

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DÉBORA IMADA DE JESUS

De Zero a Dez

A lógica capitalista por trás das notas

CAMPINAS

2007

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Débora Imada de Jesus

De Zero a Dez

A lógica capitalista por trás das notas

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado à Faculdade
de Educação da Universidade
Estadual de Campinas –
UNICAMP – para a obtenção
do título de Graduação em
Pedagogia

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Anna Regina Lanner de Moura

Campinas

2007

*A quem acredita num
mundo melhor e não
está sentado esperando
por este.*

*A quem apesar das
dificuldades, sorri.
Apesar das injustiças,
não desiste.*

Agradecimentos: Palavras tentando traduzir gratidão

TCC, mais do que um trabalho de conclusão de um curso de Pedagogia, é um trabalho de conclusão de uma etapa do curso de minha vida. Conclusão essa que simboliza o alcance de um sonho que começou há tantos anos: o sonho de ser pedagoga!

Não posso restringir meus agradecimentos apenas a quem participou deste trabalho quando tantos outros foram responsáveis por eu chegar onde estou. Não posso restringir meus agradecimentos nem mesmo aos últimos 5 anos que podem ser capaz de contar a minha formação dentro da Faculdade de Educação, mas pouco dizem sobre a origem e a busca de um sonho. Seria também contraditório se só agradecesse quem esteve comigo dentro de sala de aula quando me tornei pedagoga em tantos outros espaços. Enfim, se hoje realizo um sonho, não o realizo por mérito próprio, mas pela participação de muitos sem os quais aqui eu não estaria. Agradecer é o mínimo que posso fazer pelo muito que recebi!

Ser professora é um sonho que nasceu quando eu tinha apenas 10 anos. Naquela época e por algum tempo, muitos pensaram que era só um sonho de criança, uma idéia maluca e que logo ia passar... Pois estavam certo quanto a ser um sonho de criança, mas errados quanto ao passar logo...

São 12 anos construindo um sonho. 12 anos de um caminho muito longo no qual passei por muitos lugares diferentes. Da partida na Escola Americana de Santos até a colação na Unicamp, muitos foram os espaços que contribuíram para a minha formação.

Salas de aula freqüentei até os 14 anos as da Escola Americana de Santos, segui o ensino médio no Colégio Universitas e me mudei para Campinas onde prossegui meus estudos na Faculdade de Educação da Unicamp. Cada instituição me traz a memória de bons tempos, cada um com sua singularidade, mas todos me trazem muitas saudades. Do sonho ainda ingênuo da infância, das críticas que vieram com a adolescência até os estudos da juventude, cada uma delas trouxe sua contribuição nesta minha caminhada.

Fora da sala de aula, a vida me abriu outras portas que não pude deixar de entrar.

Portas que me levaram a conhecer outras realidades e a me questionar sobre a desigualdade social: como o trabalho voluntário em creches, o projeto Rural durante as férias e o projeto de extensão Trilharestórias.

Portas que me mostraram que eu podia fazer algo além de ficar indignada com a realidade, que existia outras pessoas que também sentiam o que eu sentia e que também estavam dispostos a fazer algo para mudar. Portas como a Gincana da Cidadania, o Caia na Real, a Comissão da Colcha, o JuventudeMuda.org.

Portas que me levaram a valorizar a política e os espaços onde esta se dava: representante de classe, Centro Acadêmico gestão ConversAção e CAPagu, Comissão de Pedagogia e Congregação.

Portas que me apresentaram à pesquisa e à produção de conhecimento: Iniciação científica e TCC.

Portas que me ofereceram os primeiros passos como profissional: meus estágios no Colégio Cristiano Volkart e no Artur Segurado, na oficina de arte Fazendo e Aprendendo, na escola de educação infantil Mario Gatti e as monitorias do ensino Médio ao Superior.

Portas que pintaram a importância da arte para a educação: minhas aulas de circo e teatro feitas ao longo do meu percurso e o espaço Rolidei.

Portas que me levaram a independência, a ser mais autônoma como morar na República das Flores e fazer intercâmbio para o Canadá.

Enfim, percorrer este longo caminho só foi possível e significativo pelas muitas pessoas que estiveram ao meu lado.

Pessoas como os tantos professores que despertaram e mantiveram acesa a chama do meu sonho de ser professora ao contribuírem acrescentando valores na construção da idealização de um profissional da educação. Professores estes que negam muitas das coisas que este trabalho prega, provando-me que há sim espaço para resistência.

Eles me ensinaram o quanto um professor tem o poder de influenciar positivamente na vida de um aluno. De uma criança tímida, insegura e medrosa, a confiança que eles me passaram fez com que eu me fortalecesse, descobrisse o meu potencial, acreditasse mais em mim, desafiasse meus limites, lutasse pelo que eu acreditava. A convivência com eles me ensinou a importância do coletivo, do respeito ao outro, do admitir seus erros e pedir desculpas, do ajudar o próximo. Fizeram-me ver que educação não se resume aos conteúdos, sem deixar de me mostrar o valor dos mesmos. Abriram meus olhos para a importância da luta política e da prática social. Eles mostraram que não é necessário existir uma relação hierárquica, e que, para o professor, basta-lhe a sua autoridade pedagógica, não precisa de nenhum autoritarismo. Provaram ser possível uma relação horizontal no qual os alunos têm voz e de onde pode surgir grandes amizades.

Pessoas como meus amigos. Aqueles que dividiram todos os momentos comigo das risadas aos choros. Sempre dispostos a me ouvir, aconselhar, debater e criticar também. Amigos os mais diferentes possíveis, de todas as idades, cidades, países, crenças e culturas. Realidades distintas que me trouxeram contribuições as mais diversas. São pessoas que, mais do que acompanhar a minha vida, minhas mudanças, são responsáveis pelo meu crescimento pessoal. Amigos que estão sempre presentes, não importa a distância e nem o tempo, pois habitam o meu coração.

Pessoas como os meus familiares. Como o meu irmão que apesar de todas as brigas durante muito tempo, me presenteou com meu maior tesouro: meu afilhado amado. Como minha avó que sempre cuidou de mim. Como minha mãe e meu pai que dedicam suas vidas para que a minha possa ser melhor. Que se esforçam para me oferecer uma educação de qualidade. Que criticam e brigam comigo se for preciso, mas sempre por amor a mim. Duas pessoas que me amam incondicionalmente e que apóiam as minhas decisões mesmos que estas não sejam o sonho deles, simplesmente por saberem que é o meu!

Por fim, com toda essa coleção de espaços e de pessoas, não posso deixar de agradecer a Deus pela vida, pela missão, pela confiança e pelo amor.

Acredito ter tirado muito proveito de tudo que o caminho que percorri me proporcionou. Hoje, me orgulho em me formar PEDAGOGA e estou consciente que o alcance de meu sonho não faz com que o mesmo acabe, mas apenas o traz para a realidade. A continuação do meu caminho, que me trouxe até aqui, eu darei prosseguimento não mais com um sonho de ser pedagoga em mente, mas vivendo-o. E, nessa continuação, seguirei me formando e me transformando, sempre carregando os espaços e pessoas que até aqui cruzaram e me acompanham nesta trilha e recebendo os espaços e pessoas que estão por vir!

Carol, Di, Lu, Mari e
 Luciane - minhas irmãs
 Bo e Clá - minha mãe e avô,
 Lue Neila- minhas filhas
 Bel e Li- minhas tias-vó, Dri.
 Paty e Rê - minhas primas de 2º
 Cá, Maio, Mari, Pam, Vi
 e Wis - minhas afilhadas
 Alice Naty Carol Elaine
 Mariângela Fruviz Carol
 Pedagogas da Unicamp
 Maria Inês Paula
 Teresa S. Kátia Carol Y.
 Chris Rezendes Theodoros
 Giacopinis Kunis Bragas
 Centro Altavila
 Família Imada de Jesus
 Haroldo Deus Rafael
 Pedro Henrique André
 Júlia Telma Reginaldo
 Arnáble
 Carime
 Tê
 Mika
 Alê Lara
 Nádía Bia Joyce Pati
 Dé II Paula
 Taka
 Dani
 Ana Carol Rafael M.
 Carolzinha Ana Flávia
 Aline Godoy
 Universitas
 Hádia Carlos
 Rô Má
 Helena Roseli Alessandra
 Heleninha Ms. Carol Wanny
 Adilson Anna Regina Débora
 Ms. Roseane Alessandra
 Renê
 Professores Mara Bete
 Sérgio Roseli Valério
 Freitas
 EAS Regina
 Mana
 Laheh
 Taninha Ju Yeon
 René Andréanne
 Kiana
 Dé Pri
 Katy Canadá

“No princípio era o caos. Um dia, o professor descobriu que podia mandar o aluno para fora da sala de aula, que a instituição cuidava de ameaçá-lo com a expulsão. Mais tarde um pouco, descobriu que tinha em mãos uma arma muito mais poderosa: a nota. Começa a usá-la, então, para conseguir a ordem no caos. O caos fez cosmos, o maldito cosmos da nota...”
(Vasconcelos, 2006; p. 17)

Resumo:

O sistema educacional capitalista tem por prática validar o processo de avaliação através de notas (conceitos numéricos ou qualitativos). As notas são tidas, pela sociedade em geral, como inerentes à avaliação e, por isso, são atribuídas como algo natural, indispensável e inquestionável.

Cientes de que a instituição escolar é resultado de um processo histórico e, portanto, não é uma construção neutra, este trabalho se propôs a analisar como uma de suas práticas, a atribuição de notas, contribui com a lógica escolar e, por consequência, com a lógica em que esta está inserida: o capitalismo. Procuramos levantar quais as práticas que se escondem por trás das notas e como estas são essenciais ao sistema capitalista.

Acreditando na relação entre a nota e o sistema capitalista e no fato de o espaço para uma possível quebra desta seja maior na academia - em virtude de sua autonomia e influência - objetivamos estruturar um panorama geral de como os professores de Pedagogia da UNICAMP concebem a avaliação e, especificamente, a questão da nota e como esta se reflete em sua prática docente.

A pesquisa foi feita por questionários enviados por e-mail a todos os docentes em exercício no ano de 2007 e retornado por 31% dos sujeitos. A análise das respostas buscou, através das categorias encontradas, apontar de qual maneira os professores dessa instituição reconhecem valores capitalistas implícitos nesta prática.

Os resultados encontrados indicam que alguns professores estão cientes de determinados valores, porém não demonstram relacioná-los com o sistema. Além de mostrar que alguns docentes tentam quebrar com a avaliação tradicional optando por estratégias variadas. A pesquisa também aponta que a grande maioria não concorda com o uso da nota, porém alegam não ter outra opção por se tratar de uma exigência burocrática do sistema.

O presente trabalho pretendeu, por fim, proporcionar uma reflexão maior sobre a importância da avaliação em busca de uma concepção transformadora que quebre com a lógica tradicional e leve a formação de outros valores que questionem as contradições capitalistas.

Palavras-chave: escola capitalista – avaliação – nota – prática docente

Sumário:

Introdução.....	11
<i>Da idéia ao estudo.....</i>	<i>11</i>
<i>Caminhos para o estudo.....</i>	<i>13</i>

1ª Parte: Desvendando o caminho capitalista da avaliação

Capítulo 1. Do surgimento do capitalismo ao seu funcionamento.....	19
1.1 <i>A lógica da evolução histórica das formações econômicas.....</i>	<i>19</i>
1.2 <i>Categorias analíticas para estudo da evolução histórica das sociedades.....</i>	<i>20</i>
1.3 <i>A lógica do sistema capitalista dentro das categorias analíticas de Marx.....</i>	<i>22</i>
Capítulo 2. A escola capitalista: um olhar através do sistema.....	24
2.1 <i>A construção histórica da escola capitalista.....</i>	<i>24</i>
2.2 <i>Da escola para o trabalho: as relações da instituição com o sistema.....</i>	<i>26</i>
2.2.1 <i>Organização do trabalho pedagógico: o tempo e o espaço escolar.....</i>	<i>29</i>
2.2.2 <i>Relações sociais da educação: da ordem à formatação.....</i>	<i>37</i>
Capítulo 3. A avaliação na escola capitalista: sua lógica por trás dos números.....	44
3.1 <i>A necessidade de um motivador.....</i>	<i>44</i>
3.2 <i>A composição da avaliação.....</i>	<i>47</i>
3.2.1 <i>A centralidade na nota e suas conseqüências.....</i>	<i>49</i>
3.2.2 <i>A nota e seu poder.....</i>	<i>58</i>
Capítulo 4. Escola e sistema capitalista: relações entre espaços de contradições.....	65
4.1 <i>Paralelos entre dois sistemas.....</i>	<i>65</i>
4.2 <i>Avaliação para transformação: uma opção política dentro de uma luta histórica.....</i>	<i>69</i>

2ª Parte: Pensamentos e práticas avaliativas dentro dos cursos de Pedagogia da Unicamp

Capítulo 5. Metodologia: a busca por um panorama.....	74
5.1 <i>Delineando um campo.....</i>	<i>74</i>
5.2 <i>Da escolha do instrumento à coleta dos dados.....</i>	<i>76</i>
5.3 <i>Uma metodologia para a análise.....</i>	<i>78</i>

Capítulo 6. Analisando as respostas recebidas.....	80
6.1 Avaliação.....	80
6.1.1 Concepção.....	80
a) Conceito de avaliação.....	80
6.1.2 Prática.....	84
b) Estratégias de avaliação.....	84
6.2 Nota.....	88
6.2.1 Concepção.....	88
a) Papel da nota.....	88
b) Significado de atribuir nota.....	93
c) Prós e contras da nota.....	98
6.2.2 Prática.....	106
a) Interferência da nota no processo de ensino – aprendizagem.....	106
b) Aspecto essencial ou substituível da nota.....	112
c) Manutenção da nota ou mudança de estratégia.....	117
 Capítulo 7. Considerações finais: a prática do professor universitário e um possível início de transformação.....	 120
Referências bibliográficas.....	123
Anexos: Instrumentos da Pesquisa.....	125
Anexo 1. Um primeiro pedido de colaboração aos professores.....	126
Anexo 2. Questionário: o instrumento de coleta utilizado.....	127
Anexo 3. Um reforço ao pedido de participação dos professores.....	128
 Apenso: A avaliação em minha vida - histórias de uma luta	 129
Apenso 1. No Ensino Médio: “Prova para quê?”.....	131
Apenso 2. No Ensino Superior: “Depois da greve, como ficamos?”.....	133
Apenso 3. No Centro Acadêmico de Pedagogia: “Dialética da Academia”.....	137
Espaço interativo: Compartilhando idéias, construindo conhecimentos.....	138

Introdução:

Ao pensar em um tema para estudos para o meu TCC, tinha como preocupação que ele fosse importante para mim e relevante para a sociedade.

Importante para mim por se tratar de meu último trabalho de formação dentro do curso que escolhi, portanto uma maneira de finalizá-lo com uma produção que me represente.

Relevante para a sociedade no sentido de ser uma pesquisa a que outros pudessem ter acesso e fazer uso do conhecimento produzido, constituindo-se, para mim, uma forma de retribuir à sociedade minha graduação em universidade pública.

Ao refletir sobre esses dois quesitos, a avaliação veio como tema relevante contemplando a minha procura.

Da idéia ao estudo

Apaixonada pela educação desde os 10 anos, quando escolhi ser professora, sempre gostei muito de pensar sobre ela e, desde então, uma questão que sempre me incomodou é a avaliação.

Minhas primeiras indagações se referiam as provas, instrumento utilizado pela totalidade de meus professores até o final do Ensino Médio. Como aluna, sabia que a prova nem sempre “provava” o que tínhamos aprendido. Não raro, respondíamos erroneamente uma questão que havíamos entendido, ora por esquecimento, ora por uma falha, por nervosismo. Ou acertávamos uma outra que não tínhamos compreendido, mas havíamos “colado” do colega ou reproduzido aquele conteúdo que simplesmente estava decorado.

Não me sentia a vontade em responder tais provas. Não as achava justas e me indignava ser obrigada a fazê-las, quando, tanto os meus professores quanto eu, tínhamos consciência do que eu tinha aprendido.

Com os anos, fui reconhecendo que o problema maior estava na nota. Era ela quem determinava o cotidiano escolar. Via que, para a maioria dos alunos, o mais importante não era o conhecimento, mas a nota. Aprender ficava, muitas vezes, em segundo plano. O primeiro era passar de ano!

A nota nos ensinava a competir por ela, a se submeter a ela, a acreditarmos somente nela e em mais ninguém, e em nos responsabilizarmos só a nós mesmos por ela. E eu não concordava com nada disso... O que apenas servia para aumentar a minha indignação.

Mesmo sem concordar, estava dentro de um sistema no qual a nota realmente tem seu poder e não possuía outra escolha que me submeter a ela. Fazer o que não concordava, entretanto, me trouxe problemas físicos e emocionais que me levou a tratamento homeopático e psicológico.

Cheguei, muitas vezes, a questionar meus professores sobre se eles concordavam com aquela prática de dar provas e quantificar o conhecimento em nota que tomava o papel central dentro do processo de avaliação. Em geral, todos eram contra, mas alegavam não ter outra opção e que eram obrigados a atribuir notas.

Quando ingressei na universidade esperava poder estudar melhor o assunto, mas, infelizmente, não encontrei nenhum espaço disciplinar para tanto.

Contudo, principalmente nas aulas de sociologia, as leituras e discussões em classe foram apresentando uma outra face da escola que eu desconhecia: a escola como reprodutora do sistema capitalista. Enquanto eu via apenas a possibilidade de a escola influenciar o sistema, minha graduação apontava para a influência do sistema na escola.

Ao pensar minhas inquietações sob essa visão reprodutivista da escola alguns pontos começaram a esclarecer. Notei que os valores que via na utilização da nota, tais como, competição, submissão, individualidade; são valores essenciais dentro do sistema capitalista.

Sendo a avaliação um alicerce dentro da estrutura escolar e, ao se basear na nota, traz consigo valores do sistema em que está inserido; ela constitui-se, assim, num instrumento importante para a manutenção desse sistema de produção. O que significa que alterando o modo como acontece a avaliação, altera-se os valores que estão por trás dela, influenciando tanto a escola quanto o sistema que se baseiam nela.

Isso faz com que, apesar de toda a visão negativista da educação, a escola tenha poder para auxiliar em uma transformação e não manutenção desse sistema de produção. Isso porque relações de dominação e exploração não surgiram da noite para o dia, como também não desaparecerão com palavras mágicas. Tais relações não são pré-determinadas. É preciso que elas sejam constantemente reforçadas, do contrário começarão a ruir e serem dissolvidas já que são profundamente contraditórias. Sendo assim, se a escola é o melhor local para se difundir a ideologia dominante, também é o melhor local para questioná-la. É o espaço no qual todas as crianças passam um tempo prolongado e onde serão formados a partir do que ali for ensinado. É uma arma que está na mão dos

professores, se estes forem educadores politicamente comprometidos que entendam o que está ocorrendo econômica, política e culturalmente não apenas na sociedade mais ampla, mas também consigo próprio, então eles podem usar esta arma a seu favor e contra o capitalismo.

A dificuldade, entretanto, é que, apesar de ninguém concordar com o sistema educacional do modo como ele é hoje e das inúmeras reflexões teóricas produzidas sobre os problemas da educação, as práticas nas escolas não mudam. Isso acontece porque só a teoria não é suficiente para que os professores alterem suas práticas educacionais nas escolas, pois lhes faltam modelos de como agir de um outro modo que não o tradicional.

Acreditando na importância de bons modelos que apontem para os professores formas alternativas de avaliar é que escolhi, para este trabalho, pesquisar como os professores de um curso de Pedagogia concebem a avaliação e, especificamente, a questão da nota, e como isso se reflete na sua prática docente.

Assim, este TCC se torna importante para mim por me proporcionar pesquisar um tema que pouco foi discutido em minha formação e o qual eu considero bastante significativo; ao mesmo tempo em que alcança uma relevância social ao proporcionar uma reflexão maior sobre a importância da avaliação em busca de uma concepção transformadora que quebre com a lógica tradicional e leve a formação de outros valores que questionam as contradições capitalistas.

Caminho para o estudo

Com o intuito de estudar a influência da nota (conceito numérico ou qualitativo) no sistema de ensino e como este se relaciona com a sociedade capitalista, buscamos, através de uma abordagem dialética, elaborar um trabalho teórico que apresente como esses pontos se conflituam e determinam um ao outro, pois de acordo com um dos princípios da dialética tudo se relaciona (princípio da totalidade):

“Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo,

mas também que o todo não se pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”. (Gadotti, 1990; p.25)

Assim, partimos de uma breve contextualização do capitalismo, seguido da análise de como se constitui a escola dentro deste sistema e qual a necessidade da existência da avaliação. A partir deste estudo, concluiremos um segundo princípio desta abordagem que afirma que a totalidade nunca é um todo já feito e formalizado, porém que está sempre em transformação (princípio do movimento):

“A dialética considera todas as coisas em seu devir. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidos definitivamente, sempre inacabadas.” (Gadotti, 1990; p.25)

Esse movimento pode ser explicado pelo seguinte princípio dialético da contradição:

“A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética”. (Gadotti, 1990; p.26)

Com base na dialética, buscamos pesquisar em que medida a avaliação escolar, tal como realizada hoje, relaciona-se com a lógica capitalista de produção e, desse modo, objetivamos procurar como a escola determina a sociedade e é também determinada por esta dentro deste movimento dialético.

Na segunda parte deste trabalho, apresentaremos uma pesquisa tendo como campo empírico os docentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas no ano de 2007. A escolha deste campo se deu por acreditarmos na existência de um ciclo reprodutivista (como a fundamentação da primeira parte do trabalho buscará mostrar) o qual pensamos ser necessário quebrar em partes ou no todo para que deixe de existir. O ideal seria a segunda opção, todavia ela nos

parece mais utópica. Portanto, nossa hipótese se restringe a primeira: para que tal ruptura ocorra é necessário que ela comece em uma das partes e se reflita nas demais, tendo a possibilidade de quebrar, assim, o ciclo por completo. E por acreditar que o melhor lugar para que a ruptura se inicie seja a academia, em virtude de sua autonomia e influência, foi que optamos por esta população de docentes de uma instituição de educação superior, neste caso, a UNICAMP.

Decidimos pelos docentes dos cursos de Pedagogia vespertino e noturno por serem, além de educadores, pesquisadores da educação - profissionais que devem estar dispostos a se dedicar por uma educação melhor. Além disso, são esses mesmos profissionais que formam os futuros pedagogos e, logo, possuem, em suas mãos, grande potencialidade de influenciá-los em sua futura prática docente junto às crianças em seus primeiros anos de vida. Anos estes que influenciarão, por sua vez, na formação da criança como estudante e como pessoa e, por consequência, como futuro profissional dentro do sistema econômico.

Por isso, a presente pesquisa, teve por objetivo buscar levantar como os docentes dos cursos de Pedagogia da UNICAMP concebem a avaliação, mais especificamente, a questão da nota, e como isso se reflete na sua prática docente.

Neste estudo, tomaremos como material empírico os relatos das experiências em práticas avaliativas escolares escritos pelos sujeitos da pesquisa em questionários aplicados a totalidade dos docentes da Faculdade de Educação atuantes no curso de Pedagogia, havendo o retorno de 31% dos questionários respondidos.

Apesar de acreditarmos que se trabalhássemos com entrevistas teríamos algumas vantagens, pois, como explica Queiroz (1985, p.46-7), “ela permite a informação imediata através de qualquer informante escolhido e sobre os mais variados tópicos. Além de correções, esclarecimentos e adaptações, que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas”; optamos por trabalhar com questionários para poder alcançarmos o maior número de docentes e assim termos uma amostra

significativa passível de generalização que nos permita ter uma visão do conjunto de professores dos escolhidos cursos.

O questionário elaborado com perguntas abertas é um instrumento que nos permite colher um material que traz consigo a memória dos sujeitos sobre a prática avaliativa como professor universitário e suas concepções sobre a mesma. As representações que os docentes possuem acerca de suas práticas avaliativas estão contidas no seu discurso expresso por meio de seu relato escrito. Como afirma Camargo (1996, p.151):

“Discurso defini-se como uma enunciação individual gerada na interação social, ao mesmo tempo que vem a ser uma produção social em que o lingüístico e o social se inter-relacionam e se determinam pelas condições e contextos de produção”.

Recorremos, para um melhor estudo desse material, a uma análise qualitativa, uma vez que esta nos possibilita uma ampla dimensão teórico-prática dos dados empíricos. Para tanto fizemos uso da análise de conteúdos por esta ser, como caracteriza Bardin (1970, p.36): “uma técnica objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Dentro da análise de conteúdo, optamos pela análise categorial que, ainda segundo Bardin (1970, p.153): “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”.

Fazendo uso dos dados categoriais que são, de acordo com Gatti (2004, p.14): “aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes. (...) Categorizações permitem agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro”, buscamos traduzir nossos dados em categorias para facilitar a compreensão e visualização do panorama encontrado na Faculdade de Educação, sempre nos preocupando com a

validade racional das mesmas, pois, como explica a mesma autora “a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. (p.11)

Reconhecemos, entretanto, que este trabalho, ao se limitar a fala só dos professores, deixa uma lacuna: a visão dos alunos. Acreditamos que a pesquisa seria mais rica se levasse em conta esta outra personagem contribuindo assim para levantar se aquilo que o docente pensa e diz fazer é o mesmo que os discentes recebem e significam. Em virtude do tempo e das características de um trabalho de conclusão de curso, esta abordagem não foi possível, ficando em aberto para pesquisas posteriores.

Enfim, a análise das respostas dos docentes dos cursos de Pedagogia da Unicamp em exercício em 2007 através das categorias encontradas buscou apontar de qual maneira esses professores reconhecem os valores capitalistas implícitos na prática da nota e discutidos na primeira parte deste trabalho e como esse reconhecimento reflete em sua prática. Assim, pretendemos proporcionar uma reflexão maior sobre a importância da avaliação em busca de uma concepção transformadora que quebre com a lógica tradicional e leve a formação de outros valores que questionem as contradições capitalistas.

Ao final deste trabalho encontram-se além dos anexos que trazem os instrumentos utilizados na pesquisa e em sua apresentação pública, também alguns textos em apêndices que foram produzidos em outros anos e testemunham que a minha preocupação com a avaliação é antiga. Além disso, com o objetivo de desencadear uma interação com os leitores, foi providenciado, também no final deste, um espaço interativo para o registro das opiniões e críticas a ele, o que o tornará um trabalho de construção coletiva e em contínuo processo de elaboração. Esperamos que este espaço seja usado por todos que desejem registrar seu entendimento sobre a temática e contribuir para novas reflexões e formas de conscientização.

1ª Parte:
*Desvendando o caminho
capitalista da avaliação*

Cap 1. Do surgimento do capitalismo ao seu funcionamento

1.1 A lógica da evolução histórica das formações econômicas

“A história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, barão e servo, mestre de ofício e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, se encontraram sempre em constante oposição, travaram uma luta sem trégua, ora disfarçada, ora aberta, que terminava sempre por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou então pela ruína das diversas classes em luta” (Marx, s/d, p.22)

Para Marx, a história humana se caracteriza pela luta de grupos humanos que chamamos de classes sociais. A definição de luta de classes sociais implica uma dupla característica: por um lado, a de comportar o antagonismo dos opressores e dos oprimidos e, por outro, de tender a uma polarização em dois blocos.

O motor do movimento histórico é a contradição. A dialética da história é constituída pelo movimento das forças produtivas que entram em contradição com as relações de produção, isto é, tanto as relações de propriedade como a distribuição de renda entre os indivíduos ou grupos da coletividade.

Nessa contradição entre forças e relações de produção podemos compreender a luta de classes. Nos períodos revolucionários, isto é, nos períodos dessa contradição, uma classe está associada às antigas relações de produção que constituem um obstáculo ao desenvolvimento das forças produtivas, enquanto que a outra classe é progressiva, representando novas relações de produção que, em vez de serem um obstáculo no caminho do desenvolvimento de forças produtivas, favorecerão ao máximo o desenvolvimento dessas forças.

Essa dialética das forças e das relações da produção sugere uma teoria das revoluções. Com efeito, dentro dessa visão histórica, as revoluções não são acidentais, mas sim a expressão de uma necessidade histórica. As revoluções preenchem funções necessárias, e são produzidas quando ocorrem determinadas condições. E essas revoluções levarão a uma nova formação econômica.

