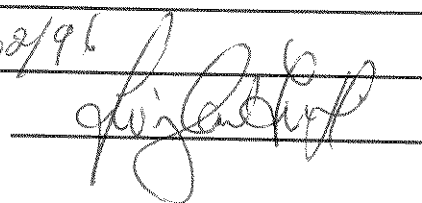


ALZIRA LEITE CARVALHAIS CAMARGO

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por ALZIRA
LEITE CARVALHAIS CAMARGO e aprovada
pela Comissão Julgadora em 29.02.96

Data:- 29/02/96

Assinatura:-

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'Alzira Leite', written over a horizontal line.

**O DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO
ESCOLAR DO PONTO DE
VISTA DO ALUNO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1996

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	1/UNICAMP
V.	E.
TOMBO BC	27 279
PROC.	667196
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	10/04/96
N.º CPD	

CM-00086567-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

C14d Camargo, Alzira Leite Carvalhais
O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno / Alzira Leite Carvalhais Camargo. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

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

1. Rendimento escolar - Avaliação. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Didática. 4. Análise do discurso. 5. *Produção do conhecimento. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO, na Área de Concentração:
Metodologia do Ensino, à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob
a orientação do Prof. Dr. *Luiz Carlos
de Freitas*.

Comissão Julgadora:

Out/Coronha

Maria da Glória B. Pimentel

Rosely

Cozinheira

João Carlos Freitas

D E D I C O

A todos os alunos do Curso de Pedagogia da PUCCAMP - formandos de 1991, 1992, 1993 e 1994 - que me emprestaram um pouco de suas histórias de vida para o desenvolvimento destes estudos sobre a avaliação escolar, e o muito de suas esperanças para que eu os concretizasse nesta tese.

A G R A D E Ç O

- Ao Prof. Dr. *Luiz Carlos de Freitas*, que se revelou mais que excelente profissional, o bom amigo, na medida do valor e da importância que atribui ao estudo da avaliação escolar.
- A todos os amigos de sempre que, em cada gesto, palavra ou sorriso manifestaram interesse e carinho por este trabalho, fortalecendo minhas energias.
- Ao Programa de Bolsas de Estudo da CAPES, pelo auxílio financeiro recebido durante o ano em que me afastei das atividades profissionais para redigir esta tese.
- O apoio inestimável dos profissionais:
 - . Prof^a. *Maria Aparecida Fonseca de Almeida*, revisora de Português.
 - . Srt^a. *Helena Kiyomi Ito*, digitadora.
 - . Sr. *Wilson Martins Pires*, pela arte final.

Mas quem fará a história geral, mais vaga, mais determinante também, do "exame" - de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. (Michel Foucault, *Vigiar e Punir*).

SUMÁRIO

Lista de ilustrações.

Resumo/Summary.

Primeira parte: A inserção da avaliação educacional no
universo dos meus estudos

- 1 - Uma hipótese para um caminho de estudos 2
- 2 - A produção científica sobre avaliação educacional:
origens e tendências 17
- 3 - As bases teórico-metodológicas para a construção
desse caminho 30

Segunda parte: Da prática da sala de aula à proposta
de investigação

- 4 - A proposta da disciplina na prática 57
- 5 - A produção e análise dos relatos de experiências
em avaliação escolar no contexto da sala de aula 79

Terceira parte: Construção das representações da ava-
liação escolar pela fala dos alunos

- 6 - Das condições de produção das representações 92
- 7 - O aluno frente a frente com a avaliação: as marcas
do medo, da angústia, do desaprender... 105
 - 7.1. Práticas necessárias à disciplinação 106
 - 7.2. Exame escolar: da disciplinação à dominação 138
 - 7.3. Repercussões das experiências negativas vivi-
das pelo aluno 200
- 8 - O aluno frente a frente com a avaliação: as mar-
cas da alegria, do afeto, da criatividade, da
aprendizagem... 221

Quarta parte: As amarras da rede das representações
da avaliação escolar

9 - Configuração das representações e os sentidos que nelas se contêm	245
10 - De volta à sala de aula. As conclusões possíveis	288

Bibliografia	321
--------------------	-----

Anexos:

- I - Texto-síntese: "O que pensam professores e alunos de
2º grau sobre avaliação"
- II - Quadro-síntese (para registro dos episódios relata-
dos pelos alunos)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- TABELAS -

- 1 - Evolução da população por turnos, segundo o ano de formatura 59
- 2 - Qualificação pelo sujeito dos episódios relatados, por nível/grau de ensino 95
- 3 - Distribuição dos episódios por nível/grau de ensino, conforme a qualificação feita pelo sujeito 95
- 4 - Distribuição dos alunos do Curso de Pedagogia (formandos de 1993 e 1994), segundo o curso de 2º grau freqüentado 100
- 5 - Distribuição dos alunos do Curso de Pedagogia (formandos de 1993 e 1994), segundo a dependência administrativa da escola de 2º grau cursada 101
- 6 - Aspectos da avaliação abordados negativamente pelos sujeitos, conforme o nível/grau de ensino 218
- 7 - Fatores que, segundo os sujeitos, explicam os aspectos negativos relatados, conforme o nível grau/de ensino 219
- 8 - Decorrências negativas da avaliação citadas pelos sujeitos, conforme o nível/grau de ensino 220
- 9 - Aspectos da avaliação abordados positivamente pelos sujeitos, conforme o nível/grau de ensino 242
- 10 - Fatores que, segundo os sujeitos, explicam os

aspectos positivos relatados, conforme o nível/ grau de ensino	243
11 - Decorrências positivas da avaliação citadas pe- los sujeitos, conforme o nível grau de ensino	244
- GRÁFICOS -	
1 - Distribuição por ano letivo dos sujeitos envolvidos....	60
2 - Distribuição dos sujeitos por faixas etárias, no ano da formatura	61
3 - Situação de trabalho dos sujeitos	63
4 - Atividades profissionais exercidas em educação	64
5 - Atividades profissionais exercidas em setores não educacionais	65
6 - Total dos episódios relatados conforme qualifica- ção atribuída pelos sujeitos	93
7 - Quantidade de episódios relatados pelos sujeitos, por nível/grau de ensino	94
8 - Qualificação pelo sujeito dos episódios em cada área do conhecimento	97
- QUADROS -	
1 - Síntese global dos interesses/necessidades de es- tudo da avaliação (1991-92-93-94)	70

RESUMO

O interesse primordial deste trabalho centra-se no estudo do papel (e poder) de mediação que exerce a avaliação escolar sobre o processo de conhecimento do aluno numa situação de ensino-aprendizagem.

A proposta deste estudo originou-se de uma necessidade prática e teórica ao mesmo tempo. As indagações advindas da prática pedagógica da autora aliaram-se àquelas surgidas do conteúdo da disciplina que leciona, que tem por objeto de conhecimento a Avaliação Escolar. A busca da coerência entre a teoria e a prática motivou esta pesquisadora a organizar o ensino com base nos relatos de experiências em avaliação escolar vivenciadas pelos universitários da 4ª série do Curso de Pedagogia da PUCCAMP em diferentes disciplinas, séries e graus de ensino.

Os relatos coletados nos anos letivos de 1991-92-93-94, num total de 390 (trezentos e noventa), passaram a constituir o material empírico desta pesquisa, adotando-se uma abordagem metodológica baseada na perspectiva sócio-histórica, pautada pela lógica dialética e tendo como horizonte o papel ativo do sujeito.

O desenvolvimento da análise objetivou extrair do discurso dos alunos as representações que esses próprios alunos construíram sobre avaliação escolar em meio às suas experiên-

cias pessoais e sociais. Empregou-se a análise do discurso que incidiu sobre o conteúdo dos relatos e contexto da linguagem na dimensão que lhe atribui Foucault a respeito da prática discursiva.

As experiências relatadas distribuem-se entre negativas e positivas, tendo sido identificados dois eixos diferenciados que organizam as representações da avaliação escolar e engrenam os seus núcleos de sentido:

- a normalização da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento;
- a qualificação do aluno enquanto sujeito cognoscente e que interage com os outros.

Por outro lado, as raízes históricas foram encontradas no *princípio de homogeneização* que preside a organização do ensino simultâneo quanto ao conteúdo, ao método e à avaliação. Envolvendo particularmente a avaliação, sua trama não só afeta o processo de conhecimento do aluno na situação escolar como *aquilo que torna possível algum saber*. Donde se conclui que há inegáveis interferências da prática da avaliação escolar sobre o processo de conhecimento do aluno e que, ao se relativizarem os condicionantes da avaliação escolar, *recria-se* o processo de ensino-aprendizagem.

SUMMARY

The main focus of this study is the understanding of the role (and force) of mediation that educational assessment exerts on the student's appropriation of knowledge in a teaching/learning context.

The idea of this study had its origins in a need that was at the same time both practical and theoretical. The preoccupations born into the author's teaching practice were added to others that came up in the content of the subject matter she teaches, which is Educational Assessment. The search for consistency between theory and practice motivated this researcher in organizing her teaching based on the experiences reported by fourth year university students at PUCCAMP about the educational assessment they had experienced in various subjects, during different school years, at various educational levels.

The total of three hundred and ninety reports, collected during the school years of 1991, 92, 93 and 94 constitute the empirical data for this research project, which used a methodological approach based on the social-historical perspective, ruled by dialectic logic, maintaining the active role of the subject as a guideline.

The objective of the analysis was to extract from the students' discourse the representations these same students had

constructed about educational assessment through their personal and social experiences. Discourse analysis was applied to the content of the reports and to language context, according to the dimension attributed by Foucault as to the discursive practice.

The reported experiences, distributed between negative and positive events, led to the identification of the two distinct focuses for the organization of the representations of educational assessment, as well as the connection of their centers of meaning:

- normalizing the student's behaviour and his learning process;
- qualifying the student as a subject capable of knowing and of interacting with others.

Another aspect this study points to is that the historical roots were found in the principle of homogenization which presides over the organization of teaching which is simultaneous as to content, method and assessment. This scheme, which is particularly relevant for evaluation, affects not only the student's learning process in the educational context, but also that which makes possible any appropriation of knowledge. From this, we conclude that there is undeniable interference of the educational assessment practices on the student's appropriation of knowledge and that, as restrictions of educational assessment are lessened, the teaching/learning process can be recreated.

Primeira Parte:

**A INSERÇÃO DA AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL NO UNIVERSO
DOS MEUS ESTUDOS**

1 - UMA HIPÓTESE PARA UM CAMI- NHO DE ESTUDOS

Graduar-me na Universidade e aprofundar conhecimentos para desenvolver condignamente a profissão escolhida! Esse foi o propósito de minha formação acadêmica nos inícios da década de 60, o que, certamente, não trazia, em si, nenhuma peculiaridade ou inovação. Tratava-se de um propósito compartilhado por outros tantos jovens profissionais.

No entanto, a direção que cada um dá à realização de um propósito permite a construção de uma história pessoal, única, que traduz a identidade de cada um. Esta é, talvez, a forma como cada um se relaciona com o mundo e com os outros, como supera as contradições que vivencia e como produz suas elaborações teórico-práticas sobre a realidade.

É por essa ótica que arrisco iniciar esta tese, referindo-me aos trabalhos profissionais que tenho desenvolvido. Deles enfatizo o vínculo e o significado para a proposta de pesquisa que se foi delineando no tempo e sua respectiva realização.

As experiências profissionais que tive foram variadas, todas no campo da educação. Ao lado da docência no 1º e 2º

graus, as atividades de orientação pedagógica e educacional ocupavam boa parte do meu tempo e me atraíam sobremaneira, pelo seu potencial, por possibilitarem uma visão globalizante do fenômeno educativo e por ensejarem uma ação integrada, juntamente com diferentes profissionais, no contexto sala de aula/instituição.

Ademais, o próprio caráter coletivo dessas atividades trazia um estímulo à pesquisa-ação. Sem rótulos e sem polêmica quanto à melhor denominação ao tipo de abordagem metodológica que utilizava para conhecer a realidade escolar e nela intervir, meu trabalho desenvolvia-se no intuito de garantir a reflexão sobre a prática e esta era tomada como elemento para novos saltos qualitativos.

Entendi que essa experiência de muitos anos poderia ser aproveitada para outros propósitos profissionais, que pudessem transformá-la em objeto de estudo sistematizado. A docência no ensino superior correspondia a essa aspiração e, ao aceitar um convite para assumir aulas na universidade, passei, então, a lecionar disciplinas do Curso de Pedagogia, na UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) a partir de 1972 e na PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) a partir de 1975.

Fiquei, pois, responsável por disciplinas da Habilitação de Orientação Educacional, entre elas, a disciplina MEDIDAS EDUCACIONAIS, à qual, neste trabalho, se voltarão as minhas análises. Passei a lecionar essa disciplina cumprindo um

programa fornecido pela Direção do Curso: ele se baseava no desenvolvimento dos pressupostos da mensuração e continha unidades de ensino referentes aos procedimentos de quantificação do rendimento escolar. Após alguns anos de trabalho na Universidade e, já na PUCCAMP, um sentimento de insatisfação, gerado pela distância e incoerência entre o conteúdo lecionado na disciplina e os anseios meus e dos alunos por uma análise crítica da prática pedagógica, levou-me a outros caminhos em busca de novas "medidas educacionais". Esse fato inevitavelmente questionaria a avaliação empregada nas escolas, quanto às suas técnicas, instrumentos e finalidades.

Nessa época, final da década de 70, surgiram no Brasil vários movimentos de caráter político e social que otimizaram situações para o desenvolvimento de estudos e debates sobre o vínculo educação-sociedade e seus determinantes ideológicos.

No âmbito da pesquisa nas ciências sociais, importantes estudos firmaram a especificidade do seu estatuto epistemológico em relação ao das ciências naturais e advogaram a favor da pesquisa qualitativa da educação como a mais própria para abordar os fenômenos sociais e educacionais (Lüdke e André, 1986; Taylor e Bodgan, 1984; Alves, 1991, 1992; Michelat, 1980; Thiollent, 1980, 1985).

Diante da nova direção imprimida à pesquisa das ciências sociais e ao contexto político-social do país, surgiram inúmeras publicações que denunciavam a situação vivida no ensino e na educação, e que a analisavam. Nessa ocasião tomei

contato com um inspirado texto de Magda B. Soares (1981), intitulado: "Avaliação educacional e clientela escolar" ⁽¹⁾ que alterou a percepção que eu tinha sobre o tema a ponto de abrir em mim horizontes para o estudo da avaliação escolar e suscitou muitas dúvidas sobre a minha própria prática profissional e sobre o conteúdo que vinha lecionando na disciplina Medidas Educacionais.

Fiquei muito empolgada com essa leitura e decidi dar o texto para ser estudado pelos alunos que cursavam a disciplina: sabia da sua sensibilidade na busca de novas perspectivas para o estudo dos fenômenos educacionais. Como já disse, anteriormente, eu compartilhava da crítica da avaliação praticada nas aulas dos "outros" professores de "outras" escolas. Não imaginava que a leitura desse texto por parte de meus alunos poderia tornar-se um momento propício para a análise do contexto mais próximo: a minha aula e o sistema de avaliação da Universidade.

Fiquei sensibilizada com a reação dos alunos em favor de se procurar coerência entre a prática da sala de aula e aquele conjunto de idéias, cuja argumentação, fundada especialmente na Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron, convencia o leitor das funções sociais da avaliação, estas sempre em favor das classes dominantes. Dessa elaboração teórica para a condenação das práticas utilizadas para avaliar foi um pulo. Achava-me

¹ Curiosamente, outros autores assinalam a contribuição desse texto para o arejamento dos estudos sobre Avaliação Educacional, entre eles, Menga Lüdke (1987), estudiosa da avaliação na perspectiva sociológica.

motivada para mudar, mas não sabia que essa mudança tocaria tão profundamente nas raízes da minha proposta de trabalho docente e do respectivo referencial teórico.

Tornei-me mais crítica acerca de tudo que se relacionava com a avaliação. Para além das aulas, buscava levar as indagações dos alunos e as minhas próprias para outros ambientes, objetivando encontrar possíveis caminhos e novas orientações teóricas.

Constatei que o dilema da incoerência que cerca a avaliação existia em outras disciplinas, com conotações das mais diversas: às vezes, aparentava ser insolúvel, difícil mesmo de o professor conviver com os respectivos apelos; outras vezes, o dilema era amenizado pela estratégia da compensação, ou seja, após ameaças continuadas (e planejadas) de reprovação, que mantinham o aluno dependente daquela disciplina, o professor atribuía, finalmente, notas altas para todos...

