos.

O que dá unidade a nossos contrários?

Em nossa opinião, tal unidade está dada pelo fato de que ambas, eliminação e manutenção, estão determinadas por uma única e mesma "força": a origem social do aluno. Em tese, se mantido no sistema educacional, o faz pela sua origem de classe; se excluído do sistema, também o faz pela sua origem de classe. O que há de comum entre a eliminação e a manutenção, depois de descartadas suas diferenças, é que ambas ocorrem tendo como fundamento básico a classe social dos envolvidos. Eliminação e manutenção são manifestações de uma mesma essência: o antagonismo de classes do sistema capitalista. Esta é a raiz da contradição. É preciso compreender bem a abrangência destas afirmações já que elas estão no campo do pensamento abstrato. Sua aplicação a uma determinada realidade não poderá desconhecer os aspectos históricos específicos da realidade em questão, sob pena de fazer uma análise mecânica.

Dessa forma, a resolução, ou a superação da luta entre os contrários eliminação/manutenção, se dá pela superação da luta entre os contrários capital/trabalho. Na

⁴⁰⁹ Lefebvre, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio: Civilização Brasileira, 1983, p. 232/233.

escola, uma instituição mediadora no seio desta sociedade capitalista, a superação da dicotomia eliminação/manutenção depende desta contradição básica.

No entanto, não se deve esperar que estas duas contradições (capital/trabalho, eliminação/manutenção) se resolvam da mesma forma. Novamente devemos recorrer a Cheptulin⁴¹⁰. O autor assinala que as "diferenças" são a forma geral do ser, a partir da qual se desenvolvem as contradições. Porém, nem toda diferença é uma contradição. A contradição tem seu ponto de partida na diferença e seu próximo estágio é o de "diferença essencial". Por contraposição, pode haver uma diferença não essencial. Apenas em determinadas condições, chega-se a um estágio seguinte em que as diferenças essenciais tornam-se "contrários". A partir daí os contrários, em seu desenvolvimento, entram em "luta" até a sua superação por um outro grupo de contradições, em um outro nível. O autor exemplifica a hierarquização conceitual examinando a evolução da contradição entre burguesia e proletariado. Mostra como na produção artesanal a diferença entre o contramestre (patrão) e os aprendizes era uma diferença não essencial, à medida que o aprendiz, após aprendizagem, podia tornar-se contramestre (patrão). Ambos eram contramestres em potencial, a diferença era proveniente do tempo e da experiência. No estágio seguinte, uma nova ordem na produção vai transformar esta diferença não essencial em diferença essencial, quando os aprendizes deixaram de ter a possibilidade de passar automaticamente para contramestres (com o tempo e experiência) e foram reduzidos à condição de subordinados, de assalariados. Esta diferença essencial passa para o estágio de "contrários" à medida que o artesanato dá lugar ao aparecimento da manufatura, onde o patrão não participa diretamente da produção e vive às custas do trabalho dos assalariados. Com o desenvolvimento da produção capitalista estes contrários acentuar-se-ão ainda mais atingindo o estágio de antagonismo. A resolução desta contradição é obtida pela revolução socialista onde os contrários convertem-se um no outro: o trabalhador, de classe majoritária oprimida, passa a opressor, o capitalista, de classe minoritária opressora, passa a oprimido. Os contrários transformam-se um no outro, em direção a uma sociedade sem classes e sem opressão entre os homens.

⁴¹⁰. Cheptulin, op, cit., p. 293/295.

O mesmo autor alerta para outras formas de resolução de contradições. Toma como exemplo, a contradição entre cidade e campo na sociedade capitalista. A base desta opressão se constitui no domínio da cidade (burguesia urbana) sobre o campo (trabalhador camponês). Com a revolução socialista, a burguesia não tem condições de manter a exploração e opressão do campo. Dessa forma, no curso da revolução socialista, desaparece a base para a opressão da cidade sobre o campo e o que era uma contradição passa para o estágio de diferença essencial e em seguida para o estágio de diferença não essencial. Como o autor assinala, atingindo o estágio de diferença não essencial, os elementos da contradição parecem tornar-se idênticos e são chamados a ocupar a mesma posição: trabalhadores de uma sociedade sem classe. No entanto, isso não significa que as diferenças entre a cidade e o campo deixaram de existir. Elas apenas não são essenciais.

Nossa posição tende a aceitar que a resolução da contradição eliminação/manutenção se dará tal como a resolução da contradição cidade-campo. Também aqui, a diferença entre cidade/campo é modulada e elevada à categoria de contrários antagônicos por uma contradição fundamental da sociedade capitalista: capital/trabalho. Resolvida esta contradição básica, a contradição cidade/campo também se resolve pela passagem à categoria de diferença não essencial.

A avaliação é um processo importante no ensino. As diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem. No entanto, quando tais diferenças são moduladas pela contradição fundamental capital/trabalho, tais diferenças, não essenciais (do ponto de vista de sua manutenção ou não na escola), transformam-se em contradição no seio da escola capitalista. O que deveria ser uma diferença não essencial, que permitisse uma ação pedagógica diversificada, é elevado à categoria de contradição, na medida em que passa a ser uma "explicação científica" para a exclusão das camadas populares da escola. Passa a ocultar uma razão de classe.

Numa sociedade que permita recuperar a real dimensão desta diferença não essencial, todos convertem-se em alunos com direito ao ensino com padrão de qualidade unitário, apesar de diferentes graus de dificuldades de aprendizagem e aptidões. As diferenças entre os alunos continuarão a existir. O nível de instrução obtido ao longo do sistema educacional continuará a variar na dependência de suas capacidades, no entanto,

deixar-se-á de ocultar os interesses das classes capitalistas, no interior da escola, pela inexistência destas. Dessa forma, a compreensão da questão da avaliação passa pela sua inserção na totalidade concreta da sociedade capitalista e sua negação.

São as práticas envolvidas nestes conceitos e suas respectivas relações (bem como sua superação) que devem ser pesquisadas pela área da avaliação. Somente uma visão de totalidade destas várias formas de eliminação/manutenção e suas conexões sociais pode mostrar as possibilidades abertas à luta pela manutenção das classes populares no interior da escola, com ensino de qualidade.

No entanto, estes conceitos devem ser devolvidos à totalidade concreta histórica da escola na sociedade burguesa brasileira, para que não sejam vistos deterministicamente o que depende de pesquisa e não pode ser esgotado no âmbito deste estudo.

Bourdieu e Passeron concebem a escola como a instância que consegue, melhor do que nunca, dissimular as suas verdadeiras funções sociais, o que motiva as classes dominantes a delegar cada vez mais o poder de seleção a ela, como se fosse uma instância neutra⁴¹¹. A escola possui, simultaneamente, uma função técnica (de produção e de comprovação de capacidades) e uma função social (de conservação e de consagração de poder e privilégios)⁴¹². Em uma sociedade dividida em classes, o sistema de ensino tem condições para "*converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais*"⁴¹³ em sintonia com as concepções e valores da classe hegemônica, num determinado momento histórico.

Se é bem verdade que a escola não tem como impor o reconhecimento da sua hierarquia como regra oficial para a hierarquização social e de valores, ela faz concorrência a estes, tanto mais quanto sua ação se dê sobre sujeitos socialmente dispostos a reconhecer a autoridade pedagógica da escola⁴¹⁴.

Sob esta perspectiva, à medida que a avaliação impõe uma "definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo" converte-se em um dos instrumentos mais

⁴¹¹. Bourdieu e Passeron, op. cit., p. 175/176.

⁴¹². Idem, ibidem, p. 175.

⁴¹³. Idem, ibidem, p. 175.

⁴¹⁴. Idem, ibidem, p. 157/158.

eficazes para a "inculcação da cultura dominante e do valor desta"⁴¹⁵. Neste sentido, não podemos perder de vista a real função desta inculcação, tão bem resumida por Enguita: *"Era necessário, por conseguinte, que, antes de incorporar-se ao trabalho, cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie percorreram em séculos. Este mecanismo não podia estar no próprio trabalho (...). Tampouco na própria família (...). Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho"*⁴¹⁶.

Devolvendo-se nosso sistema conceitual à totalidade concreta da sociedade burguesa, pode-se verificar que a hierarquia escolar, anteriormente apresentada está perpassada pela categoria da divisão do trabalho.

A relação que esta hierarquia mantém com as classes sociais não é mecânica. Depende, para ser explicada, das condições históricas particulares que se estabelecem na manutenção da hegemonia das classes dominantes. Alianças e concessões são efetuadas. O interesse das elites - porque o dos trabalhadores sempre existiu - na qualidade do ensino básico é um exemplo.

Neste contexto, a "esperança subjetiva" (entendida como "produto da interiorização das condições objetivas que se operam segundo um processo comandado por todo um sistema das relações objetivas nas quais ela se efetua"⁴¹⁷ que conduz, segundo os autores, "um indivíduo a se excluir), depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias da sua categoria", de modo que ela (a esperança subjetiva) "se inclui entre os mecanismos que contribuem para a realização das probabilidades objetivas"⁴¹⁸ de continuar no sistema de ensino.

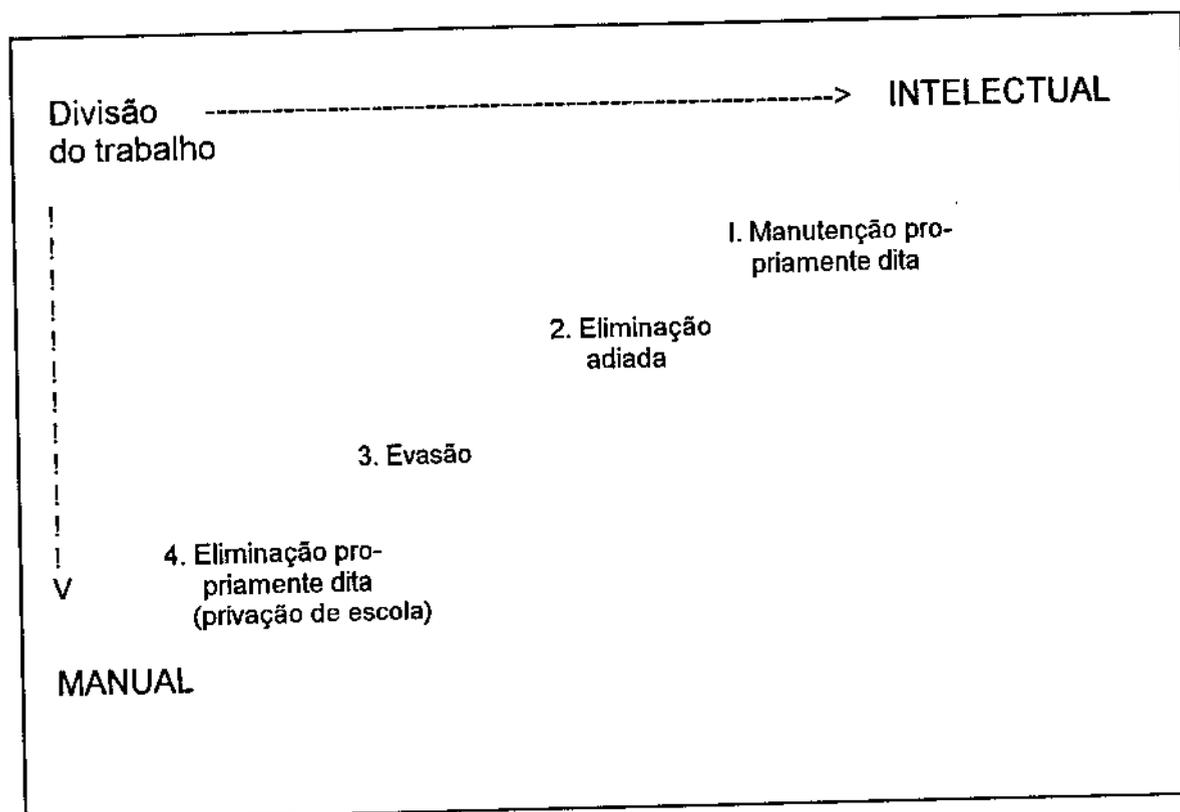
⁴¹⁵. Idem, *ibidem*, p. 153.

⁴¹⁶. Enguita, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989, p. 30.

⁴¹⁷. Bourdieu e Passeron, *op. cit.*, p. 166.

⁴¹⁸. Idem, *ibidem*, p. 166.

Tal "esperança subjetiva", no entanto, pode ser mediatizada pelo professor. Seu compromisso de classe definirá se ela será vista como uma "profecia auto-realizadora"



QUADRO 10. DIVISÃO DO TRABALHO E AVALIAÇÃO, AO LONGO DO SISTEMA DE ENSINO

(onde o professor profetiza esta esperança e passa a trabalhar para que ela se realize) ou como uma possibilidade aberta à luta.

O quadro anterior deve ser entendido, então, como um quadro de "probabilidades" da luta de classes no interior da escola - modulado pelo estágio da luta de classe no exterior da escola.

O conceito de "esperança subjetiva" se relaciona com o que é encontrado, na pesquisa convencional sobre avaliação, sob a forma de "auto-percepção" ou "auto-estima negativa". Crooks⁴¹⁹ resume um conjunto de estudos que apontam nesta direção, mostrando como os procedimentos de avaliação têm efeitos motivacionais colaterais

⁴¹⁹. Crooks, T. J. The impact of classroom evaluation practices on students, op. cit., 1988.

sobre os alunos, determinando a percepção que têm de sua capacidade para se manterem ou não na escola e, também, como os procedimentos de avaliação podem contribuir para a melhoria da auto-estima e da auto-percepção. Isto significa que também a esperança subjetiva não está mecanicamente determinada por sua origem de classe, mas pode ser relativamente alterada, em função dos procedimentos de eliminação/manutenção que estejam presentes no processo seletivo, dependendo do nível da luta de classe existente.

A despeito das possibilidades, é a partir da unidade dos processos de eliminação/manutenção, ancorada na origem social dos alunos, que a avaliação faz sua metamorfose nos objetivos educacionais globais da escola, revelando sua vocação excludente e um conceito de homem unilateralizado pela divisão do trabalho. Tais objetivos implicam, solicitam a avaliação enquanto instrumento de objetivos de classe, destinada a hierarquizar os alunos e legitimar a exclusão de parte deles.