Um exemplo deste processo foi a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista. O modo de produção feudal era caracterizado por duas forças de produção: o senhor feudal e os servos.

O senhor feudal dava um pedaço de suas terras para o servo. Este, possuindo meios de produção, podia produzir para sua própria sobrevivência e, em virtude do laço de servidão, deveria entregar o excesso de sua produção ao seu superior imediato. A garantia dessa entrega do excesso de produção para os senhores feudais era feita por meios extra-econômicos fundados na violência e na tradição.

Os senhores feudais, ao começarem a exigir maiores rendimentos de seus servos, intensificaram a exploração sobre os mesmos, fato que, juntamente com a emergência das cidades e do comércio, culminou em uma revolta por parte dos pequenos e médios produtores, acentuando a luta de classes e determinando, a longo prazo, a dissolução da economia feudal e a transição para o modo capitalista de produção.

1.2 Categorias analíticas para estudo da evolução histórica das sociedades

Marx é um pensador materialista, logo, sua teoria irá explicar a história de um ponto de vista também materialista. Isso significa explicar a história por fatores materiais – pelos fatores econômicos e técnicos, em essência. É então, em seu próprio princípio, um determinismo econômico.

Para estudar a evolução histórica das sociedades, ele utiliza algumas categorias analíticas no seu modelo, que seriam: o modo de produção, as forças produtivas, as relações de produção, as relações sociais de produção e a superestrutura.

O *modo de produção* é a maneira pela qual a sociedade produz seus bens e serviços, como os utiliza e como os distribui. Assim, numa determinada época histórica, uma sociedade tem uma certa maneira de se organizar para produzir e para distribuir sua produção. O modo de produção de uma sociedade é formado pelas *forças produtivas* e pelas *relações de produção*.

As *forças produtivas* são os conjuntos dos meios de produção somados ao trabalho do homem. Sendo que os meios de produção seriam todos os objetos materiais que intervêm em um processo produtivo, como a matéria-prima (objetos que, no processo de produção, são transformados para constituírem o bem final), recursos naturais (elementos da natureza acessíveis e que podem ser incorporados à atividade econômica do homem) e os instrumentos de produção (todas as coisas que direta – ferramentas de trabalho, os equipamentos e as máquinas com suas tecnologias - ou indiretamente - local de trabalho, por exemplo - nos permitem transformar a matéria-prima num bem final). Já o trabalho do homem seria a mão-de-obra, a força de trabalho da sociedade.

No processo produtivo, os homens estão ligados entre si e dependem uns dos outros. O trabalho é um ato social, no sentido de que é realizado na sociedade. Todas as relações que se estabelecem entre os homens na produção, na troca e na distribuição dos bens são as *relações de produção*. Inclui-se aí a divisão social do trabalho e a organização de comando das atividades econômicas (hierarquização). Essas relações existem em todos os processos de produção e se dão entre os proprietários dos meios de produção, de um lado, e os trabalhadores, de outro. Pode-se afirmar que o elemento que determina a organização e o funcionamento da sociedade e que caracteriza cada um dos diferentes tipos de sociedade são as relações de produção. São essas relações que nos permitem distinguir um tipo de sociedade de outro.

As *relações sociais de produção* determinam a estratificação social que indica a existência de diferenças, desigualdades entre pessoas de uma determinada sociedade. Ela indica a existência de grupos de pessoas que ocupam posições diferentes. Há três tipos principais de estratificação social: econômica, política e profissional. A estratificação econômica é baseada na posse de bens materiais, fazendo com que haja pessoas ricas, pobres e em situações intermediárias. A estratificação política é baseada na situação de mando na sociedade (grupos que têm poder e grupos que não o têm). E a estratificação profissional é baseada nos diferentes graus de importância atribuídos a cada profissional pela sociedade.

A última categoria seria a superestrutura que é formada pelas instituições sociais, pelas crenças e ideologias e também pela cultura. Instituição social é um conjunto de regras e procedimentos padronizados, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade e que têm grande valor social. São modos de pensar, de sentir e de agir que são preestabelecidos e cuja mudança se faz lentamente, com dificuldade. As instituições sociais servem principalmente como um meio para a satisfação das necessidades da sociedade. Nenhuma instituição surge sem que tenha surgido antes uma necessidade. Mas, além desse papel, as instituições sociais cumprem também o de servir de instrumento de regulamentação e controle das atividades do homem. Dentre essas instituições sociais há, por exemplo, instituições políticas (Estado), instituições religiosas (Igreja) dentre outros.

Todas essas categorias se relacionam entre si e assim vão explicando a história das sociedades.

1.3 A lógica do sistema capitalista dentro das categorias analíticas de Marx

Ao transpor todas essas categorias para o modo de produção capitalista, pode-se dizer que este sistema se organiza visando à obtenção de mais valia. A mais –valia seria a sobra do valor total da mercadoria menos o capital fixo (equipamentos, matéria-prima), menos o capital variável (mão-de-obra). Ou seja, ela é a quantidade de valor produzido pelo trabalhador além do tempo de trabalho necessário, isto é, do tempo necessário para produzir um valor igual ao que recebe sob a forma de salário.

Para que se possa garantir a existência da mais-valia, o modo de produção capitalista se estrutura em duas grandes forças de produção: de um lado a burguesia e de outro o proletariado. A burguesia detém todos os meios de produção que lhe são propriedades privadas e ao proletariado resta apenas a mão-de-obra, já que eles não detêm nenhum meio de produção.

Deste modo, a relação de trabalho se caracteriza por uma relação de produção assalariada na qual, para sobreviver, o proletariado deve vender seu único bem, sua força de trabalho, para os proprietários do capital (a burguesia). Assim cabe ao proletariado o trabalho braçal e a obediência e aos capitalistas o trabalho intelectual e o poder de mando.

Observada do ponto de vista da relação social, a relação de trabalho apresenta uma grande estratificação social, uma vez que, objetivando sempre a busca e o acúmulo cada vez maior da mais-valia, a burguesia deve explorar o trabalhador. Aumentando-se a mais-valia, aumenta-se a riqueza da burguesia, porém, se uma classe está aumentando o seu capital é porque a outra está perdendo o seu. Isso leva a uma estratificação cada vez maior gerada por um processo de proletarianização e pauperização. O processo de proletarianização significa que, à medida que se desenvolve o regime capitalista, as camadas intermediárias, entre capitalistas e proletários, serão desgastadas, corroídas, e um número crescente de membros dessas camadas serão englobados pelo proletariado. A pauperização é o processo pelo qual os proletários tendem a se tornar cada vez mais miseráveis à medida que se desenvolvem as forças de produção. Logo, se uma classe enriquece, a outra necessariamente empobrece e esta outra seria o proletariado. Assim quanto mais se tira de uns para “dar” para outros, mais vai aumentando a desigualdade social, ou seja, cada vez mais, poucos terão muito e muitos terão pouco.

Deste modo, a estratificação social fica notória nos três campos: econômico, político e profissional. Econômico, porque os bens se concentram na burguesia tornando-a rica e o proletariado cada vez mais pobre. Política, uma vez que a burguesia por ter o capital, peça fundamental do

capitalismo, assume o poder em detrimento da outra classe. E profissional, quando se desvaloriza o trabalho braçal do proletariado e valoriza-se o intelectual da burguesia.

Para sustentar esse modo de produção é preciso existir certas superestruturas que sejam reconhecidas para legitimar esse sistema. Estruturas que, ao mesmo tempo em que se mostram supridoras de uma necessidade social para todos (burguesia e proletariado como se ambos constituíssem um todo hegemônico), também sirvam como instrumento regulador e conservador do sistema (garantindo a estratificação social).

Tais superestruturas emergem das relações de produção e não do desenvolvimento geral da mente humana ou da vontade dos homens. Carnoy (1984, p.21) nos explica:

“O Estado capitalista é a expressão política da estrutura de classes inerente à produção. Desde que a burguesia, na produção capitalista, tem um controle particular da mão-de-obra no processo de produção, ela também estende sua relação de poder ao estado e a outras instituições sociais”.

Emergindo das relações de produção, o Estado, como as demais instituições que constituem a superestrutura de um sistema, não representam o bem comum, apenas aparentam representá-lo, pois são, na verdade, uma expressão política da classe dominante.

“O Estado capitalista é a resposta à necessidade de mediar o conflito de classe e manter a “ordem”, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia” (Carnoy, 1984- p.21)

Dentre essas superestruturas, encontramos a escola!

Cap 2. A escola capitalista: um olhar através do sistema

2.1 A construção histórica da escola capitalista

Proclama-se a escola como um meio de ascensão social ao alcance de todos, uma vez que é um direito assegurado por lei e no qual se crê que sua função seja a de promover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente.

Todavia, esta é uma idéia ilusória. Muitos estudos vêm comprovando que o nível socioeconômico é uma variável muito influente no desempenho dos estudantes. Freitas (2003; p.15) nos adverte:

“os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível socioeconômico. Dessa maneira, não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos “recursos pedagógicos da escola”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico dos alunos” gerado no âmbito de uma sociedade injusta”

Esta relevância se dá em virtude de a escola não ser uma instituição neutra, mas social. Ela resulta de um processo histórico em que é parte integrante de um sistema econômico e não isolado deste.

Fernández Enguita (1989) nos esclarece que a atual escola é produto do desenvolvimento do sistema capitalista que trouxe consigo “mudanças radicais na função e nas características do trabalho e de seu lugar na vida das pessoas” (p.6)

O capitalismo e, em especial, a industrialização, levaram milhões de pessoas a trabalhos radicalmente distintos dos que correspondiam a seus desejos e preferências e a seus padrões culturais. Para tanto, foi necessário privar-lhes de quaisquer outras possibilidades de subsistência e arrancar os camponeses do campo.

Além disso, o capitalismo promoveu uma profunda revolução cultural sob a ideologia do “livre” mercado, no qual o bem-estar passou a se identificar com o mito do consumo sem fim e o individualismo. Outra necessidade do sistema foi a criação de uma sistemática política repressiva dirigida contra os que se negavam a aceitar as novas relações sociais. E, por fim, era necessário também assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva, neste ponto é que encontramos a escola.

“Inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nela se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e os processos escolares foram reorganizados de tal forma 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.” (Fernández Enguita, 1989, p. 31)

A história da escola é geralmente contada a partir de uma análise da evolução do discurso pedagógico, da sucessão de escolas modelares através das épocas. É contada de uma maneira idealizada, pois é contada pelos vencedores. Como nos previne Fernández Enguita (1989, p.131):

“é bem sabido que a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos”.

Desse modo, enquanto se acredita na universalização da escola como uma conquista trabalhista, o outro lado da história mostra que foi uma necessidade do capitalismo que, em sua forma industrial, impunha uma nova força de produção, mais numerosa e qualificada, não apenas intelectualmente, mas também, em seu comportamento.

“Análises marxistas mais recentes dão grande ênfase à superestrutura no processo de reprodução. É neste ponto que a escolarização é considerada, porque é nesse processo que a reprodução se reveste de sua forma mais organizada: as crianças, desde tenra idade, freqüentam a escola e são-lhes sistematicamente inculcados as habilidades, os valores e a ideologia que se adaptam ao tipo de desenvolvimento econômico adequado à continuação do controle capitalista. Argumenta-se que, através da escola e de outras instituições superestruturais, a classe capitalista reproduz as forças de produção (mão-de-obra, divisão do trabalho e divisão do conhecimento) e as relações de produção” (Carnoy, 1984, p.16 e 17)

2.2 Da escola para o trabalho: as relações da instituição com o sistema

Durante muito tempo o marxismo foi incapaz de fazer uma análise materialista da educação. Isso se deu porque a educação fazendo parte do campo das superestruturas não merecia atenção dentro de uma visão mecanicista do materialismo uma vez que não podiam ser transformadas antes de se transformar a infraestrutura.

Teve-se que esperar até Althusser para que o marxismo analisasse a escola como cenário e trama de relações sociais, ao invés de como um limbo de idéias. Parar de olhar a escola como se o único papel dela fosse transmitir idéias ou deixar de transmiti-las e passar a olhar o modo como se transmite, como se inculca e do que este se reveste.

É Althusser quem elabora uma teoria da ideologia na qual esta não é vista como idéias que surgem não se sabe de onde, mas sim que seu valor e reprodução estão essencialmente ligados a práticas materiais que ele localiza no interior do que denomina “aparatos ideológicos de Estado”. Assim, para ele a ideologia não se adquire por inculcação, mas sim, por práticas materiais que se localizam dentro dos aparatos ideológicos do Estado. Dentre todos os aparatos ideológicos, que seriam todas as instituições de vida social, menos as econômicas, Althusser (1977; p. 94-7) vai dizer que o mais poderoso, na sociedade moderna, é a escola, juntamente com a família:

“(...) Um Aparato Ideológico de Estado desempenha, em todos os seus aspectos, a função dominante, embora não se preste muita atenção à sua música, de tão silenciosa que é: trata-se da escola.

A escola recebe as crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e já desde o maternal, tanto com os novos como com os antigos métodos, inculcam-lhes durante anos, precisamente durante os anos em que a criança é extremamente “vulnerável” (...).

(...) Nenhum Aparato Ideológico de Estado dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória (...)”

Althusser considera a escola como o aparelho ideológico do Estado que tem papel principal na reprodução da força de trabalho, pois ela oferece a reprodução das habilidades necessárias para a força de trabalho, ao mesmo tempo em que reproduz a submissão às regras e às ordens estabelecidas.

Baudelot e Establet aplicaram o modelo de Althusser para estudar o sistema escolar francês. Seu objetivo era mostrar como a escola contribui para a reprodução da divisão social do trabalho e das classes sociais. Para tanto, demonstraram a existência de duas redes de escolas: uma denominaram de primária-profissional e a outra de secundário-superior. Ao analisá-las, denunciaram como a cultura é transmitida em cada rede e qual a relação estabelecida por elas entre o aluno e o saber. Desse modo, opondo uma à outra, encontraram “a propedêutica frente à repetição, o culto ao livro frente à lição de coisas, o problema matemático frente ao exercício de cálculo, a dissertação frente ao ditado, o estímulo à emulação frente ao deixar fazer, o abstrato frente ao concreto, etc” (Fernández Enguita, 1989; p.148)

Além disso, Cunha (1980), ao analisar a teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet, nos traz a colaboração desta teoria para desmistificar algumas noções ideológicas (no sentido de falsa consciência) que impedem a compreensão da natureza da escola.

Uma primeira ideologia é aquela que compreende a escola como unificada e unificadora. Acreditando-se na escola como uma instituição cujo único fim é educar e formar, ela se caracteriza em unificada pela existência de uma “base comum” e um “tronco comum”. Assim sendo:

“na base do edifício escolar se encontraria um conjunto indiferenciado de crianças escolarizáveis e uma escola elementar, comum a todas elas. Sobre essa base, se ergueriam elementos diferenciados (ramos, cursos, especialidades), garantindo-se a unidade pela continuidade do ensino: cada etapa forneceria um ensino cada vez mais completo articulando-se a gradação de idade com a gradação do saber” (Cunha, 1980; p.11-12)

Já sua crença como unificadora se dá por acreditar que é função da escola reduzir, até que desapareçam, as diferenças sociais vindas da origem familiar, profissional e de classe social, oferecendo a mesma oportunidade para todas as crianças. Seria, portanto, função da escola “unificar, no seio de uma cultura comum, aquilo que a política divide” (Cunha, 1980; p.12)

Cunha (1980) nos diz que esta ideologia permeia todas as classes sociais, o que pode ser entendido por duas razões: primeiro, pela reivindicação dos trabalhadores por uma escola que assegure a instrução de seus filhos; e, segundo, pela experiência dos professores que tendem a ver a escola apenas a partir de seu interior.

Baudelot e Establet vão nos dizer que devemos olhar a escola do topo e não de sua base. Partindo desta referência, encontraremos alguns poucos alunos oriundos da burguesia que se

encontram no ensino superior, para os quais os níveis anteriores da escola funcionaram como uma escada. O restante dos estudantes se vira obrigado a abandonar a escola após o ensino fundamental ou após uma escola técnica. Para estes, a escola não é contínua, mas descontínua. Assim, fica claro que não há uma escola única, mas duas redes de escolarização.

O que devemos nos conscientizar é de que as contradições que se encontram na escola não são meras imperfeições, mas são necessidades fundamentais com sentidos e funções históricas que são explicadas por suas condições materiais de existência no modo de produção capitalista.

Compreendida e desmistificada esta primeira ideologia, pode-se, mais facilmente, criticar a segunda ideologia da escola capitalista, que apresenta a instituição como se esta tivesse uma função de fornecer meios para a “promoção profissional” dos indivíduos, oferecendo a oportunidade de ascender a postos cada vez mais elevados de experiências de qualificação, logo, de salário, prestígio e poder. Quando se compreende que há duas redes distintas de escolarização destinadas uma para a classe trabalhadora e outra para a burguesia, pode-se perceber que a promoção é uma ilusão que a escola nos prega, pois seu real efeito é a discriminação, mantendo a divisão social intacta.

A última ideologia a ser questionada por Baudelot e Establet diz respeito à escola como um sistema, entendendo este como um mecanismo bem lubrificado, automático, perfeitamente regulado e adaptado aos sistemas econômico e social. Por seguirem a tese de Althusser, eles vão defender que a escola não é um sistema, mas um aparelho, no sentido de prótese. Entendida deste modo, a escola passa a ser definida como “um instrumento de luta encarregado de assegurar, a qualquer preço, a dominação da ideologia burguesa contra um adversário real: o proletariado” (Cunha, 1980; p.15)

Fernández Enguita (1989) reconhece a importância do trabalho de Baudelot e Establet, mas faz uma crítica quanto a este trabalho alegando que eles entraram apenas obliquamente na questão das relações sociais da educação:

“Ao pretender analisar o que Althusser denomina as “práticas” e os “rituais” do “aparato ideológico” escolar continuam movendo-se sobretudo no terreno da análise da mensagem escola, da escola como relação de comunicação e não como cenário de constantes práticas materiais. Por isso em sua análise aparecem apenas aqueles aspectos das relações materiais que se apresentam diretamente vinculados a diferenças no campo dos símbolos – por exemplo, o cálculo e o problema ou o ditado e a dissertação -, mas não o fazem com outros que não apresentam tal vinculação, como ter que cumprir um horário,

permanecer horas sentado ou ser avaliado individualmente” (Fernández Enguita, 1989; p.149)

Buscaremos, até o fim desta primeira parte, mostrar como as práticas materiais desenvolvidas na escola fazem dela um aparelho do Estado a serviço do sistema capitalista.

2.2.1 Organização do trabalho pedagógico: o espaço e o tempo escolar

“O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função.” (Freitas, 2003; p.14)

A escola capitalista, com seu real intuito de formar trabalhadores para o sistema, se organiza de tal forma que alcance seu objetivo de maneira mais eficaz.

A começar, as crianças passam anos sob a formação da escola, dentro de seus muros e separadas da vida que se passa ao lado de fora. Dentro da escola, são separadas mais uma vez, e agora agrupadas de acordo com algum critério “unificador” -em geral idade e nível de desenvolvimento- e são colocadas em cubículos que chamamos de sala de aula. No interior desta, novamente são divididas, dessa vez pela isolamento de suas carteiras, que são distribuídas em fileiras de maneira a que todas se voltem para o professor e ninguém mais, devendo pois, ignorar os demais que as cercam.

“Os alunos encontram-se, pois, na seguinte situação: embora sejam tratados e iguallados como membros de categorias e coletivos, embora vivam em uma proximidade física com seus colegas que só é superada em alguns transportes públicos e embora estabeleçam com eles relações cuja duração só é superada pelas relações familiares mais

imediatas, devem considerá-los e tratá-los como a estranhos, se não como a elementos hostis.” (Fernández Enguita, 1989; p.198)

Assim sendo, a primeira coisa que a escola faz é separar as crianças da vida mundana, depois lhes restringe ao convívio apenas com aqueles que possuam a mesma idade ou nível de desenvolvimento, colocando-os em classes, e, por fim, lhes desestimula inclusive à interação com seus colegas de classe, ao isolar cada um em sua carteira.

“É solicitação recorrente de que o estudante ignore os que o rodeiam. Nas classes elementares passa-se aos estudantes, com frequência, um trabalho para ser realizado em sua carteira, à qual se espera que dediquem suas energias individuais. Durante estes períodos de trabalho desestimula-se, se é que não se proíbe abertamente, as conversas e outras formas de comunicação entre os estudantes. Em tais situações, a advertência geral é a de que faça teu próprio trabalho e não te envolvas com os outros.

Em certo sentido, pois, os estudantes devem tentar comportar-se como se estivessem sozinhos, quando o certo é que não estão. Devem manter a vista sobre seus papéis quando há rostos humanos que lhes fazem sinais. (...) Se querem chegar a ser bons estudantes, estes jovens devem aprender a estar sozinhos na multidão.” (Jackson apud Fernández Enguita, 1989; p.198)

Deste modo, o que a escola faz com seu espaço é segregá-lo aos poucos até que o aluno se encontre só e aprenda com isso a individualidade e não a sociabilidade, dificultando-se, assim, uniões e formações de grupos:

“Posto que a resistência à cultura escolar passa, com mais frequência que por qualquer outro meio, através do grupo, o professor, que não pode deixar de perceber isso vê-se levado a empregar todos os meios a seu alcance para romper a coesão deste, por exemplo, mediante a discriminação nas sanções ou atribuições de lugares na sala de aula.” (Fernández Enguita, 1989; p.199)

Ensinando os alunos dentro de um sistema que preza o individualismo, faz-se com que os mesmos não aprendam a conviver solidariamente com o outro, o que, no futuro, dificultará qualquer organização para lutar contra seus empregadores.

As próprias carteiras em sala de aula muitas vezes são atribuídas nominalmente pelo professor, utilizando-se de critérios que, na maioria dos casos, são comportamentais ou de rendimentos, hierarquizando-os. Isso facilita a vigilância do professor na localização de um aluno procurado ou na detecção de uma ausência.

Mesmo fora da sala de aula, onde supostamente as crianças deveriam estar livres para fazer o que quisessem e interagir umas com as outras, a escola apresenta-se com espaços vigiados por inspetores, ou espaços trancados, que proíbem o acesso dos alunos aos mesmos. Desse modo, mostra-se como um espaço que não pertence aos alunos, assim como, em seu trabalho, o espaço também não lhes pertencerá.

“Os estudantes vêm atribuídos espaços para cada momento ou cada atividade do dia, sem poder dispor livremente deles. As salas de aula e os laboratórios permanecem fechados quando neles não se desenvolvem atividades docentes ou discentes programadas, os períodos de recreio devem ser passados nos lugares indicados, os corredores devem ser lugares de passagem e não cenário de concentrações, a área dos gabinetes da direção está proibida, o bar só está aberto em certas horas, a saída da sala de aula deve ser expressamente autorizada... Professores e bedéis colaborarão na tarefa de assegurar que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde.” (Fernández Enguita, 1989; p.185)

Além de os espaços não serem propriedades dos alunos, não são também os materiais:

“Não é melhor sua relação com o equipamento ou material coletivo. Os objetivos de uso ocasional – aparelhos de laboratório, projetos, vídeos, etc. – encontram-se habitualmente sob a chave, quando não simplesmente em desuso para sua melhor conservação, e os de consumo regular – giz, papel higiênico, etc. – são meticulosamente racionados. Tudo serve para recorda-lhes que nada é seu – ou que é tão de todos que ninguém pode dispor separadamente dele – e que correria risco em suas mãos.” (Fernández Enguita, 1989; p.185)

Essa vigilância e excesso de zelo com os materiais escolares ensina, na verdade, a maneira como os alunos deverão se relacionar com os objetos e espaços, futuramente, em seu trabalho na vida adulta, passando-lhes a convicção que se não fosse por essa obsessão de conservação, os objetos e espaços seriam depredados por eles, já que não teriam o comportamento de preservação de forma natural.

Enquanto o espaço escolar ensina valores como individualismo, desestimula a organização de grupos e mostra-se como uma não propriedade do aluno, o tempo escolar trará outras contribuições para domesticar os alunos para o trabalho no mundo capitalista.

Quanto ao tempo escolar, o mais conhecido é a seriação. Os alunos possuem séries para percorrer. Seriam como fases a serem cumpridas, cada uma com seu objetivo mínimo de conteúdos pré-estabelecidos e com um tempo máximo para que estes fossem obtidos. Acabado o tempo, em geral um ano, se os objetivos foram alcançados o aluno passa para a próxima série, caso contrário, é retido na mesma até que consiga alcançar tais objetivos.

Dentro deste sistema, em cada série, os alunos se encontram frente a várias atividades, que devem ser realizadas num determinado tempo, igual para todos. Tratam os alunos da mesma forma, dentro de um processo de homogeneização:

“Assume papel relevante nesse processo de homogeneização, o sistema seriado pelo qual as crianças e jovens são dispostos em grupos segundo alguns critérios “unificadores” – idade, nível de desenvolvimento - e onde deverão responder, dentro de um mesmo tempo programado, atividades uniformes e uniformizadoras que lhes forem apresentadas; como se todos os alunos fossem completamente iguais, e não possuísem características diferenciadas, tais como: ritmo, afinidades e habilidades específicas – que determinam os percursos de sua aprendizagem” (Machado, 1996; p.24)

Ao realizar esse processo de homogeneização, o discurso liberal prega estar dando a mesma oportunidade para todos e assim sendo justo. Porém, à margem disso, há o fato de cada aluno possuir características sociais, econômicas e culturais diferentes que fazem com que, apesar de o percurso a ser percorrido ser o mesmo, os alunos não partam do mesmo ponto, justificando, assim, suas diferenças de percurso.

“Curiosamente, foram os próprios liberais que denunciaram a lógica perversa dos tempos e espaços da escola, há pelo menos quarenta anos com J. Carroll e há mais de trinta anos com Bloom, Hastings e Madaus (1971): (...) *dado suficiente tempo e apropriadas formas de ajuda, 95% dos estudantes podem aprender a matéria com um alto grau de domínio*, já diziam eles. Ou seja, como dirão, a unificação dos tempos é responsável pela diversificação dos desempenhos. Vale dizer que, se submetermos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único - logo, uns dominam tudo e outros, menos.” (Freitas, 2003; p. 19)

Deste modo, por trás do discurso liberal de homogeneização, encontra-se uma prática discriminatória que além de reproduzir as diferenças sociais nos desempenhos escolares, faz isso de forma tão eficaz que o próprio aluno aceita seu desempenho como sua própria culpa, uma vez que lhe foi oferecida a mesma oportunidade. Da mesma maneira, ele aceitará sua posição social de trabalho no futuro como sendo a que lhe cabe, também por sua culpa, sem questionar a injustiça que constitui o sistema capitalista do qual ele é vítima.

“A escola, serve-se do discurso da democratização de condições de acesso e do tratamento igualitário a todos os alunos, como mecanismo de ocultação das diferenças naturais entre as pessoas, favorecendo, deste modo, aqueles melhor “preparados” para cumprir a maratona escolar, sendo portanto discriminatória ao reforçar as desigualdades sociais.” (Machado, 1996; p.25)

Outro motivo que leva à seriação é a necessidade de formar em alta escala e acelerar a formação de mão-de-obra. Deixar que a criança aprendesse com a vida cotidiana, de maneira natural, seria um processo muito lento para o que exige o capitalismo. Para acelerar a educação e torná-la mais eficaz, de maneira que se aprendesse mais em menos tempo, é que se escolarizou as crianças, colocando-as em séries e dividindo estas em unidades cada vez menores para controlar melhor todo o processo:

“Foi exatamente esse afastamento da vida real que levou aos processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos

de preparação dos alunos. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do aluno. As necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partilhado em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento.” (Freitas, 2003; p.27)

Os alunos vêem seu tempo completamente fragmentado e, assim como ocorria com o espaço que não lhes pertencia, eles perdem também a posse sobre o seu próprio tempo, uma vez que ele passa a ser regido por um calendário escolar imposto por outro e no qual ele não teve a menor participação na elaboração. Vêm-se, assim, obrigados a seguir um cronograma que lhes diz onde deverão estar, o que deverão fazer e por quanto tempo. Ditam quando se pode comer, que horas eles podem brincar e quando deverão aprender, tudo de forma fragmentada, não lhes possibilitando entender, mas apenas seguir.