Na verdade, na troca de experiências e de sugestões com outros professores, luzes promissoras surgiram. Em reunião pedagógica, o professor de Sociologia da 2ª série do curso (Prof. Miguel Rasia) explicou que estava solicitando dos alunos o relato de suas histórias de vida para desenvolver o conteúdo de sua disciplina. Depois de ouvir os fundamentos e o valor dessa técnica, de imediato perguntei-lhe como já me havia perguntado: Por que os alunos da 4ª série não podem também escrever sobre as próprias experiências relativas à avaliação escolar, e passarmos a tomar esse material como elemento

dinamizador dos estudos na disciplina Medidas Educacionais?

Desde as primeiras histórias de vida escolar que li, escritas pelos alunos, senti-me fascinada pelo que relatam. As histórias retratam uma prática justificada pelo uso de procedimentos técnicos que tornam o processo e os resultados da avaliação confiáveis para a escola, para a família e para a sociedade em geral. Para o aluno, trata-se de uma experiência desagradável difícil de ser revertida, mas um mal necessário. Uma realidade tão complexa e incompreensível à primeira vista, que deixa suspeitas de que possui uma outra face intocada, essencial e fundamental.

A mim parecia ter conseguido a posse de um segredo que mereceria ser desvendado.

Os relatos tratam do fenômeno da avaliação na sua globalidade e contêm informações que se referem ao processo de avaliação e às suas finalidades, aos fatores que influenciaram esse processo e às respectivas conseqüências, aspectos extraídos dos acontecimentos relatados e das situações vividas pelos alunos em nível individual, interindividual e institucional.

No entanto, esse conteúdo constitui-se a manifestação aparente do fenômeno e não a sua essência. Embora o fenômeno contenha a essência, ele a esconde em sua condição de pseudo-concreticidade. É preciso empregar o esforço científico e filosófico para se chegar à essência mesma do fenômeno porque:

"O mundo da pseudo-concreticidade é um claro-escuro de verdade

e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido" (Kosik, 1963, p.11).

Juntamente com os alunos, investi na construção de um referencial que desse conta de analisar o conteúdo dessas histórias, transformando a proposta de ensino num projeto de integração ensino-pesquisa (²). O aluno sentiu-se parceiro e soube expressar a nossa tácita aliança por meio de gestos que manifestavam confiança nos propósitos de estudo que lhes apresentei e respeito profissional para com minha pessoa, impulsionados pelo afeto.

Embora estejam esses critérios inscritos na esfera da subjetividade, foi também por eles que pude concluir que a avaliação é assunto de extrema importância e necessidade para o ensino, para a vida das pessoas e que deveria se tornar objeto de minha pesquisa.

A imagem que os teóricos passam da avaliação reflete os princípios da objetividade, neutralidade e igualdade, como constitutivos do seu processo. A prática da avaliação objetiva preconiza o apoio sobre os fundamentos psicométricos e a utilização de instrumentos válidos e fidedignos, que dêem elementos seguros à quantificação e ao tratamento estatístico de seus resultados. A relevância e o significado dos dados obtidos não se constituem objetos de análise porquanto envolveriam julga-

² A segunda parte da tese versará sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, seus princípios e significado para a pesquisa em tela.

mentos de valor e nisso o avaliador deixaria de ser neutro.

Munido dessa argumentação o professor procura justificar cada procedimento que adota, cada nota que atribui, cada aprovação ou reprovação que pratica, remetendo-os sempre ao senso de justiça. O princípio da igualdade na avaliação é expresso pela eqüidade formal das provas e dos critérios de avaliação e pela racionalidade dos recursos técnicos: esses são parâmetros incontestes da igualdade de tratamento e de oportunidade dispensada a todos os alunos de uma mesma classe ou escola.

No entanto, essa imagem da avaliação escolar é alimentada pelo mito da cientificidade, o mesmo que torna a escola imune às críticas quanto às suas funções e que a legitima como instituição que preserva a cultura acumulada e que produz e divulga os conhecimentos científicos.

Muitas normas e atos escolares, referentes à avaliação, concretizam esse mito: há escolas que se utilizam de relatórios estatísticos, comparativos e classificatórios, para divulgar os resultados obtidos pelos alunos e respectiva posição mediante a norma do grupo; os conceitos qualificativos propostos para mudar a conotação da nota, em alguns sistemas de avaliação, possuem correspondência numérica; a "semana de provas" é instituída, em muitas escolas, para concentrar esforços de professores e alunos e possibilitar um esquema de controle de qualidade da prova por parte do diretor e coordenadores pedagógicos, e de vigilância durante a sua aplicação.

Exemplos como esses se multiplicam e as repercussões para a prática educativa também. O professor, pactuado com esse mito, torna-se rigoroso na avaliação, o que lhe confere o conceito de "bom" professor, mesmo que parte de seus alunos não o acompanhe e fracasse.

Isso é fruto de uma prática avaliatória enrijecida, atenta ao produto e alheia ao processo de ensino e aprendizagem. Cria-se no aluno uma dependência exclusiva da nota que substitui a sua disposição para aprender. Desde que o resultado escolar seja suficiente para aprovação, deixa de existir para o aluno qualquer motivo para permanecer estudando. Elimina-se, assim, a chance de nele se instaurar a postura científica de busca do conhecimento. Assim, o processo mitificado pela cientificidade é o primeiro a privar o aluno do seu desenvolvimento em direção à postura científica.

Essa contradição deixa entrever o papel da avaliação no sistema de ensino e social na medida em que oculta a relatividade dos resultados obtidos e a tendenciosidade dos procedimentos utilizados, assim como a trama das relações sociais e interpessoais que se dão no espaço pedagógico.

Atualmente, tem-se notícias de alguns projetos educacionais localizados que intentam a alteração da prática da avaliação como, por exemplo, a proposta de reorganização curricular das Escolas Municipais de São Paulo apresentada no documento "Regimento em ação" (jun/92). Entretanto, não são conhecidos esforços coletivos e consistentes nessa direção, ou melhor,

propostas pedagógicas que integrem todos os elementos da ação pedagógica e que sejam duradouras. Algumas tentativas de mudança no ensino são frágeis do ponto de vista da avaliação: ou propõem a alteração de aspectos acidentais, ou atingem outras práticas escolares, mas não a da avaliação.

Por outro lado, a investigação sobre avaliação escolar apresenta número reduzido de pesquisas e publicações que se baseia na análise crítica de sua realidade, elaborada pela ótica da concepção dialética da realidade.

Assim, uma forma de estudar o fenômeno da avaliação, de modo a ajudar a virar pelo avesso o seu quadro atual, é a de buscar ouvir a fala do aluno - esse ator que, na cena pedagógica, freqüentemente tem o papel secundário de figurante. Para tal, resolvi tomar os relatos das experiências em avaliação, escritas pelos alunos, como material empírico para realizar o presente estudo. São 390 (trezentos e noventa) histórias de vida escolar, recolhidas nos anos letivos de 1991-92-93-94, plenas de significação existencial e que alcançam profundidade ao revelarem o fenômeno da avaliação.

Da leitura atenta desses relatos e da discussão de seu conteúdo em sala de aula com os próprios autores, surgiram as primeiras indagações que foram compondo o meu problema de pesquisa. Nas palavras de Saviani (1973), *problema* vem a ser uma situação de impasse, que assume um sentido vital para a existência humana, cuja solução é buscada por uma necessidade. *"Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é*

assumida subjetivamente" (p.23).

Eram objeto de questionamento, sobremaneira, os depoimentos dos alunos acerca da ação bloqueadora que a avaliação exerce sobre a aprendizagem e o processo de conhecimento do aluno. Seu ritual afasta os professores dos alunos e vice-versa, e impede as necessárias retomadas e reorientações do processo ensino-aprendizagem. A avaliação vem descolada do ensino, como se ambos ocorressem em dois momentos estanques e inconciliáveis. Assim, passei a dar corpo a essas inquietações originadas do conhecimento formado sobre as histórias de vida escolar dos alunos, o que, por sua vez, criou a necessidade de encontrar elementos teórico-práticos que pudessem alterar qualitativamente semelhante quadro. Para me guiar na investigação, formulei algumas questões.

Que razões explicariam o fenômeno da avaliação escolar na configuração que ele apresenta? Qual a natureza da relação entre a prática da avaliação escolar e o processo de produção de saberes e conhecimento do aluno?

Analizada à luz da categoria da contradição, conforme propõe Freitas (1991), a avaliação concretiza a contradição básica da prática pedagógica da escola capitalista, na medida em que proclama como sua finalidade o diagnóstico das dificuldades do aluno para possibilitar sua recuperação e, em essência, contradiz esse propósito. Esse autor afirma que:

os procedimentos de avaliação (como toda a 'didá-

tica') respondem à organização global do trabalho pedagógico na escola, organização que é produto das 'expectativas' que a sociedade capitalista tem da escola (1991, p.282).

Aceitando-se como verdadeiro que o fenômeno da avaliação contém contradições em si, cujos procedimentos contribuem para a reprodução do *status quo*, pode-se indagar: a avaliação, enquanto reproduz relações sociais, de produção, e de poder, pode também produzir essas mesmas relações? Que configurações sugerem esse movimento? Por que formas essa autonomia relativa teria se manifestado no curso da vida escolar desses alunos?

Enquanto processo educacional, historicamente determinado, a avaliação escolar ganha sentido quando apreendida no contexto do cotidiano escolar. É nesse espaço que ela adquire concretude e, por conseguinte, onde ocorrem, dialeticamente, a dominação e a resistência. Trata-se, pois, de um espaço de poder e de libertação. Diante disso, é possível perguntar-se: Qual o potencial da avaliação para produzir mudanças dentro do ensino? De que significado ela se reveste ao atuar em direção à produção dessas mudanças?

Tomando essas questões como orientadoras para o desenvolvimento da presente pesquisa, passei a dar organicidade aos estudos que venho realizando e à experiência profissional que tenho acumulado e que fizeram crescer em mim a convicção de que a relativização dos condicionantes que interferem na prática da avaliação poderá operar transformações no processo ensino-aprendizagem, recriando-o. Portanto, pareceu-me ser procedimen-

to fundamental tentar o aprofundamento da compreensão desses condicionantes, aproximando-me dos aspectos que explicam a sua especificidade.

Freitas (1991) toma a perspectiva sociológica como horizonte para explicar a realidade da avaliação e se aprofunda no estudo do fenômeno avaliativo enquanto categoria-eixo da organização do trabalho pedagógico na escola e objeto de estudo da teoria pedagógica crítica. Defende a hipótese de que as demais categorias da teoria pedagógica estejam moduladas pela avaliação. Para esse autor, os procedimentos pedagógicos trazem *"as marcas das formações sociais nas quais foram desenvolvidas"* e sua compreensão só é possível à luz da categoria da contradição. Assim sendo, realiza pesquisas pelo emprego do método dialético, lançando mão da descrição e análise da prática pedagógica vivida na escola capitalista, por ser um meio de encontrar categorias que evidenciem as formas concretas de luta no cotidiano da escola e de proceder à análise estrutural.

A Ciência da Educação enriqueceu sobremaneira as suas análises com a introdução da dimensão sociológica, particularmente a vertente que veio evidenciar a interdependência entre educação e sociedade, do ponto de vista macroestrutural.

A escola, na sociedade capitalista, de acordo com os sociólogos Bourdieu e Passeron (1970), é uma instituição que promove e concorre para a seleção social, de modo camuflado e dissimulado, reproduzindo a hierarquia social e passando a ilusão da igualdade de oportunidades. A análise sociológica das

desigualdades sociais reproduzidas na escola e produzidas pela escola deve, pois, focalizar os processos pedagógicos que nela se passam.

A avaliação escolar faz parte do ritual pedagógico e vem a ser um desses processos. Insere-se num sistema de ensino e numa organização pedagógica por ser, ao mesmo tempo, "operação intelectual e prática social", como afirma Perrenoud (1978), tratando-se de um mecanismo que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. A escola, por meio dos resultados da avaliação, explica o insucesso escolar pelo dom natural e pelo mérito pessoal quando, na verdade, são as diferenças de origem social que estão na base de seu entendimento.

Para Perrenoud não existe avaliação sem relação social e sem comunicação. Conjugando esses dois aspectos em sua análise sobre a avaliação, Perrenoud (1984) afirma que:

não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para os quais a avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação. (...) Professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento. (p.18, grifos do autor).

Portanto, o estudo da avaliação escolar comporta duas dimensões: a sociológica e a das relações interpessoais. Ao se observar o cotidiano escolar e a especificidade da relação pedagógica, é possível identificar a dimensão interacional da

prática educativa, pela qual se explicam os laços criados entre professores/alunos e alunos/alunos e que se inserem numa rede de relações interpessoais. As tramas das interações são tecidas pelas imagens que as pessoas fazem dos próprios papéis na comunicação (o desempenhado e o desejado) e os dos seus interlocutores. Por meio do jogo dessas imagens, as pessoas criam as suas representações.

Uma representação, portanto, define-se tanto em relação a um sistema psíquico como a um sistema social. A pesquisadora francesa Mollo (1977), que publicou vários trabalhos realizados na área escolar, conceitua representação como *"uma atividade de construção e reconstrução do real pelo indivíduo"* (p.35). Daí, a potencialidade das representações, enquanto conhecimento socialmente produzido, para estudar uma determinada problemática, no caso, a da avaliação escolar.

Buscarei, pois, analisar as representações da avaliação presentes no discurso do aluno, guiada pelas questões orientadoras anteriormente mencionadas e atingir os objetivos de identificar e diferenciar qualitativamente os condicionantes que interferem na ação avaliatória e que constituem obstrução para a produção de saberes/conhecimentos por parte do aluno, em situação de aprendizagem.

Metodologicamente, aproximar-me-ei da abordagem adotada por Freitas, visto que compartilho do destaque que esse autor dá ao fenômeno da avaliação e sua respectiva inserção na organização global do trabalho pedagógico da escola capitalis-

ta. Introduzirei, também, no estudo, a dimensão da interação com o propósito de tentar captar o movimento das relações interpessoais que se dão no espaço pedagógico.

O amadurecimento dessa proposta deu-se não só pela práxis educativa que vinha desenvolvendo, como também pela elaboração de uma resenha da produção científica sobre a avaliação educacional e pela realização de uma pesquisa na PUCCAMP, da qual participei como membro de uma Comissão Especial de Estudos, assuntos que serão tratados no capítulo que se segue.

2 - A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ORIGENS E TENDÊNCIAS.

A produção científica sobre avaliação educacional contém indicativos importantes para o fortalecimento de algumas decisões tomadas em relação a este trabalho. Sabe-se que o interesse pelo estudo sistemático do fenômeno avaliação educacional tem suas primeiras manifestações em meados do século XIX. Pela recuperação dessa história de 150 anos, é possível afirmar que há lacunas no conhecimento dessa área a serem preenchidas, que há lições preciosas a serem aprendidas e que há muitas questões a serem respondidas.

Por mais de um século (1845-1965), os estudos desenvolvidos e a literatura produzida sobre avaliação educacional, nacional e internacional, têm como principal objeto a avaliação da aprendizagem do aluno. A exclusividade do objeto foi apontada numa revisão analítica dessa literatura, elaborada por David Nevo, da Universidade de Tel-Aviv, com base em dez questões orientadoras. Pelas respostas à questão "Qual é o objeto da avaliação", Nevo conclui:

Quase toda a literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até esta data dificilmente se encontra na literatura qualquer orientação substancial a respeito de avaliação de outros

objetos, tais como projetos ou programas educacionais, materiais curriculares ou de instituições educacionais (1983, p.119).

Por que razões predominam por tanto tempo apenas os estudos sobre a avaliação da aprendizagem do aluno? Qual é o marco teórico desses estudos? Que decorrências tais estudos trouxeram para a prática pedagógica? Foram essas as questões que me inquietaram e que procurarei responder neste estudo.

O uso de provas e exames para avaliar a ação educativa data desde as épocas mais remotas da humanidade (Noll, 1957; Bourdieu e Passeron, 1970; Depresbiteris, 1989). No entanto, os primeiros estudos sistemáticos sobre os exames escolares surgiram nos Estados Unidos da América, apenas em 1845, na cidade de Boston, Estado de Massachusetts. Com o objetivo de inspecionar o ensino, foi criada em Boston uma comissão de educadores para examinar oralmente os alunos e, por meio dos resultados a serem obtidos, classificar as escolas. Como a população escolar aumentou, nesse ano, de modo imprevisível, foi substituída a prova oral por uma prova escrita. A comissão de elaboração da prova reconheceu os limites do instrumento aplicado, uma vez que *"apenas media o conhecimento que o aluno tinha da matéria e não traços de caráter, religiosidade, respeito à ordem, obediência"* (Scheefffer, 1976, p.33).