Como afirma Karier: *"o sistema de hierarquia social é mantido, então, como é hoje, não tanto pela mudança do poder da força e violência, mas pelas crenças ideológicas das pessoas dentro do sistema. Não há, talvez, mais forte estabilizador das classes sociais, se não tranquilizador, dentro de um sistema ordenado hierarquicamente, do que a crença, por parte dos membros das classes mais baixas, que seu lugar na vida não foi arbitrariamente determinado por privilégios, status, riqueza ou poder, mas antes em consequência do mérito, imparcialmente derivado. (...) A idéia da igualdade de oportunidade tem servido como uma válvula de credibilidade, se não uma válvula de segurança, que mantém o sistema de classes sociais sob o manto da meritocracia"*⁴²⁰. Eis aí uma boa "ortodoxia" que não deve ser trocada por falas modernas. Estes reais objetivos da escola capitalista transferem-se para a avaliação e fazem dela a guardiã do cumprimento destes, através de um processo de ocultação da estrutura de classes na ideologia do esforço pessoal.

Quando falamos em origem social, na realidade queremos significar as consequências que tal origem social acarreta para o aluno no interior da escola - por exemplo, o ritmo diferenciado de aprendizagem. Os professores têm sido ensinados, há

⁴²⁰ Karier, C. J. Ideology and evaluation: in quest of meritocracy. In Apple, M. W.; Subkoviak, M.J. and Lufler Jr., H. S. Educational evaluation: analysis and responsibility. California: McCutchan, 1974, p. 284/5.

décadas, a considerar o ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos um problema psicológico. Passa-se a idéia de que os alunos se distribuem, no tocante a sua inteligência, dentro dos parâmetros da curva normal. Dessa forma, uma classe "normal" teria alunos fracos, médios e fortes. A reprovação seria, então, um processo inevitável para uma certa parte de alunos menos dotados.

Esta idéia é tão difundida que se um professor aprova toda a sua classe, fica sob suspeita. Como dissemos, o professor é ensinado a ver, nas diferenças de ritmo, questões que podem ser resolvidas com o auxílio da psicologia. Esta forma de ver o problema, ou termina psicologizando a questão ou, pior ainda, medicalizando-a. Porém, o ritmo diferenciado dos alunos também é uma questão social, uma questão de história de vida ligada à sua origem social. Os alunos chegam à escola com determinadas experiências ou sem determinadas experiências - dependendo do que a escola solicite.

A escola não permite, porque incorpora as necessidades do sistema capitalista⁴²¹, que os professores se defrontem com seus alunos na perspectiva de vê-los como sujeitos com direito a uma educação de qualidade. Para isso, não usa decretos. Apenas cria uma organização do trabalho escolar incompatível com este tratamento igualitário. Toma como ponto de partida referenciais estranhos ao aluno, homegeniza o processo didático e os tempos de aprendizagem. A partir daí, a qualidade passa a ser privilégio de poucos e opera-se um processo de transferência da responsabilidade pela incompetência do aluno para o próprio aluno, a partir da ideologia do esforço pessoal. Para Perrenoud *"a desigualdade de tratamento não nasce, em geral, de uma vontade de discriminação, mas sim, do fato de que, colocado perante uma turma de vinte ou trinta alunos, um só professor não pode tratá-los exatamente por igual"*⁴²². Schiefelbein afirma que: *"na sala de aula tradicional frontal o professor apresenta as matérias ao grupo de alunos, de forma simultânea, obrigando-o a adequar a complexidade e velocidade de avanço ao nível do aluno "médio" "*⁴²³.

⁴²¹. Estas necessidades oscilam, dependendo do grau de incorporação de tecnologia ao processo produtivo, com consequentes pressões sobre o sistema educacional.

⁴²². Perrenoud, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma em um ensino indiferenciado. In Al-lal, L.; Cardinet, J. e Perrenoud, P. Avaliação formativa em um ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986.

⁴²³. Schiefelbein, E. Estratégias para elevar la calidad de la educación. La Educación, 1994, 38 (117), p. 1-18.

Os adeptos da qualidade total não discutem uma questão central: como fazer da escola uma ilha de qualidade para todos em um mar de desigualdades sociais? Este problema, talvez, se resolva, para eles, dando um tipo de educação que uma escola de pobres comporte - estariam preservados, assim, os interesses dos clientes no limite de suas possibilidades.

Uma escola que procurou um assessor de recursos humanos de uma empresa para ajudá-la a implantar a qualidade total ouviu deste que "em uma escola que tenha só pobre fica difícil funcionar a qualidade total". Eis o problema. A escola não pode, como faz a empresa, rejeitar a "matéria prima defeituosa". Esta, como subsistema social, tendo a sociedade como "fornecedora" da "matéria prima aluno", não pode rejeitar aqueles que não se enquadrem dentro de determinadas "especificações técnicas". Pelo menos não pode fazê-lo abertamente. Deve dissimular este papel seletivo ao longo dos anos escolares, fazendo o aluno crer que seu fracasso é culpa dele mesmo.

Superpor a qualidade total a uma estrutura seletiva como a escola atual, apenas legítima ainda mais esta função. Poderá diminuir a reprovação nesta ou naquela série, aqui e acolá, de acordo com as necessidades de qualificação esperada pelo setor empresarial, mas não alterará o comportamento global do sistema escolar. Mesmo este resultado estará cruzado com outro: o aumento do controle político do trabalho do professor e da formação de alunos mais adaptados às atuais necessidades do processo de acumulação de capital. Pode não ser só isso - e deveremos nos esforçar para que não seja só isso - mas será isso também. A razão que Schiefelbein, acima citado, apresenta para estar preocupado com a baixa qualidade do sistema de ensino que ele denuncia é que: *"a economia, o sistema de governo, a sociedade civil, a família e o sistema educativo mesmo requerem que a escola forme pessoas inteligentes, capazes de tolerar e examinar outras opiniões, de criar alternativas e de comunicar-se por escrito. Em contraste com a escassa educação que requeriam as "linhas de produção" ou o trabalho físico do camponês que usava a tecnologia de meados do século XX, os postos de trabalho que oferece o século XXI requerem que os empregados identifiquem problemas, planejem seu trabalho, avaliem os resultados e que cooperem para encontrar novas e melhores formas*

de obtê-los"⁴²⁴. É o interesse em adequar o sistema educacional às novas necessidades do processo de acumulação do capital, que está redefinindo os objetivos globais da educação básica e suas competências básicas, bem como montando sistemas para avaliá-los.

Inseridas na organização do trabalho escolar, as várias disciplinas escolares, seus conteúdos e métodos, ficam modulados por estes objetivos maiores do processo de trabalho pedagógico e pelas concepções que o fundamentam. Também as possibilidades de consecução dos objetivos instrucionais específicos ficam na dependência desta função maior.

Por isso, enfatizamos que não podemos tratar com os objetivos das disciplinas escolares, desvinculados dos objetivos globais da escola.

Por esta razão, também, é impossível transplantar para nossa realidade escolar afirmações de alguns autores socialistas, feitas em circunstâncias nas quais a contradição fundamental da sociedade capitalista (capital/trabalho) já havia sido resolvida. Libâneo recorre a alguns deles os quais afirmam que: *"a principal força motriz do desenvolvimento da criança é a contradição entre um nível de desenvolvimento alcançado e as novas exigências colocadas à capacidade de rendimento e as exigências transmitidas principalmente através da educação (...)"*⁴²⁵. Ou ainda: *"a força motriz deste desenvolvimento ver-se-á antes de tudo nas contradições internas entre as novas exigências feitas à criança e a sua satisfação; nas contradições entre os seus problemas, as suas aspirações e os objetivos reais e o nível de desenvolvimento por ela alcançado (...)"*⁴²⁶. Esta contradição do aluno, no caso da escola capitalista, não atua por si mas modulada por outra maior, a contradição fundamental da sociedade capitalista, a contradição entre capital/trabalho.

Libâneo afirma que: *"os autores socialistas que tratam desse assunto concordam em que a contradição fundamental é aquela que se dá entre os seguintes contrários: as*

⁴²⁴. Schiefelbein, op. cit., 1994, p. 3.

⁴²⁵. Klingberg, L. *Introducción a la Didáctica General*. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1978, p. 86. Citado por Libâneo, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Op. cit., 1990, p. 205.

⁴²⁶. Kostiuk, G. S. *Alguns aspectos da relação recíproca entre a educação e o desenvolvimento da personalidade*. In Luria, Leon-tiev, Vigotsky e outros. *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Estampa, 1977, p. 69. Citado por Libâneo, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Op. cit., 1990, p. 285.

tarefas cognoscitivas e sua lógica colocadas pelo professor e que constituem a tarefa da escola e o nível de desenvolvimento intelectual já alcançado pelos alunos (...). Tal contradição pode ser superada no processo didático (...)⁴²⁷. Mas é o próprio autor que páginas antes afirma: "A categoria "objetivo" é pois, determinante na sua relação recíproca com conteúdos, métodos e forma de organização do ensino, inclusive porque estes elementos se definem, se estruturam e se desenvolvem sob condições pedagógicas concretas em condições sociais concretas que se explicitam na análise globalizadora do fenômeno educativo, sempre um fenômeno socialmente determinado"⁴²⁸. Se é assim, e de fato é, então, a contradição acima mencionada fica modulada pelas "condições sociais concretas" a que o autor se refere. Qual o sentido, então, da afirmação: "tal contradição pode ser superada no processo pedagógico"? Para que se opere uma real superação (do nível de compreensão), os processos de eliminação/manutenção têm que deixar de estar a serviço da contradição capital/trabalho, à medida que tal superação seja construída pelo aluno, sob outra concepção de homem e de educação. Podemos explorar esta contradição, mas não podemos superá-la no âmbito da escola capitalista.

A avaliação, como os estudos demonstraram, encarna os objetivos seletivos reais da escola capitalista e não apenas os objetivos instrucionais que, por serem mais avançados em relação ao estado inicial do aluno, criariam contradições com o estado atual menos desenvolvido do mesmo. Como vimos, expropriado do processo pedagógico, o conhecimento produzido neste processo lhe é estranho. Somente tem significado enquanto permite a troca de suas atividades pelo equivalente geral "nota".

A avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeniza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na "aula". Toda uma superestrutura pedagógica está criada ao seu redor modelando uma

⁴²⁷. Libâneo, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Op. cit., 1990, p. 427 (grifos nossos).

⁴²⁸. Libâneo, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Op. cit., 1990, p. 282.

gestão escolar autoritária, fundada no poder que o professor desenvolve no interior da sala de aula, onde jogam papel central as práticas de avaliação. A transformação de tais práticas deve questionar toda a estrutura escolar, explorando as contradições existentes. Os objetivos reais da escola estão "impressos" na organização do trabalho pedagógico global da escola e nas suas práticas avaliativas, as quais, reciprocamente, sustentam a própria organização da escola.

O eixo central do processo didático e da organização do trabalho escolar está dado pelo par dialético objetivos/avaliação. Este modula outro par: conteúdos/métodos. Ambas categorias têm seu raio de ação tanto a nível das disciplinas escolares (didática e metodologia específicas) como a nível da organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse processo, a "didática" subordina-se às exigências da organização global da escola, que encarna funções sociais excludentes⁴²⁹.

Além destas relações autoritárias que permeiam a avaliação, outros aspectos importantes da organização do trabalho pedagógico da escola devem ser considerados, ainda que estejam no âmbito do par dialético conteúdos/métodos.

Em primeiro lugar, a fragmentação dos conteúdos escolares impõe uma estratégia de avaliação igualmente fragmentada, conduzida isoladamente pelos professores - em especial nas séries mais adiantadas. As tentativas de articulação deste processo, como o Conselho de Classe, não têm sido muito felizes e não têm tido ampla aceitação como mostram os dados do estudo inicialmente apresentado⁴³⁰.

Assim como as metodologias de ensino florescem isoladamente, também as avaliações se desenvolvem de forma isolada, ainda que sobre um mesmo aluno. Esta situação só é amenizada na séries iniciais onde existe um único docente polivalente. No entanto, esta situação de fragmentação e isolamento tem uma ligação orgânica com o individualismo que grassa no interior da organização do trabalho escolar e das práticas de avaliação. Como afirma Gama, *"a avaliação na escola tem a função social de constituir-se em etapa de emulação das vaidades individualistas inerentes aos alunos. Ao atizar a competição pelas melhores notas e menções, força-os a agir como sujeitos*

⁴²⁹. Não pode, a Didática, continuar a ser desenvolvida sem uma crítica profunda da organização do trabalho pedagógico da escola.

⁴³⁰. Uma abordagem específica a respeito do Conselho de Classe pode ser encontrada em Dalben, A.I.L.F. Trabalho escolar e Conselho de Classe. Campinas: Papyrus, 1992.

isolados no interior da escola, a qual esforça-se para inibir quaisquer manifestações de companheirismo e solidariedade. Cada nota é uma conquista exclusivamente individual, preferencialmente obtida de modo insuspeitável" ⁴³¹.

Em segundo lugar, a ausência do trabalho material produtivo é outro aspecto que deforma o processo de avaliação pois artificializa o processo de ensino e obriga a avaliação a incidir sobre habilidades quase que exclusivamente cognitivas, exigindo memorização. A artificialização do ensino termina por gerar uma série de problemas adicionais ligados à motivação do aluno para aprender, obrigando o professor a fazer uso da avaliação como forma de controle disciplinar e como alavanca motivacional.

Estas limitações que caracterizam o conteúdo/método da escola e das disciplinas escolares são consequência dos objetivos globais que a escola assume, sua função social e, ao mesmo tempo, interagem com a própria consecução dos objetivos e com as práticas de avaliação.

Alienado do processo de trabalho pedagógico, individualizado, sujeito a avaliações fragmentadas e longe do trabalho material produtivo, o aluno é condenado a uma situação de ensino sem maior sentido para ele. As resistências do aluno brotam em sala de aula nas mais variadas formas, gerando conflitos que conduzem o professor a fazer uso das práticas de avaliação, para controlar o comportamento do aluno e assegurar o controle em classe. Em um clima de trabalho como o descrito, não se pode pensar que a resolução dos problemas da avaliação possa ser reduzida ao conhecimento de "novas formas de avaliar". A questão da avaliação, concordando com Bourdieu, não se resolve no âmbito da avaliação formal - cujas funções reais são de dissimulação.

Porém, dirão os sociais-democratas e neoliberais que o dito até agora é razão suficiente para que o professor não seja o único responsável pela avaliação do aluno. Outros, ou os mesmo, ainda dirão que a solução está em fazer com que o processo de avaliação se torne mais "objetivo", a partir de uma série de técnicas de avaliação disponíveis.

Em primeiro lugar, os aspectos objetivos, formais, do processo de avaliação escondem um modelo de pensamento, de raciocínio - vale dizer - incorporam, por outras

⁴³¹. Gama, Z.J. Avaliação na escola de 2o. Grau. Campinas: Papyrus, 1993, p. 155.

formas, o mesmo "modelo de aluno" que o professor utiliza quando constrói seus juízos informais sobre o desempenho do aluno.