“O tempo do aluno deixa de ser a dimensão abertura na qual transcorre sua atividade para converter-se, sob a forma de calendário, horário e seqüenciação de atividades por parte do professor, o organizador da mesma ou, mais exatamente, na mediação através da qual outros a organizam. As necessidades organizativas podem explicar a opção por tal ou qual distribuição horária frente à outra, mas não explicam de forma alguma que tenha que haver de qualquer modo uma distribuição da atividade escolar por unidades horárias ou parecidas. De qualquer forma o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeça de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender.” (Fernández Enguita, 1989; p.175)

Tal fragmentação do tempo e perda de controle sobre o mesmo está, como disse Bertagna, “intimamente ligada ao tipo de educação produzida pela escola capitalista, na qual o horário escolar é muito semelhante ao horário de trabalho estabelecido na produção industrial moderna” (1997; p.11). Acostumando-se com os horários impostos pela escola, quando se tornarem trabalhadores, não terão a menor dificuldade em cumprir sem objeções o horário imposto pelo trabalho.

“Dados o horário, o calendário e os períodos obrigatórios e habituais de escolarização, esta perda do controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que se permanece na escola, colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão-somente os supostos interesses subjetivos da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor.” (Fernández Enguita, 1989; p.173-174)

Ao institucionalizar e burocratizar o tempo é possível se ter mais controle sobre os alunos e deixá-los sempre com alguma atividade para cumprir, mantê-los sempre ocupados, sem abrir muito espaço para o ócio, ensinando-se que, no mundo capitalista, tempo é dinheiro e, logo, não se pode desperdiçá-lo.

“É a moderna produção industrial, que tem que coordenar o trabalho de centenas ou milhares de braços e que tem que valorizar no mínimo lapso possível um capital fixo que por sê-lo não deve permanecer inativo, aqui necessita submeter as vontades e os ritmos individuais às exigências da programação temporal. Enfim a escola ensina a respeitar e cumprir um horário; e, para sermos mais precisos um horário imposto.” (Fernández Enguita, 1989; p.177)

Ao possuir total controle sobre o tempo dos alunos, garante-se a manutenção de uma ordem, pois se faz com que os alunos estejam sob o cumprimento dos mandos dos professores e restringem-se as lacunas para a desordem que aconteceria se eles ficassem na ociosidade, sem determinada atividade para cumprir.

“O objetivo, em realidade, é dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos. (...) Essa obsessão por manter os jovens e sobretudo as crianças fazendo algo transpassa a jornada escolar, tantos nas escolas mais tradicionais quanto nas mais progressistas (Conant, 1971; Sharp e Green, 1975). O motivo reside, em boa parte, no fato de que a atividade constante se apresenta como um antídoto contra a perda de tempo e como uma forma de evitar o surgimento de problemas de ordem

na sala de aula (Pellegrin, 1976: 355), mas o resultado é o de antecipar com isso a jornada de trabalho sem poros.” (Fernández Enguita, 1989; p.175)

Todavia, essa preocupação em manter os alunos ocupados não garante a aprendizagem dos mesmos. Pesquisas mostram que apesar de existir legislação regularizando qual o tempo mínimo para a carga horária escolar, esta não corresponde ao tempo que realmente é destinado à aprendizagem.

No Brasil, a Lei 9.394/96 (LDB) em seu artigo 24, inciso I, estabelece: *a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver*. Logo, cada período diário de aula deve durar, no mínimo, quatro horas.

Entretanto:

“Embora a escola faça sua máxima de Franklin- “O tempo é ouro”-, tratando de preencher cada momento vazio com alguma atividade (...) o certo é que o tempo dos estudantes é consumido principalmente em esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais. Os estudos a respeito indicam que normalmente só se aproveita entre um quarto e um terço do tempo escolar para a instrução” (Reimer, 1973: 32; Silberman, 1971:123 apud Enguita, 1989, p.179).

O fato de que nem todo o tempo da carga horária escolar ser direcionado à aprendizagem dos alunos não é um problema se analisado a partir do ponto de vista do sistema capitalista onde o que interessa é, mais do que ensinar conteúdos, ensinar valores e comportamentos que estejam de acordo com as normas do sistema.

“Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo mais amplo, profundo e complexo do que o processo de instrução” (Fernández Enguita 1989, p.158)

2.2.2 Relações sociais da educação: da ordem à formatação

“Na escola escuta-se toda série de belas coisas sobre o respeito para com a criança, as diferenças individuais e coisas parecidas. Mas nossas ações, em contraposição a nossas palavras, parecem dizer à criança: “Tuas experiências, tuas preocupações, curiosidades, necessidades, o que sabes, desejas, perguntas, esperas, temes, gostas ou desgostas, para o que serve e para o que não, tudo isso não tem a mínima importância, não conta para nada. O que importa aqui, o único que importa, é o que nós sabemos, o que consideramos importante, o que queremos que faças, penses e sejas.” (Holt apud Fernández Enguita, 1989; p. 170 e 171)

A escola é, em geral, a primeira instituição, fora a família, que a criança frequenta. É na escola onde a criança começa a aprender a conviver em grupo com pessoas que lhes são desconhecidas e aonde vão lhe ensinando como deve se comportar.

A primeira preocupação da escola é a manutenção da ordem. São ordens de façam silêncio, sentem, não corram... todas ensinando que ali não se pode fazer o que se quer. É uma preocupação tão grande que, muitas vezes, parte inclusive da direção do colégio, ameaçando demitir o professor que não consiga manter a ordem em sua classe. Assim, a busca pela manutenção da ordem é, por vezes, mais importante que a busca pela qualidade de instrução.

“A ordem pode ser defendida por razões técnicas, tal como a impossibilidade de que a voz do professor chegue a todos se alguns falam ou o fazem em voz alta. A maioria dos professores, para não dizer a totalidade, pensam que é a condição imprescindível de uma instrução eficaz. Diante de qualquer turma de alunos é uma obsessão permanente, e diante de alguns, os “grupos difíceis”, pode chegar a converter-se no único objetivo. Muitos professores têm a primeira notícia disso quando, ao incorporar-se a uma escola, o diretor adverte-os de que não importa tanto o que ensinem a seus alunos quanto que saibam mantê-los em ordem. Com raras exceções, os demais acabam por aprender a mesma coisa pelo caminho.” (Fernández Enguita, 1989; p.163)

A ordem é muitas vezes necessária para a melhor condução de uma atividade, porém ela se torna um problema quando é forçada e não espontânea como ocorre dentro da escola:

“Não é preciso forçar a ordem, ela não se converte em um problema organizativo, quando a aprendizagem é voluntária do princípio ao fim. Mas tudo isso está hoje reservado a processos educacionais localizados fora das escolas.” (Fernández Enguita, 1989; p.166)

O problema da ordem dentro da escola é que, ali, a sua busca possui uma especificidade que a diferencia de outros ambientes, por se tratar de uma instituição de frequência obrigatória e, portanto, nem sempre de livre escolha das crianças. Quando não se está em um lugar por vontade própria e a ordem exigida não é desejada, faz-se necessário, para cumpri-la, que se instaure uma hierarquia que se desdobra em dois tipos de relação: “de autoridade, aquele que impõe a ordem, e de submissão, aquele que se sujeita à ordem.” (Bertagna, 1997; p.9)

A ordem é mais um problema que se faz necessário dentro de uma escola capitalista. O sistema capitalista exige que a educação não se restrinja apenas ao interior da família, pois esta apresenta uma autoridade paternalista que não representa o tipo de autoridade que se encontra dentro do trabalho contemporâneo. Desse modo, buscando a preparação para a aceitação deste, faz-se necessário outro modo de socialização com uma autoridade imposta, como acontece no trabalho:

“A socialização familiar podia ser adequada e suficiente para preparar o camponês para a aceitação das relações de dependência pessoal e de serviços mútuos com o senhor feudal, mas não seria para a inserção na organização impessoal e regulamentada da empresa moderna. E aí, justamente, onde intervém a escola.

(...)

A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho.” (Fernández Enguita, 1989; p.161 e 164)

Grande parte do tempo escolar está voltada para práticas de submissão. Do tempo, ao espaço, do conteúdo ao comportamento, tudo está previamente organizado, tudo lhes é ditado, cabendo aos alunos apenas a execução. Com isso, não lhes sendo permitida a participação ativa em nenhum

processo, o que os alunos aprendem é a esperar por ordens (serem passivos) e a cumpri-las sem questioná-las (serem submissos).

“Ao aprender a viver na escola, nosso estudante aprende a subjugar seus próprios desejos à vontade do professor e a submeter suas próprias ações no interesse do bem comum. Aprende a ser passivo e a aceitar a rede de normas, regulamentos e rotinas em que está imerso. Aprende a tolerar as pequenas frustrações e a aceitar os planos e a política das autoridades superiores, mesmo quando sua justificação permanece inexplicada e seu significado obscuro. Como os habitantes da maioria das demais instituições, aprende a encolher os ombros e dizer: “Assim são as coisas” (Jackson apud Fernández Enguita, 1989; p.181)

Ao serem obrigados a fazer apenas o que lhes mandam, os alunos perdem, junto com seus desejos e vontades, também sua liberdade:

“O que trabalha para o outro não encontra diante de si restrições, mas prescrições: não é necessário dizer-lhe o que não pode fazer porque já lhe foi dito o que tem que fazer. Na escola, como na produção capitalista, minha liberdade não começa, como reza o ditado, onde termina a liberdade dos demais, mas onde termina seu poder, o que neste caso quer dizer fora da instituição.” (Fernández Enguita, 1989; p.171)

Tanto os conteúdos a serem aprendidos quanto os seus meios – metodologias, pedagogia - seguem pelo mesmo caminho, sendo imposições que podem vir do professor ou de outros a quem este está submetido - as autoridades das unidades administrativas educacionais, as autoridades políticas, os fabricantes de livros-texto e outros materiais escolares. Independente de quem decida, o fato é que os alunos não tomam parte nestas decisões e, por isso, pode-se dizer que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural” (Bourdieu e Passeron apud Fernández Enguita, 1989; p.170)

Para impor todos os conteúdos desta maneira, a escola faz uso da idéia de que apenas o que ela ensina é válido. Faz com que as crianças acreditem que só dentro da escola se aprende, não na vida. Convince-lhes que não podem aprender nada sozinhas, que necessitam de um professor e é só

fazendo do jeito que este lhes manda que irão aprender. É necessário que passem pela escola e cumpram com todas as ordens para que aprendam a viver.

“O que se lhes diz e impõe é que não há outra aprendizagem que a regulada pelo professor. Invertendo os termos, a aprendizagem explica-se pela escola e não o contrário. O aprendido antes ou à parte não vale porque o foi fora dos muros da escola; ao contrário, tudo o que se passa dentro desta é automaticamente considerado aprendizagem, embora com freqüência consista na mais miserável perda de tempo.”(Fernández Enguita, 1989; p.173)

Ao se acostumar e aceitar tal violência como algo natural, o aluno se torna indiferente. Assim se espera que ele aja em seu emprego, indiferente e aceitando todas as ordens vindas de seu empregador, uma vez que, no capitalismo o trabalhador vende sua força de trabalho e é o capitalista que a “adquiriu” quem decide a forma em que será empregada durante o tempo contratado, perdendo o trabalhador o poder correspondente, devendo apenas estar a serviço deste outrem.

“Quando os estudantes fazem o que o professor lhes diz para fazer, estão, na realidade, abandonando uma série de planos (os seus) em favor de outra (os do professor). Às vezes, é claro, estas duas séries de planos não entram em conflito e podem ser mesmo bastante semelhantes. Mas, outras vezes, aquilo a que se renuncia não se parece de forma alguma à ação exigida pelo professor. (...) O ponto essencial é que os estudantes devem aprender a colocar suas capacidades executivas a serviço dos desejos do professor mais que a serviço de seus próprios desejos, mesmo que doa.” (Jackson apud Fernández Enguita, 1989; p.174)

Nota-se facilmente a eficácia da relação hierárquica dentro da escola: “a maioria das crianças e jovens aprende logo a não perguntar por que tem que aprender isto ou aquilo. Logo aceitam que, a esse respeito como a outros, estão submetidos a uma vontade alheia.” (Fernández Enguita, 1989; p.171)

Fernández Enguita (1989) nos alerta para o efeito que os anos de submissão escolar podem causar na construção de auto-estima das crianças, abalando-as:

“Subsidiário, mas não carente de importância, é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela”. (Fernández Enguita, 1989; p.165)

Enquanto Bertagna (1997) o complementa salientando que a baixa auto-estima influencia em sua autonomia:

“Um dos grandes problemas resultantes dessa relação de submissão à autoridade reside no fato da imagem que o aluno produzirá de si mesmo, dependente da ordem de alguém, impossibilitado de tomar suas próprias decisões, produzindo um sujeito sem autonomia para direcionar ou posicionar-se nas situações em que esteja envolvido” (Bertagna, 1997; p.10)

E, ao destruir sua auto-estima, sua autonomia, destrói-se também a sua alma. Dessa forma, a escola vai atingindo seus alunos por todos os lados e matando-os aos poucos.

“Nós professores, muitas vezes, “matamos” nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão. E, a seguir, reclamamos que nossos alunos não são criativos. Como poderão ser criativos, se estivemos, permanentemente, a estiolá-los aos poucos com nosso autoritarismo arbitrário?” (Luckesi, 2003, p.76)

Além da diferença de autoridade que se encontra na família e na escola, outra diferença entre esses dois espaços se faz presente quanto às relações afetivas. Enquanto na primeira a criança é vista como um ser único, com suas características e personalidade, na segunda ela deixa de ser vista como pessoa e passa a ser enxergada apenas como parte de um grupo.

“A relação pessoal com o pai, a mãe ou outros adultos da família é substituída na escola pela relação com o professor, mas uma relação na qual o aluno é considerado apenas enquanto parte de um grupo, coletivo ou categoria.” (Fernández Enguita, 1989; p.167)

Há fatores na escola que impedem a criação de vínculos afetivos. As relações não são duradouras como na família, mas são transitórias. Enquanto em casa a criança está acostumada a uma relação com a mãe, com pai ou com o irmão que serão sempre, independente do lugar ou do tempo, sua mãe, pai ou irmão, na escola ela se depara com uma pessoa que hoje é seu professor, mas que depois de um curto e determinado período de tempo, não o será mais.

“A troca de professores de um ano para o outro e, a partir de uma certa altura, de uma matéria ou atividade para outra propicia a despersonalização do papel.” (Fernández Enguita, 1989; p.169)

Dentro do tempo que professores e alunos estão juntos, são tantas as preocupações em manter alunos ocupados e em ordem, somadas com o número elevado de estudantes por sala, que faz com que a única alternativa para o professor seja tratá-los como um grupo e não como indivíduos particulares.

“(…) é o que se deve esperar inevitavelmente da escolarização em massa. Para manejar com êxito uma centena de crianças, ou mesmo a metade deste número, o professor deve reduzi-las tanto quanto seja possível a uma unidade (Tyack, 1974:54 apud Fernández Enguita, 1989; p.167)

Ao serem tratados não como indivíduos, mas como parte de um coletivo, os alunos perdem sua individualidade e assumem o papel de integrantes do grupo passando todos a terem que se comportar da mesma maneira. O professor contribui para essa uniformização de comportamentos demonstrando qual conduta ele espera do grupo através de ordens, premiações e punições.

“O trabalho do professor passa assim a consistir, sobretudo, e contrariamente a qualquer idéia platônica a respeito, em ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo o que possa derivar de suas outras características como indivíduos ou, ao menos, tudo o que delas possa manifestar-se na escola ou chegar a afetar a relação pedagógica.” (Fernández Enguita, 1989; p.168)

Fernández Enguita (1989) nos explica que este processo de despersonalização do aluno e da formação do mesmo ao grupo se faz por dois tipos de tratamento: “universalismo” e “especificidade”.

O primeiro implica que a criança aceite ser tratada como aluno. Isso significa que aceite que cobrem dele todas as ações e omissões que se esperam de um aluno. Enfim, ele recebe um papel mais ou menos preciso: aluno de uma tal matéria, em uma tal série, de uma tal escola... Esta atividade é possível pela desconsideração de suas características pessoais. “Assim, os alunos vêm-se designados e confinados a grupos homogêneos que se constituem em categorias definidoras de acordo com as quais são tratados e se espera que ajam.” (Fernández Enguita, 1989; p.168-169)

Já a “especificidade” implica que o aluno aceite ser tratado assim, independente de todas suas outras circunstâncias ou características gerais. Se lhe é solicitado estudar matemática, ele deverá fazê-lo mesmo que no momento ele quisesse continuar com sua lição de português. Deverá fazer uma prova, mesmo que no momento não esteja se sentindo bem. Apresentar um trabalho oral, mesmo que seja tímido e tenha vergonha de falar na frente de todos.

Deste modo, quando crescer ele já estará acostumado a ser tratado não como uma pessoa com uma identidade, uma história e sentimentos, mas de acordo com um determinado papel que esteja no momento assumindo:

“Tudo isso porque, quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc, antes que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom, será tratado como tal embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comer pão.” (Fernández Enguita, 1989; p.169)

Mais do que se acostumar a ser tratado por critérios “universalistas” e “específicos”, a criança também aprenderá a tratar o outro da mesma forma, deixando de enxergar no próximo a pessoa que se esconde por debaixo do papel assumido.

Capítulo 3. A avaliação na escola capitalista: sua lógica por trás dos números

“A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para “mostrar conhecimento ao professor” tomou o lugar do “aprender para intervir na realidade”. Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola.” (Freitas, 2003, p.40)

3.1 A necessidade de um motivador

Como se buscou mostrar nos capítulos anteriores, a escola capitalista é uma construção histórica. Ela não é neutra e integra-se ao sistema capitalista de maneira direta, contribuindo com este através da formação dos trabalhadores - não só a nível intelectual, mas também comportamental - que esta economia exige e através da persuasão de todos para que aceitem o sistema como é, legitimando-o.

Desde sua construção até os processos que acontecem dentro da instituição escolar, os alunos estiveram sempre à margem. Apesar de serem o foco da escola, não podem opinar nem na elaboração e nem na execução das atividades. Não lhes é dado o direito de escolher o que querem estudar, por quanto tempo, com quem, em qual ambiente, como devem ser comportar... enfim, tudo lhes é ditado. Não lhes cabe nem ao menos a opção de ir ou não à escola, pois é sua obrigação.

Deste modo, a escola em si, em geral, não apresenta nenhum atrativo para o aluno. Para obrigá-lo a frequentá-la sem que para isso seja necessário o uso da força, era preciso buscar algum outro tipo de motivador.

“Uma vez que se perdeu ou não se conseguiu encontrar um interesse intrínseco no estudo, coisa que ocorre necessariamente de forma imediata quando só se pode estudar o

que os outros dizem e como eles decidem, “conseguir algo” em troca é o único que pode justificar uma atividade tão penosa ou, no melhor dos casos, tão carente de atrativo...” (Fernández Enguita, 1989, p.195)

Uma vez que a escola é um lugar em que o aluno não encontra prazer, já que ele não vê motivos para aprender conteúdos que não têm utilidade para sua vida real e se sente como que obrigado a deixar sua vida de lado para frequentá-la, a única opção dessa instituição é criar motivadores extrínsecos. Para tanto, a escola surge com um discurso que promete ao aluno que, se ele for um bom estudante, terá aprovação social e oportunidade de promoção acadêmica. E isso é assumido pela sociedade como um todo, refletindo na vida da criança através da imagem que ela tem de si mesma, baseada na satisfação familiar, aprovação do professor, suposto prestígio diante dos demais colegas, obtenção de presentes, etc.

O mesmo ocorre com o trabalho no sistema capitalista. O trabalhador, sendo alienado de todo o processo de trabalho, muitas vezes encontra motivação para executar sua função apenas no status ou na sobrevivência, isto é, a motivação extrínseca.

“A consequência necessária e iniludível da alienação do trabalhador com relação ao processo e ao produto de seu trabalho é, se não se quer ou não se pode recorrer a mecanismos diretamente coercitivos, erigir um sistema de motivações extrínsecas. Se nem os fins da própria atividade nem suas características são capazes de motivar o trabalhador, que não pode reconhecer-se nela, precisa-se então da oferta de contrapartidas de um tipo ou de outro.” (Fernández Enguita, 1989, p.194)

Enquanto no trabalho a contrapartida recebida para se trabalhar é o salário, na escola o motivador é a nota. Localizada dentro do processo de avaliação, faz-se uso do discurso da sua necessidade para um bom ensino passa-se a quantificar, mensurar e traduzir em números ou conceitos, tudo o que ocorre dentro da instituição, de tal forma que acabamos enxergando a nota como parte inerente - e não à parte - do processo de avaliação e, por consequência, do ensino.

“Estamos tão acostumados a associar o ensino às notas ou aos títulos que os consideramos parte integrante e inseparável de qualquer forma de educação, mas trata-se em realidade de credenciais simbólicas cujo valor último reside fora da educação, não dentro dela; isto é, trata-se de motivações extrínsecas.” (Fernández Enguita, 1989, p.194)

Não é o discurso escolar que leva as crianças a buscarem por este motivador extrínseco. A escola prega a importância do ensino, a necessidade de uma boa educação para se ascender socialmente, porém, através de seu comportamento ela se contradiz. Ao tornar o processo educativo alienante e ao resumir a avaliação a recompensas e castigos a escola faz com que o aluno deixe de lado o conhecimento e priorize somente as notas.

“Através não do que dizemos, mas do que fazemos, da forma em que atribuímos recompensas e castigos, convencemos a mais de um estudante que não se aprende pela alegria e pela satisfação que proporciona o conhecimento, mas para conseguir algo; que o que conta nas escolas e centros de ensino não é o saber e compreender, mas o fazer crer a alguém que se sabe e se compreende; que o conhecimento torna-se valioso não porque nos ajuda a abordar melhor os problemas da vida privada e pública, mas porque se converteu em um artigo que se pode vender a elevados preços no mercado.” (Holt apud Fernández Enguita, 1989, p.195)

É deste modo, incentivados por promessas e motivados por notas, que os alunos são levados a freqüentar a escola. Se não o fazem com boa vontade e felizes, ao menos o fazem e isso basta para a escola capitalista. Independente se o fazem por espontânea vontade ou a contra gosto, o fato de freqüentarem a instituição escolar já possibilita ao sistema lhes ensinar tudo o que lhes é importante para que se formatem e aceitem sua inserção no capitalismo.

“Através das motivações extrínsecas os estudantes são levados a aceitar uma gama de atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse. Esta aprendizagem prepara-os para fazer o mesmo no dia de amanhã, quando se encontrarem na mesma relação com seu trabalho, e para fazê-lo sem atritos. É a aprendizagem da chateação, da monotonia, da dissociação interior da própria atividade, necessária para que alguém aceite sacrificar em troca de qualquer coisa as melhores horas de sua vida.” (Fernández Enguita, 1989, p.195)

Utilizando as notas como motivador para a freqüência na escola, obriga-se a artificializar a avaliação. Esta, que sendo parte inerente do processo de ensino e que deveria acontecer naturalmente

para que aquele dê prosseguimento, é, muitas vezes, abandonada e substituída pela atribuição de nota. Assim, falseia-se a avaliação, e por consequência, falseia-se também o ensino.

“De exercício natural e espontâneo, a avaliação desnaturaliza-se – isto é, falseia – quando entra em contextos acadêmicos. Então se academiciza, reduzindo-se a exercício de simples qualificação, e consagra-se em rituais padronizados até que se faça dela uma atividade técnica tão inevitável quanto rotineira. Nessa transformação, a avaliação costuma ser confundida com um ato interessado e artificialmente fabricado (o exame) para desempenhar outros fins acrescidos e outras funções agregadas que não têm a ver com a prática educativa enquanto formadora nas etapas básicas.” (Méndez, 2002, p.44 e 45)

3.2 A composição da avaliação

Ao se tratar sobre a avaliação, fala-se, em geral, apenas sobre a avaliação de conteúdos e habilidades. Porém, dentro da escola - apesar de este campo da avaliação ser o mais notável - não é apenas isso que se avalia. Do mesmo modo como a escola ensina conteúdos, comportamentos e valores, um de forma mais clara que os outros, assim se dá a avaliação, dentro de 3 campos: instrucional (pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc), comportamento (instrumento que possibilita ao professor exigir tais determinados comportamentos e punir outros) e valores e atitudes (consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e atitudes).

O motivo pelo qual a avaliação instrumental se encontra mais visível que as demais é porque ela se realiza dentro de um plano formal, na qual alunos e professores estão cientes e, muitas vezes, é marcada por realizações pontuais como provas, apresentações etc. Já a avaliação de comportamento e de valores e atitudes acontecem dentro de um plano informal, no qual, muitas vezes, ocorre apenas no inconsciente do professor. Ambos os planos, porém, são refletidos, consciente ou inconscientemente, direta ou indiretamente, na nota atribuída ao aluno.

“No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das

avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias.”
(Freitas, 2003, p.43)

É através do plano informal que muitas vezes o professor faz juízos de seus alunos. De acordo com o comportamento apresentado, o desempenho nas atividades, até sua pontualidade, sua maneira de se vestir, de se relacionar etc., o professor vai criando em sua mente uma imagem de cada aluno seu. Assim como o professor faz tais tipos de juízos, os próprios alunos o fazem um do outro. A escola ensina o aluno a se preocupar com o que os demais pensam dele e, assim, interfere em sua auto-estima, pois a auto-imagem do aluno passa a ser influenciada pela imagem que os outros fazem dele, principalmente pela imagem que o professor faz:

“Foi dito que em cada um de nós há três pessoas: a que cremos que somos, a que os demais crêem que somos e a que cremos que os demais crêem que somos; a quarta, a que realmente somos, ou não existe ou é desconhecida e inacessível. A escola ocupa-se manifestamente das três primeiras, embora seu discurso idealista se refira permanentemente à quarta. O relevante nela não é o que cada qual pensa de si mesmo, mas o que outros pensam da gente. Entre estes outros, o mais poderoso – ou mais “significativo”, como diria o comportamentalismo social – é o professor, que está investido de autoridade pela instituição e cujo ditame produz importantes efeitos no plano da estrutura formal da escola e, em geral, fora dela. (...) 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.” (Fernández Enguita, 1989, p.204)

E, de acordo com o juízo que o professor faz de cada aluno, ele passa a tratá-los de forma a dar mais atenção a uns que aos outros. Como a interação professor-aluno influencia na aprendizagem deste, ao julgar, o professor encaminha seus alunos para o sucesso ou para o fracasso.

“Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam

permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno.” (Freitas, 2003, p.45)

Freitas (2003) nos diz que é a partir da relação entre esses 3 campos e dos 2 planos que a avaliação vai se articulando com os objetivos da escola capitalista, como buscaremos mostrar a seguir:

“Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre a avaliação instrucional, a comportamental e a de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o informal.” (Freitas, 2003, p.46)

3.2.1 A centralidade na nota e suas conseqüências

“Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (Luckesi, 2003, p.18)

Luckesi (2003) nos aponta um fato que todos sabem, por mais que muitos insistam em negar: a pedagogia em nossas escolas está centrada no exame e não no ensino/aprendizagem. Quando diz

que nossa atenção se encontra centrada na promoção ou não do estudante denuncia que o fator mais importante para a escola é a nota responsável por aprovar ou reter o aluno.

Ter a nota como sendo o centro de todo o processo é algo esperado quando se entende que ela é, se não o único, o maior motivador, em última instância, para que a maioria dos alunos frequente a escola. É a nota que está na base de todas as promessas liberais da escola como promotora da igualdade. É a nota que se esconde por baixo das juras de status sociais. É ela que diz medir o quanto você sabe e acaba supondo quem você é.

A valorização da nota em virtude de todas essas promessas se faz presente em consciência coletiva. O sistema de ensino não está preocupado em oferecer condições adequadas para o ensino. Classes lotadas, materiais pedagógicos precários, professores mal remunerados e sem qualificação permanente, dentre outras características, espelham o desinteresse do sistema com uma educação de qualidade. A preocupação do sistema é com o número de alunos promovidos de série, é por este número que ele mede a qualidade do ensino.

A sociedade, por sua vez, segue o mesmo caminho, já que, quando cobra da escola uma maior eficiência, o faz exigindo que algo seja feito para a diminuição do número de reprovados, não se interessando, entretanto, pelo projeto político-pedagógico, pelo planejamento ou pela execução das aulas. Eficiência é vista no resultado sem se questionar a validade deste processo.