Essa declaração possibilita inferir sobre o papel ideológico esperado da avaliação, uma vez que, para além do domínio cognitivo, almejava-se atingir o das atitudes e valores. Isso ainda é perceptível na prática atual da avaliação, conforme

aponta Freitas (1995). Amparado em um estudo de longa duração, que envolveu a descrição e a análise da avaliação numa 1ª série do 1º grau, esse autor identificou a existência de diferentes formas de avaliação, umas que medem o currículo aberto e outras que medem o currículo oculto, formando um "tripé avaliativo": avaliação instrucional, avaliação disciplinar e avaliação de valores/attitudes (dentro ou fora da sala de aula), utilizadas concomitantemente.

Horace Mann, Superintendente de Educação do Estado de Massachussetts, ao tomar conhecimento do projeto desenvolvido em Boston em 1845, buscou ampliá-lo, criando um sistema uniforme de testagem escolar de alcance estadual. Baseado em deficiências escolares observadas e comprovadas, Mann publicou artigo em revista educacional sobre as qualidades, as características e a superioridade do exame escrito sobre o oral, em que exortava os professores para o uso de provas escritas.

Conseqüentemente, a partir de então, desenvolveram-se estudos sobre testes objetivos de rendimento para uso em pesquisas de alcance escolar. Destacam-se os trabalhos de dois norte-americanos: Rice (1895), que criou testes objetivos com base no estudo sobre a subjetividade da avaliação, e Thorndike (1904), que imprimiu avanços na estatística educacional e construiu o primeiro teste padronizado de rendimento escolar. Ambos publicaram relatórios das pesquisas que realizaram sob forma de livros e artigos especializados.

Após esses trabalhos, várias pesquisas que freqüente-

mente apontavam a falta de fidedignidade da nota e necessidade de se adotar um método de avaliação cada vez mais exato, foram produzidas e, por isso, os testes padronizados proliferaram.

Nesses estudos pioneiros, ocorridos no âmbito da avaliação escolar, posso depreender aparentemente que as mudanças introduzidas nas escolas públicas norte-americanas, em nome da qualidade do ensino e da objetividade, buscavam a classificação das escolas para que o poder público pudesse exercer o seu controle sobre o ensino. Há um evidente objetivo de centralizar as ações avaliativas sobre o desempenho do aluno, instituindo-se uma prática de avaliação unilateral e dicotômica. Se se queria avaliar a qualidade do ensino, era preciso avaliar o seu processo, as inúmeras variáveis, entre elas, o desempenho do professor. Foram essas as conclusões de Rice (1895) que tanto irritaram os seus colegas de profissão, a tal ponto que o fizeram silenciar por mais de dez anos sobre os subseqüentes estudos que realizou.

O foco dos estudos sobre avaliação educacional permanece, ao longo deste século, restrito ao aluno, o pólo mais frágil e de maior dependência de quem tem o poder de aprová-lo escolarmente e omite a figura do professor por força das resistências de natureza corporativa e em nome do *status* profissional instituído. Alguns ensaios, a partir da década de 70, tentam romper essa exclusividade de estudo sobre o aluno, mas com pouca expressividade e com muita cautela.

Recentemente, no Brasil, Vianna (1992) realizou uma

análise preliminar sobre a produção científica em avaliação, com base nos 115 artigos publicados pelos Cadernos de Pesquisa de 1971 a 1991. Tais artigos ainda trazem algumas das preocupações registradas no final do século passado, relativas à fidedignidade da avaliação e suas implicações para a aprovação/reprovação e evasão escolar; ao uso restrito de provas e testes, ignorando-se a complexidade da avaliação; também à polêmica sobre avaliação docente quanto a quem avalia o professor, aprofundada pelas questões corporativas, diante das repercussões dos seus resultados junto à comunidade escolar e na sociedade em geral.

É oportuno assinalar que na segunda metade do século XIX, período em que reduplicaram as indagações em torno da prática da avaliação escolar, a Psicologia se constituiu como ciência nomotética. As pesquisas experimentais desenvolvidas pelo psicólogo Wundt (1879), na Alemanha, tiveram grande impacto na área educacional, visto que incrementaram estudos que vieram atender às necessidades escolares. Os seus raios de influência se estenderam, atravessaram fronteiras e geraram importantes trabalhos como os de Cattell (1880), nos Estados Unidos da América, de Galton (1882), na Inglaterra, de Ebbinghaus (1897), na Alemanha, e de Binet e Simon (1905), na França.

Com base na teoria das diferenças individuais e das relações entre hereditariedade e capacidade mental, tais estudos criaram várias medidas das reações humanas, particularmente aquelas que ocorrem em situação de aprendizagem. Com

isso desenvolveu-se a Psicometria, disciplina que passou a fornecer as diretrizes e os instrumentos para a avaliação escolar. Apoiados na matriz positivista, esses estudos vieram responder às indagações quanto à objetividade e fidedignidade, postas pela prática, que os registros escolares apontavam.

Entretanto, a influência do positivismo nas pesquisas das ciências humanas não se restringiu ao século XIX. Löwy (1975) afirma que o positivismo reaparece, neste século, sob novas denominações, mantendo os mesmos princípios e influenciando de modo decisivo, e mesmo hegemonicamente, sobre tais ciências.

A exclusividade do paradigma positivista nas pesquisas das ciências humanas permanece inalterada até a década de 70. A avaliação, como disciplina, foi por esse período dominada pela mesma matriz epistemológica que orientava os professores para resolverem os problemas de sala de aula pela manipulação e análise de variáveis, propondo o tratamento asséptico dos fatos educacionais para se poder chegar ao produto diretamente, sem contaminação, por meio de instrumentos os mais precisos possíveis.

Decididamente, a avaliação ficou, e ainda é, tão somente identificada com a mensuração, como contabilidade escolar, na teoria e na prática, o que imprime caráter técnico e instrumental ao processo. Essa constatação, que traz em si toda uma história de conflitos e busca de soluções aos problemas escolares, me faz denunciar a inexistência de uma teoria de avaliação, cujos pressupostos se reportem à natureza e à

especificidade do fenômeno educativo, enquanto objeto de estudo da ciência pedagógica.

Acredito que nessa última afirmação esteja o motivo primeiro da minha presente pesquisa e, também, o seu maior desafio. Tenho, por objetivo, à vista dessa lacuna do conhecimento, contribuir para o revigoramento dos estudos sobre avaliação educacional, e participar da construção de um referencial teórico que tenha por base a matriz epistemológica centrada nas inter-relações entre o indivíduo e a sociedade.

A partir da década de 70, abrem-se diferentes perspectivas para o estudo da avaliação educacional, por influência da revisão por que vem passando o paradigma, antes hegemônico, da pesquisa educacional. Autores como Guba (1978), Eisner (1985), Stake (1975), Parlett e Hamilton (1972) contribuíram com seus estudos para a ruptura de alguns eixos da avaliação-mensuração. Defenderam, então, a valorização do processo e não do produto, enfatizaram o contexto e a focalização do fenômeno no seu ambiente natural, e a apreensão do fenômeno avaliativo, enquanto totalidade, o que supõe sensibilidade por parte do avaliador.

Embora promissores, esses estudos sobre avaliação educacional renderam muito pouco em termos do acumulado teórico e o seu impacto foi insuficiente para enriquecer os estudos e alterar a prática da avaliação no Brasil, ao que se acresce o pouco interesse que o tema tem suscitado entre os pesquisadores, atualmente (Lüdke, 1990; Villas Boas, 1993).

Finalmente, a partir da segunda metade da década de 70, novos caminhos para a teoria e a prática da avaliação vêm despontando por meio de análises sociológicas do fenômeno da avaliação, fazendo emergir discussões em torno das relações sociais que se dão no espaço escolar ao se processar a avaliação, bem como em torno das funções sociais que a avaliação vem desempenhando junto ao sistema escolar de uma sociedade capitalista.

A inspiração primeira da abordagem sociológica vem dos estudos dos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron que, em sua obra já clássica, *A Reprodução* (1970), denunciam as tramas sociais nas quais a avaliação passa a ser camufladamente o elemento justificador das diferenças sociais, por trás de sua aparência de igualdade e objetividade no trato dos alunos. Somando esforços nessa direção, Baudelot e Establet, ambos sociólogos franceses, apontam na obra *"La escuela capitalista"* (1975) os efeitos remotos e próximos de um sistema dual de ensino, proclamado como justo. Pela avaliação, esse sistema dá a ilusão de sucesso escolar, a qual, de tão frágil, se desfaz, no primeiro embate profissional ou mesmo escolar. Concomitantemente, os sociólogos ingleses Brodfoot (1979), Hextall (1976) e Hextall e Sarup (1977) também tomam a avaliação como objeto de estudo sociológico e produzem estudos sobre avaliação e modelo social e denunciam o caráter ideológico da avaliação, a que a pesquisadora brasileira Menga Lüdke (1987) tem se associado.

Na presente década, outra vertente está ganhando

expressão nos meios acadêmicos brasileiros. A avaliação tem sido tomada como mediação do processo de construção do conhecimento, por estudos apoiados no constructo teórico-metodológico da Psicologia Cognitiva de Jean Piaget ⁽³⁾.

A Psicologia Cognitiva tenta explicar a origem e a estruturação do pensamento, no psiquismo humano. Para tanto, toma por objeto o estudo das interações sujeito-sujeito e destes com o meio, assim como o papel que o meio exerce sobre os sujeitos. Explica, também, os processos pelos quais os sujeitos constroem o conhecimento.

Essa vertente da Psicologia Cognitiva abre um campo fértil para se identificar, do ponto de vista pedagógico, a ação avaliatória a ser desenvolvida junto ao sujeito aprendiz, cognoscente e construtor do conhecimento.

Diante do quadro da produção científica, em avaliação educacional, posso concluir que se trata de uma área de estudos que carece de fundamentos teórico-práticos consistentes e coerentes com a natureza e especificidade do fenômeno avaliativo. Essa área reclama por uma metodologia adequada e aspira a ver construído o seu próprio perfil pela teoria pedagógica e de acordo com a realidade do ensino brasileiro, sem empréstimos acríticos de outras ciências e de produções criadas em contex-

³ Hoffmann tem contribuído com estudos nessa perspectiva e os expõe em obras já publicadas: uma em 1991 e outra em 1993 (cfr. Bibliografia).

tos estrangeiros (*).

Movida pelo interesse de contribuir para a construção da identidade pedagógica da avaliação educacional é que participei de uma Comissão de Estudos sobre Avaliação na PUCCAMP, de 1989 a 1991. Essa Comissão, criada por solicitação do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONCEP) da Universidade, teve como objetivo propor alterações regimentais sobre a matéria. Para a consecução da proposta, a Comissão escolheu o caminho que lhe pareceu mais acertado por permitir a participação ampla de todos os segmentos da Universidade: corpo discente, docente e funcional, logrando, dessa forma, reflexão coletiva, que propiciou tomadas de decisão, amadurecidas no processo de discussão. Para tanto, a Comissão entrevistou os membros da equipe pedagógico-administrativa de todas as Unidades Acadêmicas e das entidades representativas. Igualmente, realizou debates por área de conhecimento e dois Seminários de Estudos abertos à Comunidade. Também, aplicou questionário a todos os professores da Universidade, num total de 1.200, e aos alunos formandos de 1989, num total de 3.800.

Os dados colhidos das diferentes fontes passaram por uma análise preliminar por parte da Comissão de Estudos sobre Avaliação e foram organizados sob a forma de documentos e reme-

* Sousa (1986) e Saul (1988) publicaram estudos sobre a influência dos modelos norte-americanos de avaliação, adotados acriticamente, no Brasil, os quais foram identificados na teoria, na prática e na legislação.

tidos às diferentes instâncias da Universidade ⁽⁵⁾. As análises efetuadas confirmaram a necessidade de realização de estudos sobre avaliação na Universidade e do conhecimento mais rigoroso das contradições da prática pedagógica, principalmente pelas discrepâncias observadas entre o discurso e a ação.

Tais inconsistências [entre o discurso e a ação] afetavam o segmento estudantil que vinha se ressentindo dessa diversidade de posturas, exacerbadas notadamente quando do processo avaliativo. Esse processo parecia aos alunos ser de natureza classificatória, enfatizando sobremaneira o caráter burocrático da avaliação em detrimento de uma avaliação centrada no seu desenvolvimento global (Camargo e De Sordi, 1992, p.11).

Tanto professores como alunos, sujeitos da pesquisa desenvolvida pela Comissão, manifestaram as mesmas posições sobre a avaliação do ponto de vista teórico (conceitual e analítico) e as mesmas aspirações por uma avaliação qualitativamente renovada. Ambos expressaram expectativas de que a Universidade criasse espaços permanentes de estudos e debates sobre avaliação, ampliando sua abrangência para além da sala de aula e incluindo a avaliação docente, administrativa e institucional.

Igualmente, alunos e professores propõem-se desafios: aqueles desejam que as situações de avaliação sejam criativas, desafiadoras, co-participadas, que

⁵ Esses resultados foram igualmente analisados pelos Conselheiros do CONCEP, enviados para todas as Unidades Acadêmicas e utilizados no planejamento didático-pedagógico dos Cursos. Ainda, um texto-síntese dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Estudos sobre Avaliação e respectivos resultados foi publicado pela PUCCAMP e distribuído internamente e para as Instituições de Ensino Superior e órgãos de ensino brasileiros.

valorizem a construção do conhecimento e a aprendizagem; estes aspiram a inovações na sistemática da avaliação e nos instrumentos que utiliza, assim como o estabelecimento da relação teoria e prática (Camargo e De Sordi, 1992, p.15).

No tocante à prática da avaliação no cotidiano da sala de aula, as respostas obtidas de professores e alunos foram, entre si, diametralmente opostas. As evidentes coincidências no plano conceitual e analítico são substituídas por incontestáveis discordâncias. Isso me faz suspeitar de que a distância entre o que é concebido e o que é colocado em prática pode ser explicada pela dinâmica das relações sociais, no bojo das quais os indivíduos põem em jogo os próprios saberes, projetos, sonhos, interesses, muitas vezes antagônicos.

Para os alunos - sujeitos da pesquisa -, a sua participação no processo é meramente figurativa, uma vez que todas as decisões relativas ao trabalho pedagógico, incluindo-se as da avaliação, são tomadas exclusivamente pelo professor, embora proclamadas como do coletivo e, por vezes, usadas para demonstração de poder. À prova, empregada como instrumento de maior peso ou único para decidir o ano letivo do aluno, somam-se sentimentos negativos experimentados no processo avaliativo por 70% dos discentes. Os alunos acrescentam denúncias quanto ao despreparo didático-pedagógico do docente para avaliar; à valorização indevida da nota, em detrimento da aprendizagem; aos desvios da avaliação representados pelas relações autoritárias e profissionalmente imaturas. Como foi dito, as respostas dos professores sobre esses pontos são inversamente contrárias às falas dos alunos.

O processo de estudos vivenciado pela referida Comissão e os resultados por ele alcançados vêm corroborar a necessidade detectada de realização de pesquisas sobre avaliação educacional de acordo com parâmetros teórico-metodológicos diferentes dos que têm sido empregados.

3 - AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DESSE CAMINHO

Nesse estudo, tomarei como material empírico os relatos das experiências em avaliação escolar escritos pelos alunos da 4ª série do Curso de Pedagogia da PUCCAMP, formandos de 1991-92-93-94, num total de 390 (trezentos e noventa) sujeitos (6).

A massa de dados apurada originou-se de exercícios de memória realizados pelos universitários envolvidos no estudo e compõe-se de fragmentos da história de vida escolar desses sujeitos.

Num recente estudo sobre memória, Kenski (1995) explica:

Na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Conta uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi passado. (p.150)

Por isso, pode-se afirmar que o conteúdo rememorado pelos alunos e contado nos relatos não estava inerte e oculto no passado, e que teria vindo à tona por um esforço pessoal e momentâneo. Trata-se de um material "vivo" formado pela

6 O contexto de elaboração desses depoimentos será apresentado na segunda parte da tese.

constante reconstrução das vivências passadas, acrescido de novos conhecimentos e experiências individuais e sociais do momento presente. Pode, igualmente, ser considerado como um recorte das representações de um objeto ou assunto referente a um tempo histórico e a um espaço social. No caso, representações da avaliação escolar.

O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu num texto escrito elaborado mediante a seguinte solicitação:

"RELATE AS SUAS EXPERIÊNCIAS MAIS MARCANTES EM
AVALIAÇÃO, POSITIVAS E/OU NEGATIVAS, OCORRIDAS
EM SUA VIDA ESCOLAR".