Em segundo lugar, o aspecto mais importante não é a avaliação, mas a interação que o professor realiza durante todo o ano letivo com o aluno em sala de aula. Ora, a avaliação registra o produto desta interação. Se durante o ano letivo o professor interage com o aluno a partir dos juízos que constrói, e tais juízos controlam inadequadamente as relações cotidianas com o aluno, este é o problema e não a prova em si. Porém, este é o problema central, a própria formação de tais juízos está ancorada nas desigualdades sociais. Em suma, aumentar o controle do processo final de avaliação não altera as construções que os professores fazem sobre o desempenho e as possibilidades de aprovação ou não. Como se isso não bastasse, os próprios instrumentos formais de avaliação não estão imunes aos modelos de pensamento.

Via de regra o debate atual tem sido centrado na questão da melhoria da qualidade de ensino da escola e da formação do professor. Os fatores que limitam a melhoria da qualidade estão sendo debatidos há décadas. Para alguns, se a escola abrigar a classe trabalhadora e ensinar bem, está resolvida a questão. Para outros - incluindo-nos - isto é apenas parte da solução e teremos que responder o que entendemos por "ensinar bem", por "ensinar com qualidade". Isto nos remete para a discussão do projeto político-pedagógico da escola e da organização do trabalho pedagógico. Não satisfaz introduzir uma otimização nos processos didáticos existentes ou adotar ensino individualizado para liberar as elites do enfadonho ritmo "médio" que o professor impõe a todos os alunos. Lembremos a observação de Perrenoud⁴³² quando diz que a escola pode discriminar tanto pelas diferenciações que faz quanto pelas que deixa de fazer. Está em jogo o conceito de homem e de educação. Lutar pela manutenção das classes populares no interior da escola é, sem dúvida, importante, mas mais importante ainda é transformar o projeto político-pedagógico da escola. Para os neoliberais e seus aliados, a escola deve melhorar a qualidade dentro dos marcos do atual projeto político da escola e, para garantir este projeto, propõe-se o aumento do controle político do aparato escolar. Os procedimentos de avaliação externa da escola estão na ordem do dia em nome do

⁴³². Perrenoud, P., *Das desigualdades sociais às desigualdades escolares...*, op. cit. 1986.

"papel avaliador do Estado" como quer Eunice Durham⁴³³. Avaliador de que? De objetivos e, portanto, do projeto político. O Estado define as grandes e mais importantes linhas políticas para a educação - uma espécie de neocorporativismo de Estado a serviço das elites - com isso, como quer Guiomar Namó de Mello⁴³⁴, "aumenta-se a governabilidade" do mesmo. O efeito esperado é que o controle se dê, agora, pela via da avaliação externa e não mais burocraticamente. No entanto, melhor ainda se este controle externo for complementado por outro, baseado nos procedimentos de Qualidade Total, um poderoso instrumento de controle social entre pares. Submetendo as escolas ao controle externo, consegue-se reproduzir, a nível da escola básica o fenômeno dos "cursinhos". As escolas têm "autonomia" para ensinar seus alunos, mas se tais alunos não passam nas avaliações externas, a escola será alvo de medidas corretivas - não necessariamente punitivas, mas todas destinadas a assegurar os objetivos globais da escola, ou seja, assegurar o controle político do projeto da escola de fora para dentro.

É muito importante que nos aprofundemos no conhecimento deste par dialético objetivos-avaliação. Os educadores sociais democratas e neoliberais vão querer discutir o outro par dialético: conteúdos/métodos, como seus ancestrais tecnicistas o fizeram nos anos 70, e reservar para as políticas centralizadas o debate sobre a formulação de objetivos/avaliação. Deveremos forçar, no mínimo, o debate conjunto destes dois pares de forma a ganharmos consciência dos limites/possibilidades da escola no presente momento. O capitalismo está frente a uma contradição entre o nível de instrução da força de trabalho e as novas formas de exploração da força de trabalho. É hora de tirarmos proveito dessa contradição o que só será possível com clareza política e ideológica. As teses dos Programas de Pós-Graduação, daqui há alguns anos, nos contarão se acertamos ou não.

⁴³³. Durham, E. R. Estrutura irracional e perdutária. Folha de S. Paulo, 21/maio/1994, Caderno 1, p. 3.

⁴³⁴. Mello, G. N. Cidadania e competitividade. São Paulo: Cortez, 1993.

CONCLUSÃO

O Capítulo III reuniu o conjunto dos dados mais significativos, para os propósitos deste trabalho, disponíveis no interior do Laboratório e ofereceu uma possível interpretação para eles.

Procurou-se entender o fenômeno da avaliação enquanto subordinado às funções sociais da escola numa sociedade capitalista - ainda que no seio de contradições - destacando-se que a avaliação está imbuída das relações sociais.

Muito enfatizadas foram as conexões existentes, dentro do processo de avaliação, entre os seus aspectos formais e os informais. Verificamos que a informalidade do processo de avaliação é um fator decisivo, pois envolve a formação de juízos gerais sobre o aluno, os quais podem terminar orientando a forma como o professor interage com este em sala de aula e, por isso, confirmar suas apreciações informais através da avaliação formal. Tal mecanismo encoberto, é de extrema dificuldade para ser estudado.

Este processo, embora fundamentalmente único, possui algumas facetas que aparecem nos estudos. Tais facetas envolvem a avaliação do conteúdo estudado, a avaliação do comportamento do aluno e os aspectos relativos a valores e atitudes. Dito de outra forma, estas facetas correspondem à classificação do desempenho do aluno, o controle disciplinar e a motivação do aluno para o estudo. O processo de avaliação, portanto, não pode ser reduzido à questão da classificação do aluno pois, estreitamente ligado a ela, se encontram os mecanismos de avaliação disciplinar e motivacional. Estas práticas expressam relações de poder e de força no interior da escola: *"o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder..."*⁴³⁵.

Domínio do conteúdo, disciplina e motivação constituem o âmbito das práticas de seleção no interior das quais existem dois polos em contradição: manutenção e

⁴³⁵. Bourdieu, P. O poder simbólico. Rio: Bertrand Brasil, 1989, p. 15.

eliminação. O campo da avaliação afigura-se como o estudo dos mecanismos que conduzem à manutenção ou eliminação de determinados alunos do interior da escola. Neste sentido, investiga as práticas envolvidas nos processos de classificação do desempenho do aluno em função do domínio do conteúdo e seus correlatos - controle disciplinar e controle motivacional - e suas relações com a ausência de escolas para alunos em idade escolar, a evasão de alunos nas séries e entre ciclos, a promoção e repetência, a destinação de determinadas classes sociais para determinadas profissões e os próprios mecanismos de permanência dos alunos na escola. Como dizem Bourdieu e Passeron, o âmbito da seleção é um lugar privilegiado para se observar as relações de troca existentes entre a sociedade e a educação, em uma sociedade de classes. De grande importância são, também, os estudos que procuram entender os processos de constituição da auto-imagem e auto-estima do aluno e suas relações com a avaliação, em especial a avaliação espontânea ou informal.

De forma complementar, vimos que a superação da contradição entre manter o aluno ou eliminá-lo da escola se resolve a partir da compreensão de que devemos reduzi-la à dimensão de "simples diferença". Mas, eliminar esta contradição no interior da escola depende de transformações significativas no seio da sociedade que conduzam à eliminação da contradição principal entre capital/trabalho e sua subsidiária, a divisão entre trabalho intelectual e manual. São estas contradições que terminam fixando os objetivos reais para a escola, os quais são assumidos pelas práticas de avaliação.

Identificada a verdadeira origem da contradição entre manter ou eliminar certos alunos através da avaliação de seu desempenho no interior da escola, nos colocamos frente ao exercício de pensar o que podemos fazer nas atuais condições sociais.

Recusamos, de partida, a "tentação social-democrática" de deixar de lado a contradição entre capital/trabalho e concentrar-se no trabalho da escola em nome da distribuição do saber historicamente acumulado. Isto só é possível para a social-democracia porque, em verdade, ela vive a permanente ilusão do "entendimento entre as classes sociais" ou do "aperfeiçoamento do sistema capitalista" e sua gradual "conversão" ao "socialismo democrático".

Nosso paradigma mantém a luta de classes como motor da história e assume a necessidade de superação da contradição capital/trabalho, pelo polo do trabalho. A visão

social-democrata paralisa esta contradição e, proclamando o discurso dialético, esconde sua real natureza anti-dialética - vale dizer, a idealização de uma paralisação da contradição capital/trabalho pelo entendimento e cooperação entre classes.

Não é preciso que repitamos, aqui, os argumentos arrolados em capítulos anteriores e que fundamentam nossa discordância com estas posturas.

Fixada nossa divergência em relação aos neoliberais e seus aliados, voltemos à questão anterior: o que é possível de ser feito nas atuais condições sociais, no campo das práticas da avaliação escolar?

Que fazer?

1. A primeira consideração a ser feita retoma o que formulamos, insistentemente, ao longo do capítulo anterior: o problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal (p. ex., como fazer uma melhor prova). O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. A partir de alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo de análise interno cuja manifestação final é a nota ou o conceito. Este processo leva em conta sua memória sobre o aluno em áreas como o desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo e envolve aspectos ideológicos - conscientemente ou não.

A este respeito Ludke e Mediano, citando Gimeno, afirmam: "*Os aspectos técnicos de como realizar a avaliação são secundários, ainda que não irrelevantes. Na medida em que fazem referência a como realizar uma série de operações, são de importância para os professores mas é mais transcendental ou prioritário dotá-los de conceitos e instrumentos críticos para analisar o conteúdo da avaliação e a utilização da mesma*"⁴³⁶.

Esta abordagem do problema pode sugerir que estamos defendendo, primeiro, a mudança de consciências para, depois, alterar a prática profissional. Não é isso. Trata-

⁴³⁶. Ludke, M. e Mediano, Z. (Orgs.) Avaliação na escola de primeiro grau: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992, p. 119.

se de subsidiar o profissional de conhecimento científicos, para que não fique no domínio do senso comum. A forma de se fazer isso não está em exame neste trabalho, mas, coerentemente com nossa abordagem, deverá partir da prática concreta dos profissionais.

É importante assinalar que o problema não está na existência do juízo em si, mas em como ele afeta o relacionamento com o aluno e como o professor consegue estruturar situações que permitam lidar com este juízo na perspectiva de alterar a situação do aluno. Não se trata de "eliminar a subjetividade do professor" através da formalização do processo de avaliação e, muito menos, através da avaliação externa à escola. Como já assinalamos, o que conta não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem. A avaliação formal somente registra o resultado deste processo. Por outro lado, adicionar um processo de avaliação externa conduz à desqualificação do professor e agrava a perda do controle de seu processo de trabalho, à medida que cria um "efeito cursinho". A avaliação externa, ainda que não defina se o aluno passa ou não de uma série para outra, lança as bases do que será avaliado internamente pela escola, pois esta estará - como os cursinhos pré-universitários - buscando que seus alunos sejam bem qualificados na avaliação externa. Com este processo, deve se esperar que a avaliação interna das escolas seja articulada a partir da avaliação externa. Exatamente porque aumenta a "governabilidade" do Estado, diminui a do professor. Sobre este aspecto, Jones e Moore, citando Bernstein, afirmam que: *"a mudança crucial é o aumento do controle do Estado sobre suas próprias agências de controle simbólico, especialmente a educação, em todos os níveis..."*⁴³⁷.

Outra consideração a ser formulada diz respeito a como a avaliação implementa os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com o projeto político-pedagógico da escola. Tais objetivos, não se constituem independentemente da sociedade que os cerca. A própria escola incorpora em sua dinâmica poderosos limitadores para a ação do professor que impedem a utilização dos juízos que faz do aluno em um sentido positivo (p. ex. a homogeneidade de tempos). Considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico é importante porque impede que nos limitemos à interação entre professor

⁴³⁷ Jones, L. and Moore, R. Education, competence and the control of expertise. *British Journal of the Sociology of Education*, 1993, 14 (3), p. 389.

e aluno, como se ela fosse uma relação isolada. A este respeito diz Bourdieu: "*Contra todas as formas do erro "interacionista" o qual consiste em reduzir as relações de força a relações de comunicação, não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o dom ou o **potlatch**, podem permitir acumular poder simbólico*" ⁴³⁸.

Parece-nos, pois, que, nos limites de nosso momento histórico, uma primeira ação positiva a ser facilitada no campo da superação das práticas de avaliação é a tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico. Como afirma Bourdieu: "*A destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença...*" ⁴³⁹.

2. A segunda ação positiva, imbricada na primeira, é tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. Isso implica em lutar por uma escola e um ensino de qualidade para todos, recusando as **hierarquias de qualidade** baseadas na origem social. É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como "simples diferenças" e não como "diferenças antagônicas" que conduzem à exclusão. A partir desta compreensão é fundamental reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola. Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo. **A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente**. No entanto, os objetivos não poderão ser apenas instrucionais, mas também formativos, implicando uma concepção alternativa de homem. Neste sentido, **a avaliação é um instrumento para gerar mais**

⁴³⁸ Bourdieu, op. cit., 1989, p. 11 (grifos nossos).

⁴³⁹ Idem, ibidem p. 15, nota 6.

desenvolvimento. A avaliação deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno. Os objetivos devem se apresentar a todos os alunos como objetivos a serem atingidos o que só será possível se sua fixação e implementação não for feita em função das possibilidades e interesses de determinada classe social. O "aluno médio" encarna objetivos de classes sociais favorecidas. Não necessariamente pelo conteúdo em si, mas pela forma como estes conteúdos são organizados e trabalhados ao longo do sistema de ensino. As relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e este estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar motivação, gerar movimento. A avaliação é um instrumento desta superação. Aponta o estado real e serve de ponto de referência para o aluno contrapor-se ao que é esperado em termos de objetivos. Porém, este processo tem que ser assistido de forma a garantir os elementos necessários para a superação das dificuldades dos alunos - sem que se dê o tradicional massacre (ou o abandono) dos alunos de origem social mais humilde.

Não é outra a posição de Luckesi ao recomendar que *"o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é a assunção de um posicionamento pedagógico claro e explícito. (...) Decorrente deste, um segundo ponto fundamental a ser considerado como proposta de ação é a conversão de cada um de nós (...) para novos rumos da prática educacional. Conversão, aqui, está citada no sentido de conscientização e de prática desta conscientização"*⁴⁴⁰.