Fica nítida esta visão quando se observa as atitudes dos pais. Estes dizem acompanhar a educação do filho, mas o fazem apenas através do acompanhamento do boletim. Há os que dizem incentivar seu filho a estudar, quando o incentivo é a bicicleta desejada pela criança como prêmio se ela passar. Se há uma reunião de pais e mestres, só vão se seu filho demonstrar um baixo rendimento escolar. Se as notas destes, porém, estiverem acima da média necessária, ficam satisfeitos e não se interessam em participar da reunião. No entanto, mesmo que quisessem participar efetivamente e acompanhar a educação dos filhos discutindo-a com o professor, os espaços que eles têm para tanto - que seriam as reuniões de pais e mestre - são, como caracteriza Luckesi (2003, p.19 e 20), “realizados de tal forma que não há meio de se conversar. São todos os pais de uma turma de trinta ou mais alunos para conversar com um único professor num mesmo momento. O ritual é criado para que efetivamente não haja um encontro educativo.” Enfim, os pais acabam não se interessando em saber se seu filho realmente compreendeu o ensinado ou se memorizou apenas, já que, se possuem nota para passar, não há motivos para se preocupar com seu filho.

Dentro da sala de aula a realidade se mantém:

“Parece que o cotidiano da sala de aula gira em torno da nota, que tem a função de classificar o aluno em aprovado e reprovado, por isso, a nota e conseqüentemente a aprovação e reprovação é que determinam o processo de ensino-aprendizagem.” (Bertagna, 1997, p.17)

De um lado, os professores direcionam suas aulas de acordo com as provas, sejam estas elaboradas por eles ou por algum órgão do Estado. Como afirma Bertagna (1997, p.17): “A preocupação dos professores centra-se nos resultados das provas.” É o resultado que seus alunos obtêm nas provas que parece dizer se um professor é bom ou ruim. Se todos os alunos obtêm uma boa nota julga-se que o professor é muito “bonzinho” e nada cobra, portanto que não é um bom professor. Por outro lado, se todos tiram notas baixas culpa-se o professor por não ensinar direito. Têm-se que o ideal seria uma distribuição dos alunos entre os dois extremos, de acordo com uma curva normal, como explica Fernández Enguita (1989, p.206):

“A instituição e seus agentes sentem-se tranqüilos quando um determinado nível de exigência configura as notas dos alunos seguindo mais ou menos uma curva de distribuição normal, com a maioria delas em torno de valores médios e caudas mais ou menos simétricas nos extremos. É o que poderíamos chamar a “síndrome do sino”: se os reprovados são muitos, abaixa-se o nível; e se todo mundo é aprovado, eleva-se-o. É exatamente o mesmo critério que emprega uma empresa ao fixar as normas de produtividade no trabalho.”

Do outro lado da sala de aula encontram-se os alunos que logo aprendem as regras da vida escolar e o que é esperado deles. Não encontrando significado no que lhes é ensinado, eles passam também a se motivar pela nota. Esta passa a lhe ter mais valor do que o conhecimento.

“O valor do conhecimento é reduzido à obtenção da nota, a qual passa a ter um valor de troca, ou seja, troca-se o conhecimento aprendido por uma nota, já que esse conhecimento não serve de motivação para a aprendizagem.” (Bertagna, 1997, p.22)

Seu interesse nas notas é tanto que sua preocupação, desde o começo de um ano escolar, é saber como o professor as atribuirá. Se necessário, pesquisam com ex-alunos do professor para saber

se suas provas são fáceis ou difíceis, o que ele costuma cobrar e como o faz. Buscam diversos meios para que possam alcançar seu objetivo: a nota!

“Atenção na promoção. Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. Ao iniciar um ano letivo, de imediato, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para a outra” (Luckesi, 2003,p.18)

Todavia, se, para o professor, a nota dos alunos que importa está relacionada ao nível de exigência que ele cobra dos mesmos, para o aluno a nota que importa está relacionada com a nota dos demais colegas. Seu status não está em simplesmente garantir a nota média para que seja aprovado, porém, fazê-lo de forma notável, ou seja, de forma melhor que os demais:

“Obter a menção de “apto”, “aprovado” ou “suficiente” em uma matéria serve para livrar-se dela, mas não assegura por si mesmo nada no futuro. Se todos obtêm , então só ganha quem a obtêm a menção de “notável”, “excelente”, etc. Ao contrário, a mais baixa das notas acima do umbral de aprovação adquire um grande valor se os que a obtêm são poucos. Pode-se afirmar, por conseguinte, que o valor da nota atribuída a cada aluno conserva uma relação inversa com o valor da atribuída aos demais. Dito de outra forma, o êxito de outro é meu fracasso, e seu fracasso meu êxito.” (Fernández Enguita, 1989, p.197)

Luckesi (2003) nos sintetiza como as notas são vistas pelos dois personagens da sala de aula, o professor e os alunos, e como elas se apresentam com um papel central nas relações estabelecidas dentro da mesma:

“Mais que isso, as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua "lisura" ("não aprovo de graça; sou durão"); por mostrar o seu "poder" ("não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito"). O aluno, por outro lado, está à procura do "Santo Graal" - a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a

nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar” (Luckesi, 2003, p.24)

Quando todos os lados se concentram na nota e deixam em segundo plano a aprendizagem, a avaliação como instrumento formativo perde o seu sentido, pois esta faz parte do processo de ensino/aprendizagem como um meio de analisar se os objetivos previamente planejados estão sendo cumpridos e quais os próximos passos a serem dados para que se alcance tais objetivos. Uma vez que o objetivo não se encontra mais na aprendizagem de novos conhecimentos, perde-se a necessidade de se fazer uma avaliação formativa, bastando que a avaliação se restrinja às verificações pontuais que quantificam o quanto o aluno demonstrou ter aprendido. Assim, faz-se um rápido diagnóstico e não se preocupa em fazer uso desses para planejar as ações seguintes.

“O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar- sob a modalidade da verificação- retifica a aprendizagem, fazendo dela uma “coisa” e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências na direção da construção, dos resultados que se deseja.” (Luckesi, p.77)

Dentro dessa lógica das notas em detrimento ao conhecimento, mesmo quando é oferecida ao aluno outra chance para que ele aprenda o conteúdo que não foi compreendido (como aulas de reforço, recuperação ou outra avaliação), o que acaba acontecendo é na verdade, apenas o oferecimento ao aluno de uma nova oportunidade para que ele melhore a sua nota.

“A aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões onde se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando e, por isso, aprová-lo.” (Luckesi, p.75)

Como a preocupação maior da avaliação não se encontra em “analisar o processo pedagógico tendo em vista o seu redirecionamento e um melhor desenvolvimento acadêmico do aluno” (Machado, 1996, p.25), mas sim nas notas, acaba-se por evidenciar que, mais importante que o uso pedagógico do diagnóstico, é a classificação. O ato de classificar é inerente às notas. Quando se atribuem notas para os alunos, na verdade, se está classificando-os como medianos, bons, excelentes ou ruins.

“As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.” (Fernández Enguita, 1989, p.206)

Ao valorizar a classificação, os alunos são distribuídos em uma curva de desempenho única, a qual indica quem é melhor que quem. Cria-se com isso uma hierarquia e passa-se a afetar a auto-estima do aluno. Este passa a se ver e a ser visto pelos demais a partir de sua colocação nesta curva.

“A nota torna-se legitimadora da posição que o aluno ocupa na classe, na escola, e que possivelmente no futuro refletirá a sua colocação na sociedade. As notas acabam por gerar competição e delas os alunos se servem para propagar o seu valor. Os alunos passam a ser categorizados em função das notas e associam as mesmas à sua imagem e auto-estima.” (Bertagna, 1997, p.21)

Como a sua imagem é feita a partir da nota que alcança, o aluno passa a buscar por ela. E, uma vez que sua nota só adquire valor em comparação com a dos demais colegas, cria-se uma competição entre os estudantes que causa uma individualização. O aluno não está preocupado se seus colegas estão aprendendo, mas está sempre atento à nota que eles estão tirando e quer sempre tirar notas melhores que os demais, pois sabe que, se for classificado como o pior aluno, será caçado pelos outros e humilhado. Por outro lado, se for classificado como o melhor aluno, poderá ser evitado

pelos demais, uma vez que estes, que também são individualistas, não gostam de perder nesta competição.

“A competição é estimulada, sobretudo, através das notas. Estas estabelecem uma categorização entre os estudantes à qual os professores e eles mesmos – na medida em que partilham dos objetivos proclamados pela escola – associam sua imagem e sua estima, algo que todos sabem que terá conseqüências posteriores. A publicação de cada nova rodada de notas supõe uma relocalização simbólica dos indivíduos dentro do grupo.” (Fernández Enguita, 1989, p.197).

Enquanto a escola proclama em seu discurso pedagógico termos como “solidariedade”, “cooperação”, “trabalho em equipe”, o que se vê na prática, com o uso das notas e da classificação, é uma grande competição, individualidade e egoísmo, sendo que todas essas características são essenciais dentro do sistema liberal que é o capitalismo.

“Tal controle ideológico e disciplinar é ainda mais acentuado, assumindo dimensões assustadoras no processo de configuração-formação de valores morais, políticos e sociais das crianças e jovens, estimulando no cotidiano da sala de aula, a competição e o individualismo entre os alunos, mediante os juízos de valor emitidos pelo professor, que conduzem à classificação destes em capazes e incapazes.” (Machado, 1996, p.23)

Nessa competição, o aluno aprende que não há regras. O importante é o sucesso no alcance das notas, independente do meio utilizado para tanto. Se compreendeu ou se decorou, se estudou ou se colou, não são fatores que importam.

“Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (Luckesi, 2003, p.18)

Do mesmo modo que aprendem que os fins justificam os meios, aprendem que para conseguir nota não é necessariamente preciso aprender tudo e passam a se dedicar somente aos conteúdos possíveis de serem exigidos em avaliação, isto é, aos conteúdos que possam interferir em sua nota.

“Igualmente, podemos dizer que superestimar a avaliação como rendimento distorce o conhecimento. Diferencia e divide artificialmente em partes insignificantes a informação que se considera mais importante para a pontuação e acaba confundindo o que vale a pena aprender com o que se suspeita que será objeto de avaliação: vale somente aquilo que “entra no exame”, aquilo que “vai para o exame”. O que não é objeto de exame carece de valor e, portanto, de interesse. Talvez valha em outro momento, em outras circunstâncias, mas no contexto da sala de aula só vale a pena dedicar tempo e esforço àquilo que é visto como objeto de controle.” (Méndez, 2002, p.36)

O interesse da escola em promover esta competição entre as crianças, além de ensiná-las, de forma inconsciente, a serem individualistas, é fazer com que elas assumam os seus resultados como sendo unicamente sua culpa. Uma vez em que todos, dentro de uma sala, têm o mesmo professor, assistem à mesma aula, possuem o mesmo material didático, ou seja, se as condições oferecidas a todos são as mesmas e um aluno vai melhor que o outro, a responsabilidade é atribuída unicamente ao aluno, tendo este que se conformar com o seu fracasso ou sucesso. Estabelece-se, então, um pensamento meritocrático no qual acredita-se que apenas o esforço de cada um é o responsável pelos méritos que alcançará.

“Funcionando sobre uma falsa igualdade de oportunidades a escola isenta-se da responsabilidade pelo fracasso escolar. As oportunidades são distribuídas igualmente para todos os alunos, portanto cabe a cada um deles mediante seu esforço pessoal atingir os méritos esperados.” (Bertagna, 1997, p.25)

Ao isentar-se, desta maneira, da responsabilidade por essa diferenciação dos resultados escolares obtidos pelos alunos, a escola esconde fatores principais, como a pertinência de tudo o que exige a uma determinada classe social e não a todas, como a facilitação do caminho para uns e não para outros, como o campo informal no qual acontecem as relações entre professores e alunos, como a bagagem cultural diferenciada cada aluno trás de fora da escola, etc.

“O que ocorre na verdade é que a escola produz essas diferenças. Ao estabelecer uma norma comum para todos os alunos, forçando ao mesmo tempo, até onde é possível, sua capacidade e disponibilidade para o trabalho escolar, gera necessariamente uma diferenciação em torno do rendimento. Como, além disso, a norma é extraída daquilo que constitui a subcultura, a linguagem, os valores, as pautas de comportamento, a atitude perante a escola e o horizonte educacional dos grupos sociais privilegiados, o resultado consiste em grande medida em “eleger os eleitos” (contribuindo assim para reproduzir, não apenas a estrutura de classes da sociedade, mas também a pertinência individual à mesma).” (Fernández Enguita, 1989, p.211)

Só é possível à escola conseguir esconder tais fatores porque a avaliação do modo que é feita alcançou uma aceitação por toda a sociedade em virtude de sua tradição. Ela é há tanto tempo feita da mesma maneira que se aceita que ela tenha sempre sido assim, que não há outro modo, ou, ao menos, não há outro modo melhor de se avaliar que não este. A escola consolidou essa avaliação centrada na nota de tal forma que ela não é questionada, simplesmente é aceita como algo verdadeiro e legítimo.

Deste modo, sem questionar seu método de avaliação, podendo esconder fatores importantes que interferem nos resultados dos alunos e culpando apenas estes, a escola pode continuar a seguir todos os seus atos de cumplicidade com a manutenção e reprodução da sociedade capitalista, pois, uma vez que o aluno aprendeu a aceitar sua nota e sua posição em relação à classe como se fosse por sua única culpa, aceitará, com facilidade, o seu trabalho e sua posição na sociedade.

“Apresentando seus mecanismos de critérios de seleção como produto lógico, científico e indiscutível da estrutura interna do saber, no singular, e de sua transmissão, acostuma os alunos à idéia de que sua classificação e hierarquização é ponto menos que inevitável. Daí, a se pensar que também o são as diferenças de classe, ocupação, rendimentos, prestígio e poder na sociedade só há um passo, e não importa muito se os jovens chegam a isso por si sós ou se seus professores se esforçam por convencê-los de que não valerão na sociedade nem mais nem menos do que aquilo que demonstraram valer na escola. O habitual é que ocorram as duas coisas.” (Fernández Enguita, 1989, p.210)

Enfim, ao centralizar a avaliação na nota, desvia-se a preocupação com conhecimento, ensinam-se valores como a competição, individualidade, egoísmo, além de mexer com a auto-estima do estudante, ensinando-o a se culpabilizar unicamente por todas as suas conquistas e fracassos. Desvia-se do conhecimento e, em troca, ao ensinar e fazer com que todos aceitem os fundamentos básicos da vida dentro do sistema capitalista. Como comenta Fernández Enguita sobre os méritos da escola:

“Certamente, seus méritos prestidigitadores não residem neste deixar as coisas como estão, o que não parece muito difícil, mas em fazer que, no caminho, todos se convertam à fé meritocrática e estejam contentes com isso.” (1989, p.214)

3.2.2 A nota e seu poder

“A escola é um lugar no qual crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas: ao final de seus estudos, de cada nível educacional, de cada ano escolar, de cada trimestre, e cada mês... A avaliação é, de fato, um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal ou informalmente – mas sempre com efeitos – cada vez que o aluno responde ou deixa de responder uma pergunta do professor, mostra-lhe seu trabalho ou torna visível seu comportamento, além da lista interminável de exercícios, provas, testes e outros dispositivos específicos para esse fim.” (Fernández Enguita, 1989, p. 203)

A importância da nota dentro do sistema escolar ultrapassa o campo formal, no qual ela é vista como motivadora no processo de ensino - aprendizagem. Ela torna-se o centro do sistema de ensino, alcançando até mesmo o campo informal, no qual ela se transforma em instrumento de poder na mão do professor.

Se a nota assumisse apenas a primeira faceta, a do campo formal, já ensinaria inúmeros valores capitalistas a serem assumidos pelas crianças, contudo, ela não garantiria a preservação da

ordem dentro da sala de aula. Se o conteúdo ensinado não interessa aos alunos e estes encontram outros meios para assegurar sua nota, dispensando a atenção às aulas como instrumento para alcançar esse objetivo, faz-se necessário criar um mecanismo responsável pela manutenção da ordem entre os alunos. Se a premiação pela nota não é suficiente, apela-se para a sua outra faceta: a punição pela não obtenção da mesma.

“É um lugar comum que, para que a escola seja educativa, tem que haver algo no estudante que o motive para a educação. As motivações fundamentais são a esperança e o medo: a esperança de conseguir algo e o medo ao castigo no caso de não conseguir. Disso se segue que, onde não estejam presentes a esperança do êxito nem o medo ao castigo pela ausência de êxito, não há motivação para a educação.” (Henry apud Fernández Enguita, 1989, p.194)

Quando a nota passa a ser não apenas um meio de classificar os alunos em uma curva hierárquica de desempenho, mas também assume uma função de exclusão, podendo determinar se o aluno está aprovado ou não, o ensino se altera. O aluno passa a buscar não apenas uma nota melhor que a dos colegas, mas uma nota que lhe seja suficiente para ser aprovado. Como a avaliação possui uma valorização perante toda a sociedade, ele sabe que se não conseguir a nota, as punições irão além de não ser promovido para a próxima série: ele poderá sofrer discriminação pelos demais, punições materiais (como a perda do presente prometido caso passasse de ano), psicológicas (brincas e sermões) e até físicas, pelos pais, e ainda terá que rever, por mais um ano, tudo aquilo que viu no último ano e que nada o interessava.

A nota faz parte da avaliação e esta, por sua vez, está sob o controle do professor, constituindo-se, assim, como um instrumento de poder nas mãos deste. Cabe ao professor decidir o que irá avaliar e como irá fazê-lo. Como a avaliação não se restringe a conteúdos, mas se expande para os valores e comportamentos, o professor tem a autoridade para determinar não apenas os conteúdos que os alunos deverão demonstrar saber, mas, inclusive, o comportamento e os valores que seus alunos deverão apresentar, garantindo, assim, a manutenção da ordem.

“Avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder. Não temos um salário digno, perdemos nosso status e, o que nos resta e ao que nos agarramos com firmeza é o nosso poder de decidirmos sobre a vida dos alunos e, assim, domina-los. Não importa se

minha aula é chatíssima, se o conteúdo que “ensino” não é nem um pouco significativo. Como vou dar uma nota ao aluno, aprovando-o ou reprovando-o, ele é obrigado a assistir a aula. Como se assistir a toda e qualquer aula fosse o critério absoluto para uma educação de qualidade.” (Gallo, 1995)

O poder de aprovar e reprovar, através da nota e da avaliação, é um instrumento tradicionalmente reconhecido pela sociedade que é dado ao professor, legitimando, portanto, sua autoridade.

“Em uma escola que teve de artificializar-se como vimos, a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento – ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno.” (Freitas, 2003, p.41)

O professor faz uso deste poder para que sejam cumpridas todas as suas vontades. A nota é o instrumento de poder que o professor tem para disciplinar e controlar seus alunos.

“Para disciplinarizar e controlar, a escola faz uso do mecanismo da avaliação, também recoberto de mil argumentos didático-pedagógicos, mas outra marca indelével do poder e do controle. Ora, dirão alguns, como educar se não tivermos um feedback dos alunos, só é possível através dos mais diversos mecanismos de avaliação, para reorganizarmos continuamente o processo pedagógico? E terão toda a razão. Mas, por outro lado, também não podemos deixar de reconhecer que a única forma que a burocracia escolar encontrou ao longo dos séculos para materializar os resultados de tais avaliações foi a quantificação em termos de notas e, modernamente, de conceitos que, no fundo, nada mudam, mas continuam classificando e quantificando. Se deixarmos de lado o caráter desprezível desta quantificação em nome de sua absoluta necessidade, não podemos negar que ela acaba servindo como instrumento de poder. O professor é aquele que tem o poder de dar a nota e, assim, aprovar ou reprovar o aluno.” (Gallo, 1995)

Ao ter noção do poder que a nota lhe dá, o professor, muitas vezes, abusa deste poder e o utiliza sempre para ameaçar e torturar seus alunos. Por isso, “o estudante deverá se dedicar aos

estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (Luckesi, 2003, p.19)

“Atenção nas provas. Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova". Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer". Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: " A prova deste mês está uma maravilha!" Passados alguns dias, expressa: "Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês". Após algum tempo, lá vai ele: "As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!". E assim por diante... Sadismo homeopático!” (Luckesi, 2003, p.18 e 19)

Uma vez que é atribuído tal poder ao professor, estabelece-se uma relação hierárquica, na qual os alunos devem ser submissos e cumprir todas as ordens do mesmo para que não sejam punidos. Tal autoritarismo dentro da escola é percebido com mais vigor, de acordo com Machado (1996, p.27) “no momento da avaliação, ou melhor, na formalização do ato avaliativo através da prova, dos testes, e através da comunicação dos resultados de aproveitamento escolar, expressos em notas ou conceitos.”

“As provas e exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que na escola se faz alguma coisa. Os exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e argüições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas.” (Cury apud Bertagna, 1997, p.14)

Porém, é na avaliação que se dá no campo informal que a lógica da submissão se instaura ainda mais forte. É neste campo que entra a avaliação do comportamento, dos valores e das atitudes do aluno, avaliações estas que acontecem constantemente e são refletidas em sua nota.

“É no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão. A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que denominamos avaliação em sala de aula.” (Freitas, 2003, p.42-43)

Como a avaliação é um processo que envolve pessoas - de um lado, o professor que avalia e, do outro, o aluno avaliado - é muito difícil deixar à margem toda a relação entre as partes e fazer uma avaliação neutra. É por esse motivo que o campo informal atua fortemente na nota, por mais que, muitas vezes, o faça inconscientemente.

“O fato de que os sistemas escolares, com frequência, avaliam os traços pessoais e o comportamento – notas em higiene, pontualidade, obediência, capacidade de trabalho em equipe etc., etc., - independentemente do rendimento cognitivo, não deve levar a pensar que as notas propriamente acadêmicas estejam livres da influência dos aspectos não cognitivos. Para o professor, torna-se pouco menos que impossível não se deixar influir, se é que o tenta, pelo comportamento do aluno, medido pelo termômetro das exigências da instituição e das conveniências da gestão do grupo-classe. A maioria simplesmente incorpora de bom grado esses critérios às notas acadêmicas.” (Fernández Enguita, 1989, p. 205)

Assim, através do campo formal e informal, o aluno se encontra sempre vigiado, avaliado e controlado. Desse modo, o professor vai moldando a personalidade e o comportamento do aluno, que não pode mais agir espontaneamente, mas deve agir como o professor determina, por medo de uma punição. O aluno sabe que a nota obtida por ele “é resultante do domínio do conteúdo e do comportamento apresentado na sala de aula e o aluno tem consciência de que para obter sucesso

necessita comportar-se adequadamente, sendo esse adequado estabelecido em função de um modelo de aluno determinado pela escola e pela sociedade.” (Bertagna, 1997, p.22)

“O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais etc. em função dos diversos tipos de stresses permanentes” (Luckesi, p.24)

O medo que a nota traz é uma ameaça psicológica. Sua existência supre a necessidade de um castigo físico. Por ser psicológico possui a vantagem de ser mais sutil, portanto, mais livre de críticas, ao mesmo tempo em que possui uma duração mais prolongada do que o castigo físico. Sendo assim, constitui-se um excelente instrumento de controle.

“O castigo é o instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado. Hoje não estamos usando mais o castigo físico explícito, porém, estamos utilizando um castigo muito mais sutil - o psicológico. A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça. A palavra "preocupação" expressa bem o que significa a ameaça: "previamente" (pre), o sujeito tem sua psique "ocupada" (ocupare) com a possibilidade de um castigo. Isso equivale a um "castigo permanente". Uma forma sutil de castigo pior do que o castigo físico. A avaliação da aprendizagem em nossas escolas tem exercido esse papel, por meio da ameaça” (Luckesi, 2003, p.25)

Dessa forma, a avaliação vista por sua face punitiva, se encaixa, dentro da lógica liberal, como sendo autoritária, moldando o comportamento dos alunos, controlando-os e ensinando-os a serem submissos.

“A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de

sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.” (Luckesi, 2003, p.32)

Capítulo 4. Escola e sistema capitalista: relações entre espaços de contradições

“O micropoder, que perpassa as relações entre pais e filhos, administradores e trabalhadores, entre professores e alunos, entre pastores religiosos e fiéis etc., é um dos meios pelo qual o macropoder se sedimenta e se estabelece numa trama de relações que enrijecem e constituem o corpo social que conhecemos. A conduta de não reconhecermos o significado das relações no nível micro impede que as vejamos como atos políticos, pois até mesmo quando desenvolvemos a filosofia da despolitização dos atos privados, como quando dizemos “eu não sou político” (em função do fato de não participarmos diretamente de uma instituição política, tal como partido, associação de categorias profissionais, sindicato), estamos assumindo um ato político: o ato de, politicamente, despolitizar a política. Este fato garante uma dormência da consciência, que possibilita a ação “inimiga” sem nenhuma interposição de resistência. É um modo de sofrer a ação política do sistema social sem ter a ciência de como ele age. Agir como se nossos atos individuais e particulares não fossem políticos é um modo de contribuir para a construção de consequências maléficas para o ser humano ao longo do tempo” (Luckesi, 2003, p.105)

4.1 Paralelos entre dois sistemas

O capitalismo, assim como os demais sistemas econômicos, é movimentado pela contradição. Burguesia e proletariado se apresentam como duas forças contraditórias que coexistem e caracterizam esse todo que é a sociedade capitalista. Esta se organiza visando a obtenção da mais-valia, para tanto, apenas uma classe, a burguesia, possui os bens de produção, à outra, o proletariado, resta apenas a sua força de trabalho que deve vendê-la para poder sobreviver. É desta relação de produção assalariada que se extraia a mais-valia do trabalho do proletariado em benefício da burguesia que, ao comprar a mão de obra daquele, se torna detentora de sua produção.

A desigualdade social é inerente deste sistema no qual para a burguesia enriquecer é necessário que se explore o proletariado. Logo para a existência de uma classe é necessária a existência da outra.

Reproduzir um sistema que é injusto e desigual favorecendo uma pequena minoria em detrimento de uma grande massa de tal modo que desperte a menor revolta possível é necessário que se estabeleçam diversas estruturas que se responsabilizarão pela manutenção do sistema seja pela coerção ou pela persuasão.

“A estabilidade das sociedades capitalistas industrializadas, ou melhor dito, a estabilidade de sua estrutura fundamental, baseia-se em grande parte em fatores alheios à escola como a opacidade das relações de produção e distribuição, o consenso em torno da forma democrático-representativa de Estado e diversas formas de hegemonia e dominação ideológicas; além, naturalmente, da polícia e do exército. A escola, entretanto, exerce um importante papel. .” (Fernández Enguita, 1989, p.191)

A escola surge, dentro desse sistema, como uma das estruturas de grande responsabilidade para a manutenção do capitalismo através da persuasão, servindo como um instrumento ideológico do Estado. Através de suas práticas cotidianas muitas vezes similares as práticas do trabalho capitalista, vão ensinando, desde cedo, as crianças a aceitarem e assimilarem valores do sistema de forma naturalizada.

“Algumas situações típicas do modo de produção capitalista manifestam-se, de forma diferenciada e, até bastante sutil no espaço escolar” (Machado, 1996; p.21)

Enquanto no capitalismo “o trabalho aparece ao indivíduo como algo externo a ele, representado pela mercadoria que coloca o valor de troca como propriedade principal do trabalho, em detrimento do valor de uso” (Machado, 1996; p.17), na escola, paralelamente, o trabalho aparece ao aluno também como algo externo a ele, representado pelo *conhecimento* que coloca a *nota* como propriedade principal, em detrimento da *utilidade do conhecimento*.

Em ambos os casos, a alienação se faz presente. Se na fábrica é negado ao trabalhador o direito de decidir o que produzir, bem como o de se apropriar de seu produto, cabendo a ele cumprir regras e produzir; o mesmo ocorre na escola. O aluno também se vê limitado em cumprir regras e

seguir aquilo que lhe é determinado. Ele se encontra fora do processo de escolha do que estudar, como, quanto, quando... todas essas decisões cabem, em geral, ao professor -seu superior-, ainda que este esteja subjugado ao sistema, assim como caberá ao seu chefe em seu trabalho. Desse modo, tanto aluno quanto trabalhador estão alienados de todo o processo de produção. Além disso, nenhum deles é dono do resultado de seu trabalho. Na fábrica, o produto do trabalho pertence a burguesia, já na escola, “não parece tão certa a apropriação do produto do trabalho pedagógico pelo aluno, pois o saber “apreendido” não é dotado de significação, não possui valor de uso para ele e, na maioria das vezes lhe é estranho, distante” (Machado, 1996; p.21).