Ao solicitar esse relato, como professora da classe, eu apresentava o meu objetivo: socializar as experiências de vida escolar dos alunos para tomá-las como objeto de estudo na disciplina, ponto de partida do conteúdo que eu ministraria.

Além do tema e da indicação para se apontarem as experiências mais marcantes da vida escolar dos alunos, nenhuma outra orientação ou limite era dado. A seleção dos fatos, a sua seqüenciação e contextualização, a explicação sobre eles e as relações estabelecidas obedeceram aos modos de organização próprios de cada relator e se pautaram pela livre expressão na respectiva focalização.

Em consequência, registraram-se relatos de situações que se caracterizaram pela diversidade, pela riqueza de detalhes e pela multiplicidade de enfoques nas considerações feitas muitas

vezes para além dos fatos (o que enriqueceu sobremaneira o seu conteúdo) tornando esse material altamente significativo para o fim a que se destina, conforme se pode observar pela leitura do relato a seguir transcrito.

"Esse fato que narrarei e que jamais consegui esquecer, aconteceu quando eu cursava a 7ª série do primeiro grau, nas aulas de Matemática.

Eu havia me mudado recentemente para essa cidade, depois de viver 13 anos em uma pequena cidade, que não tinha mais de 5.000 habitantes. Quando as aulas começaram, eu estava vivendo um momento bastante difícil de adaptação e entrosamento.

Aos poucos fui me acostumando ou, pelo menos, me conformando, e tentava assistir as aulas com o maior interesse.

Em pouco tempo percebi que me encontrava atrasada em relação aos outros, mas tudo foi se resolvendo e eu conseguia superar as deficiências em todas as matérias, menos em Matemática.

O professor dessa matéria pouco falava com os alunos e tinha fama de ser muito bravo. Chegava na classe, dizia somente "boa tarde" e enchia a lousa de matéria; quando se dirigia à classe, era para explicar o que estava dando e para dizer que aquela matéria ia ser cobrada na prova.

Eu sabia todo o conteúdo e ensinava a todo mundo, mas no dia da avaliação tremia tanto e tinha tanto medo do professor que nada conseguia fazer. O professor ficava o tempo todo andando pela classe. Ainda hoje memorizo a classe em completo silêncio e consigo até ouvir o barulho que os sapatos dele faziam ao bater no assoalho.

Fui aprovada pelo Conselho, sem mesmo fazer recuperação, pois em todas as matérias tinha ótimos conceitos, mas durante o ano seguinte passava muito mal fisicamente no dia de fazer as provas de Matemática, apesar de ter consciência que eu sabia tudo o que o professor havia ensinado." (28 anos, 1991)

Tais dados mostraram-se significativos para que deles se extraíssem as explicações e justificativas formuladas pelos

sujeitos sobre as ocorrências devidas ao processo avaliatório que experienciaram para identificar as marcas do processo e por elas conhecer o que mais doeu, o que mais os fez sofrer e/ou o que mais os gratificou; também para revelar os temas priorizados e, assim, me aproximar do significado das vivências relatadas. Em suma, mostraram-se esses fatos significativos na medida em que forneceram as representações dos alunos sobre avaliação escolar.

A avaliação escolar é assunto circunscrito e familiar aos sujeitos da pesquisa e refere-se, portanto, a uma prática vivida por eles, o que vale dizer que esse campo de representação é delimitado e o respectivo repertório simbólico bem desenvolvido. Essas características do material condicionam o caminho da análise.

As representações que os alunos possuem acerca da avaliação escolar estão contidas no seu discurso expresso por meio dos relatos escritos. *Discurso* define-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.

Para Foucault (1969), os discursos, embora compostos por signos lingüísticos, não se reduzem a eles: são como "práticas" que constroem os objetos sobre os quais se fala. Os discursos, ainda, vêm a ser um conjunto de enunciados dispersos quanto aos elementos que os compõem: o objeto, os tipos de enunciação, os

conceitos, os temas e as teorias a que são remetidos.

Diante de uma dada formação discursiva, observa Foucault (1969):

Seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos; o sistema que rege sua repartição, o apoio que dão uns aos outros, a maneira pela qual se implicam ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição. (p.47)

Enfim, cabe à análise do discurso explicitar as regras que regem a formação discursiva e que possibilitam determinar a sua regularidade.

Como organizar tais dados e sobre que bases metodológicas efetuar a sua análise foi uma questão que me inquietou por muito tempo e provocou a busca de diferentes referenciais teóricos, resultando as reflexões e decisões que se seguem.

- FUNDAMENTOS DA OPÇÃO METODOLÓGICA -

A pesquisa em Educação há tempos vem passando por um processo de busca de identidade científica, cujo espaço se vê ameaçado por razões de diferentes naturezas (Gouveia, 1971, 1976; Mello, 1983; Esteves, 1984; Franco, 1984; Lüdke e André,

1986; Göergen, 1986).

A situação de desprestígio da ciência da educação em relação às outras ciências, mesmo entre as ciências humanas, advém não só de fatores externos à ciência em si, como, por exemplo, a falta do reconhecimento social, mas também da indefinição que envolve o seu estatuto epistemológico, relativamente à sua especificidade em termos do objeto de estudo e do método, e sua demarcação científica. (Göergen, 1986)

Uma contribuição significativa que vem trazer luzes para esse impasse tem sido originária dos estudos de Saviani (1984, 1991). Segundo esse autor, a natureza da educação deve ser esclarecida pela categoria do trabalho. De acordo com suas reflexões, o homem, para subsistir, precisa adaptar a natureza a si mesmo, transformando-a pelo trabalho e criando o mundo da cultura. O trabalho em vista da produção material pode ser traduzido na rubrica "trabalho material". Entretanto, para realizar esse mesmo trabalho, o homem antecipa mentalmente as finalidades da ação, utilizando-se de referenciais científicos, éticos e de simbolização. Esses aspectos compõem "outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não-material'" (Saviani, 1991, p.22).

Para Saviani (1984, 1991), a educação se situa na categoria do trabalho não-material, o que define a sua natureza. *"Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades"* (Saviani, 1991, p.22). Trata-se, enfim, da produção do saber, na qual distin-

guem-se duas modalidades de atividades: aquelas em que o produto se separa do produtor (no caso, dos livros e obras de arte) e aquelas em que o produto não se separa do produtor e o seu consumo vem imbricado com a sua produção. É nesta segunda modalidade que Saviani inscreve a educação.

A socialização do saber sistematizado constitui a especificidade da educação, o que vem justificar a existência da escola e das atividades nela desenvolvidas. Dessas considerações, Saviani (1991) conclui que a especificidade da ciência da educação está na

identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo (p.35).

Isto posto, aflora a questão do método. Que abordagem metodológica mais se aproximaria da apreensão do fenômeno educativo definido como "trabalho não-material" que se incumbe da socialização do saber sistematizado, pela mediação da escola?

Alguns elementos da história da formação das ciências humanas podem ser úteis para responder a essa questão e fundamentar a minha opção teórico-metodológica no presente trabalho.

A construção da ciência moderna e contemporânea teve por princípio o formalismo clássico, que predomina na tradição cultural, cujas bases se reportam à concepção metafísica da reali-

dade e ao positivismo. O paradigma do seu método consiste na comprovação experimental por meio do emprego do teste de hipóteses, em busca da formulação de leis gerais; a mensuração é utilizada como garantia de objetividade e rigor.

As ciências humanas, ao se organizarem como ciências particulares, sofreram a influência dessas tendências refletidas no método, nos critérios de cientificidade, no emprego da lógica formal, sendo que muitas delas adotaram as ciências naturais como modelo. Esse foi o caso da Psicologia Experimental, em cujo bojo se criou o conteúdo intelectual que veio a constituir a Avaliação Educacional como disciplina de estudo.

A própria literatura disponível sobre Avaliação Educacional, na sua maioria, é restrita à mensuração educacional e contém as bases epistemológicas de uma produção científica que parte de categorias prévias, originárias de puras abstrações e são propostas como parâmetros para dar conta da realidade educacional. Nessa abordagem metodológica, a teoria precede a prática e a encampa para ilustrar o que fôra previamente definido. Assim sendo, a referência empírica deixa de informar a teoria, se ajusta a um modelo e não responde às inúmeras indagações provindas do movimento do real.

A postura filosófica que orienta o método de investigação dominante em avaliação coincide, pois, com a concepção metafísica de mundo e realidade. Com base no pressuposto de que os fenômenos sociais são regidos por leis "naturais", tomados como unidades harmônicas, isoladas e a-históricas, acredita-se

que a realidade possa ser satisfatoriamente conhecida pela apreensão exclusiva de suas configurações visíveis e aparentes, pautada pela neutralidade, o que exige, na prática, a separação entre ciência e ideologia, entre julgamento de fato e o de valor.

Por outro lado, as ciências do Homem, inclusive a da Educação, tratam de fenômenos cuja peculiaridade se resume nos seguintes pontos: possuem caráter histórico, portanto, transitórios, transformáveis pela ação do homem e sua apreensão supõe uma identidade entre o sujeito e o objeto, os quais estão em interação dialética no processo do conhecimento. O objeto de estudo dessas ciências é intrinsecamente ideológico, pois contém interesses e concepções antagônicas. A sua pesquisa não incide somente sobre o campo das idéias, mas sobretudo sobre o roteiro histórico prático que vivem os homens, através dos espaços e dos tempos.

Löwy (1975) a isso vem acrescentar que não só o objeto de conhecimento das ciências sociais possui peculiaridades, mas elas próprias diferem das ciências naturais quanto aos pressupostos e quanto à metodologia que empregam, o que conseqüentemente gera um tipo diferenciado de cientificidade.

Das posições, como as de Löwy, que evidenciam a contraposição entre as ciências naturais e sociais, observada pela diferença entre os estatutos epistemológicos; da distinção entre as finalidades de cada campo do conhecimento, ou seja, ciências naturais caberia explicar e às ciências sociais

compreender, cria-se, conforme explica Spink (1994), uma epistemologia "da diferença" e com ela uma nova postura em face do fenômeno social.

De acordo com Spink (1994), esse movimento de auto-identificação por parte das ciências humanas, recupera a tradição hermenêutica, empregando-se a interpretação para fazer emergir significados e desvelar intencionalidades; inova-se metodologicamente pela adoção de abordagens qualitativas; valoriza a subjetividade em oposição à neutralidade.

Por algum tempo, o argumento acerca das diferenças entre os dois campos do conhecimento trouxe trégua para as indagações sobre a possibilidade da produção do conhecimento objetivo por parte das ciências sociais. Entretanto, dúvidas colocadas acerca da validade desse conhecimento produzido pelas ciências sociais, rebatidas pelo contra-argumento do uso de estratégias como triangulação metodológica, conferência dos resultados pelos participantes e por outros pesquisadores denunciam que a questão central - a da possibilidade da objetividade - não estava suficientemente abordada e resolvida.

Concomitantemente a essas indagações, segundo afirmam Vieira Pinto (1979) e Spink (1994), o desenvolvimento da Ciência, especialmente na Física, na Biologia e na Cibernética, trouxe revelações que alteraram a própria concepção de realidade e contribuiu para o questionamento do paradigma da objetividade e o da explicação dos fenômenos pela causalidade linear. Além disso, passa-se a reconhecer a presença dos condicionantes

históricos e sociais na produção científica, a validade da reinterpretação dos fatos elaborada pela ótica de grupos minoritários e o papel da linguagem na construção da realidade social.

Para Vieira Pinto (1979), tais fatos prenunciam um novo ciclo epistemológico que se identifica pelo reencontro da dialética em vista da possibilidade de vir a ser aplicada no trato dos problemas científicos mais complexos, que estão a exigir novos conceitos e investimentos para além da lógica formal, a fim de viabilizar a sua apreensão.

Por outro lado, segundo Spink (1994), todos esses movimentos convergem para uma epistemologia construtivista. A objetividade é tomada como uma probabilidade, uma vez que os instrumentos de acesso à realidade são socialmente construídos e limitados nas suas possibilidades. O critério de cientificidade passa a ser a intersubjetividade, expressa pelo consenso sócio-cultural e histórico da comunidade científica. Trata-se, enfim, da epistemologia da complexidade, conforme afirma Morin, citado por Spink (1994).

Em suma, três idéias se destacam na seqüência dessa exposição:

- a rejeição do paradigma da retórica da verdade objetiva e neutra, mesmo por parte das ciências lógico-formais;
- o reconhecimento da complexidade da realidade objetiva a ser conhecida cientificamente, com base no conceito

de movimento;

- a necessidade de revisão dos paradigmas científicos para darem conta dessa realidade, de modo a engendrar condutas de pesquisa inovadoras e consistentes.

Nesse manancial de idéias, fui articulando os elementos de minha opção teórico-metodológica, que pode ser resumida nos seguintes marcos:

- o homem é tomado como ser concreto, manifestação de uma totalidade histórico-social, na qual é sujeito criativo, transformador e construtor de sua história pessoal e de sua sociedade; o seu desenvolvimento se dá por meio de relações com os outros homens, num determinado tempo e espaço;
- o conhecimento da realidade se dá num continuum infinito de aprofundamentos, em níveis cada vez maiores de complexidade, caminhando do fenômeno à essência, do abstrato ao concreto, do próximo ao remoto, do processo formal de pensar ao lógico-dialético;
- o método de abordagem da realidade caracteriza-se por partir sempre do material empírico e chegar a categorias explicativas, extraídas pela análise desse material e construídas a posteriori; prescinde de normas fixas e prévias;
- as duas dimensões da realidade de um fenômeno social: o tempo (próximo ou longínquo) e o espaço (micro, referente ao cotidiano, e macro estrutural) estão em permanente movimento de inter-relacionamento;
- o processo de análise busca apreender as conexões

internas do fenômeno, as suas contradições e as suas tendências, assim como as suas relações com a realidade social mais ampla, captando o movimento do fenômeno, contextualizado sócio-historicamente.

Em suma, o arcabouço teórico-metodológico delineado apóia-se sobre três eixos: lógica dialética, perspectiva sócio-histórica e o papel ativo do sujeito. Para essa elaboração recorri a autores que pertenciam a duas tendências teóricas: fenomenologia e materialismo histórico, cujos ensinamentos foram aproveitados naquilo que subsidiavam a minha concepção de realidade.

O monoteísmo metodológico pode trazer prejuízos na medida em que diminui a capacidade da pesquisa de reconstruir cientificamente objetos socialmente importantes. A partir da clareza de que o que conta é a construção do objeto numa perspectiva teórica coerente, os recursos metodológicos podem se diversificar conforme a definição do objeto e as condições práticas de coleta dos dados.

Sobre essa questão, Bourdieu (1987) assim se pronuncia:

Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina (...) (p.26).

O movimento de crítica epistemológica vem, pois,

evoluindo no sentido de estimular maior criatividade e versatilidade por parte do pesquisador na conduta da pesquisa.

Tomarei os marcos teórico-metodológicos enunciados para orientar o caminho da análise que me proponho construir, em direção à produção de conhecimento acerca da avaliação educacional, sensibilizada para fazer uso de imaginação metodológica ao longo do percurso.

- A PROPOSTA DE ANÁLISE -

Ao relatar as experiências escolares, os sujeitos da pesquisa descreveram/explicaram as situações vividas. Basearam-se em conhecimentos/saberes que possuem, informações disponíveis, vivências e em modos de pensar que foram formando sob a interferência da educação, da tradição e dos meios de comunicação social. Esse conjunto de fontes forneceu elementos aos sujeitos para verbalizarem sobre a própria escolarização e, em particular, sobre o processo avaliatório por que passaram.

Embora a formulação de pronunciamentos sobre experiências vividas se dê no espaço da subjetividade, não são produzidos posicionamentos isolados, meramente pessoais; este processo implica a intersubjetividade, o que gera uma compreensão compartilhada, da realidade, desde a sua gênese. Por isso, é possível afirmar que os relatos dos sujeitos carregam um conhecimento sobre avaliação escolar socialmente elaborado, que con-

têm símbolos construídos coletivamente.

Um conhecimento assim elaborado, de caráter social e de caráter prático, porque se presta ao sujeito para se mover na sua vida cotidiana em vista de se comunicar com os outros e compreender o mundo para nele poder atuar, tem sido denominado de *representação social*.

O conceito de representações, tomado na sua significação filosófica, já possui uma história de dois séculos: Lefebvre (1984) faz um estudo das contribuições, nesse período, de diferentes filósofos, confronta/redefine conceitos subjacentes ao de representação e formula a sua própria conceituação.