O autor também enfatiza a necessidade do resgate da função diagnóstica da avaliação em contraposição a sua função classificatória: *"ela terá que ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos"*⁴⁴¹. E ainda: *"Como função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; como função diagnóstica, do contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc... Como diagnóstica, ela será um momento dialético de "senso" do estágio em que se*

⁴⁴⁰. Luckesi, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, 1984, 13 (61), p. 13.

⁴⁴¹. Idem, p. 13.

está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente" ⁴⁴².

Dentro desta ação de desconstrução, merece destaque a contraposição de procedimentos que reduzam a competição e o individualismo. Via de regra, os procedimentos de avaliação apostam nesta direção.⁴⁴³ Também é importante considerar outras formas de controle da sala de aula que não sejam baseadas na verbalização ("prestem atenção", "fulano fique quieto") já que elas conduzem ao uso de ameaças numa escalada progressiva de violência verbal e às vezes física. **É preciso incorporar o aluno a um novo processo de produção de conhecimento**, onde ele se sinta incluído.

Um recente Yearbook da National Society for the Study of Education⁴⁴⁴, dedicado à avaliação, passa revista a algumas das principais abordagens de avaliação geradas no decorrer dos últimos 25 anos nos E.U.A.. Os articulistas escolhidos expressam tais abordagens: R. M. Tyler, M. Scriven, R. E. Stake, M. C. Alkin, T. D. Cook, D. L. Stufflebeam, E. W. Eisner, entre outros. Dentre os vários paradigmas, o de Eisner chama atenção pela forma como desloca o eixo dos seus fundamentos para fora da psicologia educacional e da área de "medidas", tomando como referência procedimentos oriundos do campo da arte. A abordagem tem limitações, em especial pelo fato de não realizar uma análise crítica da educação, porém, coloca na agenda da área preocupações e procedimentos que merecem ser examinados pelos que se preocupam com formas alternativas para o campo da avaliação.

A abordagem de Eisner é conhecida por "educational connoisseurship and educational criticism". O autor define os termos como segue: *"Connoisseurship na arte, música ou literatura é, essencialmente, a arte da apreciação. O "connoisseur" é alguém que conhece o que ele está olhando, ouvindo ou lendo. (...) Em todos os casos,*

⁴⁴². Idem, p. 9.

⁴⁴³. A entrada do computador no gerenciamento de processos sociais, como o ensino, irá agravar esta situação, à medida que estes desenvolvimentos tecnológicos tendem a individualizar a aprendizagem. A experiência com os protótipos dos atuais computadores aplicados ao ensino (máquinas de ensinar, livros programados e os primeiros desenvolvimentos de Computer Assisted Instruction) apontaram esta direção na década de 70. O uso destas tecnologias terá que ser combinado com maiores possibilidades para trabalho em equipe não competitivo.

⁴⁴⁴. McLaughlin, M. W. and Phillips, D. C. Evaluation and education: at quarter century. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Illinois: Chicago Press, 1991.

virtualmente, requer tempo, experiência e uma habilidade para entregar-se a um trabalho de arte, de forma a deixar que ele fale. (...) "Connoisseurship", contudo, é um assunto privado, ou seja, é um processo que reside na experiência individual. Tornar pública esta experiência requer o uso de alguma forma simbólica, alguma forma de representação. A crítica realiza esta função" ⁴⁴⁵.

Para o autor, a finalidade da crítica é ampliar a percepção e reeducá-la, é permitir "re-ver", ou seja, ver de uma nova forma.

A crítica, ainda na opinião do autor, contém três dimensões: descrição (destinada a permitir que outros tenham uma imagem viva da cena, colocando o leitor dentro dela e não apenas apresentando uma descrição formal); interpretação (explicando como os eventos funcionam na vida dos avaliados, seu significado) e a avaliação (influenciada pela percepção seletiva do avaliador e pelos seus valores). Não há uma clara linha divisória entre estas três dimensões. O autor ainda acrescenta o que chama de "temáticas", às dimensões anteriores: *"Temática é aquele aspecto da crítica educacional que provê o leitor com a moral da estória. Isto pode ser feito explicitamente em um conjunto conclusivo de observações ou pode ser provido através do desenvolvimento da própria crítica" ⁴⁴⁶.*

O próprio autor sugere que esta forma de pensar a avaliação foi precursora do que mais tarde se generalizaria sob o nome de técnicas qualitativas de avaliação, no entanto, adverte que a pesquisa qualitativa não é propriedade da etnografia e nem da antropologia: *"O que eu acredito que nós precisemos na educação é um pouco mais de espaço para a pesquisa baseada na arte emergir, ao invés de assumir que se vamos fazer pesquisa ou avaliação qualitativa, ela deva ser etnográfica e sua epistemologia científica" ⁴⁴⁷.* Para o autor: *"os dados não são coletados, eles são construídos. Os dados requerem interpretação e representam o resultado de uma construção, não simplesmente uma descoberta" ⁴⁴⁸.*

⁴⁴⁵. Eisner, E. W. Taking a second look: educational connoisseurship revisited. In McLaughlin and Phillips, op. cit., p. 174/175. Ver também, Eisner, E. W. Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 1993, 25 (3), p. 219-233.

⁴⁴⁶. Idem, p. 178.

⁴⁴⁷. Idem, p. 181.

⁴⁴⁸. Idem, p. 183.

Weiss considera que uma *"uma grande mudança na prática de avaliação (...) foi o crescimento dos métodos de estudo qualitativos - e sua legitimação. (...) Com métodos qualitativos o avaliador pode mudar sua atenção à medida que ele aprende mais. Os métodos qualitativos também podem prover informação mais rica e relevante, e podem permitir ao avaliador analisar a relação entre o que ocorre em um programa e os seus resultados"* mas adverte a autora que *"eles provavelmente estão mais conscientes que a ideologia do avaliador, suas idéias e interesses afetam o curso do estudo. Naturalmente, o mesmo é verdadeiro para os indicadores quantitativos, também..."*⁴⁴⁹.

Pelo lado da Inglaterra, John Elliott nos dá uma boa visão das pressões neoliberais sobre a avaliação que, segundo o autor, visa *"prover informação que ajudará o aparato do Estado a levar a cabo um complexo e privado processo de geração de política. E o fato de que tais avaliações estão sendo mais procuradas tanto por agências locais como do governo nacional, somente mostra quanto as primeiras são, agora, extensões do aparato administrativo do Estado"*⁴⁵⁰. O autor aponta as principais características para um processo de avaliação democrático: *"planejar e negociar a iniciativa como parte de um processo formal e integral de planejamento e implementação. Tentar envolver-se desde o começo e permanecer até o fim; processar e reportar os dados em bases contínuas através de mecanismos que permitam oportunidades para debate e discussão de interesse público; não evitar fazer recomendações, mas gerá-las através de diálogo baseado em dados com uma variedade de grupos de interesse; envolver-se na tradução de suas recomendações para mudança em realidade plausível através de pesquisa-ação"*⁴⁵¹.

⁴⁴⁹. Weiss, C. H. Evaluation research in the political context: sixteen years and four administrations later. In McLaughlin and Phillips, op. cit. p. 225/226.

⁴⁵⁰. Elliott, J. Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. *Studies in Educational Evaluation*, 1991, 17, p. 227.

⁴⁵¹. Idem, p. 234.

Ludke também chama a atenção para várias destas formas de avaliação alternativa emergentes na década de 80⁴⁵², além de ser uma das pioneiras em focar a questão da avaliação sob um ângulo sociológico no Brasil⁴⁵³.

Nos desenvolvimentos aqui apresentados, os autores apontam para a incorporação do subjetivo, do juízo geral dos participantes, ao processo de avaliação. Esta perspectiva confronta com a tentativa de se eliminar a subjetividade pela formalização do processo de avaliação ou pelo aumento do controle externo do processo de avaliação.

Nesta mesma direção encontra-se, também, a formulação de Saul denominada de "avaliação emancipatória": *"o paradigma de avaliação emancipatória que aqui se propõe tem a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a primeira delas caracteriza-se como avaliação democrática; a segunda é a crítica institucional e criação coletiva; e a terceira é a pesquisa participante"*⁴⁵⁴.

Metodologicamente a avaliação emancipatória inclui quatro momentos: preparação da investigação; descrição da realidade; crítica da realidade; e criação coletiva.

Importante destacar que, na fase de criação coletiva, três perguntas básicas orientam o processo: a) que tipo de homem se quer formar e com que meios; b) que tipo de sociedade se deseja; e c) o que a instituição educacional pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida.

Estas questões são as que fazem a amarração entre os dois grandes polos: avaliação-objetivos. A própria noção do que é "qualidade" deriva destas questões, bem como os "standards" a serem avaliados. Igualmente, os caminhos da superação das atuais práticas de avaliação na escola não podem prescindir desta reflexão.

O caminho salutar para a avaliação está em manter a proximidade e o envolvimento com os "autores" do processo sob avaliação - incluindo suas percepções do sucesso ou fracasso. Eliminar a subjetividade pela vida da formalização da avaliação,

⁴⁵². Ludke, H. O que vale em Avaliação. Educação e Seleção, 1984 (9), p. 27-36.

⁴⁵³. Veja-se, da autora: Por uma sociologia da educação. Educação e Realidade, 1989, 14 (2), p. 73-77; A avaliação como questão sociológica. Trabalho apresentado na XIV Reunião da ANPED, 1991.

⁴⁵⁴. Saul, A.M. Avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez, 1988, p. 53.

deixa fora do processo importantes informações sobre o próprio sucesso/fracasso. É um mecanismo destinado a ocultar as reais razões da exclusão do aluno e a transferir para o plano individual (do aluno) a culpa pelo fracasso. Como diz Eisner: *"é como se os dados não existissem e tivéssemos que procurá-los fora do professor"*⁴⁵⁵.

Cabe, porém, assinalar que tais juízos ou representações não emergem do acaso mas correspondem a práticas sociais concretas de professores e alunos, dentro e fora da escola. São estas práticas - e os juízos que elas propiciam - que devem ser submetidas a exame, orientadas pelas questões formuladas acima por Saul.

3. Uma terceira ação positiva é fazer uso do interesse e de todos os instrumentos neoliberais destinados a hierarquizar a qualidade no interior da escola, utilizando-os como **alavanca para a qualidade técnica e política de todos os alunos**, aprofundando a contradição entre educar/explorar no interior do capitalismo, através da troca do seu projeto político excludente.

Todas estas ações são formas de resistência que podem e devem ser utilizadas, porém, devemos ter claro que elas só poderão ser plenamente efetivas se associadas a outras formas de luta no seio dos movimentos sociais.

Igualmente é preciso ter presente que boa parte dos problemas de avaliação está relacionada à natureza "intelectualizada" que a escola tem, por colocar-se fora do cenário do trabalho material. Os problemas de desempenho, disciplina e motivação somente serão encaminhados com a incorporação da escola ao mundo do trabalho material, com a incorporação do aluno ao processo de produção de conhecimento/gestão da escola e com a redução da fragmentação curricular/metodológica. Assim sendo, não bastará a introdução de uma nova metodologia ou forma de produzir conhecimento, enquanto os próprios objetivos globais da escola e da organização do trabalho da escola não forem modificados e, com eles, as práticas de avaliação. As alterações de conteúdo/método estarão subordinadas, em seu raio de ação, às alterações nos objetivos/avaliação.

⁴⁵⁵ Eisner, E. W., p. 182, in McLaughlin and Phillips, op. cit. 1991.

Finalizando

Nossa finalidade, com este estudo, foi documentar e analisar a importância dos procedimentos de avaliação - como portadores de objetivos - no interior da escola. Devemos lembrar que a motivação para o exame da avaliação foi originada pelo interesse em reconstruir o campo da didática a partir de categorias elaboradas desde a prática da sala de aula. Uma vez no interior da sala, é difícil não se defrontar com a avaliação. Começar o estudo do binômio avaliação/objetivos pela avaliação também se deveu ao fato de que a avaliação encarna os objetivos reais da escola, independente dos que ela proclame. **A avaliação transmuta-se em objetivos e os objetivos transmutam-se na avaliação.** Porém, é a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista. Perante a avaliação todos são iguais - da mesma forma que perante a lei... Mais que nunca a observação de Perrenoud se impõe: a escola discrimina tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz.

O exercício realizado neste trabalho deixa entrever algumas direções interessantes que confirmam nossas preocupações mais específicas formuladas no capítulo inicial.

Em primeiro lugar, parece-nos que os dados apresentados confirmam a importância da categoria avaliação/objetivos no interior da sala de aula. O próprio acesso ao conteúdo fica condicionado aos objetivos reais do aparato escolar. Como afirma Madaus: *"as provas há tempos estão usurpando o papel do currículo como mecanismo de definição do que é a escola no país. Nos anos recentes, parece que o propósito da educação, os negócios de nossas escolas, e os objetivos da reforma educacional são estabelecidos não tanto em termos de currículo (...) como em termos de testes padronizados. É a prova, não o currículo "oficial", que está progressivamente determinando o que é ensinado, como é ensinado, o que é aprendido e como é aprendido"*⁴⁵⁶.

⁴⁵⁶. Madaus, G. F. The influence of testing on the curriculum. In Tanner, L.N. (Ed.) *Critical issues in curriculum*. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Illinois: Chicago Press, 1988, p. 83 (grifos nossos).

O autor examina esta tese e formula um conjunto de princípios gerais que passamos a elencar:

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso - o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerá tais processos tentando monitorá-los.
3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.
4. Em cada ambiente onde operam testes, uma tradição baseada em exames passados desenvolve-se, o que eventualmente define "de facto" o curriculum.
5. Os professores colocam particular atenção na forma das questões dos testes (por exemplo: resposta curta, ensaio, múltipla-escolha) e ajustam o que ensinam de acordo a ela.
6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, ao invés de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.
7. Os testes transferem controle do curriculum para a agência que controla o exame.

Deixando de lado os aspectos políticos da questão e que já apontamos em outras passagens deste trabalho, o que importa destacar, aqui, é esta **estreita vinculação entre objetivos e avaliação e seus efeitos sobre o conteúdo/método**. Durante o estudo que realizamos acompanhando a professora de uma classe, por um ano letivo, pudemos verificar como o seu trabalho em sala estava guiado pela importância da avaliação, da qual **derivava os objetivos para seu trabalho**. Vários dos episódios transcritos mostram a professora justificando a necessidade do aluno aprender para "passar de ano".