“Em relação à escola, à primeira vista, podemos pensar que a alienação não encontre guarida, pelo fato de o aluno deter o produto do trabalho pedagógico, que é o conhecimento. Na realidade, sucede que o aluno é dono do produto, mas não participa do processo de produção: não domina fins e meios do trabalho pedagógico. Em outras palavras, o aluno não participa de definição dos objetivos, conteúdos, metodologia e instrumentos didáticos a serem utilizados no trabalho pedagógico, ou seja no processo de sua aprendizagem. Tais decisões cabem, geralmente, ao professor, enquanto agente direto da relação pedagógica.” (Machado, 1996; p.21)

Se a alienação se faz presente tanto na fábrica quanto na escola, é preciso de um motivador extrínseco a eles para que trabalhadores e alunos continuem a freqüentar tais espaços e submeter-se a suas regras. Enquanto o trabalhador se submete as regras do capitalismo em troca de seu salário, o aluno se submete as da escola em troca de sua nota. Insere-se aí, aluno e trabalhador em um mundo mercantil em que tudo assume valor de troca, seja a mão – de – obra em salário, seja o conhecimento em nota.

Salário e nota são a base em que se apóiam o capitalismo e a escola, respectivamente, e estão, para a sociedade, associados às capacidades intelectuais e as competências individuais, aceitando-se que com “esforço” e “vontade própria” ambas podem ser alcançadas. Partindo do pressuposto de “igualdade para todos” pregado pelo sistema e também prometido pela escola, acredita-se que ambos sejam justos e que se há diferenças e desigualdades estas são culpa dos indivíduos que não se esforçaram para alcançá-las e, assim, a manutenção da escola e do sistema se faz sem questionamentos.

Entretanto, mesmo que se aceite tais fundamentos, não significa que se esteja de acordo com os mesmos. Porém, em virtude da forte estrutura do sistema que o torna difícil de ser quebrado, faz com que as pessoas se acomodem e não façam nada para mudar.

“Aquilo que eufemisticamente costumamos chamar “consenso”, “consentimento” ou “legitimidade” de uma ordem social não consiste necessariamente, ou consiste raramente, em que todo mundo esteja de acordo em torno dos fundamentos da sociedade da qual faz parte; consiste, sobretudo, muito mais frequentemente, em que os que não partilham desses fundamentos não encontrem alternativas a eles, não possam elaborá-las nem formulá-las em comum e não possam alcançar os meios nem a organização necessária para defendê-lo de forma eficaz.” (Fernández Enguita, 1989, p.193)

Contudo, apesar de todos os paralelos, não é correto restringir a escola como mero e puro reflexo do sistema social. Apesar de sua dependência a ele, ela também possui certo grau de autonomia que lhe permite interferir no contexto social.

“Seria um contra-senso que um modelo social e um modelo pedagógico autoritário e conservador tivessem no seu âmago uma prática de avaliação democrática. Isso não quer dizer que no seio da sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária não surjam os elementos contraditórios e antagônicos que vão possibilitar a sua transformação.” (Luckesi, 2003, p.42)

A coexistência entre contrários dentro do capitalismo, que se apresenta no caráter social da produção versus o caráter privado da propriedade, ao mesmo tempo em que é necessária para manter o sistema, é também a causa que levará o fim do mesmo ao explorar cada vez mais o homem e aumentar a disparidade social. Do mesmo modo, a escola também é, simultaneamente, um instrumento necessário para a manutenção da ideologia dominante e um instrumento para a sua transformação, a serviço da classe dominada.

“Conforme a teoria gramsciniana, como uma instituição da sociedade civil, onde se trava a luta política, a escola não teria como único papel a reprodução das relações de dominação, através da propagação da ideologia dominante; à escola caberia, também, a

função de minar a ideologia dominante, questionando o “consenso” e a “harmonia social”. Amplia-se, assim, a visão do papel da escola no contexto social.” (Machado, 1996; p.16)

4.2 Avaliação para transformação: uma opção política dentro de uma luta histórica

Começamos a primeira parte deste trabalho reafirmando Marx (s/d) ao dizer que “a história do Homem é a história da luta de classes”, porém esta só acontecerá com a consciência de classe. Sendo assim, a história só pode mudar através da prática – história concreta -, mas para que essa se altere é preciso antes que os homens conheçam a história abstrata. As teorias – história abstrata – são úteis porque elas geram os debates e conhecendo as ideologias pode-se compreender como funciona a história e assim é mais fácil organizar uma maneira de mudar a realidade. Esta nova realidade só surgirá a partir de ações concretas porque teorias e ideologias por si só não modificam nenhuma sociedade.

Portanto, assumir a escola como uma instituição com potencial transformador, passa por primeiro pelo professor assumir-se como agente histórico dentro de um espaço constituído por práticas não neutras, mas também históricas, como é a avaliação que se restringe a atribuição de notas.

“Compreender o sentido da avaliação implica uma perspectiva da qual, muitas vezes, os professores não se dão conta, agindo automaticamente sem refletir sobre o ato que estão executando, fruto de um processo histórico que envolve o professor, retirando-lhe a possibilidade de compreensão de sua realidade social, política e econômica.” (Bertagna, 1997, p.24)

Quando se assume e se compreende a história social, política e econômica que se escondem por trás das práticas profissionais, pode-se refletir sobre elas e a partir das reflexões buscar novas práticas.

Ao se refletir sobre a avaliação atual centrada na aplicação de notas, concluiríamos que ela pouco ou nada tem para acrescentar no processo de ensino – aprendizagem dos alunos.

“Se ela não serve aos propósitos nem de mobilizar o aluno para que se reveja, perceba o patamar de conhecimentos onde está, nem de mobilizar o professor para retomar o trabalho, então ela não está cumprindo seu papel principal, que é, realmente, diagnosticar como o aluno está e poder através desses diagnósticos, analisando de diferentes pontos de vista, superar o que está fazendo, dos pontos de vista do professor, do aluno e da relação ensino-aprendizagem.” (Saul, p.66)

Ao criticar o sistema de notas e sua não funcionalidade educacional, não está se afirmando que a prática avaliativa também não tenha importância no processo de ensino e aprendizagem. Notas e avaliação não podem ser confundidas como sinônimos. Enquanto a nota se apresenta como um medidor extrínseco ao processo, a avaliação se faz essencial ao mesmo. Sem a avaliação não é possível rever erros e dificuldades encontrados pelo caminho para que possam ser superados e alcançado o objetivo do ensino que é a aprendizagem significativa. A falta da nota, entretanto, não é determinante em tal processo.

“Em termos precisos, deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem que qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental, porém dessas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende, pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa. Para que ela ocorra, é necessária a presença de sujeitos.” (Méndez, 2002, p.13 e 14)

Embora os fatos cotidianos, quando refletidos, apontem que a prática das notas não condiz com a aprendizagem, eliminá-la de imediato seria inviável. Isso porque o sistema de notas encontra respaldo na sociedade que a legitima por sua tradição e na burocracia da legislação. A tradição cega a todos que deixam de enxergar a nota como um instrumento de poder e a vêem como parte natural e necessária da avaliação, enquanto a burocracia dificulta que qualquer outra prática seja legalmente aceita.

“De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar.” (Luckesi, p.78)

Entretanto, se a eliminação imediata das notas é inviável, há espaço, na sala de aula, para mudanças de concepções que busquem, ao menos, uma outra perspectiva que recupere a dimensão educativa da avaliação.

“A mudança de paradigmas exige a incorporação de novas atitudes e de novos valores para a construção de uma nova mentalidade educacional e de uma outra perspectiva para a avaliação. Esta última deixaria de ser puramente um exercício de técnica e recuperaria sua dimensão educativa.” (Dalben in Villas Boas, p.24 e 25)

Esta mudança, todavia, não é algo simples, pois implica em mudança de valores e atitudes que só podem ser alcançadas a partir de uma decisão política e ciente do professor. Este deve estar disposto a se transformar para poder transformar, paulatinamente, todo o processo coletivo.

“Essas modificações situam-se no campo da ética dos valores socialmente construídos e exigem, na verdade, uma mudança de padrões culturais. Considera-se que essa construção seja altamente complexa porque envolve um processo de formação básica dos sujeitos. Significa, especialmente, estar disposto e mobilizado para uma profunda transformação pessoal e coletiva, despojar-se de preconceitos e abrir-se ao diálogo e ao conhecimento do outro. Só assim se poderia construir uma nova mentalidade educacional.” (Dalben in Villas Boas, p.25).

Apenas consciente de sua responsabilidade como sujeito que constrói a história e do contexto em que se encontra e assumindo como decisão política estar a favor de práticas educativas

transformadoras é que o professor pode alterar suas práticas e assumir outras com valores que diferem e contribuem para minar a ideologia capitalista.

Como um processo de transformação é algo construído lentamente e acreditando na importância da formação acadêmica dentro dessa luta, seja por sua contribuição teórica responsável pelo estudo da educação e, logo, por desmistificar as “verdades” capitalistas, seja por sua contribuição prática servindo como exemplo de atuação, é que daremos prosseguimento, na segunda parte deste trabalho, por pesquisar como *os professores de um curso de Pedagogia concebem a avaliação e, especificamente, a questão da nota, e como isso se reflete na sua prática docente.*

***2ª Parte: Pensamentos e práticas
avaliativas dentro dos cursos de
Pedagogia da Unicamp***

Capítulo 5. Metodologia: a busca por um panorama

Todo o levantamento teórico apresentado na primeira parte deste trabalho buscou demonstrar como a escola está ligada ao sistema capitalista e como a nota está inserida dentro deste processo. Acreditamos que esta não seja uma relação pré-determinada na qual a escola se encontrada unicamente como produto do sistema, mas sim uma relação dialética em que ambos se relacionam, um determinando e sendo determinado pelo outro.

A realidade se apresenta como um todo que se relaciona, onde coexistem forças opostas que a levam a estar sempre em seu devir, aberta a transformações. Assim, devido as suas contradições inerentes há espaço para a resistência, precisa-se, entretanto, que fazemos uso deste.

“como uma instituição da sociedade civil, onde se trava a luta política, a escola não teria como único papel a reprodução das relações de dominação, através da propagação da ideologia da classe dominante; à escola caberia, também, a função de minar a ideologia dominante, questionando o “consenso” e a “harmonia social”.(Gramsci apud Machado, 1996; p.16)

Foi pensando na possibilidade da escola como espaço de resistência contra o sistema que fomos levados a refletir sobre a importância de exemplos que sugiram outras práticas avaliativas que trabalhem com valores distintos do capitalismo, pois, muitas vezes, por mais que não concordemos com algumas práticas, continuamos a reproduzi-las por não termos conhecimento de alternativas.

Essa reflexão nos trouxe ao nosso problema: *como os professores de um curso de Pedagogia concebem a avaliação e, especificamente, a questão da nota, e como isso se reflete na sua prática docente.*

5.1 Delineando um campo

Optamos por estudar as práticas dos docentes do curso de Pedagogia por serem estes os maiores responsáveis pela formação dos futuros pedagogos que trabalharão nas séries iniciais do ensino fundamental, local este onde se começa a implantar valores sociais.

Acreditamos que, uma vez que tais futuros educadores foram, em geral, formados dentro de escolas capitalistas na qual a avaliação era centrada na nota; cabe a sua formação superior lhes

oferecer algum contra-exemplo para que, quando forem atuar profissionalmente, não reproduzam o modelo tradicional.

Restringimos o nosso campo aos cursos de Pedagogia 20 (vespertino) e 38 (noturno) da Faculdade de Educação da Unicamp por ser, além de meu local de formação, portanto de mais fácil acesso para uma coleta de dados, um curso que possui sua qualidade e empregabilidade reconhecida sendo premiada em todas as edições do Prêmio Melhores Universidades pela revista Guia do Estudante e Banco Real, que em 2007 completa seu 3 ano.

Faz interessante, inclusive, a escolha desta instituição em virtude de apenas os cursos de Pedagogia destinados a professores em exercício possuírem avaliação como uma disciplina em sua grade curricular. Os outros dois cursos oferecidos – um no período vespertino e outro no noturno – não apresentam nenhuma disciplina sobre o tema ficando este sem lugar garantido nestas formações curriculares. Por não existir tal espaço nessas grades, a formação quanto a esse assunto se restringe aos sistemas de avaliações que cada professor opta em sua disciplina e que, em alguns casos, convidam seus alunos a discutir sobre ela.

De acordo com informações encontradas no site da faculdade, atualmente os cursos de Pedagogia oferecidos nos períodos vespertino e noturno somam 500 estudantes. Eles garantem formação para que os alunos ao se formarem possam atuar como professores *nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (crianças de zero a dez anos)*; como administradores, supervisores, assessores pedagógicos e educacionais em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio); na Formação e Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicatos, empresas, etc.); ou ainda em clínicas especializadas em Educação Especial.

Para tanto, a faculdade conta com um corpo de 98 docentes que se organiza em 6 departamentos de acordo com campo de conhecimento de pesquisa do professor. 14 docentes se encontram no DECISE (DEpartamento de Ciências Sociais na Educação); 12 no DEFHE (DEpartamento de Filosofia e História da Educação); 21 no DELART (DEpartamento de Educação, conhecimento, Linguagens e ARTe); 10 no DEPASE (DEpartamento de Políticas, Administração e Sistemas Escolares); 18 no DEPE (DEpartamento de Psicologia Educacional) e 23 no DEPRAC (DEpartamento de Estudos e PRáticas Culturais).

Entretanto, não são os 98 docentes que lecionam nos cursos de Pedagogia. Alguns deles não se dedicam a este curso de graduação, mas a outras licenciaturas que a Faculdade de Educação também oferece formação, porém que foge de nossa delimitação.

Com o auxílio da Coordenação de Pedagogia pudemos levantar quais professores ministravam aulas para a Pedagogia (podendo ou não ministrar também a outras licenciaturas) e quais não. Encontramos um campo com 78 docentes que trabalham com as Pedagogias (14-DECISE, 12-DEFHE, 16-DELART, 10-DEPASE; 14- DEPE; 13-DEPRAC). Isolamos, entretanto, deste grupo, a Professora Dra. Elisabeth Monteiro de Aguiar Pereira, pois, suas respostas poderiam sofrer influências uma vez que é a orientadora deste trabalho.

Sendo assim, os docentes dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, que foram sujeitos desta pesquisa totalizaram 77 sujeitos.

5.2 Da escolha do instrumento à coleta dos dados

Em virtude do pouco tempo disponível para executar esta pesquisa e do número elevado de sujeitos que formavam nosso campo, optamos como instrumento para a coleta de dados o questionário, pois ele “permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto” (Richardson, 1999; p.204).

Em um primeiro momento, havíamos pensado em fazer uso de entrevistas. Porém, entrevistas implicariam em um tempo em comum entre o entrevistador e cada sujeito, além de ser necessário tempo para transcrever cada fala. Além disso, se optássemos por entrevistas teríamos que restringir nosso campo a um número menor de docentes. Como o nosso objetivo era conhecer o julgamento do maior número possível, avaliamos que com poucas entrevistas a visão sobre a concepção e a prática dos professores dos cursos de Pedagogia da Unicamp ficaria muito restrita. Assim, decidimos pelos questionários que, como caracteriza Richardson (1999; p.189), “uma entrevista estruturada”.

Para que a pesquisa chegasse a todos os 77 docentes decidimos encaminhá-la por internet ao endereço eletrônico de cada um. Para tanto, buscou-se os endereços na página da faculdade onde consta o nome de todos os professores em exercícios, suas informações e contato. Desses, 3 e-mails retornaram; 2 acusando caixa de entrada lotada e o outro, endereço não encontrado. Com isso, conseguimos atingir 96% dos sujeitos do nosso universo.

O corpo da mensagem enviada constava de uma apresentação e do questionário em si.

Na primeira parte, fazíamos uma apresentação da pesquisadora como aluna do último ano do curso de pedagogia e solicitávamos a cooperação dos docentes explicitando o nosso objeto de estudo e nossos sujeitos de pesquisa. Enfatizávamos a importância de suas respostas e pedíamos que as

mesmas fossem dadas até dia 30 de agosto para que pudéssemos ter tempo de uma melhor análise. Por fim, agradecíamos a cooperação.(ver anexo 1)

A segunda parte era constituída do questionário formado por 8 perguntas sendo as 7 primeiras abertas. As questões abertas se caracterizam, segundo Richardson (1999; p.153), por “perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações”. A última questão era fechada aceitando “sim” ou “não” como resposta (ver anexo 2).

A opção por fazer um questionário com perguntas abertas foi feita por não visarmos a antecipação de respostas e por queremos dar uma maior liberdade à expressão das opiniões dos entrevistados. Acreditamos que assim poderíamos obter informações mais ricas para a construção do cenário avaliativo, conforme afirma Richardson (1999; p.195)

“Uma das vantagens das perguntas abertas é a possibilidade de o entrevistado responder com mais liberdade, não restrito a marcar uma ou outra alternativa. Isso ajuda muito o pesquisador quando ele tem pouca informação ou quer saber um assunto.”
(Richardson, 1999; p.195)

Entretanto, a escolha dos questionários com perguntas abertas também nos trouxe algumas dificuldades. A baixa taxa de devolução foi uma delas. Responder o formulário demandava tempo dos sujeitos da pesquisa que nem sempre tinham essa disponibilidade. Isso fez com que, ao término do mês de agosto, apenas 14 dos 74 docentes, cerca de 19%, haviam devolvido.

Considerando a amostragem baixa para o nosso objetivo, enviamos uma segunda mensagem a todos que não tinham respondido reforçando a solicitação para que cooperassem com a pesquisa e alterando o prazo de devolução para o dia 18 de setembro. (ver anexo 3)

Com o reenvio, recebemos o retorno de uma professora que alegou falta de tempo para responder tais perguntas e que essas eram complexas, demandando longas respostas e de outros dois professores informando que há algum tempo não lecionam para a Pedagogia.

Entretanto, houve um aumento de 71% de respostas- aos 14 que tínhamos foram somados mais 10- e alcançou-se uma amostragem de 31% do total de professores em exercício nos cursos de Pedagogia da Unicamp. Este se torna, pois, o nosso campo de pesquisa: 24 docentes: 8-DECISE, 5-DEPE, 4-DEPRAC, 3-DELART, 2-DEFHE e 2-DEPASE.

Apesar de o questionário ter sido recebido por quase a totalidade dos docentes da instituição, de acordo com Richardson (1999), a pesquisa pode ficar viesada, pois os 24 formulários que

retornaram não são de sujeitos aleatórios, mas sim daqueles que estavam interessados em colaborar o que pode prejudicar a análise.

Reconhecemos que, ainda em virtude do tempo, não foi possível a elaboração de um pré-teste, ou seja, uma “aplicação prévia do questionário a um grupo que apresente as mesmas características da população incluída na pesquisa e que tem por objetivo revisar e direcionar aspectos da investigação” (Richardson, 1999; p.202), não havendo, infelizmente, a possibilidade de melhorar o instrumento para potencializá-lo.

5.3 Uma metodologia para a análise

Feita a coleta dos dados por questionários, a etapa seguinte foi analisá-los. Por este material ser do tipo qualitativo - “não se podem aplicar técnicas aritméticas” (Richardson, 1999; p.224) - optamos por fazer uso da análise de conteúdo:

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 1979; p.31)

De acordo com Bardin (1979; p.95), a análise de conteúdo se organiza em três fases: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Richardson (1999; p.231) diz que a pré-análise “é a fase de organização propriamente dita. Visa operacionalizar e sistematizar as idéias, elaborando um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho”. Coube a esta fase, a escolha dos documentos, em nosso caso, os questionários, no qual tivemos como critério de homogeneidade trabalhar apenas com professores dos cursos de Pedagogia e buscamos exaustivamente o maior número de respostas visando uma maior representatividade. Ainda nesta fase foi feita a leitura do material coletado para se ter uma primeira impressão das concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo.

A fase seguinte, a análise do material, consistiu na codificação, categorização e quantificação da informação.

A partir da leitura atenciosa do material foi feita a sua codificação utilizando como unidade de registro o tema. Buscamos descobrir em cada resposta o “sentido” que o entrevistado desejava dar a sua mensagem.

Feito isto, buscou-se categorizar os elementos encontrados. As categorias criadas são semânticas, baseadas no levantamento teórico da primeira parte deste trabalho e resultado da classificação progressiva dos elementos. Elas foram criadas seguindo algumas características: exaustividade (cada categoria permite a inclusão de todos os elementos levantados relativos a um determinado tema), exclusividade (cada categoria foi definida de maneira que não seja possível classificar um mesmo elemento em duas categorias), concretitude (categorias concretas que permitem fácil classificação dos elementos), homogeneidade (as categorias se baseiam em um mesmo princípio de classificação) e objetividade e fidelidade.

A partir da categorização foi possível fazer uma análise comparativa entre a teoria levantada e os resultados dos questionários e apontar de qual maneira os professores da Pedagogia da Unicamp reconhecem valores capitalistas implícitos na atribuição de notas e como isso interfere em sua prática.

Capítulo 6. Analisando as respostas recebidas

Para melhor apresentar as análises feitas dos questionários retornados, decidimos dividir em dois grandes conceitos: avaliação e nota. Procuramos traçar qual a concepção e qual a prática dos docentes no que se refere a cada um dos conceitos. Começamos pela avaliação por ser um processo mais amplo e terminamos com a nota, objeto maior de nossa pesquisa.

6.1 Avaliação

6.1.1 Concepção

a) Conceito de avaliação

A concepção do que é avaliação varia de professor para professor. As respostas recebidas nos permitem agrupá-las em quatro categorias:

54,1% - Processo que visa tanto o trabalho do docente quanto de seus alunos

29,1% - Processo que visa o trabalho dos alunos

8,4% - Processo que visa o trabalho dos docentes

8,4% - Processo burocrático

Mais da metade dos docentes evidencia, em suas respostas, que a avaliação é um processo que envolve os dois sujeitos de sala de aula: professor e alunos.

“Um processo de retornos para o aluno e deles para nós, professores” (Docente 11)

“Avaliação é um dos pontos privilegiados para se analisar o processo ensino-aprendizagem, sendo um processo que permite analisar o desempenho acadêmico do aluno e do professor” (Docente 23).

Para alguns destes, se trata de um momento de reflexão conjunta para a melhoria tanto do processo de ensino quanto de aprendizagem.

“É um momento de reflexão crítica que permite revisões, crescimento futuro, tanto para o aluno, como para o professor” (Docente 5)

“A ocasião para discutir e trocar idéias e experiências com os estudantes, um modo de mostrar que críticas e discussões são sempre construtivas” (Docente 20)

Outros, entretanto, apesar de concordarem que a avaliação envolve professor e alunos, diferem como o processo é assumido por cada parte:

“Para o aluno é: um instrumento para que ele tenha elementos para saber se está adquirindo e/ou construindo conhecimentos na área da disciplina cursada.

Para o professor: um instrumento que lhe dá a possibilidade de adequar suas estratégias de ensino na disciplina, a partir das “respostas” obtidas”(Docente 19)

“Avaliação é um instrumento que contribui tanto para o professor como para o aluno (e também para a instituição). Com relação ao aluno, o processo de avaliação deve dar ao aluno referências que possibilitem o avanço na aquisição do conhecimento. Quanto ao professor, por meio da análise, reflexão e discussão dos diferentes resultados obtidos no processo é que posso replanejar o trabalho com o conhecimento, ou seja, auxilia na construção de uma aprendizagem mais eficaz” (Docente 24)

Outra característica reforçada por alguns destes docentes é a constância deste processo, permitindo um acompanhamento do ensino e da aprendizagem contínua passível de intervenções quando necessário visando à melhoria do trabalho.

“Um procedimento didático periódico de acompanhamento do trabalho pedagógico que está sendo realizado num determinado período de tempo. Visa acompanhar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, por isso, envolve o acompanhamento do trabalho do professor e dos alunos, quando possível de cada aluno” (Docente 15)

“Avaliação, aqui situada no contexto educativo, é um processo constante, envolvido na relação ensino-aprendizagem. Avaliar é acompanhar, procurar compreender como está se realizando a aprendizagem de um determinado sujeito ou grupo, em relação aos objetivos e propostas elaboradas para esse sujeito ou grupo. Da avaliação, deve-se poder conhecer as facilidades do(s) sujeito(s), para propor intervenções; ao mesmo tempo, avalia-

se a adequação das propostas para esse sujeito/grupo, visando aperfeiçoá-las ou modificá-las” (Docente 22)

Outro grupo de professores apresenta, em suas respostas, a avaliação como sendo um processo que visa apenas o trabalho do aluno. Dentre eles, há quem enxergue esse processo como uma possibilidade de reflexão do aluno sobre o seu desempenho:

“Entendo a avaliação como um processo de reflexão do aluno sobre o aprendizado decorrido durante o curso” (Docente 9)

Enquanto a resposta acima demonstra uma preocupação reflexiva do aluno, porém ao fim do curso; outro professor enfatiza a ação reflexiva do aluno, porém como um processo contínuo:

“Entendo a avaliação como um componente do processo de ensino e aprendizagem, mediante o qual se dá ao estudante, de maneira continuada, um retorno sobre suas atividades no âmbito de uma disciplina (ou curso), com a finalidade de propiciar novos passos em direção ao atingimento dos objetivos do plano de curso” (Docente 6)

Outros docentes também realçam o processo como sendo algo contínuo, entretanto, se difere do anterior por não enfocar a reflexão:

“Ferramenta de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do aluno” (Docente 7)

“Avaliar é criar estratégias que possibilitem visualizar processos e resultados. Os trabalhos demandados devem apontar objetivamente a posição dos alunos frente aos conteúdos que estou trabalhando nos diferentes momentos do curso. Começo, meio e fim do semestre” (Docente 14)

Alguns professores trabalham com a idéia da avaliação como um reflexo pontual do desempenho dos alunos dentro do curso:

“É uma suposta verificação momentânea do que o estudante pôde reter de informação daquilo que foi veiculado em sala de aula, dentro das variadas estratégias possíveis ali desenvolvidas” (Docente 18)

“Uma informação sobre a situação da aprendizagem com base num padrão de referência” (Docente 3)

Um terceiro grupo de professor acredita na avaliação como um processo que visa à melhoria do trabalho do docente ao apresentar as condições de ensino oferecidas aos alunos:

“A principal tarefa da avaliação é estar indicando para o professor como foram as condições que ele planejou para que o aluno aprendesse ou não” (Docente 16)

“É um diagnóstico importante do processo e das condições onde o ensino e a aprendizagem estão acontecendo” (Docente 8)

Um quarto pequeno grupo refere-se à avaliação do modo como é formalizada no sistema educacional como algo burocrático, pois eles não encontram sentidos:

“É um controle burocrático, obrigatório e desnecessário” (Docente 21)

“Para mim, avaliar é inerente à atividade humana. O ser humano planeja e produz revendo o que sabe e o que já fez sobre o que quer realizar. Mas somente em época muito recente é que o ato de avaliar veio sendo formalizado em testes ou provas e isto muito antes de ser formalizado no âmbito do ensino. Na antiga Grécia, já se avaliava o desempenho dos atletas. Na china, durante séculos antes de Cristo, aplicavam testes e exames na seleção de homens para o serviço militar. A avaliação escola, por sua vez, passou a ser mais bem estruturada, somente, depois do século XVII. Acho que a avaliação do modo como foi formalizada na escola, perdeu sua essência, a de ser inerente ao processo de cada um produzir sua própria vida no contexto social onde vive” (Docente 12)

6.1.2 Prática

a) Estratégias de avaliação

Como estratégias de avaliação os professores optam por duas grandes categorias: produções escritas e/ou produções orais. Fora destas, apenas um professor, Docente 21, salientou usar como uma das estratégias de avaliação a frequência dos alunos e outro, Docente 15, usa como estratégia o trabalho com imagens.

Outros dois docentes, entretanto, não discriminam em suas respostas quais as estratégias de avaliação que usam. O Docente 4 alega que “a avaliação é um processo coletivo, criado pelos alunos no início do curso” portanto, indica que não cabe a ele a decisão das estratégias e que estas variam de acordo com as classes. Já o Docente 20 enfatiza que os alunos se sentem motivados quando são “chamados a refletir, a evitar “achismos”, impressionismos, a ideologização”, porém não diz como ele faz isso.

Os 22 docentes que apontaram suas estratégias, todos assumem fazer uso de algum tipo de produção escrita. Esta pode ser em grupo ou individual.

Quando mencionam a produção escrita em grupo, em geral, os professores se referem às pesquisas ou trabalhos solicitados em sala durante a aula. Uma docente diz utilizar de prova em grupo.