Lefebvre (1984) parte de uma crítica sobre a análise da prática social, de orientação marxista, que vinha desenvolvendo. Redimensiona a sua perspectiva de análise em vista da necessidade que identificou de compreender as ambigüidades da relação social, distinta das relações econômicas e políticas. Segundo esse autor, é nesse espaço, habitado pelas representações, cujos pequenos mundos se articulam com o saber, os sonhos, as lembranças e as ficções, que se encontra a chave para a compreensão do homem em sociedade, visto o poder que a representação possui de substituir o real, de ser mediação na construção de imagens.

A experiência humana se constitui do que é vivido e do que é concebido, num movimento dialético que nunca cessa. A vivência diz respeito à subjetividade e ao seu correspondente

social e coletivo, enquanto o concebido inclui os conceitos teóricos assim como as ideologias. Entre a vivência e o concebido não há cortes, rupturas, e sua relação também é o lugar de seus conflitos. As representações, segundo Lefebvre, ocupam os interstícios entre o vivido e o concebido. E continua: "*São fatos de palavras (ou se se prefere de discurso) e de prática social*" (1984, p.94), caracterizando-se por serem de natureza social, psíquica e política.

Para a filosofia moderna, afirma Lefebvre (1984), a representação vem a ser algo intermediário: não é nem a verdade nem o erro, nem a presença nem a ausência. Não sendo falsa, nem verdadeira, ela só pode ser distingüida em estável ou móvel, em reativa ou superável, em alegorias ou estereótipos incorporados aos espaços e instituições.

Ao aceitar a conceituação de representação como fato de "natureza social, psíquica e política", tornar-se-á necessário desenvolver a análise das representações da avaliação escolar referenciada num campo de conhecimento cuja produção se situe no cruzamento das ciências sociais e das ciências psicológicas e cujo objetivo seja o de responder pela dialética entre o sujeito individual e a sua sociedade.

A Psicologia Social vem a ser a disciplina cujo objeto de estudo tem preenchido essas especificidades. Dentre as suas diferentes vertentes, destaco a do francês Serge Moscovici e seus colaboradores, que vêm desenvolvendo um acumulado teórico referendado nos pressupostos epistemológicos construtivistas,

contrários à vertente chamada Psicologia da "cognição social", de bases positivistas.

Para Moscovici e Hewstone (1984) *"uma teoria das representações sociais considera a realidade como algo produzido, constituído, durante a interação entre os indivíduos"* (p.703). Esses autores concordam com a observação de que dessa produção pode resultar uma imagem deformada pela ideologia ou pela seleção/rejeição intencional de informações. Entretanto, eles realçam aspectos da realidade que, para serem esclarecidos, é preciso recorrer às representações sociais, como aqueles que estão por detrás das palavras; apontam, igualmente, alguns indicadores que se prestam para imputar um certo grau de realidade aos elementos de uma representação social.

Essa vertente dos estudos das representações sociais toma o sujeito como entidade coesa e una e intenta superar a dicotomia no modo de pensar a relação entre indivíduo e sociedade, como ela se constrói e os produtos que dela advêm. Apóia-se em três dimensões: a da subjetividade (o papel do sujeito como produtor de sistemas simbólicos e sociais), a da ênfase do particular na produção do cotidiano, e a histórica. Busca *"um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais"* (Jovchelovitch, 1994, p.64).

Dada a complexidade do fenômeno, alguns autores apontam para um conceito de representações sociais, de caráter globalizante,

através do qual o indivíduo é concebido como um todo, em que o singular e a totalidade social são indissociáveis, e o sujeito, ao elaborar e comunicar suas representações sociais, recorre a significados socialmente constituídos e de sentidos pessoais (...) decorrentes de suas experiências cognitivas e afetivas (Lane, 1993, p.70).

Jodelet (1984), principal colaboradora de Moscovici, apóia-se na representação teatral e política para explicar a estrutura da representação social: pela primeira, um público pode ver atos e ouvir palavras que tornam presente algo invisível, como o amor ou a morte; o político eleito fala/age em nome do eleitorado, representa-o.

A representação social, à semelhança dessas metáforas possui um caráter significante: é capaz de restituir de modo simbólico algo ausente, ou substituir o que está presente; a representação social sempre significa algo a alguém e revela algo do "ator", sua interpretação. Em virtude do seu caráter significante, a representação social não é simples reprodução, é produção que opera com uma margem de autonomia e de criação individual ou coletiva. Por outro lado, a representação social tem caráter figurativo que lhe confere a propriedade de poder intercambiar o sensível e a idéia, a percepção e o conceito. Ambos: caráter significante e caráter figurativo são indissociáveis.

Assim sendo, para Jodelet, as representações sociais constituem

uma maneira de interpretar e de pensar nossa reali-

dade cotidiana, uma forma de conhecimento social. E correlativamente, a atividade mental empregada por indivíduos e grupos a fim de fixar sua posição em relação a situações, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes dizem respeito (1984, p.473).

Dessas considerações, Jodelet conclui que o campo de estudos sobre representações sociais encontra-se em permanente tensão entre o pólo psicológico e o social e se direciona para a apreensão da representação social como "o produto e o processo de uma elaboração psicológica e social do real" (1984, p.474).

Spink (1993), apoiada em Jodelet, sugere duas direções para a análise das representações que se complementam: enquanto produto, as representações sociais são tomadas como pensamento constituído; enquanto processo, as representações sociais são tomadas como pensamento constituinte que, na perspectiva da práxis, orienta a ação e a comunicação.

A representação social como produção mental social, difere da ciência, da religião e do mito no que diz respeito aos seus modos de elaboração e funcionamento; apresenta características específicas em nível de organização de conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Sendo, pois, produções sociais que possuem especificidades, as representações sociais, ao serem analisadas, devem ser remetidas ao contexto de sua produção, o qual se caracteriza por ser essencialmente intertextual (Spink, 1993). A produção das representações sociais dá-se na interface dos conteúdos que

circulam e das forças/pressões decorrentes da própria interação social, que integra o texto sócio-histórico e o texto-discurso.

A noção de intertextualidade, presente na geração das representações sociais, traz elementos que vêm coincidir com o conceito de representações de Lefebvre (1984) - são "*fatos de palavras (discurso) e prática social*" - e com o conceito de discurso: instância da linguagem tomada como interação social (Bakhtin, 1929).

Essas relações encaminham a análise das representações sociais como produções que sofrem a ação de uma rede de processos de mediação social, no âmbito da comunicação e de vida, os quais "*revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo*" (Jovchelovitch, 1994, p.81).

As representações, ao mesmo tempo que surgem por meio de processos de mediação social, tornam-se mediações sociais; utilizam-se da linguagem como principal instrumento de comunicação e suporte do pensamento, na sua dimensão discursiva, em que o lingüístico e o social se relacionam intrinsecamente.

Os estudos de Mikhail Bakhtin (Volochnikov) (⁷), tendo

⁷ Volochnikov vem a ser um discípulo de Bakhtin, cujo nome figurou, inicialmente, como autor do livro "Marxismo e filosofia da linguagem", onde estão expostas as idéias aqui contempladas. Descobriu-se que este livro, como outros, havia sido escrito por Bakhtin. Como não se sabe, ao certo, a contribuição dada por Volochnikov, o seu nome figura entre parênteses nesta citação e na bibliografia (vide prefácio, escrito por Roman Jakob-

em vista a construção de uma teoria da produção do discurso e do sentido, fornecem elementos importantes para a análise das representações sociais nas suas manifestações verbais, em particular, os conceitos de signo, de dialogia e polifonia.

O conceito de signo ideológico desenvolvido por Bakhtin é central em toda sua teoria. O autor afirma que todo objeto natural ou produto natural, tecnológico ou de consumo pode ser percebido como símbolo: ao adquirir um sentido que ultrapassa as suas particularidades converte-se em *signo*, refletindo ou refratando uma outra realidade que lhe é exterior.

O domínio dos signos e o domínio do ideológico se correspondem.

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (Bakhtin, 1929, p.31, grifos do autor).

Os signos se formam num terreno interindividual e existem nas diferentes formas de comunicação, particularmente, na linguagem. A palavra possui uma função de signo e se constitui no "modo mais puro e sensível de relação social", empregada prioritariamente na vida cotidiana. "A palavra é o fenômeno ideológico por excelência", afirma Bakhtin (1929, p.36).

O itinerário percorrido pelo sujeito que vai da ativida-

de mental sobre o conteúdo a exprimir à sua objetivação externa (a "enunciação"), dá-se no terreno social e a atividade mental é orientada para se adaptar ao contexto social mais próximo do ato da fala e aos interlocutores concretos.

A enunciação, pois, é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. A palavra, por sua vez, supõe duas faces:

(...) Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (Bakhtin, 1929, p.113).

Por outro lado, o papel fundamental do interlocutor na constituição do significado integra a enunciação a um contexto mais amplo - o das relações sociais.

A língua é substancialmente constituída pelo fenômeno social da interação verbal. O diálogo, como uma das formas de interação verbal, não se restringe à comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face: ele pode ser compreendido como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Bakhtin, em estudos posteriores à minha referência (apud Brandão, 1991), afirma que a dialogização do discurso tem uma dupla orientação: uma voltada para o destinatário e outra voltada para os "outros discursos".

De acordo com a primeira orientação, o locutor instaura

um diálogo com o discurso do receptor, concebido como elemento ativo, emprestando-lhe a imagem de um contradiscurso. Assim explica Bakhtin: *"Constituindo-se na atmosfera do já-dito, o discurso é determinado ao mesmo tempo pela réplica ainda não-dita, mas solicitada e já prevista"* (apud Brandão, 1991, p.53).

Pela segunda orientação, um enunciado vivo que ocorre em um espaço e um tempo sócio-históricos toca em milhares de fios dialógicos vivos (outros discursos) que passam a constituir o tecido do discurso. *"O discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias"* (Brandão, 1991, p.53, interpretando o conceito de polifonia de Bakhtin).

Na prática, a análise do discurso a ser desenvolvida tendo em vista chegar-se à estrutura discursiva das representações sociais, supõe a busca das unidades de conteúdo nucleares e seus respectivos significados e relações naquilo que foi dito pelos sujeitos.

Em outras palavras, trata-se de uma apropriação do que foi selecionado pelo sujeito a respeito do objeto da representação - no caso, a avaliação escolar - e das formas como o mesmo sujeito combinou esses elementos. Tal procedimento permite conhecer os elos entre os elementos priorizados, assim como a sua natureza e a força e intensidade dessa ligação.

Segundo Souza Filho (1993), o construto representacional possui dimensões no plano simbólico e social que devem ser

reveladas pela análise. Assim, no plano simbólico, investiga-se a atitude do sujeito frente ao objeto focalizado: favorável, distanciada, desfavorável; igualmente, busca-se identificar os campos de representação, constituídos conforme o modo de o sujeito hierarquizar e coordenar os significados e as atitudes. O referido autor apóia-se nas pesquisas de Moscovici para assinalar os componentes do plano social na produção de uma representação: *pressão à inferência* exercida pelos grupos sociais; grau de *engajamento/interação* do sujeito com o objeto representado; grau de *dispersão da informação* sobre o objeto focalizado dentro da sociedade.

Amparada nos pressupostos da opção teórico-metodológica e na proposta de análise dos dados a ser efetuada com base nos conceitos então apontados, tomados por empréstimo à teoria das representações e à teoria da produção do discurso e do sentido, desenvolverei os capítulos subseqüentes de acordo com as seguintes diretrizes:

- 1) proceder à qualificação do contexto de produção dos relatos das experiências em avaliação escolar, do ponto de vista das situações relativas à minha proposta de ensino para a disciplina na qual se desenvolveu o presente estudo e ao cotidiano da sala de aula (processos de interação e características do grupo de alunos);
- 2) examinar o conteúdo obtido pelos relatos das experiências escolares dos sujeitos como representações sociais da avaliação escolar, mediadas pela linguagem na sua formação

e explicitação;

- 3) tomar as representações sociais da avaliação como material empírico e ponto de partida para desenvolver a análise dialética do fenômeno, de forma a captar as relações entre o contexto micro e macrosociais e chegar às suas categorias explicativas;
- 4) desenvolver a análise das representações sociais da avaliação escolar:
 - a) partindo do pressuposto de que existe uma diversidade implícita no interior das representações sociais (coexistem o estável e o consensual ao lado do movimento, da mudança, da novidade), assim como a contradição;
 - b) priorizando o estudo das representações sociais como pensamento constituído que, embora se trate de um produto, caracteriza-se por estar em mutação dada a sua natureza simbólica e social;
 - c) incidindo sobre o discurso dos sujeitos e nele focalizando o respectivo conteúdo e contexto da linguagem, e não a sua estrutura lingüística, mediante as condições em que foi produzido;
 - d) fazendo a leitura extensiva do material quanto à perspectiva do grupo sobre o objeto, pautada pelos princípios da recorrência e da peculiaridade.
- 5) pautar a análise do discurso pelos indicadores que se seguem, agrupados de acordo com cada finalidade.
 - para inventariar as unidades de conteúdo:

- . frequência da citação do tema;
 - . ênfase dada à focalização do tema;
 - . grau de envolvimento/interação do sujeito com o tema focalizado.
- para fazer emergir a rede de significados:
- . o que tornou tais fatos marcantes;
 - . que atitudes diante desses fatos os sujeitos demonstraram ter;
 - . o que nesses fatos foi mais gratificante ou mais deprimente;
 - . como se articularam as esferas de ação das personagens no conjunto das situações relatadas;
 - . o que modulou as interferências no movimento das esferas de ação.
- para identificar as relações entre os elementos da representação:
- . como os sujeitos explicam/justificam as experiências vividas (as recorrentes e as peculiares);
 - . como os sujeitos explicam/justificam as contradições, divergências e diferenças;
 - . que fatores enfraquecem ou fortalecem os elos de ligação entre os elementos dos núcleos de sentido.

Para finalizar, apóio-me numa reflexão de Lefebvre sobre a importância das representações. Diz o filósofo que as representações se encontram incorporadas na vida social do homem moderno de tal sorte que é impossível de serem extintas ou ignoradas. Dentre outras questões que formula, Lefebvre (1984) se pergunta:

Como compreender e viver uma situação sem representá-la?

Como perceber o possível? A força de certas representações por acaso, não provém do fato de elas serem portadoras de uma ficção real, de anunciarem um futuro, que parecem realizar ao mesmo tempo? (p.71)

E, ao final das questões elaboradas, conclui:

Se as representações são abolidas, as únicas certezas que persistem são a morte e o nada (p.72).

Como desejo me aproximar do possível, acreditando no futuro, na vida enfim, é que enveredarei pelo campo das representações sociais para estudar a avaliação escolar.

Segunda Parte:

**DA PRÁTICA DA SALA DE AULA
À PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO.**

4 - A PROPOSTA DA DISCIPLINA NA PRÁTICA

Afirmar no capítulo 1: "Achava-me motivada para mudar, mas não sabia que essa mudança tocava tão profundamente nas raízes da minha proposta de trabalho docente e do respectivo referencial teórico". Neste capítulo vou apresentar as modificações e os respectivos fundamentos que introduzi no processo de ensino e avaliação na/da disciplina Medidas Educacionais ⁽¹⁾, as quais alteraram qualitativamente o meu desempenho, a aprendizagem dos alunos, a relação professora-alunos e os resultados do ensino, referentes a ações concretas dos alunos/-profissionais junto às escolas onde estagiavam/trabalhavam.

Já me referi anteriormente aos efeitos da leitura do texto de Magda B. Soares (1981) sobre mim e os alunos. O paralelo estabelecido entre a análise da avaliação do ponto de vista da reprodução social e a prática da avaliação na Universidade pautada nos seus Estatutos e Regimentos, gerou um

1 A disciplina "Medidas Educacionais" sempre fez parte do núcleo comum da grade curricular do Curso de Pedagogia da PUCCAMP, sendo obrigatória a todos os alunos e não exclusiva da Habilitação Orientação Educacional, conforme determina o parecer 252/69 do C.F.E. Por efeito de ampla reestruturação curricular do Curso, implantada em 1987, a disciplina passou a constar da 4ª série e teve o seu nome alterado para "Avaliação e Medidas Educacionais" e o seu programa aprovado, contendo as temáticas que, na prática, já vinham sendo tratadas.

desconforto que, associado ao impacto das revelações contidas nas histórias de vida escolar dos alunos, me induziram a uma reavaliação da concepção de conhecimento, aprendizagem, ensino e avaliação que defendia e informava minha prática docente.