Esta relação entre objetivos e avaliação não é feita a partir de uma clara formulação de objetivos como informa Perrenoud: "a) a maior parte dos professores organizam seu ensino sem referir-se a objetivos muito detalhados; sabem que ao final do ano os alunos deverão, em princípio, saber ler, dominar divisão, redigir um texto de tal ou qual tipo, conhecer um determinado vocabulário. Mas, em sua prática cotidiana, não se guiam por este horizonte distante, mas pela preocupação de progredir em relação ao programa, capítulo a capítulo, noção a noção; b) quando avaliam, os professores não se referem a objetivos muito detalhados; convertem de forma bastante intuitiva o que ensinaram em provas, questões para controle, provas escritas ou perguntas orais. Frequentemente se trata de uma rotina. (...) O docente experimentado dispõe, em sua cabeça ou em seu arquivo, de um repertório de questões ou de exercícios para escolher com grande rapidez"⁴⁵⁷.

Isto talvez explique porque em nosso estudo, tanto a definição de avaliação como a identificação da finalidade da avaliação pelos professores da rede reservaram lugar de pouco destaque para os objetivos (cf. Quadro No. 4). Também é coerente com o fato dos professores consultados indicarem (61%) que não se reportam, explicitamente, aos objetivos por ocasião da preparação da avaliação e não elaborarem critérios para correção das avaliações (80%) antes de efetuá-las, como já comentamos.

Em segundo lugar, a metodologia empregada permitiu que a categoria da avaliação emergisse carregada de conteúdo social e não como entidade lógica criada para dar coerência a uma classificação. Como uma categoria da prática pedagógica, foi possível identificar seus elementos opostos e sugerir formas de superação que permitem lutar e resistir no interior da escola atual. Em nossa opinião, este é um caminho que pode ser produtivo para a reconstrução da didática. Perseguir as contradições da prática pedagógica abre condições para a análise concreta das possibilidades de superação.

No início deste estudo estabelecemos um diálogo crítico com o trabalho do Prof. Libâneo⁴⁵⁸. Voltemos, agora, a ele para examinar o lugar da categoria avaliação/objetivos.

⁴⁵⁷. Perrenoud, P. La construcción del éxito y del fracasso escolar. Madrid: Morata, 1990, p. 240.

⁴⁵⁸. Libâneo, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

Deve-se registrar que, no trabalho do autor, estes dois polos estão separados, formalmente. Os objetivos são tratados no Capítulo 6 associados ao método, e a avaliação no Capítulo 9. Isso decorre do fato deste autor propor que o eixo da didática seja composto por uma relação direta entre objetivos-conteúdo-método.

A separação que o autor realiza entre objetivos e avaliação é, no entanto, atenuada por ele mesmo quando, após esquematizar as fases do processo didático, escreve: *"a avaliação se conecta a todas as demais fases, pois lhe cabe verificar e qualificar o grau em que estão sendo alcançados os objetivos; todavia, é também um momento relativamente conclusivo da fase terminal do tratamento da matéria nova"*⁴⁵⁹. O tipo de relação que é estabelecida entre a avaliação e as demais etapas é genérico.

Também no interior de cada capítulo (destinado aos objetivos e à avaliação) afloram as relações entre estes dois polos: *"em outras palavras, isso significa que, conscientemente ou não, sempre trabalhamos com base em objetivos. Todo professor, quando elabora uma prova para os seus alunos, conscientemente ou não, está pensando em objetivos"*⁴⁶⁰, e ainda: *"podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes"*⁴⁶¹.

Todo o tratamento que o autor dá ao binômio avaliação/objetivos se restringe a uma didática de sala de aula pouco relacionada à organização do trabalho escolar. Para ele a função da avaliação é, como vimos, determinar a correspondência dos resultados obtidos pelo aluno com os objetivos propostos, para orientar novas decisões. Os objetivos, segundo ele, podem ser gerais e específicos. Os gerais são explicitados em três níveis de abrangência: pelo sistema escolar; pela escola com base num plano pedagógico-didático; e pelo professor que leva em conta sua visão de educação e sociedade. Os objetivos específicos particularizam a compreensão das relações entre

⁴⁵⁹. Idem, p. 181. Ver também, p. 200.

⁴⁶⁰. Idem, p. 122.

⁴⁶¹. Idem, p. 196.

escola e sociedade e, especialmente, o papel da matéria de ensino, expressando as expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos.

Esta abordagem é demasiada formal. Com certeza, não esgotamos o campo da avaliação/objetivos ao longo de nosso estudo, mas pudemos demonstrar que esta área é bem mais complexa do que prover definições e exercitar a relação genérica entre todas estas e a avaliação. Libâneo faz com que os conceitos emergjam "puros" e sem conteúdo social. Como o autor rejeita o tratamento destes conceitos isolados de seu conteúdo social, ele procura restabelecê-lo desde fora dos conceitos. Mas esta forma de trabalho deixa de lado o principal: as contradições envolvidas nos conceitos. Privado das contradições - privado da superação. O autor é levado a enfatizar as características formais: a avaliação, então, (1) reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos. Para aquele autor, o processo didático é caracterizado por uma unidade entre estes três elementos, cabendo à avaliação "refletir" esta unidade. A posição da avaliação emerge, dessa forma, subordinada. Nossa posição difere: reconhecemos duas grandes categorias - avaliação/objetivos e conteúdo/método - e afirmamos, no âmbito da escola capitalista, a subordinação da última à primeira. Como os dados procuraram esclarecer, o professor pouco trabalha com objetivos formulados explicitamente, eles estão embutidos nas situação de avaliação e estas terminam decidindo o destino do aluno, vale dizer, o acesso ou não a mais conteúdo. A avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, mas também objetivos ligados à função social da escola na sociedade capitalista, expressos na organização do trabalho pedagógico da escola. As demais características apontadas não escapam desta artificialidade: (2) possibilita a revisão do plano de ensino; (3) ajuda a desenvolver capacidades e habilidades; (4) voltar-se para a atividade do aluno; (5) ser objetiva; (6) ajuda a autopercepção do professor; (7) reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos. Fica-se sem saber de que escola o autor está falando: da nossa escola concreta, ou de uma escola que idealiza. Porém, como construir tal escola se não a partir das contradições da atual? **Não se supera a atual didática postulando, teoricamente, outra didática, mas a partir das contradições presentes nas nossas escolas concretas. Neste sentido, a metodologia utilizada por Martins**⁴⁶²

⁴⁶². Martins, P. L. O. Didática teórica/didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

pode ser mais eficaz à medida que remete a reflexão didática para a realidade concreta e sua análise, livre da limitação da "aula" tomada como unidade de análise por Libâneo.

Postuladas as características, o autor prende-se aos instrumentos de verificação do rendimento escolar: prova escrita dissertativa; prova escrita de questões objetivas; questões certo-errado; questões de lacuna; questões de correspondência; questões de múltipla escolha; questões do tipo "teste de respostas curtas", etc., terminando com a atribuição de notas ou conceitos.

Mas voltemos a nossas considerações finais.

Em terceiro lugar, foi importante adotar uma estratégia de análise dual simultânea que procurou articular o nível da sala de aula com o nível da organização do trabalho pedagógico. Não nos parece suficiente aceitar a importância dos dois níveis e realizar a análise em série: primeiro a didática, depois a organização do trabalho pedagógico. É impossível continuar a refletir sobre a didática sem levar em conta a organização do trabalho escolar, como um todo, simultaneamente. Talvez esta seja uma das deficiências mais gritantes dos estudos no campo da didática.

Em quarto lugar, o estudo permitiu recolocar no centro das atenções a categoria objetivos/avaliação e, com isso, a questão do projeto político pedagógico da escola. Em tempos de neoliberalismo, esta é uma categoria que não pode ser colocada em segundo plano. Os neoliberais vão enfatizar o conteúdo e a avaliação do conteúdo, mascarando os reais objetivos da escola capitalista. Nós temos que colocar ênfase na crítica dos reais objetivos da escola, suas práticas de avaliação e no processo de produção de conhecimento.

Na década de 80, nos países capitalistas centrais, desenvolveu-se um sistema de avaliação incorporando "standards" arbitrários consubstanciados em testes ou provas nacionais. Tais testes passam a influenciar os professores, alunos, curriculum e os próprios pais. Os testes e os "standards" são assumidos como referência e a própria sociedade passa a pressionar o aparato escolar para que sejam cumpridos. Mais recentemente, no interior da escola, a noção de qualidade total coloca professor para

controlar professor, sob a tutela do Diretor agora com seu papel revigorado. Adicione-se a isto a descentralização da contratação-demissão de professores para o âmbito das autoridades locais e está montada uma máquina de controle ideológico como, provavelmente, jamais tivemos no âmbito do ensino. Juntamente com isto, o Estado centraliza as políticas fundamentais e delega sua execução para as autoridades locais (municípios).

Esta forma de organização ainda não é a mais radical, pois prevê a ação de controle pela via do Estado. Nos países centrais temos outras propostas mais radicais.

Best reproduz os argumentos gerais de Chubb e Moe⁴⁶³, apresentados em "Politics, markets and America's schools", para privatizar a educação: *"Planos foram propostos para estender o calendário anual escolar, ou para um dia escolar mais longo aumentando o tempo em sala de aula. Amplamente discutido e variadamente implementado foram as propostas da "escola eficaz", uma abordagem administrativa para racionalizar e focalizar os esforços da escola no desempenho acadêmico. Eles representaram pouco mais que o bom senso comum na ordenação da escola, mas foram propostos com grande fanfarra como um significativo programa de reformas. Houveram projetos, alguns ricos, para desenvolver um curriculum nacional uniforme para as escolas, acompanhados por "standards" nacionais e de provas para medir o desempenho destes. Outras propostas de reforma tentaram atingir o professor. Pagamento por mérito planejado pelos distritos escolares ou por sistemas estatais inteiros, como na Flórida ou Tennessee, foram planejados para recompensar o desempenho excepcional no ensino com substancial aumento salarial para aqueles professores considerados meritosos. (...) Teste em nível estatal para professores, como em Kansas, foi, também, um amplo esforço para aumentar a qualidade acadêmica dos professores. (...) Finalmente, houveram propostas de reforma para atingir o aluno. Provas de âmbito nacional planejadas em vários pontos da educação do jovem foram vistas como um instrumento para encorajar aplicação acadêmica. (...) Depois de uma década de esforços de reforma, a questão permanece: como reformar a educação Americana para fazer a transição da fábrica para o pós-industrial"*⁴⁶⁴.

⁴⁶³. Chubb, J. E. and Moe, T.M. Politics, markets and America's schools. Washington: Brookings Institution, 1990.

⁴⁶⁴. Best, J. H. Perspectives on deregulation schooling in America. *British Journal of Educational Studies*, 1993, 31 (2), p. 125/127.

Para Best, "a teoria da desregulamentação de Chubb e Moe fala de vários aspectos importantes da realidade atual. Poucos observadores negam que as escolas-fábrica de hoje, com sua pesada burocracia, seus profissionais "treinados", a uniformidade de seu produto, deve ser reformulada. (...) Eles (Chubb e Moe) assumem o princípio de que a escolarização refletirá a organização econômica e social da sociedade, e demonstram a aplicação deste princípio no planejamento de revisões para as escolas de hoje. (...) Qual a concepção de sociedade colocada por Chubb e Moe como base para planejar a mudança? O estudo vê a sociedade Americana como um capitalismo democrático baseado no máximo individualismo, guiada pela competição tanto individual como institucional, buscando sempre a maior produtividade econômica possível. Ela é, naturalmente, uma economia que busca o lucro. Portanto, o desempenho acadêmico é o objetivo central, talvez único, da escolarização, assegurando o avanço do indivíduo e da economia como um todo. (...) A escola, como uma instituição dentro desta sociedade, argumentam, deve ser liberada para competir por matrículas em um mercado aberto. Os impostos devem ir diretamente para os estudantes os quais podem, então, escolher entre instituições concorrentes. (...) A escolha presumivelmente seria feita pelos estudantes e suas famílias sobre bases acadêmicas ou de diferentes atrativos das escolas. As escolas academicamente qualificadas, sobreviveriam; as outras fracassariam e desapareceriam, assegurando com isso excelência institucional. A grande máquina burocrática, estadual e local, para controlar e administrar as escolas não seria necessária. Os sistemas de treinamento para licenciamento de professores e administradores poderia também ser fechados. Livre escolha, na visão de Chubb e Moe é, de fato, a panacéia. Educação privatizada, ou mais precisamente um sistema quase-público, quase-privado de escolas, na visão deles, preenche as demandas da América de hoje"⁴⁶⁵. Finalmente, conclui Best: "A indiferença social e o drástico individualismo dos anos 90 podem muito bem conduzir à proposta de privatização da escolarização. O princípio de livre escolha em uma sociedade que é geralmente descuidada ou no mínimo inconsciente dos problemas sociais pode muito bem estar pronto para abandonar ideais de igualdade de oportunidade há tempos sustentados, mas caros. Preocupações com justiça e equidade parecem quase

⁴⁶⁵. Best, op. cit. 1993, p. 127/128.

arcaicos na época do computador. Em resumo, uma sociedade descuidada criará escolas exatamente à sua imagem, e, de fato, a teoria de Chubb e Moe pode vir a ser uma crua realidade" ⁴⁶⁶.

Foi necessária esta longa citação para situar as linhas gerais do embate com o pensamento liberal/neoliberal americano para a educação. Para Chubb e Moe, não há meias palavras: a escola deve ser feita à imagem e semelhança da sociedade na qual se insere. Não têm, tais autores, medo de serem considerados "reprodutivistas". Porém, a nossa esquerda, com medo de ser reprodutivista, encampa o discurso das "possibilidades" da escola em nome de uma curiosa "contradição", que elimina um dos polos: a reprodução. Ao fazer este movimento perde clareza político-ideológica e seu discurso iguala-se ao dos sociais democratas e neoliberais. Recusar a função reprodutora da escola é recusar, na outra ponta, as possibilidades da escola, porque estas últimas são produto da contraposição à reprodução. A escola, se ninguém exercer pressão contra, é reprodutivista. As "possibilidades" não são um produto "natural". São concretizadas no bojo das lutas político-ideológicas e só se convertem em realidade com clareza política e ideológica.

Outro aspecto a ser notado diz respeito à clareza como os autores citados visualizam um conceito de sociedade e deduzem daí os objetivos da escola. A recusa ao reprodutivismo tem colocado ênfase nas possibilidades da escola de forma romântica, esquecendo-se frequentemente do debate sobre o conceito de sociedade e de homem que informam as "possibilidades". Transmitir o conhecimento historicamente acumulado de forma a contribuir para a emancipação das classes populares tem sido motivo suficiente para negar a reprodução, mas não tem sido suficiente para manter um debate sobre os objetivos da formação humana⁴⁶⁷. O fracasso do socialismo contribuiu para tirar de cena este debate e a crítica ao reprodutivismo leva cada vez mais os educadores para o campo social-democrata, ou seja, para o campo da otimização do sistema capitalista através de um eventual "acordo de classes".