“Além disso, são avaliadas as atividades de pesquisa dos grupo” (Docente 6)

“Também uso às vezes o trabalho em grupo feito pelos alunos em sala de aula”
(Docente 9)

“São várias estratégias num processo contínuo, depende das características da turma e do conteúdo trabalhado. (...) provas individuais ou em grupo” (Docente 24)

Dentre os trabalhos escritos propostos para serem feitos individualmente há uma variedade ainda maior de estratégias.

Seis professores citam fazer uso das provas formais, porém esta nunca é apresentada como única estratégia de avaliação.

“Observações dos espaços educativos onde o futuro profissional irá atuar, reflexões em sala de aula, seminários, debates. Discussão de textos teóricos e prova (quando necessário)” (Docente 8)

“As vezes, especialmente quando é evidente que estudantes não estão preparando as leituras do curso, faço provas para serem respondidas em casa por cada aluno” (Docente 13)

Alguns, por outro lado, deixam claro que não valorizam as provas:

“Varia de acordo com a classe. Valorizo pouco provas, prefiro leituras, resumos de textos, discussões em classe” (Docente 11)

“Não gosto de propor provas, pois, como o próprio nome diz, parece que o aluno tem que me “provar” que aprendeu, e acredito que a aprendizagem seja um processo interno, ao qual não temos acesso” (Docente 23)

Para substituir ou complementar as provas, outra estratégia de avaliação utilizada é a produção de textos com base nas leituras que podem ser papers, exercícios analíticos, relatórios, resumos, resenhas.

Relatórios de observação das escolas ou espaços educativos também são solicitados por professores que trabalham com as práticas de ensino.

Trabalhos individuais sobre algum tema do curso são citados por 8 docentes.

“Um trabalho por semestre eu solicito comparando as correntes teóricas com as quais trabalhamos” (Docente 11)

“Eu uso muito o trabalho escrito individual, mas o trabalho escrito com reescrita” (Docente 16)

A auto-avaliação é apresentada como estratégia por 3 professores. Enquanto narrativas e portfólios reflexivos são apontados por dois.

Apenas um docente, o 24, diz ter como uma de suas estratégias a avaliação do grupo:

“Em geral, nesse processo é analisado os trabalhos e atividades em sala de aula, tanto individuais quanto em grupos; a apresentação de seminários; os relatórios de observações nas escolas; provas individuais ou em grupos; *avaliação do grupo* e auto-avaliação; etc”

Quanto ao que diz respeito ao uso da produção oral, 14 professores dizem fazer uso.

Dentre esses, a estratégia mais utilizada é a avaliação da participação individual nas aulas que pode ser verificadas pelas perguntas orais em sala, observações sobre textos lidos ou experiências vivenciadas, análise de situações, discussões dos textos teóricos, reflexões.

“Mas é importante a produção de comunicação oral (perguntas feitas em sala de aula, observações sobre textos lido ou experiências vivenciadas, análise de situações)” (Docente 1)

Outra estratégia bastante utilizada e lembrada por 6 dos pesquisados são os seminários, na qual a organização, elaboração e apresentação se faz em grupo.

“Além disso, são avaliadas as atividades de pesquisa dos grupo e a apresentação de seminários resultantes dessas pesquisas” (Docente 6)

Além destas estratégias, foram citados discussão em grupo, exposição individual e entrevista.

“Atividades em grupo, realizadas em sala de aula. Essas atividades visam a discussão dos textos da disciplina” (Docente 22)

A razão que os leva a optar por tais estratégias de avaliação não foi apontada pela maioria dos docentes, mas não por sua totalidade.

O Docente 5 diz tentar realizar de maneira informal um exercício avaliativo qualitativo enfocando o curso que ministrou por não acreditar em avaliação quantitativa.

Os docentes 1, 3, 7 e 16 trabalham com produções escritas.

O Docente 1 justifica sua preferência pela escrita exigir uma reflexão e racionalização da fala. Em sua opinião, se trata de uma comunicação privilegiada no mundo universitário e que permite ao professor compreender a utilização da bibliografia trabalhada.

Do mesmo modo, o Docente 3 opta pela participação e construção de textos com base em leitura recomendada, por permitirem “obter informações sobre a compreensão sobre o conteúdo da disciplina”.

Já o docente 7, apesar de também justificar suas estratégias como instrumentos que “favorecem uma análise mais cuidadosa sobre a compreensão do aluno em relação aos conteúdos estudados”, ele escolhe outros meios além de trabalhos escritos, como o seminário e a prova.

O Docente 16 que também trabalha com produções escritas dos alunos, além dos motivos explicitados pelos colegas também alega, ao propor a reescrita dessas produções, o professor pode, caso haja problemas, identificar e apontar para o aluno em uma tentativa de ajuda-lo a reorganizar e reescrever.

Outro professor que demonstra dar um retorno aos estudantes é o Docente 6 que utiliza os relatórios de leitura dos textos que solicita para, a partir deles, verificar as questões afloradas e comentá-las oralmente nas aulas.

Já as atividades em grupo propostas pelo Docente 22 busca “uma compreensão para além do texto, que se volte para a realidade brasileira”. Ao propor a produção escrita sobre atividades realizadas em geral fora do horário de aula, o mesmo docente, argumenta estar exigindo do aluno uma “reflexão própria que implica o diálogo entre as perspectivas teóricas e a realidade escolar”.

Enquanto isso, o Docente 14 propõe “atividades coletivas e individuais que exercitem as operações de pesquisa discutidas nos textos adotados” e a razão de sua opção se dá pois ela acredita que suas estratégias “ objetivam mostrar a pesquisa como um processo de trabalho que demanda disciplina, regras, estratégias”.

Para o Docente 17, a opção por trabalhar com exposição individual de um tema da disciplina e uma reflexão escrita se faz por ele compreender a avaliação como uma reflexão sobre o trabalho no curso.

O Docente 10 que fazem uso preferencialmente de narrativas e portfólios argumentam que estes “permitem ter uma compreensão do movimento discursivo (por escrito e materialmente visualizado) do estudante a respeito de aspectos marcantes que elegem para dizer o que aprenderam”,

esses modos de ver o processo de ensino-aprendizagem, acredita o professor, pode dar pista o educador para a compreensão dos efeitos do que ele pretende ensinar.

Outro professor, o Docente 12, que faz uso das mesmas estratégias que o Docente 10, diz optar pelos portfólios por acreditar na avaliação como “parte do movimento de reflexão de cada um sobre o produzir-se sujeito na disciplina”.

Por fim, o Docente 18 diz optar pela auto-avaliação “afim de que o estudante possa desenvolver sua consciência e responsabilidade, tanto pessoal quanto profissional” com vistas no processo de criação de conhecimento que é realizado principalmente nos encontros em sala.

6.2 Nota

6.2.1 Concepção

a) Papel da nota

Ao questionarmos os professores sobre o papel da nota dentro do processo de avaliação no curso de Pedagogia encontramos 5 categorias¹:

54,16% - Indicador de desempenho

29,16% - Instrumento burocrático

20,83% - Instrumento de poder

16,66% - Classificação

4,16% - Nenhum papel

Um pouco mais da metade dos docentes explicitam o papel da nota como um indicador de desempenho. Entretanto, a metade dos docentes que assim responderam, deixam implícito em sua escrita que trabalham com a idéia que seja um indicador que não garante a veracidade na representação desse desempenho. Podemos perceber isso quando utilizam verbos como “buscar” e “tentar” que são abertos tanto para a possibilidade de alcançarem seu objetivo de representar como não alcança-los.

“É a busca da racionalização e objetivação dos diversos e múltiplos fatores envolvidos” (Docente 2)

“Ela deveria ser o reflexo final numérico da performance do aluno durante o desenvolvimento da disciplina” (Docente 5)

“A nota seria uma tentativa de quantificar o quanto esse aluno se aproxima daquilo que é esperado.” (Docente 16)

Citações como o do Docente 11 que diz que a nota não significa muita coisa para ele, pois valoriza o processo, mas que esse tem que ser traduzido em nota e isto o sempre incomodou, pode nos indicar que este docente não acredita que a função da nota seja a de quantificar o processo, mas que ele desacredita que isso efetivamente possa ser feito, mas, como é obrigado, se sente incomodado.

Já ao lermos a resposta do Docente 13 podemos encontrar uma incongruência, pois ele diz acreditar que “a nota representa apenas uma representação de um desempenho do aluno” e, em seguida, diz que para ele o mais importante é o que o aluno aprendeu. Dessas duas frases podemos compreender que a representação do desempenho do aluno (a nota) não é a mesmo que o que o aluno aprendeu. Este é mais importante que aquele.

Quando as respostas explicitam desempenho de qual sujeito eles estão falando, 5 se referem somente ao aluno, 3 ao aluno e ao professor e 1 apenas ao professor.

“A nota serve para indicar ao aluno onde ele estava no início do processo sugerido pela disciplina e onde ele alcançou ao chegar no final do trabalho coletivo desenvolvido com a classe” (Docente 14)

“Trata-se de um indicador do desempenho de alunos e professores” (Docente 8)

“Para o aluno: é um instrumento para que ele tenha elementos para saber se está adquirindo e/ou construindo conhecimento na área da disciplina cursada.

¹ Alguns docentes reconhecem, em sua resposta, mais de uma categoria.

Para o professor: é um instrumento que lhe dá a possibilidade de adequar suas estratégias de ensino na disciplina, a partir das “respostas” obtidas” (Docente 19)

“Indicar ao docente quais os limites e/ou problemas da turma/classe” (Docente 1)

Cabe ressaltar que o Docente 19, na presente questão, nos responde, na verdade, com as seguintes palavras: “Resposta acima (cf. 1)”. Buscando a sua resposta da primeira questão é que encontramos a resposta citada. Isso nos indica que para este professor avaliação e nota apresentam a mesma função.

Outro aspecto percebido é que um traço em comum em muitas das respostas é que ela é vista como um indicador de desempenho que reflete mais processos do que resultados.

“A nota sugere processos muito mais do que resultados” (Docente 14)

“O papel da nota é balizar o processo ensino-aprendizagem” (Docente 23)

As demais respostas constituem categorias que apresentam valores capitalistas discutidos na primeira parte deste trabalho, são eles: a nota como instrumento burocrático, de poder e classificação.

29,16% dos docentes concebem a nota como um instrumento burocrático. Em sua totalidade, os docentes que assim enxergam a nota, não acreditam que a nota represente realmente o desempenho dos alunos.

“Meramente burocrático, pois ele não leva em conta a qualidade do que foi desenvolvido como conhecimento” (Docente 18)

“A nota, por si, não indica nada, pois há distintos níveis de dificuldade das matérias e de exigências dos sujeitos, que o número esconde” (Docente 22)

Por não enxergarem pontos positivos na nota que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem, argumentam que são obrigados pelo sistema a dar nota, que isso é uma imposição.

“Como o professor é obrigado regularmente a fazer a chamada avaliação certificativa, com vistas à mobilidade do aluno no curso (promoção, reprovação), a nota acaba sendo uma imposição.” (Docente 6)

“Para mim é o cumprimento de uma obrigação” (Docente 21)

“A nota é dada porque somos obrigados a atribuí-la por questões regimentares” (Docente 23)

Apesar de reconhecerem a nota como um instrumento burocrático sem fins a favor do processo pedagógico, os professores demonstram aceitá-la sem questionar tal burocracia e qual a sua real necessidade.

“Para mim, uma forma de transformar avaliação em um registro administrativo” (Docente 15)

“Ela é apenas uma “necessidade” institucional” (Docente 22)

Na terceira categoria que classifica a nota como um instrumento de poder, encontramos 20,83% dos professores.

A maneira de ver esse poder se faz por diferentes pontos de vista:

Alguns apontam o poder visto da submissão do aluno a nota. Enquanto o Docente 21 aponta essa submissão em termos de comportamento, o Docente 20 o aponta como o condicionador do que estudar.

“Para os alunos, um instrumento de disciplina” (Docente 21)

“Infelizmente a nota tem sido supervalorizada por nossos estudantes, por conta do “famoso” coeficiente de rendimento, o que de certa forma funciona como um condicionador” (Docente 20)

Já outras falas caracterizam o poder da nota encontrado nas mãos do professor. O Docente 24 fala sobre o poder de aprovação e reprovação, logo, o poder de controle que o professor possui. Já o Docente 24 complementa que o aluno está fora desta decisão de aprovar ou reprovar, sendo o professor quem o avaliará.

“Creio que a avaliação deveria ser um instrumento para auxiliar nesse processo de aquisição dos conhecimentos e não se restringir a um mecanismo de controle, de aprovação ou reprovação” (Docente 24)

“Entendo o papel da nota como a expressão de uma avaliação externa ao processo do aluno, ou seja, expressa uma avaliação a qual ele está submetido e da qual não é sujeito” (Docente 12)

Uma quarta categoria de resposta diz respeito a nota como instrumento de classificação. Ela é compreendida assim por 16,66% dos professores.

Essa classificação pode ser vista dentro de sala de aula, feita pelo professor:

“Acaba por incentivar o olhar julgador e classificador sobre o êxito ou fracasso do aluno” (Docente 24)

Como também uma classificação no nível da instituição através do coeficiente de rendimento estipulado pela universidade.

“No curso serve para classificação de um coeficiente determinado pela diretoria acadêmica e pela universidade” (Docente15)

Além de ser entendida como resultado do discurso pela homogeneidade que, ao oferecer as mesmas oportunidades, acaba por comparar e, logo, classificar os alunos segundo as suas notas obtidas.

“Mas como na educação, aparte os belos discursos, o que se busca é a impossível homogeneidade, a nota tem essa função. A de possibilitar o enquadramento de todos dentro de um mesmo critério e, claro, estabelecer fatores de comparação” (Docente 22)

Já o Docente 17 é direto em dizer que, para ele, a nota não possui nenhum papel, estando em desacordo com ela:

“Nenhum papel, pois não utilizo notas no meu curso, não deveriam existir diferentes notas para cada aluno” (Docente 17)

b) Significado de atribuir nota

Atribuir nota aos alunos traz distintos significados que pudemos agrupar nas seguintes categorias:

41,66% - Oferecer um retorno

20,84% - Dificuldade

20,84% - Uma obrigação burocrática

16,66% - Não atribui nota

As categorias aqui encontradas podem estabelecer relações com as categorias referentes ao papel da nota. Em geral, ao conceber a nota como um indicador de desempenho, é esperado, que o ato de dar a nota seja visto como um ato de oferecer um retorno. Para quem enxerga a nota como um instrumento burocrático, costuma encarar a sua atribuição da mesma maneira. Já quem não concorda com a mesma, pois a enxerga como instrumento de poder ou classificação, não deve se sentir bem em atribuí-la, fazendo desta obrigação uma dificuldade. E, se não enxerga nenhum papel, é coerente não fazer uso das notas.

Analisando cada grupo de respostas podemos confirmar essas relações.

Aos que trabalharam com a idéia de atribuição de nota como um retorno, este retorno é geralmente voltado para o aluno e pode visar traduzir a aprendizagem dos alunos em número ou indicar onde precisa melhorar dando orientações para que o aluno se auto-avalie:

“Um ato minúsculo de traduzir num conceito numérico ou não a aprendizagem dos alunos” (Docente 3)

“Mostrar-lhes onde precisam investir para aprimorar sua formação, atender uma exigência burocrática e avaliar o meu desempenho como professora” (Docente 8)

“É uma forma de dar parâmetros para o aluno também se auto-avaliar, ou avaliar seu desempenho na disciplina” (Docente 16)

Docente 2 também trabalha com a idéia de tradução numérica, porém não se volta apenas ao aluno, mas a relação entre este e o professor, buscando traduzir o processo institucional, pedagógico e reconhecendo que este também é subjetivo.

“Significa buscar esclarecer num conceito matemático o processo institucional, pedagógico e subjetivo de minha relação com o aluno (a)” (Docente 2)

Outros professores também reconhecem que a nota é perpassada pelo subjetivo do professor e, portanto, não é neutra e objetiva.

“Significa dar um retorno a eles de como estou entendendo seu desempenho” (Docente 9)

O Docente 13 além de concordar que a nota é subjetiva, também nos aponta que o desempenho representado pela nota não é sinônimo da capacidade do aluno.

“Significa representar para o aluno minha avaliação do desempenho do aluno e não da capacidade dele” (Docente 13)

Do mesmo modo, o Docente 23 também pensa que o desempenho apontado pela nota, muitas vezes, não corresponde ao desempenho máximo que o aluno pode ter, pois este é mascarado pela

nota. Essa não congruência entre a nota e a capacidade do aluno faz com que o professor não se sinta a vontade de atribuir notas, apesar de seus anos de docência.

“Significa ter que medir o seu desempenho acadêmico, e penso que muitas vezes, há situações que mascaram este desempenho (doença, stress, etc), não nos dando possibilidade de realizar avaliação adequada. De qualquer forma, não me sinto à vontade em atribuir notas, apesar de 20 anos de docência, pois penso que o processo ensino-aprendizagem não acontece só em sala de aula (mas também em conversas, leituras, filmes, teatros, shows, etc)” (Docente23)

Outros professores dizem que o retorno se faz tendo como base acordos firmados entre alunos e professor no começo das aulas, seja para indicar o quanto falta para alcançarem os objetivos traçados, seja para fechar o processo iniciado no primeiro dia de aula.

“É explicitar para os estudantes, segundo o acordo firmado, o quanto e o que é preciso fazer para que possamos chegar ao objetivo de ensino-aprendizagem contratado entre nós” (Docente 10)

“Fechar um processo que se inicia na primeira aula quando apresento a proposta de curso e os caminhos que conduzirão a avaliação final, critérios acordados de maneira clara e transparente por alunos e professores” (Docente 5)

Dentre os professores que apontam a atribuição da nota como sendo uma dificuldade, assim se sentem por, em geral, não concordar com essa prática.

“Para mim é uma tristeza ter de adotar um procedimento em que eu não acredito, chega a ser lesivo.” (Docente 22)

Para o Docente 1, a atribuição de notas é tida como o maior problema na docência, pois, apesar de ela não ver problemas na nota no que diz respeito a ela não quantificar o conhecimento do aluno (um aluno nota dez não significa que ele tenha aprendido 100% do conteúdo), ela reconhece um grande problema pelas notas serem sempre um sistema de classificação, distinção e mérito uma

vez que para atribuí-las parte-se da turma como referencial exigindo comparações entre os alunos para determina-las.

“Na profissão docente o maior problema é atribuir uma nota (ou várias notas) aos estudantes. Eu sempre fico insegura com as notas atribuídas, mesmo que o próprio grupo classe seja a referência para dar as notas, elas são (sempre) sistemas de classificação, de distinção, de mérito” (Docente 1)

O Docente 14 encontra dificuldades nesta prática por considerá-la muito reducionista . Ele exemplifica com uma situação que acontece em sua disciplina:

“Gosto muito de ler os trabalhos no decorrer do semestre, converso, escrevo, devolvo...mas tenho muita dificuldade em enquadrar processos, quantifica-los em numero no final do semestre. Acho profundamente reducionista. As vezes um aluno me entrega um trabalho final fraco mas eu tenho consciência do tanto que ele participou e cresceu naquele semestre, naquela disciplina. Outros alunos que iniciaram o curso com projetos definidos-redondos, terminam o semestre quase que no mesmo lugar, ou seja, com projetos de pesquisa bem definidos, bem orientados. Como atribuir nota?” (Docente 14)

O problema para o Docente 20 é que esta situação é um processo unilateral o que lhe torna desagradável.

“É sempre uma situação desagradável e unilateral, que tenho tentado contornar fazendo, com eles, uma auto avaliação, na qual eles também avaliam seus desempenhos e o meu” (Docente 20)

Já para o Docente 11 é relativo. essa prática é uma dificuldade quando fica em dúvida em qual nota dar, mas, em outros casos é prazeroso.

“Um momento de muito prazer, em alguns casos; de muita dúvida, na maioria das vezes” (Docente 11)

Ao se referirem a atribuição de nota como uma obrigação burocrática, há quem justifica como sendo parte da profissão:

“Uma responsabilidade profissional, uma vez que faz parte de minhas atribuições profissionais” (Docente 21)

Outro professor, além de afirmar que dá nota por esta ser uma de suas atribuições docentes, reconhece que ela é uma maneira de institucionalizar o trabalho do professor:

“A nota faz parte de uma das minhas atribuições docentes como membro de uma instituição. Ela é uma das formas de institucionalizar o meu trabalho, não sei se a melhor ou a única, mas é o que a Universidade cobra de mim como profissional” (Docente 15)

O Docente 24, por sua vez, diz que para ele é apenas uma burocracia, pois reconhece que a nota é algo estático que não é capaz de representar a avaliação.

“Um mero requisito burocrático, porque a avaliação é bem maior do que essa coisa estática” (Docente 24)

Já o Docente 12 aponta diversos problemas da nota e nos demonstra que só a utiliza por ser obrigada, por estar presa a uma “camisa de força”.

“Uma "camisa de força". A nota é restritiva, autoritária, seletiva e pouco contribui para que o aluno tenha uma atitude de autonomia frente ao seu movimento de aprender” (Docente 12)

A última categoria se refere aos professores que dizem não atribuir notas. Este envolve o docente que anteriormente havia dito que a nota não tinha papel nenhum. Para este, não há notas em sua disciplina, e a aprovação/reprovação só se dá por exigência burocrática.

“Nada. Não dou nota, aprova ou reprova, para cumprir requisitos de diploma” (Docente 17)

Já os outros três professores que também alegam não dar notas, não excluem esta de sua disciplina, mas atribuem a tarefa de dar a nota aos alunos. Entretanto, essa ação ocorre de modo diferente.

O Docente 7 diz ser errado responsabilizar o professor pela nota do aluno, portanto, que quem tira a nota é o próprio aluno através de seu desempenho nas avaliações propostas. Desse modo, tal professor nos diz que a nota está livre da interferência subjetiva do docente sendo reflexo apenas do desempenho do aluno:

“Eu não atribuo nota para o aluno, é o aluno que se atribui nota quando realiza uma avaliação. É errado responsabilizar o professor de curso superior como o responsável pela nota do aluno” (Docente 7)

Por sua vez, o Docente 18 afirma que em suas disciplinas são os alunos que se atribuem um valor ao seu desempenho. São eles quem se avaliam de forma autônoma, sem fazer avaliações pensadas pelo professor:

“Como já disse, não atribuo nota aos meus estudantes. Insisto no desenvolvimento de sua autonomia, afim de que possam atribuir um valor, mesmo em forma de nota, ao que puderam criar” (Docente 18)

A fala do Docente 4 não indica como os alunos se dão nota, porém, sugere que só o fazem por exigência do sistema, não sendo essencial para o processo pedagógico:

“Eu não atribuo notas. São os alunos que chegam a uma atribuição de notas por exigência do sistema” (Docente 4)

c) Prós e contras da nota

Ao serem questionados sobre quais seriam os prós e contras da nota, todos os professores trouxeram os contras, mas apenas 8 enxergaram algum pró. Enquanto o Docente 1 acredita na dupla

dimensão das notas: “ao mesmo tempo possuem uma positividade e uma negatividade” , outros professores dizem não haver ou desconhecer a positividade desta prática:

“Não há prós, só contras” (Docente 22)

“Prós – não percebo” (Docente 11)

“Os prós, não sei” (Docente 21)

Dos pontos dados como prós das notas, os professores apontam a nota como um instrumento de²:

87,5% - diagnóstico

25% - meritocracia

12,5% - burocracia

12,5% – poder

Ao enxergar a nota como um instrumento de diagnóstico, esta pode ser útil para o aluno fazer sua auto-avaliação percebendo seus problemas e dificuldades:

“Os prós: permitem aos alunos verificarem problemas ou dificuldades” (Docente 1)

“Prós: parâmetros para a avaliação e auto-avaliação” (Docente 19)

A nota também foi enxergada como um diagnóstico não só do aluno, mas também do professor:

“Indicar do desempenho do aluno e do professor” (Docente 8)

² Novamente, a resposta de um professor pode contemplar mais de uma categoria

Ou pode ser um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem:

“Pros: é uma objetivação que dá visibilidade a processos de ensino e aprendizagem”
(Docente 14)

O Docente 16 só alerta que a nota só é um indicador confiável do processo se for dada com critérios:

“Os prós: quando ela é dada de forma criteriosa é uma indicação para o aluno e para o professor em termos de como é que foi esse processo, quando ela é feito com critérios”
(Docente 16)

25% dos professores que trouxeram prós acreditam no benefício da meritocracia. Esta pode ser benéfica porque permite uma comparação como acredita e, assim, eleva a auto-estima do aluno quando este recebe boas notas, trazendo, com isso reconhecimento público:

“Permitem ao aluno a comparabilidade. Assim como permitem elevar a auto-estima (com boas notas), o reconhecimento público de que fizeram um bom trabalho (estudaram e aplicam o conhecimento construído)” (Docente 1)

O Docente 1 nos faz compreender que, em sua visão, se o aluno estudar e aplicar o conhecimento construído terá boas notas. Do mesmo modo, o Docente 7 também nos parece acreditar que a nota seja reflexo direto do empenho do aluno:

“Se o aluno estudou ele não terá nenhum problema com a nota” (Docente 7)

Um docente traz como prós a facilitação para o sistema burocrático, necessário para que se emita um diploma:

“Os prós: facilita a informatização da burocracia, afinal emitimos um diploma”
(Docente 15)

Já o Docente 15 reconhece que a nota possui um poder capaz de resolver dilemas da relação professor-aluno:

“resolve alguns dilemas da relação professor-aluno, para o bem de um ou de outro”
(Docente 15)

Analisando os contras trazidos pelos professores encontramos as seguintes categorias:

58,33% - Instrumento meritocrático

41,66% - Instrumento limitado

33,33% - Instrumento de poder

20,83% - Motivador para os estudos

A categoria mais citada pelos professores no que diz respeito aos contras da nota foi ela como um instrumento meritocrático. Inclusive os professores que se encaixavam na mesma categoria, mas apontando-a como positiva, também reconhece o seu lado negativo:

“Se ele não estudou, poderá gerar trauma para toda a vida” (Docente 7)

“Os contra (os mesmos motivos): comparabilidade, diminuição da auto-estima (com notas consideradas ruins) e não reconhecimento do estatuto de bom estudante” (Docente 1)

Para o Docente 17, ao se dar uma nota diferente para cada aluno, ensina-se que o aprender seja algo individual coisa que ele discorda:

“A nota discriminada para cada aluno, reforça o processo de concepção individual da apropriação do bem educação, que considero inapropriada” (Docente17)

Sendo um processo individual acaba-se gerando uma competição que para o Docente 15 não há significado por não haver aprendizagem:

“funciona como uma sistema competitivo vazio de significado, pois a competição só faz sentido se há aprendizagem na experiência competitiva” (Docente 15)

O Docente 22 também não vê significado nesta competição, pois esta se faz entre desempenho de dificuldades distintas:

“A existência da nota, embora confira aparente neutralidade aos processos de tomada de decisão, como atribuição de bolsa de iniciação científica, monitoria, etc, permite que se coloque no mesmo patamar desempenhos de dificuldades distintas, que se vinculam também a distintos projetos” (Docente 22)

Para os Docentes 16 e 21 a função dessa competição é classificar, ranquear e selecionar.

“ela é um sistema de avaliação em que o objetivo é ranquear, quer dizer, quem é o melhor” (Docente 16)

“Os contras é que trata-se de um instrumento útil apenas para selecionar e classificar os alunos” (Docente 21)

O Docente 12 alega que todo esse processo é seletivo determinado pela cultura e pode gerar bloqueios:

“A nota é sempre seletiva. O número aponta imediatamente para uma escala de valores. Com a nota criaremos inexoravelmente os padrões: aluno nota dez e aluno nota zero. As notas que compõem os intervalos dos dois extremos dividem uma classe em alunos bons e alunos fracos. A cultura está encarnada nos signos/símbolos que vão sendo criados pelas relações humanas e é a cultura que determina o desenvolvimento do comportamento dos indivíduos, assim eu entendo.