O ponto de partida para essa reavaliação foi me perguntar acerca de como aprendo e como produzo conhecimento. A experiência pessoal, associada aos conhecimentos e prática profissional acumulados, mostravam que a aprendizagem não ocorre pelo acúmulo de conteúdos programáticos, mas pela apropriação progressiva do objeto de estudo, aprofundando-se cada vez mais nos seus elementos constitutivos; pela interação significativa do sujeito com o objeto de conhecimento e com os outros sujeitos; pelo esforço intencional e ativo do aprendiz para conhecer; pela contextualização do aprendizado e sua relação com a prática social. Nesse processo, o sujeito cognoscente estabelece relações entre os conteúdos apropriados: aproxima-se da compreensão da realidade e é capaz de representá-la mentalmente.

Com base nesse conjunto de princípios, introduzi algumas modificações na prática da sala de aula, as quais obedeciam, basicamente, a três diretrizes que considereei centrais:

- as questões relativas ao trabalho pedagógico que articulassem ensino e avaliação, passariam a ser decididas conjuntamente pelo professor e grupo-classe de modo coletivo e participativo;
- a metodologia de estudos seria construída junto aos alunos, no desenrolar dos trabalhos, referenciada no

- perfil da classe e nas decisões coletivas;
- o conteúdo dos relatos das experiências dos alunos em avaliação escolar seria a matéria-prima da disciplina, tratado de forma que seu aprofundamento ocorresse por sucessivas aproximações.

As alterações se objetivaram a partir de 1987 e foram mantidas até a presente data, incluindo portanto, as quatro turmas de alunos que compõem a população da presente pesquisa.

A população formada por 390 (trezentos e noventa) alunos se distribuía anualmente por três classes, uma no período vespertino e duas no período noturno, conforme se segue:

TABELA 1

Evolução da população por turnos,
segundo o ano de formatura

ANO	VESPERTINO	NOTURNO	TOTAIS
1991	10	93	103
1992	21	85	106
1993	18	57	075
1994	23	83	106
Totais:	72	318	390

O gráfico 1 apresenta a distribuição por ano letivo dos sujeitos envolvidos e possibilita uma visão do conjunto da população ⁽²⁾.

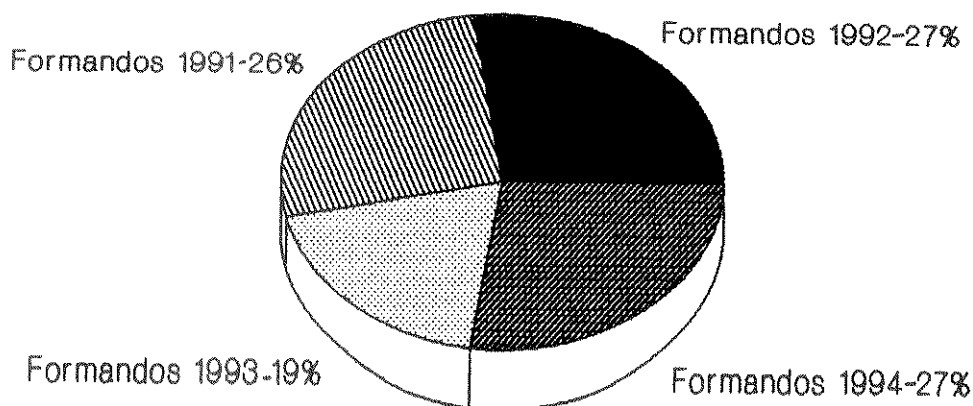


GRÁFICO 1
Distribuição por ano letivo
dos sujeitos envolvidos

Levantei as idades dos sujeitos no ano de sua formatura ⁽³⁾. Mais da metade deles (60%) possuía até 26 anos de idade

² As porcentagens foram extraídas por meio de regra de três. Os resultados estão expressos em números inteiros e por cinco décimos. Os arredondamentos se processaram conforme o seguinte critério: até 0,24 os décimos são reduzidos a zero, de 0,25 a 0,49 elevados para cinco décimos; de 0,51 a 0,74 rebaixados para cinco décimos e de 0,75 a 0,99 elevados para um inteiro.

³ Utilizei-me das informações obtidas junto aos alunos e de uma listagem fornecida pela Secretaria Geral da PUCCAMP.

naquela data, pelo que posso afirmar que se tratava de um grupo relativamente jovem. O restante (40%) formou-se com 27 anos ou mais. O gráfico 2 demonstra a distribuição da população nesse aspecto.

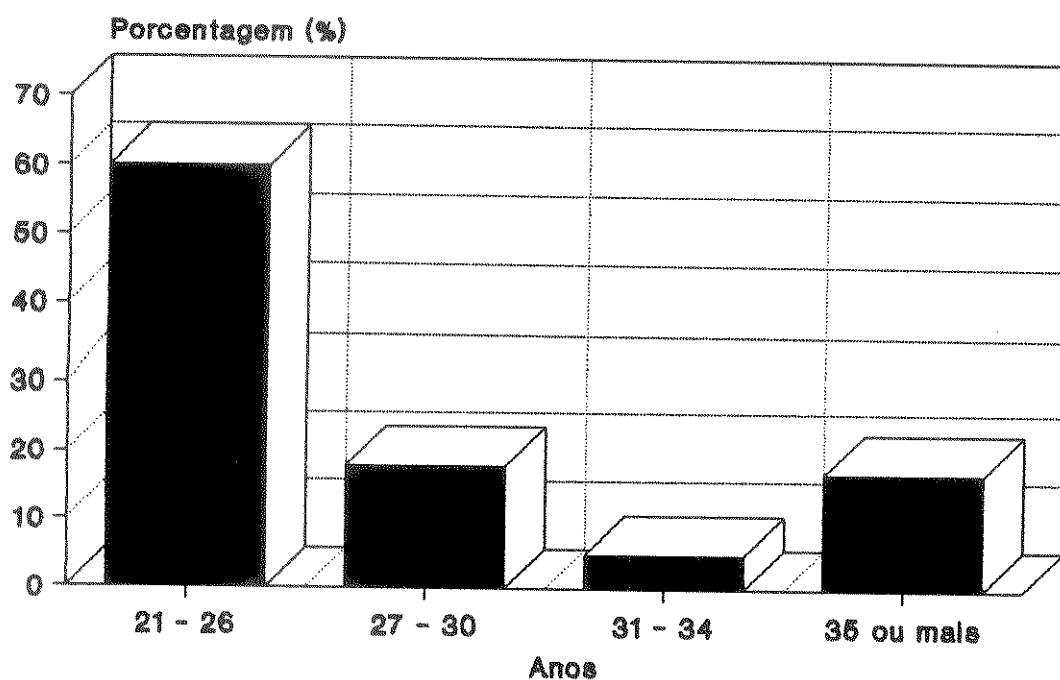


GRÁFICO 2
Distribuição dos sujeitos por
faixas etárias, no ano da formatura

Ao relacionar a data de nascimento com o ano em que os sujeitos completaram 07 anos, idade escolar, apuro que o mais jovem formando de 1991 iniciou os seus estudos em 1977 e o mais jovem formando de 1994 iniciou-os em 1980. Constitui-se, pois, 1977-1980 a faixa cronológica base deste estudo, a partir da qual as demais faixas foram calculadas.

Assim, o mesmo procedimento aplicado às demais idades, permite-me identificar que 83% dos sujeitos realizaram a sua escolarização a partir de 1964. Isto equivale dizer que a maioria dos sujeitos freqüentou a escola de 1º e até a de 2º grau, no período político do regime militar. Por outro lado, considerando-se a vigência da Lei nº 5.692 a partir de 1971, deduz-se que grande parte dos sujeitos, cerca de 78%, passou toda a vida escolar regida por essa lei federal.

O conjunto de sujeitos que se formaram com 35 anos ou mais corresponde a 17%. São eles que iniciaram ou desenvolveram os seus estudos antes de 1964, portanto sob outro regime político e na vigência de outras leis do ensino.

Convém salientar que expressiva maioria (92%) dos sujeitos da pesquisa exercia uma atividade profissional; apenas 8% não trabalhava e, destes, alguns declararam que procuravam emprego na época (*). O gráfico 3 oferece visualização desses dados.

* Solicitei esses dados aos alunos no início do ano letivo, respectivamente, 1991-92-93-94.

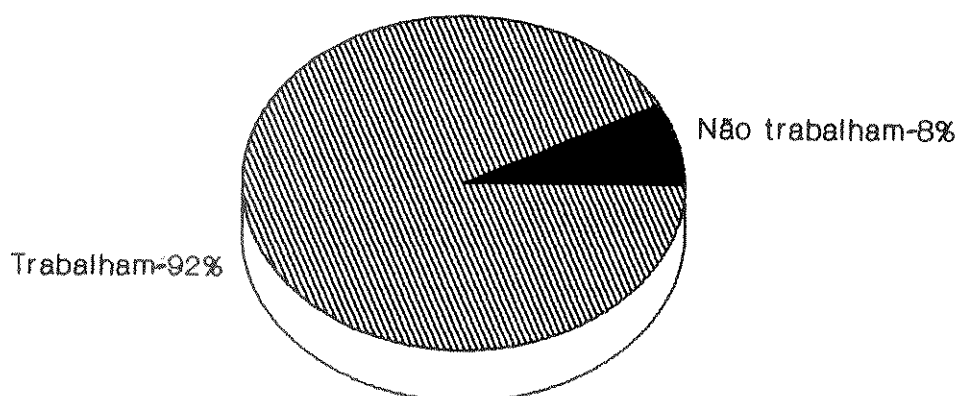


Gráfico 3
Situação de trabalho dos sujeitos

Dos alunos que trabalhavam, a maior parte (76%) desenvolvia atividades profissionais no campo da Educação e o restante (24%) distribuía-se por atividades profissionais diversas.

Dos sujeitos que exerciam atividades profissionais no campo da Educação, grande parte (78%) dedicava-se à docência, particularmente, de educação infantil (do pré à 4ª série), havendo, no entanto, outros que se dedicavam à docência na educação especial, na de adultos, no ensino técnico-profissionalizante e de disciplinas específicas nos cursos básicos. Os demais (22%) exerciam atividades educacionais não docentes, como as de coordenação pedagógica, direção de escola, monitoria de projetos educacionais, educação comunitária, recreação.

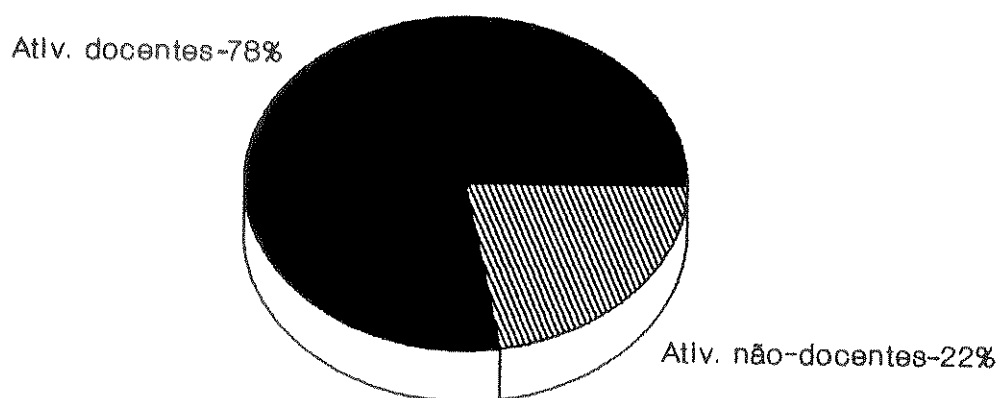


Gráfico 4
Atividades profissionais
exercidas em Educação

Desses dados depreende-se que os sujeitos desse estudo, na sua maioria, faziam um curso superior relacionado com a profissão que desempenhavam, fator que lhes podia favorecer um referencial importante para o desenvolvimento dos estudos universitários. Por outro lado, destaca-se o fato de que, para o exercício profissional, esses sujeitos prescindiram do curso superior.

As atividades profissionais exercidas em setores não educacionais distribuem-se diversificadamente: há aquelas relativas às funções de suporte administrativo (60,5%) desenvolvidas em empresas privadas e autarquias públicas como as de escrevente judiciário, auxiliar, secretário; seguem-se as atividades de comércio e vendas (14%), as do setor bancário (10,5%) e as de planejamento, treinamento e controle de produ-

ção em empresas privadas (8%). Os 7% restantes constituem-se de atividades de natureza diversa como fonoaudióloga, amazona, fiscal de trânsito e outras. Essa distribuição pode ser melhor observada no gráfico 5.

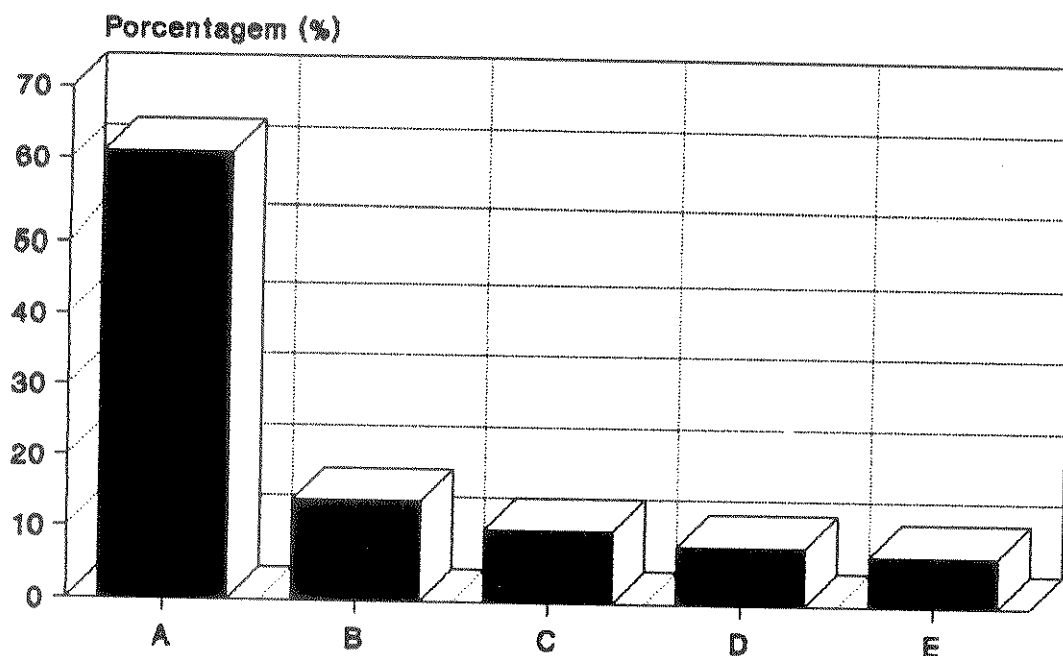


Gráfico 5
Atividades profissionais exercidas
em setores não educacionais

LEGENDA:

A	Funções de suporte administrativo
B	Atividades de comércio e vendas
C	Atividades do setor bancário
D	Funções de planejamento, treinamento e controle de produção
E	Outras

Ao receber os alunos no início do ano letivo, faço com eles a caracterização da respectiva classe quanto à idade e experiência profissional, o que geralmente lhes traz surpresas quanto a esses dados, então sistematizados.

Em seguida, apresento-lhes os eixos temáticos do Programa de Curso da disciplina: - contextualização e análise da realidade da avaliação escolar; fundamentação teórico-metodológica da avaliação crítica/propostas alternativas, e faço um rápido levantamento do conceito de avaliação que os alunos trazem, sem que haja interferência de minha parte para clarear as formulações, discernir os termos ou identificar a referência teórica de cada fala. Essas ações têm os objetivos de situar o aluno na disciplina, possibilitar a sua participação nas decisões subseqüentes e problematizar o estudo quanto à sua complexidade e temática.

Por esse primeiro momento é possível delinear alguns elementos da problemática do estudo da avaliação, sintetizados a partir das falas dos alunos. Os conceitos são imprecisos e superpostos. Afirmam os alunos: "Avaliação é medir o aprendizado", "é o instrumento para apurar a aprendizagem" ou "avaliar é avaliar o rendimento escolar", sem distinguirem os termos avaliar, medir, instrumento, etc. Algumas vezes, a avaliação educacional é definida exclusivamente como estratégia de planejamento de qualquer área ou de política educacional. São poucos os exemplos que se aproximam da natureza mesma da avaliação escolar, e nenhum deles toca na sua complexidade.