⁴⁶⁶ Idem, p. 132.

⁴⁶⁷ A respeito do que entendemos por formação humana ver: Duarte, N. A individualidade para si. Op. cit., 1993.

Restituir, hoje, o debate sobre a avaliação/objetivos da escola como categoria central da didática, além dos aspectos pedagógico-didáticos, tem um papel político fundamental: discutir as possibilidades da escola - que é legitimadora das relações sociais - à luz de um projeto alternativo ao capitalismo, ou seja, socialista.

Não acreditamos que esta política de privatização radical possa ser transferida para o Brasil, da mesma forma que o nosso neoliberalismo não é o mesmo neoliberalismo dos países centrais. Em todo caso, é preciso estar permanentemente alerta.

Recentemente, um artigo de Sônia Draibe⁴⁶⁸ estabelece diferenças entre versões do neoliberalismo. Politicamente, dizer-se neoliberal no Brasil é problemático. Nem mesmo Collor quis o nome de neoliberal: chamava a si mesmo de democrata-social. Bresser Pereira⁴⁶⁹ vive insistindo que não há neoliberalismo no Brasil. Fernando Henrique Cardoso, apenas de juntar-se aos liberais/neoliberais do PFL, também recusou o nome⁴⁷⁰. Estamos apenas ante versões de um mesmo fenômeno que visa adequar as estruturas sociais ao novo padrão de exploração da classe trabalhadora.

Com este estudo esperamos ter contribuído para destacar a importância de uma metodologia de construção da didática a partir das contradições da escola capitalista e, adicionalmente, esperamos ter contribuído para incentivar o debate a respeito dos objetivos da escola - inclusive alimentando o embate com os neoliberais e sociais-democratas. Não pretendemos ter esgotado as matérias em questão. Foi a síntese possível neste momento.

⁴⁶⁸. Draibe, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. Revista da USP, 1993 (17), p. 86-101.

⁴⁶⁹. Pereira, L. C. B. Consenso do atraso. Folha de São Paulo, 10/07/94, Caderno 1, p. 3.

⁴⁷⁰. Cardoso, F. H. Reforma e imaginação. Folha de São Paulo, 10/07/94, Caderno 6 (Mais), p. 3.

BIBLIOGRAFIA

- AIRASIAN, P. W. State mandated testing and educational reform: context and consequences. American Journal of Education, 1987, 95 (3), p. 393-412.
- ALLAL, L.; CARDINET, J. e PERRENOUD, P. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986.
- ANDRE, M. E. D. A. A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática. Tese de Livre-Docência. FE-USP. 1992.
- ANDRE, M. E. D. A. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. IN Oliveira, M. R. N. S. (Org.), Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993, p. 111/112.
- ARAUJO E OLIVEIRA, J.B. e CASTRO, C. M. (Coords.) Educação fundamental e competitividade empresarial. Instituto Herbert Levy/Fundação Bradesco. S/D.
- ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. IN Silva, T. T. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ASSMANN, H.; SANTOS, T. E CHOMSKY, N. A trilateral: nova fase do capitalismo mundial. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BARBOSA, E. F. e outros, Gerência da qualidade total na educação. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.
- BARRUECO, A. B. Calidad y eficacia en la escuela: analisis de las aportaciones de tres reformas (España, URSS y USA). Studia Pedagogica, 1990 (22), p. 29-44.
- BARTLETT, L.; KNIGHT, J. AND LINGARD, B. Restructuring Teacher Education in Australia. British Journal of Sociology of Education, 1992, 13 (1), p. 19-36.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. La escuela capitalista. México: Siglo Veintiuno, 1986.
- BERGQUIST, C. Labor in the capitalist world-economy. Beverly Hills: Sage, 1984.
- BEST, J. H. Perspectives on deregulation of schooling in America. British Journal of Educational Studies, 1993, 41 (2), p. 122-133.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio: Bertrand Brasil, 1989.

- BOWE, R. and WHITTY, G. A question of content and control. IN Hammersley, M. and Hargraves, A. Curriculum practice: some sociological case studies. London: Falmer Press, 1983.
- BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Ministério da Educação e Cultura. 1993.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio: Zahar, 1977.
- BRIGHTON Labor Group. O processo de trabalho capitalista. IN Silva, T. T. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BROADFOOT, P. Assessment constraints on curriculum practice. IN Hammersley, M. and Hargraves, A. Curriculum practice: some sociological case studies. London: Falmer Press, 1983.
- BROADFOOT, P. Assessment, schools and society. London: Methuen, 1979.
- BROOKS, V. The resurgence of external examining in Britain: a historical review. British Journal of Educational Studies, 1987, 95 (3), p. 393-412.
- BRUNET, F. Sobre el método de la economía política marxiana. Ciência e Cultura, 1987, 39 (7), p. 598-608.
- CANDAU, V. M. (Org.) A didática em questão. Rio: Vozes, 1984.
- CANDAU, V. M. Didática: a relação forma-conteúdo. Revista ANDE, 1986 (11), p. 24-28.
- CANDAU, V. M. Novos rumos da licenciatura. INEP/PUC-RJ, 1987.
- CANDAU, V. M. Rumo a uma nova didática. Rio: Vozes, 1988.
- CARDOSO, F. H. Reforma e imaginação. Folha de São Paulo, 10/julho/1994. Caderno 6, p. 3.
- CARVALHO, R. Q. Tecnologia e trabalho industrial. Porto Alegre: L & PM, 1987.
- CHEPTULIN, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- CHUBB, J. E. and MOE, T. M. Politics, markets and America's schools. Washington: Brookings Institution, 1990.

- CROOKS, T. J. The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research, 1988, 58 (4), p. 438-481.
- CURY, C. J. Educação e contradição. São Paulo: Cortez, 1985.
- DALBEN, A. I. L. F. Trabalho escolar e conselho de classe. Campinas: Papyrus, 1992.
- DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. Revista USP, (17) p. 86-101.
- DUARTE, N. A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- DURHAM, E. R. e SCHWARTZMAN, S (Org.) Avaliação do ensino superior. São Paulo: EDUSP, 1992.
- DURHAM, E. R. Estrutura irracional e perdulária. Folha de São Paulo, 21/maio/1994, Cad. 1, p. 3.
- EISNER, E. W. Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice. Journal of Curriculum Studies, 1993, 25 (3), p. 219-233.
- EISNER, E. W. The functions and forms of evaluation. IN Einser, E. W. Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan, 1985 (2d. ed.).
- EISNER, E. W. Taking a second look: educational connoisseurship revisited. IN Mclaughlin, M. W. and Phillips, D.C. (Orgs.) Evaluation and education: at quarter century. Ninetieth Yearbook of National Society for the Study of Education. Chicago: Chicago University Press, 1991, Part II.
- ELLIOTT, J. Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. Studies in Educational Evaluation, 1991, 17, p. 215-238.
- ENGELS, F. Del socialismo utópico al socialismo científico. IN Marx, K. y Engels, F. Obras Escollidas. Tomo III. Moscou: Progreso, 1986.
- ENGUITA, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M. F. Trabajo, escuela e ideologia. Madrid: Akal/Universitária, 1985.
- EVERHART, R. B. Classroom management, student opposition and the labor process. IN Apple, M.W. and Weis, L. Ideology and practice in schooling. Philadelphia: Temple University Press, 1983.

- EZPELETA, J. E ROCKWELL, E. Pesquisa participante. Cortez: São Paulo, 1986.
- FAZENDA, I. C. A. e outros. Um desafio para a didática. São Paulo: Loyola, 1991.
- FERNANDES, F. (Org.) Marx/Engels (História). São Paulo: Ática, 1989.
- FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade, 1991 (39), p. 265-285.
- FREITAS, L. C. Anotações sobre avaliação, estado e universidade. Universidade e Sociedade, 1992, 2 (3), p. 13-15.
- FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. IN Alves, N. (Org.) Formação do Educador: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. C. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas. Educação e Sociedade, 1985 (22), p. 12-19.
- FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade, 1987 (27), p. 122-140.
- FRIEDMAN, G. e LEBARD, M. EUA x JAPÃO: guerra à vista. Rio: Nova Fronteira, 1993.
- FROMM, E. Conceito marxista do homem. Rio: Zahar, 1983.
- GAMA, Z. J. Avaliação na escola de 2o. Grau. Campinas: Papyrus, 1993.
- GAMBLE, A. The free economy and the strong state. Durham: Duke University Press, 1988.
- GILL, S. American hegemony and the trilateral commission. New York: Cambridge University Press, 1990.
- GIMENO, S. J. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.
- GINTIS, H. e outros. Review Simposium "Politics, Markets and America's Schools". British Journal of Sociology of Education, 1991, 12 (3), p. 381-396.
- GRACE, G. Education: commodity or public good? British Journal of Educational Studies, 1989 (37) 3, p. 307-321.
- HEGEL, G. W. F. Ciencia de la Lógica. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968 (2a. Ed.).

- HEGEL, G. W. F. Enciclopédia das ciências filosóficas em epitome. Lisboa: Edições 70, 1988.
- HEXTALL, I. e SARUP, M. School knowledge, evaluation and alienation. IN Young, M. and Whitty, G. Society, state and schooling. Sussex: Falmer Press, 1977.
- HEXTALL, I. Marking work. IN Whitty G. e Young, M. Explorations in the politics of school knowledge. Driffield: Nafferton, 1976.
- HOBBSAWN, E. J. Estratégias para uma esquerda radical. Rio: Paz e Terra, 1991.
- HOFFMAN, J. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- HUTT, S. J. e HUTT, C. Observação direta e medida do comportamento. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- ILIENKOV, E. Elevarse de lo abstrato a lo concreto. IN Sweezy, P. e outros. El capital: teoría, estructura e método. México: Ed. Cultura Popular, 1985 (2a. Ed. Aumentada).
- INSTITUTO CENTRAL DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS. Pedagogía. Edição Cubana, S/D.
- JONES L. and MOORE, R. Education, competence and the control of expertise. British Journal of the Sociology of Education, 1993, 14 (4), p. 385-397.
- KARIER, C. J. Ideology and evaluation. IN Apple, M.W.; Subkoviak, M. J. and Lufler Jr., H.S. Educational evaluation: analysis and responsibility. California: McCutchan, 1974.
- KEDROV, B. M. Clasificación de las ciencias: Lenin y la actualidad. Moscou: Progreso, 1976, Tomo II.
- KEDROV, B. M. La dialéctica materialista y la interacción de las ciencias sociales, naturales y técnicas. In: Academia de Ciencias de la URSS (Org.), La ciencia y la técnica: el humanismo y el progreso. Moscou: Progreso, 1981, Tomo I.
- KELLE, V. y KOVALZON, M. Teoria e história. Moscou: Progreso, 1985.
- KELLY, M. B. A review of the observational data collection and reliability procedures reported in the JABA. Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, 10, p. 97-101.
- KOPNIN, P. V. A dialéctica como lógica e teoria do conhecimento. Rio: Civilização Brasileira, 1978.

- KOPNIN, P. V. Fundamentos lógicos da ciência. Rio: Civilização Brasileira, 1972.
- KORSCH, K. Marxismo e filosofia. Porto: Afrontamento, 1977.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio: Paz e Terra, 1976.
- KRAPÍVINE, V. O que é materialismo dialético? Moscou: Progreso, 1986.
- LEFEBVRE, H. Lógica formal/lógica dialética. Rio: Civilização Brasileira, 1983.
- LENIN, V. I. El concepto liberal y el concepto marxista de lucha de classe. Obras Escogidas. Tomo V., Moscou: Progreso, 1975.
- LENIN, V. I. Socialismo y anarquismo. Obras Escogidas. Tomo III. Moscou: Progreso, 1975.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1984.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. Revista ANDE, 1986 (11), p. 5-13.
- LOJKINE, J. A classe operária em mutações. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- LONGO, G. La aplicación del método dialéctico a la economía política. IN Sweezy, P. e outros. El capital: teoría, estructura e método. México: Ed. Cultura Popular, 1985 (2a. Ed. Aumentada).
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, 1984, 13 (61), p. 6-15.
- LUDKE, M. A avaliação como questão sociológica. Trabalho apresentado na XIV Reunião Anual da ANPED, 1991.
- LUDKE, M. L. e MEDIANO, Z. (Coords.) Avaliação na escola de 1o. Grau. Campinas: Papyrus, 1992.
- LUDKE, M. O que vale em avaliação. Educação e Seleção, 1984 (9), p. 27-36.

- LUDKE, M. Por uma sociologia da educação. Educação e Realidade, 1989, 14 (2), p. 73-77.
- MACHADO, L. R. S. Politecnica, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez, 1989.
- MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. IN Tanner, L. N. (Ed.) Critical Issues in Curriculum. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1988. Part I.
- MANACORDA, M. A. Marx y la pedagogia moderna. Barcelona: Oikos-Tau, 1979.
- MARTINS, P. L. O. Didática teórica/Didática Prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.
- MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. e ENGELS, F. Obras escogidas. Moscou: Progreso, 1986.
- MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MARX, K. e ENGELS, F. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. México: Siglo Veintiuno, 1971.
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844. IN Fromm, E. Conceito Marxista do Homem. Rio: Zahar, 1983.
- MARX, K. O Capital. São Paulo: Abril, 1983.
- MCLAUGHLIN, M. W. and PHILLIPS, D.C. (Orgs.) Evaluation and education: at quarter century. Ninetieth Yearbook of National Society for the Study of Education. Chicago: Chicago University Press, 1991, Part II.
- MELLO, G. N. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.
- MÉSZÁROS, I. Marx: a teoria da alienação. Rio: Zahar, 1981.
- MIGUEL, A. A relação entre a didática e disciplinas de conteúdo. Cadernos de Didática e Prática de Ensino, DEME, FE-UNICAMP, 1985 (1), p. 4-11.
- NARODOWSKI, M. Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna. Tese de Doutorado. FE-UNICAMP, 1993.

- NOGUEIRA, M. A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1990.
- O'CONNOR, J. Accumulation crisis. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- OLIVEIRA, B. A. e DUARTE, N. A socialização do saber. São Paulo: Cortez, 1987.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A sala de aula como objeto de análise da área da didática. IN Oliveira, M. R. N. S. (Org.), Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática. IN Oliveira, M. R. N. S. (Org.), Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papyrus, 1992.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.
- ORUDZHEV, Z. M. La dialéctica como sistema. México: Nuestro Tiempo, 1980.
- PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. Texto para discussão. Instituto de Economia Industrial. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1989.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PENIN, S. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, L. C. B. Consenso do atraso. Folha de São Paulo, 10/julho/1994. Caderno 1, p. 3.
- PERRENOUD, P. Das desigualdades culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. IN Allal, L.; Cardinet, J. e Perrenoud, P. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986.
- PERRENOUD, P. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata, 1990.