Portanto, uma cultura de avaliação puramente seletiva cria e impregna seus símbolos gerando uma categorização de alunos fracos, medianos e fortes como se assim o fosse desde que nascem, criando imediatamente bloqueios a possibilidade de avanços e a resignação a esses símbolos” (Docente 12)

41,66% dos docentes também relatam as limitações deste instrumento. Para o Docente 18 essa limitação é total, pois ele não acredita que as notas dizem qualquer coisa sobre as pessoas:

“As notas não dizem nada sobre as pessoas, sobre o que elas são, sobre o que pensam de si ou do mundo, sobre o que pensam das próprias notas”(Docente 18)

Já para outros professores a nota pode até expressar algo, mas não tudo o que o professor deseja:

“A nota limita. Muitas vezes é difícil expressar como estou vendo o desempenho de um aluno por meio de uma nota.” (Docente9)

O Docente 11 alega que às vezes elas não expressam o processo de ensino – aprendizagem, e o Docente 15 justifica que isso ocorra porque se trata de uma quantificação de um processo qualitativo:

“Às vezes revelam não compreender o processo, a elaboração do conhecimento”
(Docente11)

“Contra: é uma quantificação de um processo qualitativo, portanto, omite aspectos na compreensão do processo ensino-aprendizagem” (Docente 15)

Outro aspecto citado que não é expresso pela nota são os tempos, ritmos e investimentos de cada aluno:

“Contra: muitas vezes os resultados não dão visibilidade aos tempos, ritmos e investimentos diferenciados dos alunos” (Docente14)

A preocupação de outros docentes é quanto a justiça da nota para com os estudantes que reconhecem que nem sempre acontece, seja porque ela não é isenta de interferências pessoais e sociais, seja por ela não ser objetiva:

“Pontos negativos: o risco de sermos injustos com alguns estudantes pois o processo avaliativo não está isento de interferências pessoais e sociais” (Docente 8)

“Contra: como toda avaliação, pode falhar, mesmo porque nunca é objetiva” (Docente 19)

Já para o Docente 24 as notas apresentam dois grandes limites: um diz respeito a aparente avaliação se referir somente ao aluno quando ele acredita que também é um indicador do trabalho do professor e o segundo seria um limite do processo avaliativo ao se reduzir a nota:

“Passa a impressão de que a avaliação serve somente para o aluno e não para o professor avaliar seu trabalho pedagógico; (...) e restringe o processo dialógico e formativo da avaliação a simples mensuração, dando a falsa impressão de medida, levando o professor a usar mecanismos reducionista na prática avaliativa. Não vejo prós” (Docente 24)

Alguns professores apontam a nota como um instrumento de poder:

“Só vejo contras: a possibilidade de você ter um controle sobre o aluno em sala de aula” (Docente 23)

Este poder pode ser visto quando se acredita que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. E a nota representa, nesta visão, apenas o que o aluno aprendeu:

“A concepção tradicional de avaliação que ainda a gente vê muito por aí, ela trabalha em cima de alguns pressupostos que hoje são muito difíceis de você defender e o mais forte deles é que ele trabalha com um divórcio entre o ensino e a aprendizagem. O modelo tradicional trabalha com a idéia que ensinar é tarefa do professor e aprender é problema do aluno e que essas coisas não têm muito a ver uma com a outra. O professor ensina e avalia, se o aluno foi bem, ótimo, se não, o problema é do aluno.” (Docente 16)

O Docente 24 diz que outro contra da nota é que ela acaba penalizando o aluno ao invés de ajudá-lo a superar suas dificuldades, além de reconhecer que é um mecanismo de controle do comportamento dos alunos.

“Creio que alguns problemas pelo uso da nota, além dos mencionados, é que a nota propicia a penalização dos alunos pelos seus erros, em vez de auxiliá-los na superação dos mesmos; (...) pode ser utilizada como mecanismo de controle de comportamento” (Docente 24)

Para o Docente 10, a nota só possui contra se for vista como um instrumento de posse do professor unicamente, mas não se for resultado de um acordo de ambas as partes.

“Genericamente, contra há se a nota não expressa um acordo bilateral, se expressa somente algo que o professor tem como parâmetro e não é acordado entre junto aos estudantes.” (Docente 10)

Um grupo de professores se incomodam com a nota, pois reconhecem que ela serve como motivador de estudos para os alunos.

“Contras – os alunos se atêm muito à nota, quantitativa” (Docente 11)

“É supervalorizada pelos alunos” (Docente20)

O Docente 13 reconhece que este motivador é um estímulo coercitivo sem o qual os alunos não estudam:

“Notas, infelizmente na minha experiência, significam um estímulo coercitivo para alunos estudarem. De fato sem a ameaça de nota estudantes não se dedicariam o estudo” (Docente 13)

Para o Docente 4 é o único modo de o professor estimular alguns alunos:

“A nota é o que restou ao professor para tentar algum estímulo ao estudo do aluno. Nem todos os alunos precisam disso, mas há quem precise” (Docente 4)

O que o Docente 23 não concorda, pois acredita que seria correto motiva-los pelo conhecimento:

“Temos que seduzi-lo pro conhecimento e não em função da nota que ele vai ter” (Docente 23)

6.2.2 Prática

a) Interferência da nota no processo de ensino - aprendizagem

Procuramos saber além dos pensamentos dos professores em relação a nota, quais as interferências desta no processo de ensino-aprendizagem em sua disciplina e como a ausência das notas afetaria sua prática docente. Ao perguntarmos sobre os efeitos da nota no processo de ensino-aprendizagem, chegamos ao seguinte panorama:

50% acreditam que a nota não afeta

41,6% acreditam que a nota afeta

4,2% acreditam que afeta parcialmente

4,2% Não sabem dizer

Apesar de todos os professores terem apresentados em questão anterior algum ponto negativo das notas, metade deles dizem que ela não afeta o processo de ensino-aprendizagem:

“Não afeta. Caso ela não existisse o curso seria exatamente o mesmo. E penso que os resultados, também” (Docente 8)

Alguns professores dizem que a nota não afeta por eles trabalharem com ela de forma alternativa:

“Não afeta, pois utilizo de forma adaptada as necessidades da disciplina” (Docente 17)

“Não, ela não nos afeta. Caso ela não existisse, continuaria fazendo a auto-avaliação como tenho feito, pois o que me interessa é saber como as pessoas tem aproveitado em suas vidas o que temos feito” (Docente 18)

“No meu caso, não creio que a nota afeta a condução da disciplina nem o processo ensino-aprendizagem, pelo exposto anteriormente. Caso ela não existisse, ainda assim seria necessário acordar no contrato didático o estabelecimento de momentos de avaliação e o quanto é necessário mais trabalho seja do estudante ou meu, para que conquistemos os objetivos acordados conjuntamente” (Docente 10)

“Acho que não afeta em nada e apesar de incômoda, tenho contornado, creio a situação” (Docente 20)

Outros dizem que não afeta porque não consideram só a nota:

“Creio que a nota não chega a afetar, porque não costumo me deixar afetar só ela, no sentido que conduzo a disciplina de acordo com os princípios já apontados” (Docente 22)

“Não, não afeta. Eu já busquei superar a concepção onipotente da avaliação numérico-quantitativa, ela para mim é um símbolo racional do processo sócio-histórico e relacional. Não tenho problemas em usar/descurar da nota.” (Docente 2)

Há quem também acredita que ela não afeta por ver na nota apenas um instrumento burocrático:

“Não, porque a concebo como algo meramente burocrático” (Docente 24)

Já o Docente 11 acredita que ela não afeta a sua disciplina, pois, mesmo sem exigir presença os alunos estão presentes:

“Não, eu acho que não afetaria. Eu nunca faço controle de presença e os alunos estão sempre lá” (Docente 11)

Entretanto, há quem mesmo não acreditando que a nota afete o processo de ensino-aprendizagem, diz que se a nota não existisse traria uma diferença: seriam mais coerentes com suas crenças e práticas.

“Caso a nota não existisse, creio que eu me consideraria mais coerente com as práticas que já adoto” (Docente 22)

“Se a nota não existisse eu não teria um sofrimento mental por ter que atribuir aos alunos uma classificação, mas minha prática profissional não tem nada a ver com notas” (Docente 1)

“Todavia, a considero incoerente com aquilo que ensinamos aos alunos na FE”
(Docente 24)

O Docente 9 também acredita que a nota não afeta o processo de ensino-aprendizagem em sua disciplina, porém, ao responder se haveria diferença em sua prática pedagógica caso a nota não existisse, ele responde como se a avaliação não existisse. Isso pode tanto indicar que ele confundiu os conceitos ou que, para ele, avaliação e nota sejam sinônimos e, logo, tirar a nota seria uma irresponsabilidade.

“Não acredito que a nota afete o ensino-aprendizagem de meus cursos. Acho que se a avaliação não existisse, seria uma irresponsabilidade minha como professora aprovar alunos que não estão acompanhando o curso” (Docente 9)

O Docente 3 vai dizer que a nota é irrelevante, pois o que é essencial é a avaliação:

“A nota é uma tradução da informação sobre a aprendizagem. O importante é a existência de referências para que os alunos se orientem sobre a posição em que estão em relação ao que deve ser aprendido em tal o qual matéria ou disciplina” (Docente 3)

Já o Docente 4 crê que a nota interfere para alguns alunos que não se sentem motivados e dispostos com o curso:

“Não afeta a todos os alunos. Afetaria em torno de uns 40% de alunos que frequentam o curso de pedagogia sem nenhuma disposição de ser professor” (Docente 4)

Outro grupo representando 41,6% dos professores já acreditam que a nota afete o processo de ensino – aprendizagem.

O Docente 7 assim como o 9 também demonstra confundir ou enxergar como sinônimo a nota e a avaliação e diz que a avaliação afeta uma vez que ela traz orientações para desenvolvimento do trabalho, logo, afeta positivamente:

“A existência de avaliação afeta o processo, como não poderia deixar de ser, pois serve de orientação para o desenvolvimento do trabalho” (Docente 7)

Já o Docente 12 acredita tanto que a nota afete nesse processo que para tentar diminuir os danos traumáticos que ela pode causar ao aluno ela trabalha com notas só acima de 7,5:

“Acredito que tenha afetado, mas não de forma traumatizante, pelo menos, não tenho tido retorno com esta conotação. Tenho claro que um 8,5 ou um dez em minha disciplina não traduz o nível de conhecimento matemático do aluno, mas indica o meu empenho -e a resposta do aluno a ele- para que este aluno se dedique a não criar bloqueios à matemática em seus futuros alunos. Por isto tenho mantido um intervalo de nota entre 7,5 e dez” (Docente 12)

Os demais professores trazem suas visões sobre como a não existência da nota afetaria a sua prática. Para o Docente 5 a nota afetaria de tal jeito que seria obrigado a repensar toda sua prática e realiza-la em escala menor:

“Toda a prática precisaria ser revista e realizada em menor escala para poder suprimir a nota” (Docente 5)

Outros docentes enfatizam que a nota serve como um motivador para que os alunos estudam e façam seus trabalhos. Logo, se ela for tirada os alunos agiriam de outra maneira, mais desinteressada, por falta de seu estímulo.

“Acredito que sem a nota no contexto atual seria impossível esperar que alunos tivessem um desempenho satisfatório nas disciplinas uma vez na minha experiência em disciplinas onde foi dado tempo e condições para realizar tarefas da disciplina, ainda assim grandes números de alunos não cumpriram suas tarefas salvo sob ameaça da nota” (Docente 13)

“Sim. O engajamento dos alunos é diferente quando não há notas ou outra forma de avaliação por parte do professor” (Docente 19)

Por outro lado, há outros professores que acreditam que tirar a nota e, por consequência a motivação do aluno seria positivo, pois o ensino teria que procurar motivação no real interesse dos alunos, o que faria da aprendizagem mais significativa:

“Acredito que afeta na medida em que alunos e professores vêem na nota uma relação de poder.

Em não havendo nota, construiríamos uma relação de ensino e aprendizagem ancorada no interesse, crescimento e capacitação profissional” (Docente 14)

“Se não tivesse que dar notas, poderíamos ter uma discussão muito mais produtiva, pois às vezes percebemos os alunos já escolarizadamente esperando que possamos transformar aquela discussão em um determinado valor numérico” (Docente 23)

“Seria melhor se não existisse a nota. O processo de ensino-aprendizagem seria mais "puro" sem a contaminação da nota” (Docente 6)

O Docente 16, por sua vez, reconhece tirar a nota aliviaria o problema de agressividade que esta prática representa, mas retoma a idéia que não se deve, com isso, abdicar-se da avaliação:

“Agora, se ela não existisse, eu acho que aliviaria o problema da agressividade, mas não prescinde do poder da avaliação, quer dizer, eu acho que avaliar é importante nesse processo de você estar indicando para você e para o aluno o que é que não está legal e o que é que tem que ser feito” (Docente 16)

Enquanto o Docente 16 enxerga a não existência da nota como um alívio no problema da agressividade, o Docente 15 alerta que essa falta pode trazer outros problemas uma vez que o professor pede a sua autoridade o que poderia ser bom por exigir consciência de tais conflitos:

“Afeta, pois este processo ocorre numa instituição. Se ela não existisse eu ficaria muito mais tranqüilo em relação á avaliação, no entanto, me daria mais trabalho para lidar com conflitos advindos da relação professor-aluno, exigiria mais consciência destes conflitos, o que seria bom” (Docente 15)

Por fim, houve quem não soubesse responder se a não existência da nota afetaria na prática docente ou não por nunca ter vivenciado tal experiência:

“Não sou muito boa em futurologia. Nunca estive em uma escola onde não houvesse nota, portanto, não sei” (Docente 21)

b) Aspecto essencial ou substituível da nota

Outro interesse de nossa pesquisa era saber qual a opinião dos professores quanto à essencialidade da nota dentro do processo avaliativo. Chegamos que eles pensam que:

75% - Não é essencial

25% - É essencial neste sistema educacional

0% - É essencial

Pelas respostas, pudemos perceber que a grande maioria não considera a nota essencial para a avaliação:

“Para mim, como professor, ela não tem uma função especial nem é essencial.”
(Docente 4)

“A nota é absolutamente dispensável” (Docente 22)

O Docente 6 insiste que além de não ser necessária ela é prejudicial a avaliação:

“A nota não é essencial ao processo avaliativo tal como o entendo. Pelo contrário, ela é prejudicial a esse processo” (Docente 6)

Já o quarto de professores que acreditam que a nota seja essencial dentro deste processo educacional:

“Penso que da forma como o sistema educacional brasileiro está organizado a nota é ainda importante”(Docente 23)

Para o Docente 7 o que obriga a existência da nota são as condições inclusive de tempo e espaço que o curso impõe:

“No espaço de tempo e dentro das condições objetivas de um curso de pedagogia, creio ser indispensável a atribuição de várias notas aos alunos” (Docente 7)

O Docente 9 acredita que a nota é essencial em virtude das classes numerosas:

“Como já falei, não consigo imaginar outra forma de avaliação para turmas com mais de 10 alunos que não seja baseada em notas ou conceitos, o que pra mim é a mesma coisa” (Docente 9)

O Docente 15 também concorda que classes numerosas exigem que se trabalhe com nota, porém, mesmo confirmando essa exigência ela não acredita em nota como explicitação da avaliação:

“Objetivamente ela é essencial quando você tem um número muito grande de alunos. Apesar de enganosa ela resolve a expectativa dos alunos numa sociedade competitiva (mesmo que seja para reforçar a baixa ou alta auto-estima). Agora, para mim a nota não explicita a avaliação ela escamoteia” (Docente 15)

Apesar de afirmarem a essencialidade da nota no sistema atual, dois professores trouxeram alguma alternativa. O Docente 23 sugere acompanhar o processo de desempenho do aluno por faixas de desempenho e o Docente 15 pensa que seria melhor apenas aprovar ou reprovar os alunos e justificar tal escolha ao invés de dar notas:

“Mas acredito que a existência de algumas faixas de desempenho escolar poderiam nos ajudar a acompanhar o processo de aprendizagem do alunos, mas não medi-lo”
(Docente 23)

“O professor deveria aprovar ou reprovar um aluno e aí sim, justificar sua decisão, esta justificativa seria a explicitação da sua avaliação. Nota é ranking, não é avaliação”
(Docente 15)

Quanto aos 75% que acreditam que a nota não seja essencial no processo avaliativo, ao serem questionado sobre a possibilidade de outras formas de explicitar a avaliação, alguns trouxeram sugestões:

60% - trabalhar com dados descritivos

30% - trabalhar com conceitos

10% - prova no final do curso

Os dados descritivos foi a forma alternativa mais vezes apontada e de formas bem diversificadas: histórico escrito do processo de ensino – aprendizagem, pareceres, auto-avaliação...

“Há muitas maneiras melhores de explicitar a avaliação. Diários, histórico escrito do processo ensino aprendizagem (produzidos individual e/ou coletivamente, textos feitos pelo aluno e pelo professor contando da aprendizagem, trabalhos que indicam apreensão dos conteúdos e procedimentos, relatórios, reflexões, etc, etc, etc” (Docente 22)

“A nota pode ser suprimida, poderíamos apenas fazer um parecer sobre o trabalho discente (no que avançou, no que teve dificuldades, como avançar e superar os problemas enfrentados). Mas o parecer não permite ao sistema informar ao aluno que ele pode avançar nos estudos, pois o sistema compreende apenas a forma binária, ele não é qualitativo” (Docente 1)

“Preferia uma avaliação descritiva combinada com reflexões dos alunos” (Docente 12)

“A autoavaliação é uma forma de explicitação qualitativa da aprendizagem” (Docente 18)

O Docente 16 argumenta que trabalhar com dados seria a melhor forma de avaliação:

“Enfim, a melhor forma de avaliação é aquela em que você trabalha mais com dados descritivos. Você levanta os dados descritivos do desempenho dos alunos e a partir daí você avalia o quanto que aquilo é esperado ou não e o que pode ser feito para o aluno avançar” (Docente 16)

O Docente 10 concorda que a nota não é essencial, o que é imprescindível é o retorno do processo de aprendizagem ao aluno que ele também trabalha também por dados descritivos :

“Não é essencial! O que é essencial é explicitar, dar feedback do processo de aprendizagem ao estudante face o processo de ensino acordado e negociado ao longo do desenvolvimento da disciplina. Um jeito que tenho experimentado é também fazer uma narrativa da minha participação na disciplina de modo que exponha as razões e emoções de ter proposto tal conteúdo, do desenvolvimento da aula sobre ele, o que eu esperava dos estudantes e o que aconteceu depois, permitindo que eles tenham como parâmetro do acordo didático estabelecido o que pretendia ensinar e o que efetivamente eles aprenderam, expresso nas narrativas por eles apresentadas” (Docente 10)

Outras sugestões, apontam para o uso de conceitos:

“Talvez a avaliação por conceitos (bom, razoável ,ótimo, etc) seja a melhor” (Docente 20)

“Em não havendo notas, há outras opções: categorias várias podem ser usadas - menção - A, B, C, D,.... Níveis - regular, médio,” (Docente 19)

“Não é essencial, prefiro, como já disse anteriormente, ir pouco a pouco dialogando, percebendo o processo de crescimento do aluno, suas dúvidas, dificuldades; e as minhas também” (Docente 11)

E um professor sugere a existência de uma única prova no final do curso ao invés das notas do decorrer dele:

“Na Europa, algumas universidades não usam notas para disciplinas, mas tem provas no final da carreira sobre todo o conteúdo do período. Acho este sistema seria de grande estímulo para auto-estudo e dedicação do aluno, permitindo que disciplinas sejam mais dirigidas a discussão do conteúdos em lugar de avaliação dos alunos” (Docente 13)

Dentre os professores que não acreditam na nota como sendo essencial e não trouxeram uma sugestão de uma outra forma para explicitar a avaliação, um enfatizou que inclusive o processo avaliativo não é essencial enquanto outro discorda e acredita na relevância da avaliação e na importância desta ser um processo coletivo:

“Para mim é o tal processo avaliativo que é dispensável” (Docente 21)

“Não acho a nota essencial, mas acho que a entrega dos trabalhos, a ida e vinda dos textos dos alunos, é fundamental para o acompanhamento de processos que colocamos como finalidades de nossos cursos

As estratégias teóricas práticas das disciplinas devem ser pensadas, cuidadas e demandadas na relação professor-aluno” (Docente 14)

c) Manutenção da nota ou mudança de estratégia

A última questão buscava levantar qual seria a atitude dos professores se não fossem obrigados a darem nota: adotariam outra estratégia ou continuaria com a nota.

Dois professores não responderam a questão, pois não tinham sugerido nenhuma alternativa a nota. Outros quatro professores não apontam qual seria a sua atitude.

O Docente 7 não o faz por acreditar que dar nota não seja função do professor:

“O professor "não dá" nota. Se ele "der" não é professor” (Docente 7)

Já o Docente 5 argumenta que o problema não é a nota:

“A nota não é o problema maior. A questão está na obrigação de uma certificação ao final do curso o que obriga a existência de avaliação numérica para coordenar a performance dos alunos nas várias disciplinas. No final busca-se o diploma e não a formação para ser um profissional competente” (Docente 5)

O Docente 14 responde justificando com concebe a nota dentro da classe:

“Penso a nota dentro da materialidade objetiva de cada classe. Não existe uma nota 10 abstrata idealizada pela professora. Em cada classe tento encontrar o aluno nota dez. A partir dos desempenhos alcançados por processos daquele semestre vou pontuando os melhores, os medianos, os regulares e os piores

Penso o conceito no conjunto das atividades solicitadas no semestre. Nenhum trabalho em si vale 10, o conjunto deles vale a nota máxima. Quem participou de tudo, entregou tudo e fez com cuidado, merece dez.

Aquele que fez super bem apenas o trabalho final, não merece dez, pois um trabalho não reflete o conjunto das habilidades e competências estimuladas no semestre” (Docente 14)

E o Docente 3 não acredita na hipótese de não termos que dar notas, apesar de demonstrar não concordar com ela:

“Sempre somos obrigados a dar nota. Embora a gente tenha informações muito mais específicas sobre o rendimento dos alunos que nem sempre cabem numa nota” (Docente 3)

Dentre os demais professores, ninguém respondeu negativamentee, dentre as respostas positivas, essas variaram da seguinte maneira:

55,55% - Sim, utilizaria um outro modo

27,78% - Sim, já faz de certo modo

16,67% - Sim, mas com certas condições

A maioria foi direta em dizer que faria uso de outro instrumento em detrimento da nota:

“claro, sem dúvida” (Docente 16)

“Eu utilizaria sim!” (Docente 10)

E o Docente 23 complementa dizendo que isso lhe faria muito feliz, pois se deixaria de valorizar a quantificação, para se valorizar a aprendizagem:

“Se não fosse obrigatório, não daria notas. Adoro quando tenho que oferecer algum curso de extensão e os alunos não estão preocupados com a valoração da aprendizagem” (Docente 23)

Outros professores dizem que já adotam, de certa maneira, outras formas que não a nota para se explicitar a avaliação:

“Eu já utilizo opções, mesmo que limitadas. Eu não dou nota para meus alunos. Eles chegam a este valor em um processo coletivo” (Docente 4)

“Já utilizo a auto-avaliação” (Docente 18)

“Eu já faço, de certa forma, este parecer” (Docente 1)

E houve quem respondesse que abdicaria das notas, porém, apenas se algumas mudanças fossem feitas como uma prova ao final do curso ou a diminuição de alunos por sala:

“Só se houvesse provas gerais no final da carreira com no sistema francês, inglês”
(Docente 13)

“Depende. Com duas turma de 50 alunos eu não me proporia a fazer um parecer de aprovação e reprovação de cada aluno. A não ser que fosse obrigado” (Docente 15)

Capítulo 7. Considerações finais: a prática do professor universitário e um possível início de transformação

“Há uma questão ainda mais importante a ser levada em conta. As experiências que os futuros educadores têm nos seus processos de formação são decisivas para suas posturas, posteriormente, na prática de sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação” (Vasconcellos, 2006; p.100)

Entendendo a necessidade de uma boa formação dos futuros educadores é que nos propusemos a fazer esta pesquisa levantando como os docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, que lecionam nos cursos de Pedagogia, concebem a avaliação, principalmente a nota dentro deste processo, e como isso se reflete em sua prática. Desse modo, esperávamos analisar quais os exemplos que formam os futuros educadores graduados por esta instituição em termos de avaliação.

Nossa análise apontou que a maioria dos docentes possui uma visão da avaliação como sendo parte inerente do processo de ensino – aprendizagem, trazendo contribuições para o trabalho tanto dos alunos quanto dos professores, não sendo, portanto, algo estático com fim em si mesmo.

Pudemos ver que as suas práticas condizem com suas falas ao propor uma diversidade de estratégias avaliativas tanto orais quanto escritas que visam à reflexão do aluno sobre o conteúdo e a apropriação do professor quanto as condições dadas e as dificuldades encontradas pelos estudantes para que estas possam ser superadas.

É nesse sentido que a maioria aponta a utilidade da nota: como um indicador de desempenho de alunos e professores. Entretanto, apesar de assim ser considerada, é contraditório que todos os docentes enxerguem problemas no uso da nota e apenas alguns apontem benefícios.

A pesquisa também revelou que a maioria, se não fosse obrigada a fazer uso da nota, abdicar-se-ia da mesma. Alguns indicam que seria necessária certa condição para que isso pudesse ser feito, entretanto, ninguém se mostrou convicto de que a nota seja essencial para o processo avaliativo.

Percebeu-se, contudo, que ainda há quem confunda, ou que considere, nota e avaliação como sendo sinônimos, o que, cabe ressaltar, não é a nossa visão. Trabalhamos com a idéia de avaliação como um procedimento necessário, inerente e natural de qualquer processo de ensino – aprendizagem

significativo por acompanhar o desenvolvimento de alunos e professores além de apontar seus erros e dificuldades para que possam ser superados por ambos. Já a nota, nós a enxergamos como um instrumento a parte deste processo que não traz benefício algum para o mesmo, inserida na avaliação para servir como um instrumento de manutenção do sistema econômico vigente. Desse modo, a nosso ver, esses termos não são sinônimos e, portanto, ao criticarmos as notas não estamos afirmando que a avaliação não seja importante.

A fala de muitos professores trata a nota simplesmente como uma obrigação de sua profissão, uma exigência burocrática, mas estes, mesmo que às vezes se sintam incomodados, não demonstram se questionar o porquê de tal exigência e acabam agindo de forma alienada, buscando em sua prática apenas uma maneira de aliviar tal incômodo. Quando se age desta forma, alegando obrigação e não intencionalidade, se colabora para que seja mantido o que já há, mesmo não estando de acordo com a isso.

Dessa maneira, não houve docente que se demonstrasse ciente do contexto teórico apresentado neste trabalho. Apesar de a análise dos questionários ter apontado que alguns professores levantam em suas falas críticas à nota visualizando nela determinados valores capitalistas discutidos na primeira parte como competição, poder, classificação..., não há referências que indicam que tais professores concebem uma ligação desses valores ao sistema econômico vigente e que percebam a nota como um instrumento deste.

Acreditamos que é importante que pensamento e prática sejam condizentes e isso até pôde ser verificado no que diz respeito à avaliação, porém ao se tratar da nota, esta parece ser renegada a segundo plano, não de forma crítica e consciente, mas entendida apenas sob alguns defeitos e sob a sua obrigatoriedade de uso. Restringindo-se a isso e aceitando que ela continue acompanhando a avaliação e determinando desempenhos, deixa-se livre a nota para que ela continue a exercer a ligação entre a aprendizagem e o capitalismo através dos valores que oculta. Desse modo, a prática avaliativa que, considerando suas estratégias, estava condizente com seu pensamento, ao fazer uso da nota para traduzir os resultados das estratégias em número, acaba-se contradizendo e tornando incoerente o processo de avaliação. Este processo é político e não meramente técnico, portanto é necessário que se esteja consciente do todo (que inclui a nota) para que a avaliação possa ser assumida como um processo transformador, ou não, e para que ela possa ser coerente com a posição adotada.

Cabe ressaltar as tentativas de alguns professores de buscarem alternativas em sua avaliação que superem a prática das notas, sejam elas auto-avaliações ou pareceres. Entretanto, é importante

lembrar que não basta a conscientização do docente para que a avaliação tenha realmente significado. É de suma importância que os alunos também participem da elaboração e execução da avaliação e que tenham ciência do todo no qual esse processo se insere e o qual o justifica. Apresentar ou realizar outras estratégias de avaliação, mas sem explicar o seu contexto é oferecer um novo caminho para uma outra ação que pode ser diferente da tradicional, mas continua sendo alienante.

Se assumir uma outra atitude sem compreensão da mesma não traz mudanças, do mesmo modo nada altera ter compreensão do problema e manter as mesmas práticas tradicionais. A conscientização não se faz só de pensamentos ou só de ações, mas da combinação dos dois.