Ao final desse levantamento, dada a dificuldade de verbalização do conceito sentida pela maioria, os alunos mesmos concluem sobre a fragilidade dos conhecimentos que trazem sobre avaliação, uma vez que não sabem formular a conceituação de uma prática que experienciaram, no mínimo, ao longo de 14 anos de suas vidas. Começam então a "desconfiar" que há muito a ser aprendido e que o espaço da disciplina poderá ser propício a isso, o que é bastante motivador.

Essa sensação de nulidade/ignorância diante do objeto de estudo da disciplina vai se confirmar nas ações que se seguem. De um lado, a explicitação de seus interesses/necessidades de estudo na disciplina referente à própria formação profissional; de outro, o relato das próprias histórias de vida escolar voltadas à avaliação e respectiva análise.

Assim, em continuidade, solicito ao aluno que escreva sobre os seus interesses/necessidades de estudo mediante a proposta curricular da disciplina. Nesse momento, o aluno põe em tela a própria opção pelo curso de graduação, uma vez que a sua resposta deve estar vinculada à formação profissional que vem recebendo e ao seu projeto de futuro pedagogo, muito próximo de ser alcançado. É um entrecruzamento importante do passado no presente em vista do futuro que adquire uma dimensão histórica para cada um: percebem-se sujeitos no movimento de formação profissional e visualizam a contribuição da disciplina nesse espaço.

O conteúdo dessas respostas se expressa ora no nível da

aspiração, ora no nível de situações práticas. Em qualquer um dos níveis, as respostas dos alunos revelam os temas pelos quais têm interesse/necessidade de aprender; que tratamento gostariam que fosse dado a eles; quais são os motivos mais profundos que moveram essas escolhas; que interesses/necessidades têm quanto à aplicação profissional dos conhecimentos sobre avaliação.

Na prática, as respostas dos alunos são compartilhadas com os colegas reunidos em pequenos grupos e, depois, sintetizadas no quadro com base nas discussões ocorridas nos grupos, na leitura prévia que faço delas e nas falas individuais dos alunos que vêm complementar ou explicar o que escreveram.

A socialização dos interesses/necessidades atende ao propósito de tornar as aspirações e os motivos teóricos e práticos de cada um, conhecidos por todos, e de transformá-los em metas comuns de trabalho em sala de aula. Na análise da referida síntese são pontuadas as ênfases temáticas, as estratégias de ensino/avaliação, as ansiedades mais marcantes em torno dessa prática, as semelhanças e diferenças, desenhando o perfil do grupo.

Pela recuperação das anotações das aulas dos últimos quatro anos, registradas em diários de campo, encontrei esse material organizado, como fruto dos debates em classe, dividido em núcleos, ações e assuntos indicados. Elaborei uma síntese global desse material, ou seja, dos interesses/necessidades das turmas em referência ao estudo da avaliação, apresentada no

quadro 1.

O núcleo de interesses/necessidades "embasamento teórico" recebeu maior número de citações dos alunos nos últimos quatro anos, seguido sucessivamente pelos núcleos relativos à aplicação profissional, às repercussões pessoais e à dinâmica das aulas da disciplina Avaliação e Medidas Educacionais.

A maior incidência sobre o núcleo "embasamento teórico" justifica-se por se tratar de interesses/necessidades emitidos por sujeitos da 4ª série de um curso superior, e que aspiram por uma fundamentação teórica que possibilite o exercício profissional seguro e competente, núcleo que vem logo em segundo lugar. Mas, ao mesmo tempo que os sujeitos reconhecem a necessidade da relação teoria e prática, insistem em mostrar a grande lacuna de seu conhecimento nessa área de estudo. Contrapõem o conhecimento intuitivo e amadorístico, que muitos deles já desenvolvem, à necessidade de um conhecimento científico, referendado empiricamente.

Quadro 1

Síntese global dos interesses/necessidades
de estudo da avaliação (1991-92-93-94)

Núcleos de interesses/ necessidades	Ações propostas	Assuntos indicados
1. Embasamento teórico	<ul style="list-style-type: none"> . conhecer/compreender . discutir . analisar . fundamentar/justificar . ampliar/aprofundar . refletir sobre . propor 	<ul style="list-style-type: none"> - conceito de avaliação - diferentes formas, métodos, técnicas - novas propostas de atuação prescindindo da nota/da prova - pressupostos teórico-práticos (diferentes linhas teóricas) - finalidades/justificativas - papel educativo/funções sociais - realidade da avaliação nas escolas - a avaliação nos diferentes graus de ensino/e de programas - legislação e burocracia - avaliação no Brasil e nos demais países
2. Aplicação profissional (imediata e futura)	<ul style="list-style-type: none"> . instrumentalizar-se . rever a própria prática . adotar uma nova prática . atuar junto a colegas de trabalho, aos próprios alunos e respectivos pais . alterar a sistemática de avaliação da escola onde trabalha . transformar o atual sistema de avaliação escolar vigente no país 	<ul style="list-style-type: none"> - desempenho profissional - formas para mudar a atuação, particularmente na escola pública - elementos da prática da avaliação: <ul style="list-style-type: none"> . justa . coerente . crítica . diferente . que valorize o aluno . que valorize a aprendizagem
3. Repercussões no plano pessoal	<ul style="list-style-type: none"> . desmitificar . sanar traumas . trabalhar as próprias inseguranças/angústias . "esquecer o passado" . auto-avaliar-se . optar por uma nova visão/postura . assumir uma prática que gere mudanças pessoais e de impacto profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - os "fantasmas" da avaliação
4. As aulas da disciplina Avaliação e Medidas Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> . vivenciar em classe uma proposta inovadora de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - a avaliação nos seus aspectos teóricos e práticos

No núcleo "aplicação profissional" visualiza-se a aspiração pela prática na sua expressão mais forte e, também, os propósitos de intervenção junto às instituições escolares e órgãos responsáveis pelo ensino no país. Enquanto os itens da coluna ação incidem sobre os aspectos pessoais de própria capacitação e auto-revisão, assim como os de atuação externa e dirigida, sempre chamou a minha atenção o objeto dessa ação: o desejo dos alunos de, no exercício profissional, desenvolverem uma avaliação JUSTA. As expressões como "não quero cometer as mesmas injustiças que sofri" foram freqüentes nas respostas obtidas. Este indicador reaparece nos relatos das experiências em avaliação, configurando a sua importância para este estudo.

Curiosamente, todas as classes envolvidas na pesquisa em tela relacionavam o estudo da avaliação com a superação de traumas que traziam dessa prática, vivida nos cursos que freqüentaram. É interessante notar que os alunos se referiam a um esforço pessoal de desmitificação dos "fantasmas" da avaliação por meio da auto-avaliação, da qual deveriam ser geradas ações concretas, alterações na própria postura/visão e prática.

Esse terceiro núcleo de interesses/necessidades foi particularmente significativo: revelava as implicações emocionais da prática avaliatória. Não raro, os alunos choravam, gaguejavam, enrubesciam-se ao se lembrarem das passagens ocorridas em sua vida escolar, tomando sentido a expressão "*quero esquecer o passado*". Por outro lado, eu me sentia impotente mediante tantas expectativas dessa natureza. Concluía que precisava objetivar com o grupo-classe os limites e as possibi-

lidades de atendimento desse aspecto, dentro do espaço da sala de aula e conforme a natureza dessa atividade.

Dividir com os colegas as ansiedades por meio de trabalhos realizados em pequenos grupos, objetivando a análise da realidade da avaliação, foi uma prática bem sucedida porque os alunos percebiam que não estavam sozinhos nos sentimentos que traziam; ao mesmo tempo, nas situações coletivas, eu me encarregava de recuperar situações relatadas que se mostraram emocionalmente carregadas, de tomá-las como exemplos, de fazer confrontos, de explicá-las, de "desmascarar a avaliação", como os alunos afirmaram certa vez.

A expectativa de solução dos traumas da avaliação não ficou restrita ao esforço pessoal de auto-superação. Os interesses/necessidades do quarto núcleo também se vincularam ao anterior, mas com uma peculiaridade que merece destaque. Resumidos em um só item em cada coluna, tais interesses/necessidades representam a alternativa globalizante que, a meu ver, encerrava o caráter do coletivo: envolveria alunos e professora numa vivência desmitificadora que relacionaria teoria e prática em sala de aula. Uma proposta que poderia ser construída e ser objeto de avaliação do próprio grupo e que, acima de tudo, seria a síntese dos demais núcleos.

Ao efetuar essa análise com as classes, concluía que se tratava de um trabalho merecedor de ser realizado porque era impulsionado pela resistência aos velhos conceitos/preconceitos acerca da avaliação e pela esperança de adoção de novas

visões/ações que refletiriam sobre a prática social.

Essa foi a forma de atuar, como educadora, que assumi tendo em vista contribuir para a transformação do ensino e da sociedade, fundamentada na crença do poder da dialética da ação humana que encontra espaço de contestação e luta, apesar de existirem as estruturas de dominação. Analisando os elementos da teoria crítica da educação, Giroux (1983, 1986) lembra aquilo de que o educador mais necessita: combinar esperança com trabalho intelectual e com uma prática árdua e inovadora.

Das respostas obtidas, mediante o pedido de expressar os próprios interesses/necessidades e amadurecidas na dinâmica que expus, são extraídos, juntamente com o grupo-classe, os objetivos do estudo na disciplina, são definidas as melhores estratégias de abordagem e síntese do conteúdo, assim como a problematização da temática. Essas decisões tomam o caráter de compromisso de todos, são revistas continuamente e em momentos de síntese do processo.

As decisões assim tomadas referenciam as subsequêntes, de modo que alunos e professora podem acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos, discutir o seu alcance e propor as alterações necessárias. No interior desse processo, onde são geradas as produções coletivas e individuais, é que se vivencia a avaliação.

No desenvolvimento dos trabalhos, ao longo do ano, os temas de estudo são polarizados pela problematização definida,

e explorados por procedimentos de diferentes naturezas: grupais e individuais, orais e escritos, intra e extra-classe. Para cada tema são utilizados variados recursos, tais como leituras, debates, exposições da professora, projeção de filmes e slides, coleta de dados e outros, cujo conteúdo vai se acumulando e os alunos o organizam, analisam, interpretam de forma a produzirem a sistematização de dados, registros progressivos e sínteses do conhecimento.

Nessa dinâmica, a socialização das sínteses do conhecimento se dá em plenária do grupo-classe, com os objetivos de identificar o patamar de produção alcançado e de tomá-lo como elo e trampolim para novas ampliações seja do ponto de vista do conteúdo trabalhado, seja do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem.

É muito difícil detalhar sobre o processo ensino-avaliação vivido sem correr o risco de dicotomizar o que, na prática, foi unidade. Entretanto, posso resumi-lo por meio de alguns marcos a que cheguei e que traduzem a prática da disciplina. São eles:

- o ensino deve partir da realidade dos alunos configurada por meio do levantamento das representações do conhecimento que eles possuem sobre o objeto em estudo, assim como dos interesses e necessidades que trazem em relação à disciplina de estudo;
- o conteúdo programático tem função de mediação, portanto, seu valor é relativo. As informações nele contidas não têm valor

em si mesmas; se tivessem, a pura memorização bastaria para que a aprendizagem ocorresse;

- a aprendizagem supõe o estabelecimento de relações entre os conhecimentos dominados e as novas informações, assim como entre estas. A aproximação do objeto dá-se pela análise e síntese que se sucedem e se inter-relacionam;
- a compreensão de uma questão se altera qualitativamente à medida que novos elementos são acrescentados a ela e provocam, no plano interno (intelectual e afetivo), um movimento de superação dos velhos conceitos;
- as operações mentais que promovem a aprendizagem e a produção de saberes/conhecimentos devem se processar no aluno como sujeito cognoscente ativo (e não na cabeça do professor). Isso supõe desestabilizar uma série de práticas usuais no ensino;
- os temas de estudo devem ser abordados sob diferentes ângulos e por variados meios; devem ser objetos do estudo individual e do grupo. A retomada das sínteses do conhecimento e do processo elaboradas é fundamental para estabelecer os elos de continuidade da aprendizagem e produção de saberes/conhecimento;
- a cada produção acadêmica do aluno é preciso dar-lhe orientações justificadas para refazer as partes deficientes, para suprir lacunas, para avançar nos pontos dominados. Uma única proposta de trabalho deve ser feita, refeita, ampliada ao longo do ano, chegando a uma versão consistente, fundamentada, refletindo a problematização central do estudo. O aluno, assim, vivencia a produção de um trabalho intelectual na sua essência, globalizado e integrado;

- a metodologia do ensino vem a ser a maneira peculiar de articular todos os enunciados anteriores. Ela deve sustentar a relação dialética entre ensino e aprendizagem, entre aluno, professor e conhecimento.

Para ilustrar esse processo por outro ângulo, resolvi lançar mão dos documentos escolares, referentes aos anos letivos de 1991-92-93-94 que registram a proposta e a ação na disciplina e que passaram pelo crivo dos meus pares no Departamento onde está alocada a disciplina.

Dos Programas de Curso da disciplina destaquei um trecho que resume a proposta metodológica:

Os procedimentos metodológicos se articularão, integradamente, para introduzir o conteúdo, provocar a reelaboração do conhecimento e estabelecer a aprendizagem, servindo dialeticamente ao ensino e à avaliação (p.02).

Junto a esses Programas, estava um texto que elaborei em 1992 e que avaliava os trabalhos da disciplina. Inicio com os seguintes dizeres:

O que pude verificar é que o Programa se tornou minúsculo frente ao dinamismo que ele ganhou, quando saiu do papel para a ação (p.01).

E, mais adiante, cito um resumo dos depoimentos dos alunos, obtidos nas sínteses semestrais, avaliando o trabalho desenvolvido na disciplina. Apoiei-me nessas falas para emitir o seguinte posicionamento, inserido no documento:

Entre todas as conquistas obtidas, no meu entender, a mais importante e significativa foi quanto a ter ocorrido a reelaboração do conhecimento sobre Avaliação com base nas experiências que o aluno possuía, nas noções antigas, por vezes distorcidas, que o aluno trazia, nos novos estudos que a disciplina proporcionou. Cada aluno traduziu a dialética desse processo interno e socializado que vivenciou (p.02).

Nessa citação está implícito que a aprendizagem ocorreu e significativamente, e que a avaliação permeou todo o processo, constituindo-se sinalização dos avanços e dos recuos, a qual permitiu ao aluno tecer os fios das tramas do seu conhecimento ⁽⁵⁾.

⁵ Uma análise desses resultados^r respectivos significados será apresentada na quarta parte desta tese.

5 - A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CON- TEXTO DA SALA DE AULA.

Como fruto da reavaliação da minha prática docente já referida, introduzi várias modificações em nível de sala de aula, conforme expus no capítulo anterior. Foi no contexto de inúmeras dúvidas, tentativa de acertos e troca de experiências que decidi solicitar igualmente aos alunos que relatassem as suas experiências em avaliação escolar.

Estava convencida de que a metodologia do ensino baseada na concepção dialética de realidade e conhecimento deveria, entre outros requisitos, contar com a efetiva participação dos alunos, quer na construção da nova forma de trabalhar em sala de aula (elemento da realidade objetiva), quer tomando a própria experiência escolar (elemento da realidade subjetiva) como objeto de análise e transformada em centro de irradiação do conteúdo da disciplina.

Os relatos das experiências dos alunos, obtidos em 1991-92-93-94, somam 390 (trezentos e noventa), e foram escritos pelos quartanistas do Curso de Pedagogia da PUCCAMP. Tais escritos contêm um conjunto significativo de informações e interpretações da realidade educacional e social. Seu conteúdo revela, com exuberância, a problemática da avaliação escolar e

se prestou a duas finalidades: uma, a de dinamizar os estudos na disciplina, os quais se desenvolveram por meio de uma metodologia de trabalho e um referencial de análise, construídos junto aos alunos. (6)

Por essa forma, os trabalhos na disciplina possibilitaram a recriação do conhecimento que os alunos traziam sobre avaliação (sistematizado e intuitivo) e a produção de saberes por parte do grupo-classe - alunos e professora - no processo do aprender.

Possibilitou, também, transformar a proposta de ensino da disciplina em uma proposta para integrar ensino e pesquisa, para provocar a passagem da produção de saberes à produção de conhecimentos. Geraldi (1993) aborda, em sua tese de doutorado, os trabalhos que desenvolveu na disciplina que, na época, lecionava no Curso de Pedagogia da UNICAMP. Apoiada em Foucault, a autora distingue as situações de estudo nas quais os seus alunos analisam os dados da realidade escolar e tentam se aproximar do objeto escola: a fase da produção de saberes e a da criação de grupos de pesquisa com os alunos, os quais passaram a se constituir em uma instância que promoveu uma nova fase, a produção de conhecimentos.