- PIAGET, J. Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns. Amaradora: Bertrand, 1973.
- PINTO, A. M. R. O mundo capitalista e as transformações do fordismo: a reabilitação da escola clássica. Tese de Doutorado. PUC-São Paulo, 1991.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. Rio: Brasiliense, 1981.
- POPHAM, W. J. Avaliação educacional. Porto Alegre: Globo, 1983 (Cap. 3).
- RAMOS, C. Excelência na Educação. Rio: Qualitymark, 1992.
- REYNOLDS, D. The naturalistic method of educational and social research - a marxist critique. Interchange, 1980/81, 11 (4), p. 77-89.
- RIBES I., E. El conductismo: reflexiones críticas. Barcelona: Fontanella, 1982.
- RIBES I., E. La psicología: una profesión? In Ribes I, E. El conductismo: reflexiones críticas. Barcelona: Fontanella, 1982.
- RICHTA, R. El futuro de la ciencia en el contexto del capitalismo monopolista de Estado. In: Beliáev, A. e Col. (Org.) La revolución científica-técnica y las contradicciones del capitalismo. Moscou: Progreso, 1981.
- ROSDOLSKI, R. Génesis y estructura de El Capital de Marx (estudios sobre los Grundrisse). México: Siglo Veintiuno, 1978.
- ROSENTAL, M. M. Y STRAKS, G.M. Categorias del materialismo dialéctico. México: Grijalbo, 1960.
- SALM, C. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação. Documento apresentado durante a 6a. CBE. São Paulo, 1991.
- SANTOS, O. J. Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1991.
- SAUL, A. M. Avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez, 1988.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

- SCHIEFELBEIN, E. Estrategias para elevar la calidad de la educación. La Educación, 1994, 38 (117) I, p. 75-101.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. Pedagogia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SHARP, R. Self-contained ethnography or a science of phenomenal forms and inner relations. Journal of Education, 1982 (1), p. 48-63.
- SILVA, T. T. O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SMITH, J. J. The formation and expression of judgements in educational assessment. Journal of Further and Higher Education, 1989, 13 (3), p. 115-119.
- SMYTH, J. International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. British Journal of Sociology of Education, 1991, 12 (3), p. 332-346.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classe. Lisboa: Moraes, 1977.
- SOARES, M. B. Didática: uma disciplina em busca de sua identidade. Revista ANDE, 1985 (9), p. 39-42.
- SOBIERAJSKI, M. S. Explorando a prática da avaliação em uma 5a. série do 1o. Grau. Tese de Mestrado. FE-UNICAMP, 1992.
- SORDI, M. R. L. Repensando a prática de avaliação no ensino de enfermagem. Tese de Doutorado. FE-UNICAMP, 1993.
- SOUZA, C. P. (Org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papyrus, 1991.
- SOUZA, S. Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. Grau: teoria, legislação e prática. Tese de Mestrado. PUC-SP. 1986.
- SPRINGER, B.; BROWN, R. and DUNCAN, P. K. Current measurement in applied behavior analysis. The Behavior Analyst, 1981, 4 (1), p. 19-31.
- STIGGINS, R. J. and BRIDGEFORD, N. J. The ecology of classroom assessment. Journal of Educational Measurement, 1985, 22 (4), p. 271-286.
- SWEEZY, P. e outros. El capital: teoria, estructura e método. México: Ed. Cultura Popular, 1985 (2a. Ed. Aumentada).
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

- TSYGANKOV, V. Introdução. In: Academia de Ciencias de URSS (Org.), O socialismo e a ciencia. Moscou: Progreso, 1987.
- TURNER, G. The hidden curriculum of examinations. IN Hammersley, M. and Hargraves, A. Curriculum practice: some sociological case studies. London: Falmer Press, 1983.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1988.
- VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. IN Oliveira, M. R. N. S. (Org.), Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.
- VILLAS BOAS, B. M. F. As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico. Tese de Doutorado. FE-UNICAMP, 1993.
- WACHOWICZ, L. A. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1989.
- WEISS, C. H. Evaluation research in the political context: sixteen years and four administrations later. IN Mclaughlin, M. W. and Phillips, D.C. (Orgs.) Evaluation and education: at quarter century. Ninetieth Yearbook of National Society for the Study of Education. Chicago: Chicago University Press, 1991, Part II.
- XAVIER, A. C. R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. IN Coletânea CBE - Estado e Educação. Campinas: Papirus, 1992.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO

Este questionário está sendo distribuído para 4.000 professores e tem por finalidade obter informações sobre a avaliação do ensino que possam ajudar a Universidade a pensar os problemas concretos da rede pública. Esta pesquisa faz parte de um trabalho que vem sendo desenvolvido por um grupo de pesquisadores da UNICAMP, sob Coordenação do Prof. Luiz Carlos de Freitas, que tem interesse em estudar a questão da avaliação escolar.

Quando você recebeu o questionário, foi indicada uma disciplina e uma série para você tomar como referência. Mesmo que você leccione várias disciplinas em várias séries ou em uma mesma série, ao responder você deve levar em conta apenas a série e a disciplina que lhe foi indicada. Cada professor pesquisado só se manifestará sobre uma disciplina ou matéria de uma determinada série.

VOCÊ NÃO PRECISA COLOCAR SEU NOME.

DADOS GERAIS

SEXO M F

SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA: _____

MATÉRIA INDICADA COMO REFERÊNCIA: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA REDE PÚBLICA: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE: _____

TEMPO QUE VOCÊ DÁ AULA NA SÉRIE INICIADA COMO REFERÊNCIA: _____

TIPO DE JORNADA: _____

VOCÊ LECIONA VÁRIAS DISCIPLINAS PARA UMA MESMA SÉRIE (PROFESSOR POLIVALENTE):

SIM

NÃO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ESCOLA NORMAL

UNIVERSIDADE PARTICULAR

UNIVERSIDADE PÚBLICA

OUTRO: _____

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA: URBANA

PERIFERIA

RURAL

OUTRA: _____

CIDADE: _____

1. DESCREVA COMO VOCÊ FAZ A AVALIAÇÃO DE SEUS ALUNOS NA DISCIPLINA E SÉRIE QUE LHE FOI INDICADA COMO REFERÊNCIA.

2. ASSINALE O TIPO DE AVALIAÇÃO QUE MAIS FREQUENTEMENTE VOCÊ UTILIZA NA SÉRIE E DISCIPLINA INDICADA COMO REFERÊNCIA.

TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS. SÃO TESTES FORNECIDOS PRONTOS, IMPRESSOS, COMPRADOS EM LIVRARIAS OU NO COMÉRCIO. SÃO ELABORADOS POR ESPECIALISTAS EM AVALIAÇÃO.

TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS. SÃO TESTES FORNECIDOS JUNTAMENTE COM OS LIVROS DIDÁTICOS EM SEPARADO OU NO TEXTO DO PRÓPRIO LIVRO DIDÁTICO. SÃO EXERCÍCIOS PREPARADOS PELO AUTOR DO LIVRO E USADOS PELO PROFESSOR PARA AVALIAR O ALUNO.

TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR. SÃO TESTES DE RESPOSTA OBJETIVA, DO TIPO MÚLTIPLA ESCOLHA, VERDADEIRO/FALSO, PEQUENAS LACUNAS PARA COMPLETAR FRASES OU EXERCÍCIOS DE LIGAR PALAVRAS, NÚMEROS OU FIGURAS. SÃO FEITOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR E SÃO PASSADOS NA PRÓPRIA LOUSA OU ENTÃO MIMEOGRAFADOS.

AVALIAÇÃO ESTRUTURADA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DE FORMA PLANEJADA E SISTEMÁTICA, INCLUINDO A REALIZAÇÃO DE TAREFAS QUE NÃO SEJAM OS TESTES ANTERIORES. O DESEMPENHO DO ALUNO É OBSERVADO SISTEMATICAMENTE E HÁ UM PROCEDIMENTO PARA SE DAR UMA NOTA OU CONCEITO. ESTÁ NESTA CATEGORIA, POR EXEMPLO, O DITADO, A CHAMADA ORAL, A PRODUÇÃO DE ESTÓRIAS COM FINALIDADE DE AVALIAR, ENTRE OUTRAS.

AVALIAÇÃO ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO ESPONTÂNEA DO QUE ACONTECE NA SALA DE AULA E QUE PERMITE AO PROFESSOR FORMAR UM JUÍZO GERAL SOBRE O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.

OUTROS. OUTRO TIPO DE AVALIAÇÃO QUE O PROFESSOR DEFINA E QUE NÃO SE ENQUADRE NAS ANTERIORES.

3. PARA VOCÊ, QUAL A FINALIDADE DA AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA E SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA?

4. EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO, QUAIS PROBLEMAS VOCÊ GOSTARIA DE ESTUDAR OU RECEBER TREINAMENTO?

5. EM RELAÇÃO À MATÉRIA E SÉRIE INDICADA COMO REFERÊNCIA, QUAL É, PARA VOCÊ, O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO:

(Você pode assinalar até duas alternativas.)

DIAGNOSTICAR. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS E FORTES DE CADA ALUNO INDIVIDUALMENTE.

AGRUPAR. DESTINA-SE AO REAGRUPAMENTO DOS ALUNOS NA SUA SALA, DE ACORDO COM O DESEMPENHO.

CLASSIFICAR. DESTINA-SE A OBTER UMA NOTA OU CONCEITO PARA CLASSIFICAR O DESEMPENHO DO ALUNO NO BIMESTRE.

OTIMIZAR. DESTINA-SE A AVALIAR A EFETIVIDADE DO MÉTODO DE ENSINO USADO PELO PROFESSOR.

PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS PARA TRABALHAR COM ELES E FAZER COM QUE OS ALUNOS POSSAM CAMINHAR TODOS JUNTOS.

6. APESAR DO QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA SER O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO, DE FATO, AS AVALIAÇÕES QUE VOCÊ FAZ TÊM SERVIDO PREFERENCIALMENTE PARA:

(Você pode escolher até duas alternativas.)

DIAGNOSTICAR. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS E FORTES DE CADA ALUNO INDIVIDUALMENTE.

AGRUPAR. DESTINA-SE AO REAGRUPAMENTO DOS ALUNOS NA SUA SALA, DE ACORDO COM O DESEMPENHO.

CLASSIFICAR. DESTINA-SE A OBTER UMA NOTA OU CONCEITO PARA CLASSIFICAR O DESEMPENHO DO ALUNO NO BIMESTRE.

OTIMIZAR. DESTINA-SE A AVALIAR A EFETIVIDADE DO MÉTODO DE ENSINO USADO PELO PROFESSOR.

PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO. DESTINA-SE A ENCONTRAR OS PONTOS FRACOS PARA TRABALHAR COM ELES E FAZER COM QUE OS ALUNOS POSSAM CAMINHAR TODOS JUNTOS.

7. EXAMINE AS AFIRMAÇÕES ABAIXO E COLOQUE UM "X" NA COLUNA DAQUELES TIPOS DE AVALIAÇÃO A QUE ELAS SE APLIQUEM. ABAIXO DA TABELA ESTÁ INDICADA A DEFINIÇÃO DE CADA TIPO DE AVALIAÇÃO.

| AFIRMAÇÕES | A | B | C | D | E |
|---|-----|-----|-----|---|---|
| 1. TENHO INTERESSE NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO | | | | | |
| 2. NÃO TENHO INFORMAÇÃO SOBRE OS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO | | | | | |
| 3. CONSIDERO-ME COMPETENTE NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO | | | | | |
| 4. NECESSITO MELHORAR MEU CONHECIMENTO NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO | | | | | |
| 5. NÃO SEI LIDAR COM A REAÇÃO EMOCIONAL DOS ALUNOS A ESTE TIPO DE AVALIAÇÃO | | | | | |
| 6. TENHO DÚVIDAS SE OS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO SÃO EFETIVOS | | | | | |
| 7. GASTA-SE MUITO TEMPO PARA PREPARAR OS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO | XXX | XXX | XXX | | |
| 8. NÃO ACREDITO NOS SEGUINTE TIPOS DE AVALIAÇÃO | | | | | |

A. TESTES IMPRESSOS COMPRADOS PRONTOS. SÃO TESTES FORNECIDOS PRONTOS, IMPRESSOS, COMPRADOS EM LIVRARIAS OU NO COMÉRCIO. SÃO ELABORADOS POR ESPECIALISTAS EM AVALIAÇÃO.

B. TESTES IMPRESSOS QUE ACOMPANHAM OS LIVROS DIDÁTICOS. SÃO TESTES FORNECIDOS JUNTAMENTE COM OS LIVROS DIDÁTICOS EM SEPARADO OU NO TEXTO DO PRÓPRIO LIVRO DIDÁTICO. SÃO EXERCÍCIOS PREPARADOS PELO AUTOR DO LIVRO E USADOS PELO PROFESSOR PARA AVALIAR O ALUNO.

C. TESTES OBJETIVOS PREPARADOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR. SÃO TESTES DE RESPOSTA OBJETIVA, DO TIPO MULTIPLA ESCOLHA, VERDADEIRO/FALSO, PEQUENAS LACUNAS PARA COMPLETAR FRASES OU EXERCÍCIOS DE LIGAR PALAVRAS, NÚMEROS OU FIGURAS. SÃO FEITOS PELO PRÓPRIO PROFESSOR E SÃO PASSADOS NA PRÓPRIA LOUSA OU ENTÃO MIMEOGRAFADOS.

D. AVALIAÇÃO ESTRUTURADA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DE FORMA PLANEJADA E SISTEMÁTICA, INCLUINDO A REALIZAÇÃO DE TAREFAS QUE NÃO SEJAM OS TESTES ANTERIORES. O DESEMPENHO DO ALUNO É OBSERVADO SISTEMATICAMENTE E HÁ UM PROCEDIMENTO PARA SE DAR UMA NOTA OU CONCEITO. ESTÁ NESTA CATEGORIA, POR EXEMPLO, O DITADO, A CHAMADA ORAL, A PRODUÇÃO DE ESTÓRIAS COM FINALIDADE DE AVALIAR, ENTRE OUTRAS.

E. AVALIAÇÃO ESPONTÂNEA DO DESEMPENHO. ENVOLVE OBSERVAÇÃO ESPONTÂNEA DO QUE ACONTECE NA SALA DE AULA E QUE PERMITE AO PROFESSOR FORMAR UM JUÍZO GERAL SOBRE O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.