Não queremos, com este trabalho, apontar a nota como um problema social imutável que influi na aprendizagem, como também não buscamos apresentar como um problema de fácil solução. Visões deterministas ou voluntaristas acabam ambas levando ao imobilismo seja por acreditar que sempre vai ser assim ou por pensar ser fácil a mudança e ao tentar buscá-la, se deparar com as dificuldades e desistir. Buscamos, entretanto, apresentar a nota sob um enfoque dialético no qual a mudança é passível, porém, não se desconsidera as determinações da realidade. Para que essa mudança seja alcançada, é demandado um processo lento de reflexões e ações.

A partir da análise do problema e compreensão do mesmo é que partimos conscientes para os atos que são pequenos e limitados e que devem ser dados coletivamente: valorizar atividades de reflexão ao invés de estratégias que demandem decorar conteúdos; ouvir o que os alunos têm a dizer sobre a sua própria aprendizagem; fazer uso das estratégias como um instrumento de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem ao invés de utilizá-lo como ferramenta punitiva são alguns desses passos dados pelos professores que lecionam nos cursos de Pedagogia da Unicamp. Alguns dão passos maiores ao se negarem a dar nota, mas sempre lembramos que a atitude nada significa se for ausente de compreensão do porquê se está agindo assim. São esses pequenos passos que iniciam o movimento de mudança que se dá de forma lenta e envolvendo toda a sociedade.

Nosso trabalho, entretanto, apesar de acreditar na importância da prática dos docentes dos cursos de Pedagogia na formação dos futuros educadores, não é capaz de afirmar de qual modo esses futuros educadores são influenciados por seus mestres durante a sua formação universitária e como isso interfere em sua prática futura em sala de aula. Uma vez que para este estudo só consideramos as falas dos professores, essa nossa hipótese não teve como ser trabalhada.

Referências bibliográficas:

- ÁLVAREZ MÉNDES, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1997.
- BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem: a visão dos alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. Campinas, SP: [sn], 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96*. Brasília – DF. 1996.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista dos alunos*. Doutorado, Unicamp. 1996.
- CARNOY, M. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- CUNHA, L. A. *Uma Leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. – 7ed.- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- GALLO, Silvo. Educação e Controle. In: *Revista Sinpro Cultura*. Campinas: ano XII, nº 23, julho/95
- GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em educação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, jan.-abr/2004, vol.30.
- HOBBSAWM, E. J. *História do Marxismo: O Marxismo no Tempo de Marx*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

- LAZAGNA, A. *Balanço do debate: a transição do feudalismo ao capitalismo*. In: Revista Crítica Marxista, nº20. Campinas: UNICAMP, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. – 15.ed.- São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, I. F. *Conflitos em avaliação de aprendizagem*. Campinas, SP: [sn], 1996.
- MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Escriba, s/d.
- MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- OLIVEIRA, P. S. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Ática S. A., 1996.
- QUEIROZ, M. Isaura P. Variações sobre a Técnica de gravador no registro da informação viva. In: *Texto*, nº4, São Paulo, 1985.
- PIETTRE, A. *Marxismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1960.
- SILVA, V. D. *Os impasses do historicismo: Modo de produção e trifuncionalidade social (Idade Média – Atualidade)*. São Paulo: Editora Giordiano Ltda, 1992.
- VASCONSELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

Anexo:

Instrumentos da Pesquisa

Anexo 1. Um primeiro pedido de colaboração aos professores

Prezado Professor,

Estou em meu último semestre do curso de Pedagogia e realizando o meu TCC, para o qual necessito da sua cooperação, pois meu objeto de estudo é a avaliação (em especial, a questão da nota numérica ou por conceitos) e meus sujeitos são os professores da Faculdade de Educação da UNICAMP que lecionam para o curso de Pedagogia. Para que minha pesquisa seja significativa, necessito que o Sr. responda o questionário abaixo e o envie através deste mesmo e-mail. São apenas 8 questões, e as suas respostas terão grande significado na minha análise.

Os dados serão sigilosos e, em nenhum momento, aparecerá a identificação do respondente.

Agradeço muito a gentileza de me responder a essas questões e, para que eu possa ter tempo de analisar os dados obtidos, solicito o envio das respostas até o dia 30 de agosto.

*Agradeço pela atenção e cooperação,
Débora Imada de Jesus- RA023527*

Anexo 2. Questionário: o instrumento de coleta utilizado

PESQUISA: "De zero a dez: avaliando a avaliação"³

- 1. O que é avaliação para você?*
- 2. Quais as estratégias de avaliação que você utiliza no curso de Pedagogia e qual a razão da sua opção por elas?*
- 3. Qual é, para você, o papel da nota dentro do processo de avaliação no curso de Pedagogia?*
- 4. O que significa, para você, atribuir uma nota aos seus alunos?*
- 5. Quais os prós e os contras da existência de uma nota?*
- 6. A existência da nota afeta o processo de ensino-aprendizagem em sua disciplina? Caso ela não existisse, como isso afetaria a sua prática docente?*
- 7. Para você, a nota é essencial no processo avaliativo? Haveria outras formas de explicitar a avaliação do aluno que não fosse a nota?*
- 8. Você os utilizaria se não fosse obrigado(a) a "dar uma nota" para seus alunos?*

³ Nome provisório da pesquisa que após foi alterado para o presente nome - De Zero a Dez: a lógica capitalista por trás das notas

Anexo 3. Um reforço ao pedido de participação dos professores

Prezado Professor,

Como me apresentei no e-mail anteriormente enviado, sou aluna do curso de graduação em Pedagogia vespertino e estou em meu último semestre, realizando o meu TCC, Neste trabalho, tenho como objeto de estudo a avaliação (em especial, a questão da nota numérica ou por conceitos) e meus sujeitos são os professores da Faculdade de Educação da UNICAMP que lecionam para o curso de Pedagogia, por isso necessito da sua cooperação respondendo o questionário abaixo. Até o presente momento conto apenas com 14 respostas e para que possa fazer uma análise mais significativa necessito de uma amostragem maior. São apenas 8 questões, e as suas respostas terão grande significado na minha análise.

Os dados serão sigilosos e, em nenhum momento, aparecerá a identificação do respondente.

Agradeço muito a gentileza de me responder a essas questões e, para que eu possa ter tempo de analisar os dados obtidos, solicito o envio das respostas até o dia 18 de setembro. .

*Agradeço pela atenção e cooperação,
Débora Imada de Jesus- RA023527*

Apensos:

*A avaliação em minha vida -
histórias de uma luta*

A avaliação em minha vida - histórias de uma luta

Encontrei alguns textos que escrevi ao longo da minha trajetória escolar que demonstram os meus questionamentos e minhas reivindicações contra provas e notas e a favor de um direito (e não obrigação) de aprender.

Considere interessante colocá-los aqui para mostrar o quanto esse tema faz parte da minha vida, servindo para demonstrar a profunda relevância pessoal que é poder estudá-lo neste trabalho de conclusão de curso, além de situar o que eu já fiz e como eu pensava.

Para os dois primeiros textos, escolhi duas cartas de dois momentos significativos. A primeira foi escrita no último semestre do meu último ano de Ensino Médio quando a época de provas bimestrais iria coincidir com a da primeira fase do vestibular. Ela foi entregue em mãos para a coordenação do colégio e meu objetivo era, uma vez já alcançado as notas necessárias para se formar no terceiro semestre, os alunos fossem liberados de tal semana de provas bimestrais e em seu lugar tivessem aulas que visassem a preparação para o vestibular.

A segunda foi escrita 2 anos depois, após uma greve que durou aproximadamente 2 meses. Foi destinada a todos para os professores da Faculdade de Educação através da lista dos docentes. Seu intuito era que a reposição das aulas fosse priorizada em detrimento da preocupação burocrática de atribuição de nota.

Ambos os casos foram situações tensas, por isso as duas cartas apresentam um tom de desabafo, indignação e proposta. Apesar de quem leu, em geral, ter me respondido que concordava comigo, nada foi feito.

O terceiro consta de um texto que escrevi para publicar no *Diálogo* - boletim do Centro Acadêmico de Pedagogia da Unicamp, gestão C.A.Pagú. Nosso objetivo como gestão era provocar toda a comunidade para repensar a nossa formação. O momento era propício, pois estávamos em processo de construção de um novo currículo para o curso de Pedagogia.

Mas foram primeiras iniciativas que eu espero ao menos ter provocado reflexões.

Apenso 1- No Ensino Médio: “Prova para quê?”
Carta à coordenação do Colégio Universitas - Santos

Santos, 07 de novembro de 2002.

Resolvi escrever esse texto porque, durante os meus 17 anos de vida, aprendi a lutar por aquilo que acredito ser correto. Aprendi que se achamos que algo está errado, não devemos ser passivos e aceitar calados. Devemos tentar mudar para melhorar e não esperar que mude por um milagre.

Durante os meus 17 anos de vida, também aprendi a amar muito a “educação”. Meu amor, porém, não é cego e por isso eu vejo os problemas que existem no ensino atual, mas do que isso, como sou estudante eu os vivencio. Além disso, quem sabe seja pelo fato da minha idade, eu sou idealista e sonhadora, daquelas que realmente acredita que o sonho pode se tornar realidade e o mundo um pouco mais ideal se descruzarmos os braços e agirmos.

Sei que ainda sou muito jovem e que, por isso, não tenho poder algum para mudar o ensino de qualquer lugar por conta própria. Todavia, aqui no Universitas, eu sei que posso opinar e que serei ouvida. E se o que eu irei propor será realizado, eu não sei. Sei apenas que a minha parte eu fiz.

Bom, o que eu gostaria realmente de sugerir é que fossem exterminadas as provas, pois elas não valem nem o próprio nome (ou alguém ainda acredita que prova prova o quanto qualquer aluno aprendeu ou não?). Sei que fazer isso é impossível uma vez que os alunos já aprenderam a aprender em função apenas da prova e não por vontade própria. Já que retirar todas as provas é inviável, queria sugerir que fossem extintas as provas a partir do momento que o aluno já conseguiu os pontos necessários para passar de ano (uma vez que esse é o real objetivo das avaliações feitas atualmente). As vantagens são várias: primeiro, estaria premiando aqueles alunos que se dedicaram durante três bimestres; segundo, seria um incentivo para os demais alunos se dedicarem mais aos estudos (esses, provavelmente, não se dedicarão ao último bimestre, porém é melhor que ele estude três bimestres de aulas e deixe de lado o quarto, do que deixe de lado três e estude só para o quarto. O rendimento será melhor.); terceiro, diminuiria o trabalho do professor que não teria essas provas para corrigir; seria um compromisso (muitas vezes estressante) a menos que daria lugar para o aluno se dedicar a outra tarefa ou matéria que ele esteja pior. Há outras razões para que se acabe com essas provas, mas o que eu quero mostrar é que elas, praticamente, não têm valor, pois não fará nenhuma diferença nem para o professor e nem para o aluno além de dar trabalho para ambas as partes.

Para substituir essas avaliações eu sugiro que seja feita uma média ponderada dos três bimestres já feitos, porque ela seria, provavelmente, a nota que o aluno tiraria caso se dedicasse da mesma maneira para o quarto bimestre. Ou, então, acredito que quem passa no terceiro bimestre é um bom aluno e esses, geralmente, não mentiriam se fosse feita uma auto-avaliação. Queria acrescentar em minha sugestão que esse benefício

fosse dado apenas se a pessoa continuasse a frequentar as aulas normalmente, pois o que se quer é eliminar o que não será útil: a prova e não o conhecimento.

Essa mudança seria ainda melhor para os terceiros anos se, no lugar da semana de provões, fossem dadas aulas de revisão de conteúdo para o vestibular. Seria, mais ou menos, assim: no dia do provão de Matemática, por exemplo, aquelas pessoas que já passaram nessa matéria teriam as seis aulas do dia dedicadas a uma mini revisão dos três anos o que seria ótimo para o vestibular.

Faço essa sugestão, pois sei que para mim ela teria feito muita diferença. Já passei de ano e estou em fase de vestibular. Ao invés de estar me dedicando a ele, tenho que estudar para provas e atividades porque os professores precisam primeiro se preocupar em dar uma nota para os alunos do que terminar o conteúdo. Então, eu ficarei estressada com tanta avaliação (19 antes da Unicamp e 3 depois em 12 dias letivos), pois isso é próprio da minha pessoa e além de estar acabada física e psicologicamente terei que fazer o vestibular com alguns conteúdos faltando e sem revisão (uma vez que essa virá só depois do vestibular), isso sem contar com a pressão inconsciente de pais, amigos, familiares, professores e funcionários que têm a certeza que eu vou passar. Mesmo sendo uma boa aluna, não me espantarei se não passar, ficarei chateada.

Isso tudo parece trágico demais, mas sei que pode acontecer por experiência própria. Em 99 eu também estava fechando um ciclo, o do Ensino Fundamental e no mesmo ano nós prestaríamos o FCE (um teste de Inglês de nível intermediário). No mês anterior a escola começou a aplicar vários simulados (o que para mim é sinônimo de teste), eram cinco horas respondendo perguntas, quantas e quantas vezes eu não chorei de tanto estresse. Fiquei acabada e abalada. No dia da prova, estava ainda mais nervosa e mais estressada e tinha aquele peso de passar porque era uma das melhores alunas de minha classe. Final da história: eu quase fui reprovada, passei com C quando tinha potencial para um B no mínimo. O FCE nada mais foi do que um vestibular só de Inglês tão similar ao nosso. Estou revivendo a mesma história: vários testes, choros, estresses... Será que darei a sorte de passar, mesmo que seja com um C no vestibular? Eu não tenho tanta certeza!

Débora

Apenso 2- No Ensino Superior: “Depois da greve, como ficamos?”
Carta aos docentes da Faculdade de Educação da Unicamp- Campinas

Santos, 31 de julho de 2004.

Depois da greve, como ficamos?

Agora com o fim da greve, depois de professores e funcionários terem conseguido um pequeno reajuste salarial de menos de 3% chega a hora de pensarmos nas pendências causadas pelo longo período de paralisação.

Foram 63 dias. Ao menos um mês sem aulas. Ao que parece, estão negociando com a DAC um período de três semanas para reposição de aulas e para serem entregues as notas.

Acredito que, independente de qualquer acordo com a DAC, é direito dos alunos reporem todas as aulas perdidas de maneira completa sem afetar em sua formação. Afinal, a Universidade é pública logo todos pagamos em impostos por ela para que formem bons profissionais de verdade e não de ilusão. Pois se for para formar bons profissionais fictícios podemos simplesmente dar uma nota qualquer e passar todos os alunos para o semestre seguinte, bastando que todos finjam que os professores ensinaram e os alunos aprenderam.

Mesmo que a DAC não prorrogue o calendário penso que devemos sim continuar o nosso primeiro semestre normalmente até que todo o conteúdo seja ensinado integralmente. A DAC é apenas um aparelho burocrático que não pode impedir o bom andamento do curso. Se é nota que ela precisa, então demos uma nota para ela e continuemos o nosso curso com quantas aulas forem necessárias.

Bom, esclarecerei a minha opinião.

Não acredito e nunca acreditei em notas. Não tenho bases teóricas para argumentar, mas tenho experiência de mais de 12 anos de provas e avaliações. Desde que comecei a receber os meus primeiro boletins escolares aos 7 anos de idade, sempre tive bons resultados estando entre os primeiros da turma. Realmente, eu me esforçava bastante para tirar aquelas notas, até o momento que eu percebi que elas nunca retratavam o quanto eu sabia como me faziam acreditar. A partir de então comecei a me preocupar mais em aprender do que em tirar notas altas e a criticar o sistema de avaliação. Porém, não conseguia me livrar de querer tirar notas altas porque, por mais que eu discordasse das notas, se estamos dentro de um jogo, temos que jogar com as regras para poder ganhar e assim ter mais autoridade para criticá-las.

A princípio, notas nada mais são do que a quantificação do conhecimento adquirido. Princípio este que eu considero bastante duvidoso, pois conhecimento é algo abstrato demais para ser quantificado.

Como podia eu acreditar que quando eu tirava um 10, eu sabia 100% sobre o assunto. Nunca poderei saber 100% sobre nenhum assunto, podia sim saber 100% sobre as questões da provas, mas quem garante que se fossem outras questões eu não teria mais dificuldades? Ou o contrário, quem sabe aquele 8,5 só não foi

maior porque errei algum detalhe em alguma avaliação? Detalhe este que não significa que eu não sabia ou não tivesse entendido, mas apenas por falha minha, um descuido ou falta de atenção momentânea cometi um erro. Quantas vezes não acertei questões em prova de alternativas no chute, sem saber explicar a resposta? Ou em provas dissertativas não criei respostas ou enrolei apenas para não deixar uma questão que eu não sabia em branco e acabei acertando a pergunta? Em trabalhos quanto não simplesmente copiei e coleí e o professor aceitou como sendo uma resposta minha? Apesar de que no meu caso, sempre que eu copio e colo eu tenho a preocupação de entender o que estou copiando, mas há aqueles que nem lêem e o professor dá a mesma nota do mesmo jeito. Quantas vezes em trabalho de grupo uns fazem e os outros que nada ajudaram recebem a mesma nota? Ou se cada um faz uma parte, só se aprende a parte que você próprio fez e nunca o trabalho do grupo inteiro? Quanto mais o dos outros grupos quando se tem seminário? Quando se avalia a participação em sala de aula há aqueles alunos que entenderam a matéria, mas que não se sentem a vontade para falar em sala ou há aqueles alunos que não conseguem se concentrar em aula, mas tem facilidade para compreender a matéria estudando depois. Há alunos que se expressam melhor oralmente, outros por escrito. Até mesmo o professor interfere na nota do aluno, pois quem garante que se não fosse outro professor avaliando a mesma questão outra pontuação ele não daria? Isso sem contar o fator psicológico que se altera em muitas pessoas quando elas estão sob avaliação ou mesmo por causa de problemas que estão enfrentando.

Notas variam com o momento, com a sorte, estado psicológico do aluno e do subjetivo do professor. Todas essas variáveis podem alterar a nota, mas o conhecimento é o mesmo. Portanto nota é algo muito relativo para quantificar o conhecimento.

Não concordar com as notas não significa que eu negue a importância da avaliação. Apenas discordo da maneira como ela é feita, seus sujeitos, métodos, meios e finalidades.

Acredito que já demonstrei o porquê não concordo com provas, trabalhos, seminários etc como avaliação do conhecimento adquirido pelo aluno. Penso que não há papel nenhum que seja mágico e tenha o poder de traduzir em números o quanto um aluno aprendeu. Penso que se foi o aluno quem aprendeu, então, ele, melhor do que ninguém e do que qualquer pedaço de papel, é capaz de dizer não o quanto, mas se aprendeu o suficiente para si.

Lógico que sei que ao aplicar auto-avaliação hoje, a maioria simplesmente se dá uma nota boa independente de merecê-la ou não. Isso porque crescemos em uma cultura em o que importa é a nota e não o conhecimento. Todavia acredito que a avaliação é muito importante para o próprio estudante. Saber o quanto aprendeu, se já é o suficiente para si ou se ainda precisa estudar mais é de interesse do aluno, pois o conhecimento adquirido ou não fará diferença em sua vida e não na do professor. Penso que a única obrigação do professor é ensinar e o aluno tem o direito de aprender e não a obrigação. Não se pode obrigar alguém a aprender se ele não quiser. Neste mundo capitalista quem paga adquirir um direito para si e quem é pago contrai uma obrigação. Se quem paga não quer usufruir o seu direito é problema dele, mas quem é pago deve cumprir com sua obrigação até que quem paga esteja satisfeito.

Não discordo que haja trabalhos, lições e seminários, apenas não concordo que esses recebam notas porque daí se torna uma obrigação para o aluno. Trabalhos, lições e seminários devem ser sugeridos e alunos devem fazê-los de acordo com as suas condições de tempo e vontade, por livre e espontânea vontade, com o objetivo único de apreender o conhecimento para si e não para provar para terceiros se ele aprendeu ou não. Seriam meios de o professor ajudar o aluno a aprender e não como fins de cobrança. Eles deveriam ser sugeridos e quando feitos pelos alunos é obrigação do professor corrigir e caso esteja algo errado, ajudar o aluno a concertar e entender o erro. Ao contrário de uma avaliação que muitas vezes depois de corrigidas nada mais é feito, simplesmente o aluno errou e é isso o que interessa e não a correção e compreensão da falha. Aprender por querer e não por cobrança é muito mais prazeroso o que torna o processo mais fácil e, portanto, mais rendoso. Todavia, sem o poder das notas em suas mãos o trabalho do professor amplia-se uma vez que agora ele terá que conquistar o aluno para que ele queira prestar atenção em sua aula e não mais fazê-lo assim agir porque se não a sua nota será abaixada. Na verdade, a autoridade em sala de aula passa a ser do aluno o que é correto pois qualquer instituição de ensino existe em função dos alunos.

O aluno deve ser responsável pelas suas atitudes e não ter o professor como uma babá ou um carrasco que diz através de métodos avaliativos o como, quanto e como estudar para depois dizer o quanto ele aprendeu e se está preparado para ir em frente.

Assim penso que quem deveria avaliar é o próprio aluno, através de sua consciência a fim de julgar se o que aprendeu é ou não suficiente para seguir em frente. O professor pode auxiliar nessa avaliação com a sua opinião de quem está observando de fora, mas não mais do que com sua opinião. A palavra do aluno é a que deve valer. Se esse achar que não aprendeu o suficiente, então ele tem o direito de rever o semestre ou ter aulas de reforço. Porém se ele considerar-se apto a prosseguir, então assim deve ser feito. Caso ele não esteja realmente apto, o próprio sentirá as conseqüências a curto ou longo prazo, afinal, colhemos o que plantamos.

Acredito que é a Faculdade de Educação é o melhor local para se implantar esta idéia, pois imagino que todos aqui estão preocupados com a **educação**, com o conhecimento e não com notas. E este é o melhor momento para mostrarmos essa nossa posição, repondo todas as aulas, sem encurtar o planejamento dos professores, se prendendo no ideal de aprender e não nas notas.

Assim sendo, sugiro que sejam dado 10 para todos os alunos. Explico-me. Como já justifiquei, notas nunca refletem uma realidade. Esta é uma verdade que aprendi ao longo de minha vida. Segunda verdade, qualquer nota entre 5 e 10 na verdade significam a mesma coisa: você está apto a prosseguir o seu curso. Desse modo, sugiro que sejam dado 10 a todos os que estão aptos a prosseguir porque ao menos isso servirá para que esses consigam mais facilmente uma bolsa de iniciação científica ou outros benefícios acadêmicos que consideram o CR como medida. Uma vez que as suas notas, o seu currículo acadêmico só servem para isso. Nenhuma entrevista de trabalho se preocupará em saber quais eram as suas notas na faculdade, assim como nenhum vestibular se deu o trabalho de verificar suas notas durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Terceira verdade que aprendi. Dar 10 para todos não refletirá a verdade, mas nenhuma nota reflete a realidade.

Dar 10 seria um modo de protestar contra as notas que só prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a nota em detrimento do conhecimento. Dar 10, por proporcionar uma maior chance de conseguir bolsas de iniciação científica, é um meio de incentivar os alunos a fazer pesquisa e ir em busca de mais conhecimento. Finalmente, dar 10 é uma maneira de esquecermos das notas e nos fixarmos no aprendizado pelo aprendizado para o nosso crescimento tanto mental quanto pessoal.

Enfim, espero que com o fim da greve os alunos não sejam prejudicados por terem apoiado o movimento e a luta de professores e funcionários desde o início. Espero que as aulas sejam repostas e não que simplesmente seja feito um trabalho ou uma prova sobre a matéria de 2 meses atrás para ser entregue uma nota a DAC. Não dá para continuar a fingir que os professores ensinam e nós aprendemos, para depois nos formarmos com mais lacunas do que matérias realmente ensinadas. É muita hipocrisia e a corda sempre arrebenta do lado mais fraco: os alunos. É essa a educação que acreditamos? Ou apenas, mais uma vez, fingimos acreditar sem concordar com ela?

Débora Imada de Jesus

**Apenso 3 – No Centro Acadêmico de Pedagogia: “Dialética da Academia”
artigo destinado a comunidade da Faculdade de Educação – Campinas**

Dialética da Academia

O nosso diploma é suficiente para sermos a pedagoga que queremos ser? Qual pedagoga queremos ser?

Será que basta assistirmos as aulas e ler todos os textos? Ou, então, enrolar nos textos, assinar a lista e ir embora? Como queremos nos formar? É só dentro da sala de aula?

Nosso currículo dá conta do que nos promete formar: professor de crianças de 0-10 anos; ensino não formal e EJA; gestão, administração e supervisão escolar; política e pesquisa educacional?

Nossos estágios são suficientes para termos o mínimo de contato e experiência em todos esses campos?

Até que ponto nos preocupamos com uma educação de qualidade para todos?

Fazemos pesquisa, mas elas têm retorno para a sociedade ou ficam só teorizando?

Aprendemos a criticar o sistema, mas o que propormos para mudar? Partimos da crítica para a transformação ou nos conformamos com ela e mantemos a reprodução?

Onde se esconde a extensão em nossa formação que nos leva ao contato e ao diálogo com a sociedade e a realidade?

Será que sabemos nos comunicar e trabalhar em grupo quando muitas vezes vivemos fechadas em nossas panelas?

Dizemos que é importante trabalharmos em equipe quando mal nos relacionamos com nossos professores e nem conhecemos os funcionários.

Buscamos um mundo democrático e não participamos dos espaços que temos direito para construir o planejamento e contribuir com a gestão do nosso curso.

Nos prendemos em uma avaliação quantitativa no qual o importante é ter um CR para conseguir um diploma e esquecemos de nos preocupar com os conhecimentos e com a nossa formação.

Queremos ser autônomos e somos guiados e escravos da nota.

Criticamos a contradição da fala de nossos professores e suas práticas, mas reproduzimos igualzinho.

Buscamos a qualidade e uma boa formação sentadas e ouvindo, porém nos negamos a participar e construir a democracia.

Dialético, contraditório, confuso...

Afinal, quem queremos ser?

Quem buscamos ser?

Quem nos formam para ser?

Quem somos?

Espaço interativo:
*Compartilhando idéias,
construindo conhecimentos*

Espaço interativo: compartilhando idéias, construindo conhecimentos

*“Quando se sonha sozinho é apenas um sonho.
Quando sonhamos juntos é o começo da realidade”
(Dom Quixote)*

Este trabalho surgiu de um sonho em lutar contra algo que no começo era apenas um incômodo e que o tempo e os estudos mostraram que era um grande problema, não meramente pessoal, mas social. Todo o esforço e empenho em escrevê-lo se fez por querermos que outras pessoas enxerguem os problemas presentes na tradicional maneira de avaliação inserida no sistema capitalista. Assim, esperamos que este sonho que aqui nos moveu, seja de tantos outros e que, juntos, uma outra realidade possa ser traçada, já que, sozinhos, sonho é apenas um sonho. Na intenção de compartilharmos nosso sonho, gostaríamos de compartilhar nosso trabalho e, por isso, seguem as páginas em branco.

As páginas que se seguem são um convite à interação. Interação dos leitores com o conteúdo do trabalho e entre os próprios leitores.

Acreditamos que o conhecimento nunca é algo pronto e estático. Sendo ele dinâmico, o conhecimento é construído pelo confronto e compartilhamento de idéias. Por isso criamos este espaço para que ele possa acolher os pensamentos que sempre surgem quando estudamos algo.

Estas páginas que se seguem pedem para deixar de serem brancas, para serem preenchidas por pensamentos que concordem com o que o trabalho diz ou que discordem de seu conteúdo. Elas querem registrar reflexões de um que podem provocar outros. Querem possibilitar para que todos contribuam para o enriquecimento deste trabalho trazendo novas indagações que levem a outros estudos ou que despertem outras práticas.

Esperamos que os leitores deste trabalho façam bom uso deste espaço contribuindo com críticas positivas ou negativas sobre o que foi lido, além de idéias ou pensamentos sobre os temas aqui tratados: nota, avaliação, escola e sistema econômico. Alternativas de práticas, fatos reais, sugestões etc, tudo o que for relevante aos temas é bem-vindo. Não se faz necessário assinar em baixo, entretanto, quem quiser discutir mais sobre os temas podem deixar um contato eletrônico.

Não deixem de se expressar. Não fiquem mudos. Mudem!

“O mundo não é. O mundo está sendo.” (Paulo Freire)

Débora Imada de Jesus
e-mail: débora.imada@yahoo.com.br