8. AS SEGUINTE CARACTERÍSTICAS ESTÃO PRESENTES NO ATUAL SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

(Você pode escolher mais de uma alternativa.)

- A avaliação está claramente planejada em função dos objetivos.
- Especificam-se os critérios de correção usados, antes da realização da avaliação.
- Informa-se os alunos sobre os critérios de avaliação antes de realizar a avaliação.
- Define-se claramente o nível de desempenho considerado adequado e inadequado antes de realizar a avaliação.
- Ao dar a nota de um aluno o professor tem conhecimento de quem é o aluno que está sendo avaliado.
- Observa-se o desempenho do aluno mais de uma vez antes de fazer o julgamento final do bimestre.
- Há um registro acumulado do desempenho do aluno ao longo do ano.
- A nota final do bimestre pode mudar para mais ou para menos dependendo do comportamento do aluno na sala de aula.
- A recuperação funciona permitindo recuperar alunos que estão com dificuldades.
- O conselho de classe é um instrumento adequado para a análise conjunta do desempenho do aluno.

9. O QUE É, PARA VOCÊ, AVALIAR UM ALUNO?

10. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O CONSELHO DE CLASSE?

11. A DECISÃO FINAL SOBRE A APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO DE UM ALUNO SEU, NA DISCIPLINA E SÉRIE DE REFERÊNCIA:

- É APENAS SUA
- DEPENDE DA CONCORDÂNCIA DE OUTRO PROFISSIONAL, DA ESCOLA OU DA SECRETARIA, QUE LHE DÁ APOIO DIDÁTICO
- DEPENDE DO CONSELHO DE CLASSE
- DEPENDE DO SEU DIRETOR

12. ALÉM DA AVALIAÇÃO QUE VOCÊ FAZ, SEU ALUNO É SUBMETIDO A OUTRA FORMA DE AVALIAÇÃO PLANEJADA PELA SUA ESCOLA? SE ELA EXISTIR, DESCREVA BREVEMENTE COMO ELA É FEITA.

13. FAÇA OUTROS COMENTÁRIOS QUE VOCÊ DESEJE SOBRE A AVALIAÇÃO.

ANEXO 2: DADOS REFERENTES À AMOSTRAGEM E AO PERFIL DOS PROFESSORES

I. Dados relativos à distribuição dos questionários recebidos, por série e disciplina.

| 1a.D CA | PORTUGUÊS | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS | ES.SOCIAIS | TOTAL |
|-----------|-----------|------------|----------|------------|-------|
| 1a. SÉRIE | 15 | 12 | 12 | 9 | 48 |
| 2a. SÉRIE | 9 | 10 | 10 | 8 | 37 |
| 3a. SÉRIE | 9 | 14 | 11 | 8 | 42 |
| 4a. SÉRIE | 11 | 13 | 11 | 10 | 45 |
| TOTAL | 44 | 49 | 44 | 35 | 172 |

DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA 1a. DELEGACIA

| 2a.D CA | PORTUGUÊS | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS | ES.SOCIAIS | TOTAL |
|-----------|-----------|------------|----------|------------|-------|
| 1a. SÉRIE | 19 | 8 | 10 | 13 | 50 |
| 2a. SÉRIE | 17 | 10 | 9 | 19 | 55 |
| 3a. SÉRIE | 15 | 8 | 8 | 15 | 46 |
| 4a. SÉRIE | 12 | 11 | 9 | 11 | 43 |
| TOTAL | 63 | 37 | 36 | 58 | 194 |

DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA 2a. DELEGACIA

| 3a.D CA | PORTUGUÊS | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS | ES.SOCIAIS | TOTAL |
|-----------|-----------|------------|----------|------------|-------|
| 1a. SÉRIE | 13 | 11 | 10 | 11 | 45 |
| 2a. SÉRIE | 11 | 10 | 9 | 11 | 41 |
| 3a. SÉRIE | 11 | 10 | 11 | 12 | 44 |
| 4a. SÉRIE | 9 | 10 | 9 | 8 | 36 |
| TOTAL | 44 | 41 | 38 | 43 | 166 |

DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA 3a. DELEGACIA

| 4a.D_CA. | POR-TUGUÊS | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS | ES.SOCIAIS | TOTAL |
|-----------|------------|------------|----------|------------|-------|
| 1a. SÉRIE | 18 | 21 | 19 | 16 | 74 |
| 2a. SÉRIE | 17 | 19 | 19 | 17 | 72 |
| 3a. SÉRIE | 16 | 18 | 18 | 15 | 67 |
| 4a. SÉRIE | 17 | 20 | 18 | 16 | 71 |
| TOTAL | 68 | 78 | 74 | 64 | 284 |

DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA 4a. DELEGACIA

II. Dados relativos às questões que descrevem o perfil do professor que respondeu aos questionários.

1. Quanto ao sexo

| SEXO | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | TOTAL |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-------------|
| MASCULINO | 2 | 9 | 7 | 10 | 28 3,4 |
| FEMININO | 205 | 182 | 179 | 173 | 739 90,5 |
| NÃO RESPONDEU | 10 | 14 | 13 | 12 | 59 6,1 |
| TOTAIS | 217 | 205 | 199 | 195 | 816 |

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR SEXO

2. Quanto à formação

| Forma. | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | Total |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-------------|
| E.Normal | 109 | 93 | 122 | 124 | 448 54,9 |
| U.Particu- lar | 103 | 100 | 66 | 63 | 332 40,6 |
| U.Publica | 1 | 10 | 3 | 6 | 20 2,4 |
| N. R. | 4 | 2 | 8 | 2 | 16 1,9 |
| TOTAIS | 217 | 205 | 199 | 195 | 816 |

DECLARAÇÃO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO QUE POSSUEM.

3. Quanto à localização das escolas

| Local. | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | Total |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-------------|
| Urbana | 96 | 92 | 98 | 93 | 378 46,4 |
| Periferia | 73 | 68 | 57 | 61 | 259 31,7 |
| Rural | 46 | 44 | 39 | 36 | 165 20,2 |
| N.R. | 2 | 1 | 5 | 5 | 13 1,6 |
| TOTAIS | 217 | 205 | 199 | 195 | 816 |

OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

4. Quanto ao tipo de jornada

| Jorn. | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | Total |
|---------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Integral | 54 | 48 | 52 | 52 | 206 25,2 |
| Parcial | 21 | 19 | 104 | 104 | 248 30,4 |
| Única | 128 | 121 | 15 | 14 | 278 34,1 |
| N. R. | 14 | 17 | 28 | 25 | 84 10,3 |
| TOTAIS | 217 | 205 | 199 | 195 | 816 |

DECLARAÇÃO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO TIPO DE JORNADA

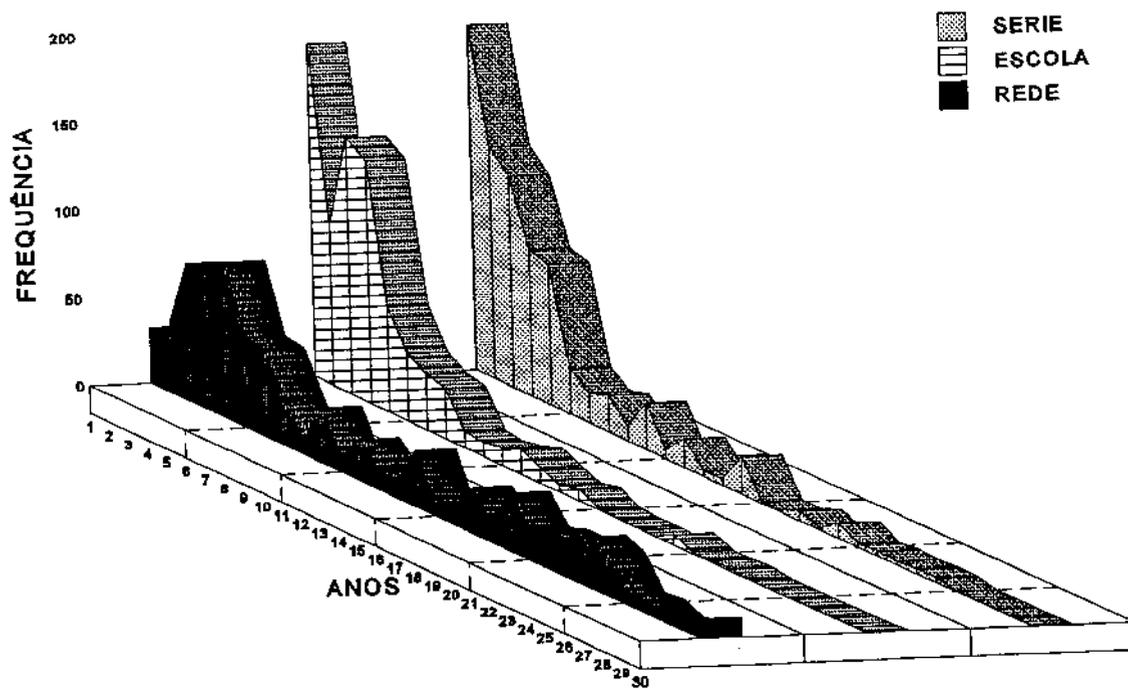
5. Quanto ao tipo de atuação

| ATUAÇÃO PROF. | 1a. | 2a. | 3a. | 4a. | Total |
|-----------------|-----|-----|-----|-----|-------------|
| Polivalente | 216 | 201 | 193 | 185 | 795 97,3 |
| Não polivalente | 1 | 3 | 4 | 9 | 16 2,0 |
| N. R. | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 0,6 |

DECLARAÇÃO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO TIPO DE ATUAÇÃO QUE TÊM NA REDE

6. Quanto ao tempo de serviço

TEMPO DE TRABALHO



ÍNDICE DE FIGURAS

- FIGURA 1. PROBLEMAS DE AVALIAÇÃO APONTADOS PELOS PROFESSORES (158).
- FIGURA 2. FUNÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO (160).
- FIGURA 3. FUNÇÕES REAIS DA AVALIAÇÃO (161).
- FIGURA 4. PREFERÊNCIAS POR TIPOS DE AVALIAÇÃO (164).
- FIGURA 5. AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES - INTERESSE E NÍVEL DE INFORMAÇÃO (167).
- FIGURA 6. AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES - COMPETÊNCIA E NECESSIDADE DE MELHORAR (168).
- FIGURA 7. AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES - TEMPO GASTO E REAÇÕES DOS ALUNOS (169).
- FIGURA 8. AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES - DÚVIDAS E CREDIBILIDADE DOS TIPOS (170).
- FIGURA 9. CARACTERIZAÇÃO DOS SISTEMA DE AVALIAÇÃO ATUAL (173).
- FIGURA 10. QUEM DECIDE NA AVALIAÇÃO (175).
- FIGURA 11. ADEQUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE (176).
- FIGURA 12. FREQUÊNCIA ACUMULADA DE EPISÓDIOS DE AVALIAÇÃO (189).
- FIGURA 13. FREQUÊNCIA DE EPISÓDIOS DE INCENTIVO E DE REPREENSÃO (190).
- FIGURA 14. FREQUÊNCIA DE CLASSES DE AVALIAÇÃO ENCONTRADAS (202).

ÍNDICE DE QUADROS

- QUADRO 1. TRABALHOS SELECIONADOS NA PRODUÇÃO DA DIDÁTICA FUNDAMENTAL (14).
- QUADRO 2. TRABALHOS SELECIONADOS NA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (22).
- QUADRO 3. TRABALHOS SELECIONADOS NA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA DOS CONFLITOS SOCIAIS (47).
- QUADRO 4. CLASSES MAIS DESTACADAS PELOS PROFESSORES QUANDO DEFINIRAM, DESCREVERAM OU ATRIBUÍRAM FINALIDADES À AVALIAÇÃO (156).
- QUADRO 5. CONCEITOS QUE DESCREVEM O ÂMBITO DA AVALIAÇÃO (SOBIE-RAJSKI, 1992) (215).
- QUADRO 6. CATEGORIAS QUE DESCREVEM A PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM DO PROCESSO AVALIATIVO (SORDI, 1992) (219).
- QUADRO 7. CATEGORIAS QUE DESCREVEM A REAÇÃO DOS ALUNOS À AVALIAÇÃO (SORDI, 1993) (220).
- QUADRO 8. CARACTERÍSTICAS QUE OS ALUNOS ATRIBUEM AO PROCESSO AVALIATIVO (SORDI, 1993) (221).
- QUADRO 9. RELAÇÕES ENTRE ELIMINAÇÃO E MANUTENÇÃO (242).
- QUADRO 10. DIVISÃO DO TRABALHO E AVALIAÇÃO, AO LONGO DO SISTEMA DE ENSINO (249).

ÍNDICE DE TABELAS

- TABELA 1. RELAÇÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS COM 1o. GRAU E A AMOSTRA ESCOLHIDA (145).
- TABELA 2. DETALHE DA AMOSTRAGEM (146).
- TABELA 3. TOTAL DE QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS POR SÉRIE E DISCIPLINA (146).
- TABELA 4. CLASSES ENCONTRADAS PARA A DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO (151).
- TABELA 5. CLASSES DE AVALIAÇÃO PRATICADA PELOS PROFESSORES (153).
- TABELA 6. CLASSES APONTADAS COMO FINALIDADE DA AVALIAÇÃO (154).
- TABELA 7. VISÃO GERAL DOS PROBLEMAS QUE OS PROFESSORES DIZEM TER COM A AVALIAÇÃO (157).
- TABELA 8. FUNÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO POR SÉRIE (159).
- TABELA 9. FUNÇÕES REAIS DA AVALIAÇÃO POR SÉRIE (160).
- TABELA 10. TIPOS DE AVALIAÇÃO PREFERIDOS, POR SÉRIE (164).
- TABELA 11. AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À AVALIAÇÃO USADA (166).
- TABELA 12. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO POR SÉRIE (172).
- TABELA 13. CAPACIDADE DECISÓRIA DO PROFESSOR (175).
- TABELA 14. OPINIÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO CONSELHO DE CLASSE (176).
- TABELA 15. DEMONSTRATIVO DAS HORAS DE OBSERVAÇÃO POR DIA DA SEMANA E POR FASE DA PESQUISA (183).

TABELA 16. DEMONSTRATIVO DE HORAS OBSERVADAS NA FASE 4 (183).

TABELA 17. RESUMO DOS EPISÓDIOS LOCALIZADOS POR FASE (188).

TABELA 18. FREQUÊNCIA DAS CLASSES ENCONTRADAS NA PESQUISA (191).