Inspirada nessa autora que associa as expressões saberes

6. Vale lembrar que a tentativa de inovar os estudos da avaliação por esse rumo também se justifica pela precariedade da literatura crítica sobre avaliação educacional, assim como pelos limites dos estudos disponíveis quanto ao objeto tratado (exclusivo sobre o rendimento do aluno) e ao marco teórico predominante (paradigma positivista).

a práticas discursivas e conhecimentos às ciências, "no sentido que lhes atribui Foucault", fui buscar esta referência, onde se lê:

(...) Um saber é aquele de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que adquirirão ou não um estatuto científico (...); um saber é também o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, são aplicados e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido), mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode-se definir pelo saber que ela forma (Foucault, 1969, p.220-1).

(...) Encontra-se uma relação específica entre ciência e saber em toda formação discursiva; (...) a ciência (...), sem se identificar com o saber, mas sem riscá-lo ou excluí-lo, localiza-se nele, estrutura alguns de seus objetos, sistematiza algumas de suas enunciações, formaliza alguns de seus conceitos e de estratégias; (...) por um lado, esta elaboração esconde o saber, modifica-o e o redistribui; por outro, confirma-o e deixa-o valer (...) (Foucault, 1969, p.223-4).

Portanto, os relatos tiveram a sua segunda finalidade: a de se constituírem em material empírico para a produção de conhecimento sobre avaliação educacional, objeto deste estudo. Como esta produção tem as suas raízes e o seu contexto na prática da sala de aula, na produção de saberes, este capítulo reafirmará o contexto de produção dos relatos por parte dos alunos, apresentará os princípios da análise à qual foram submetidos e o seu significado para o ensino e a aprendizagem da avaliação, no interior da disciplina.

Foi, pois, na seguinte seqüência de ações, que se inseriu o relato das experiências escolares do aluno:

- no início do ano letivo apresento às classes os eixos temáticos do Programa de Curso da disciplina e faço um rápido levantamento do conceito de avaliação que os alunos trazem, seguido de comentários;
- solicito aos alunos que escrevam sobre os interesses/necessidades que possuem ante a proposta curricular da disciplina, tendo em vista a própria formação profissional; tais dados são organizados e analisados conjuntamente;
- proponho aos alunos que relatem as experiências mais marcantes relativas à prática da avaliação, que ocorreram em sua vida escolar, positivas e/ou negativas, cujo conteúdo é exaustivamente analisado ao longo do ano letivo;
- ao final do 1º e 2º semestres, sugiro e coloco em discussão a própria realização e respectivas formas de expressão de uma síntese do conhecimento e do processo vivido.

Ao solicitar a redação das histórias de vida escolar voltadas à avaliação, esclareço os alunos sobre o valor dessa técnica, enquanto recurso que explora as experiências vividas por eles, cujo substrato fornece elementos preciosos da realidade mais próxima de cada um. Estabeleço o vínculo desse procedimento com os fundamentos da proposta metodológica da disciplina.

Assim, ficam claros os objetivos desta elaboração: partir das próprias experiências, socializá-las e apreendê-las

cientificamente, num esforço individual e coletivo, por meio de sucessivas análises, que lhes vão conferindo progressivo refinamento teórico. As experiências pessoais passam a constituir-se a referência empírica necessária ao trato significativo do conteúdo.

O trabalho profissional que venho desenvolvendo, especialmente nos últimos quatro anos, mostrou que os alunos, ao lidarem com o material das próprias experiências, com o objetivo de conhecerem a avaliação, passam por três momentos que se inter-relacionam e se sucedem em direção a níveis de entendimento do objeto de estudo cada vez mais complexos.

PRIMEIRO MOMENTO:

O primeiro contato do grupo com o material, ao se fazer a socialização dos relatos entre os colegas, toma os rumos de uma catarse de natureza psicológica: as histórias são contadas, as coincidências são festejadas, as amarguras são compartilhadas. Saem gratificados desse trabalho porque concluem que não estão sozinhos na avaliação, particularmente nas ansiedades que ela já produziu.

Os comentários sobre o material ficam na superficialidade. A atenção dos alunos fica presa aos pontos que se dão a conhecer pela evidência: os de caráter psicossomático. O material parece-lhes caótico, mas simples, redutível. Os alunos vivem o momento sincrético do conhecimento: resvalam no aparente e não chegam a compreender o fenômeno; não são capazes de estabelecer as relações entre os elementos que os consti-

tuem, não explicam o movimento do real.

Do ponto de vista pedagógico, sempre foi fundamental mostrar aos alunos que esse nível de manipulação do material é simplesmente inicial e insatisfatório e, de imediato, é preciso provocar o salto qualitativo pela introdução da análise. Nasque-las classes, cujo trabalho sofreu interrupções das atividades ou por greve ou por atividades extra-classe, foi preciso refazer o caminho para estabelecer os elos, o que explica o nível superficial de apreensão que se esgota num primeiro momento e a necessidade de o material ser analisado para ganhar significação num estudo.

SEGUNDO MOMENTO:

Neste segundo momento, o da análise, o aluno necessita da mediação do professor e dos conteúdos para prosseguir os estudos. Utiliza-se, também, das próprias experiências profissionais.

Pela análise, o aluno vai se aproximando e se apropriando intelectualmente do objeto em estudo, processo que o capacita a estabelecer relações entre as partes constitutivas do fenômeno. É um trabalho de complexificação, que se desenrola por todo o ano, permeado por sínteses que se sucedem às análises e por elas são sucedidos, num movimento infindável. Ao final de cada ano letivo, os alunos externam propósitos de continuarem os estudos sobre avaliação educacional, não como promessa vazia, mas porque se envolveram progressivamente nesse conhecimento e por ele se sentiram desafiados.

É certo que a mediação do professor ao longo do processo é fundamental para alimentar os estudos, provocar avanços na compreensão da avaliação escolar e manter o elan do desafio do conhecimento. Se, no conjunto da classe, as respostas dos alunos são bem favoráveis e cada vez mais envolventes, a sensibilidade do professor é condição indispensável para ler os sinais e discernir o seu sentido no contexto daquele grupo.

Algumas situações me ensinaram isso. Uma delas, vivida com cerca de dez alunos de uma classe, mostrou que a atribuição *simbólica* da nota conforme decisão coletiva e aceita por todos da classe, inclusive por aqueles dez, tinha peso real. Os referidos alunos tiveram atitudes de rejeição à disciplina ao analisarem o próprio histórico escolar do 1º semestre em comparação com as outras disciplinas. A "desvalorização" da nota na disciplina era um dos primeiros indicadores de que o estudo da avaliação estava atingindo os alunos, intelectual-mente e na prática. Se isso acontecia com muitos, com aquele grupo de alunos não. Não fui sensível o suficiente para captar o desencontro e o contexto em que foi elaborada aquela rejeição, pois certamente outras implicações ocorreram concomitante-mente.

A análise dos relatos se desenvolve de acordo com alguns princípios. Após o primeiro contato com o material, pelo qual os relatos são socializados entre os colegas da classe, os alunos são orientados para explicarem as próprias experiências e as dos colegas, utilizando-se dos conhecimentos que acumularam ao longo do Curso de Pedagogia, que estão prestes a

concluir. Também, os alunos são estimulados a se apoiarem na experiência profissional em educação que 76% deles já possuem: essa contribuição sempre é relevante uma vez que dinamiza os debates e a eles empresta um caráter de realidade.

Com base nos resultados dessa atividade, o conteúdo dos relatos passa por uma organização para formar blocos temáticos, segundo critérios originários dos debates e da leitura prévia que faço das histórias de vida escolar dos alunos. Nesse momento, com a participação de toda a classe, cotejamos as nossas percepções e elaboramos um quadro-síntese das experiências relatadas, reunindo itens relativos, por exemplo, às atitudes dos professores (positivas e negativas); às reações dos alunos (positivas e negativas); às explicações dadas para as situações vividas (positivas e negativas).

O quadro montado para o estudo permite à classe e à professora uma visualização dos nichos que reúnem as questões mais candentes da avaliação e permite as primeiras explicações do fenômeno. Passa a ser orientador para as leituras e debates que se sucedem. Assim, são colocadas ao alcance dos alunos, publicações (textos, livros, relatórios de pesquisa) que contêm uma análise crítica da avaliação e que subsidiam a leitura da avaliação sob os aspectos: político, social, econômico, filosófico e pedagógico. Notadamente, a literatura disponível nessa linha, que é em número muito restrito, toma como referencial de análise a teoria da educação crítica e da sociologia crítica da educação. Os estudos de Bourdieu e Passeron marcam a perspectiva de análise desses escritos.

Dessa forma, o estudo dos relatos ganha consistência e seu conteúdo cresce em significação, tomando-se por base relações que são estabelecidas e motivadas por diferentes procedimentos.

Se, por um lado, os relatos de vida escolar dos alunos traduzem a vivência do indivíduo na condição de aluno, na qual ele foi o alvo dos procedimentos avaliatórios, por outro lado, eles revelam uma prática pedagógica que conduziu os rumos dessa mesma situação escolar. Por isso, a continuidade dos estudos na disciplina dá-se deslocando-se o eixo das atenções da análise para essa faceta da questão. Proponho aos alunos a busca intencional e planejada de dados da realidade da avaliação junto aos profissionais de ensino que estão atuando nas escolas e instituições educativas, nas quais trabalham e/ou estagiam. É, também, uma atividade que atende à integração curricular com as demais disciplinas do Curso, principalmente as que supervisionam estágios.

Por meio de roteiro de tópicos preparado pelas classes, os alunos realizam entrevistas e fazem observações, pelas quais identificam a atuação em avaliação do professor e da equipe pedagógico-administrativa da escola, assim como as relações entre a organização do trabalho pedagógico e institucional e a avaliação, e o impacto desse processo sobre o aluno.

Os dados assim obtidos são tratados, discutidos em pequenos grupos e com a classe toda, resultando uma síntese que

globaliza todos os achados (7) . Esse exercício vem se juntar às análises teóricas feitas sobre os relatos pessoais de vida escolar e amplia, sobremaneira, a compreensão da avaliação por parte dos alunos, servindo, também, de suporte para o desenvolvimento do estudo de fundamentos teórico-metodológicos que sustentariam uma proposta de avaliação crítica, culminando com a análise de experiências bem sucedidas em avaliação.

O percurso da análise, em especial na fase inicial, faz o aluno sofrer muito, ou por causa do reencontro com as suas memórias, ou pelo desconforto em vista da realidade desvendada. O prosseguimento dos estudos, apoiados em referencial teórico, vem preencher esse vazio que se criou, e se transforma em campo fértil para concretizar a esperança de que a prática condenada pode ser mudada.

TERCEIRO MOMENTO:

O terceiro momento da construção do conhecimento é o da síntese, que ocorre dialeticamente com a análise, sob formas simples e complexas, dependendo do grau possível de relações a estabelecer. Constitui-se num movimento integrado que permite ao sujeito cognoscente a compreensão da realidade por sucessivas representações mentais do objeto, via análise.

Assim sendo, o método de ensino-aprendizagem empregado,

7 Essa síntese é socializada por diferentes técnicas e instrumentos. Uma das formas utilizadas foi elaborar um texto escrito organizado conforme as discussões havidas, previamente distribuído, com base no qual se realizou um seminário de estudos. O texto elaborado em 1994 constitui o anexo I.

segue, conforme explica Saviani (1983, p.83):

(...) o movimento que vai da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Ao longo do percurso de estudos relatado, o aluno faz sínteses intermediárias que alimentam a continuidade da análise. Ao final de cada semestre, a síntese do conhecimento e do processo sistematizam as questões fundamentais estudadas, articuladas à consideração dos fatores que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem.

A proposta da atividade de síntese aos alunos fundamenta-se na necessidade de se dar expressão concreta ao saber elaborado a fim de que possa ser socializado, promovendo o avanço dos estudos. Para essa exteriorização, o sujeito se obriga a melhor precisar os elementos da análise e síntese que mentalmente foi construído, dando-lhes formas inteligíveis.

Para atender a esse objetivo de síntese do processo e dos saberes produzidos, faço a proposta de um trabalho cuja temática é formulada conforme a dinâmica das classes. Posso citar como exemplos:

- "Apresentação e análise de uma experiência positiva de avaliação" que o aluno vivenciou ou tomou conhecimento, ou
- "Elaboração de uma proposta de avaliação alternativa", para

uma realidade que o aluno conheça e escolha como alvo do trabalho.

O desenvolvimento dessa proposta de trabalho é alimentado pelas atividades de sala de aula e de estudo individual do aluno. Este, é objeto de meu acompanhamento por meio da leitura das redações parciais e entrevistas individuais de retorno e orientação para prosseguimento do trabalho.

Após elaboração do trabalho, os alunos realizam uma atividade de grupo com os objetivos de socializarem os estudos, de reelaborarem os próprios trabalhos com base na troca de idéias com o grupo e de discutirem as formas de *expressão coletiva do conhecimento* que envolva toda a classe. Dessa forma, o aluno faz o percurso de elaboração de um conhecimento produzido socialmente.

Os dados produzidos pelos alunos nessas sínteses fundamentalmente se referem a alguns pontos que se repetiram nos quatro anos, período sobre o qual incide esta tese. São eles:

- planejamento participativo que perdurou ao longo do ano, cujas propostas foram integralmente atendidas;
- envolvimento efetivo da classe nos estudos desencadeados face aos recursos metodológicos adotados;
- estabelecimento de relação entre teoria e prática;
- fundamentação teórica sólida;
- formação de uma visão crítica de avaliação;
- estimulação para alterar a própria atividade profissional;

- desmitificação da avaliação;
- ocorrência da aprendizagem significativa.

Outrossim, as modificações introduzidas na prática da sala de aula trouxeram um significado diferenciado: a utilização da aula como espaço de investigação transformou o conteúdo da disciplina e a prática do ensino e da avaliação no interior dessas aulas em objetos de análise coletiva, envolvendo professora e alunos, enquanto elementos de novas aprendizagens e de reelaboração do saber.

Mediante a necessidade de revigorar a proposta pedagógica da disciplina Avaliação e Medidas Educacionais, algumas ações foram introduzidas na prática de ensino e avaliação referendadas na concepção dialética de realidade, conhecimento e educação.

Foi nesse contexto curricular que as HISTÓRIAS DE VIDA ESCOLAR VOLTADAS À AVALIAÇÃO foram solicitadas e redigidas. Tais histórias foram vividas por 390 (trezentos e noventa) universitários na sua maior parte jovens, estudantes-trabalhadores, cuja experiência profissional era predominante nas atividades educacionais, particularmente as docentes.

Ao longo de um ano letivo, num total de 90 (noventa) horas-aula, tais alunos debruçaram-se sobre a avaliação educacional para estudá-la, valendo-se de suas experiências escolares, produzindo saberes.

Os saberes então produzidos não serão "riscados nem excluídos" para usar a expressão de Foucault (1969): constituir-se-ão referências para o aprofundamento do conhecimento do respectivo material, que me propus efetuar. O conteúdo dos relatos de experiências em avaliação escolar será, pois, objeto de análise nos próximos capítulos, em vista da produção de conhecimento que possa contribuir para a construção de um referencial empírico-teórico sobre avaliação educacional.

Terceira Parte:

**CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES
DA AVALIAÇÃO ESCOLAR PELA
FALA DOS ALUNOS**

6 - DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES

Inicialmente fiz a leitura e a releitura dos relatos até conseguir a "impregnação" dos dados, conforme orienta Michelat (1980), e lancei os episódios relatados em um quadro síntese (anexo II) no qual figuram, em colunas, o grau, a série, a disciplina ou atividade, o assunto julgado positiva e negativamente. Desse quadro foi possível extrair uma configuração panorâmica dos dados disponíveis, por várias composições.

Mediante o quadro obtido, foi possível levantar o número total de episódios, o número de episódios negativos e positivos, a frequência das citações conforme o grau, série, disciplina/atividade e assunto, elementos que foram transformados em gráficos e tabelas.

Nas histórias redigidas a respeito da avaliação, cada sujeito relatou um ou mais episódios ⁽¹⁾ ocorridos em sua vida escolar, resultando 716 (setecentos e dezesseis) registros.

¹ Estou utilizando o termo *episódio* conforme conceitua van Dijk no livro *Cognição, discurso e interação* (S.P.: Contexto, 1992): "episódios são caracterizados como seqüências coerentes de sentenças de um discurso, linguisticamente marcadas quanto ao começo e/ou fim, e definidas, além disso, em termos de algum tipo de 'unidade temática' - por exemplo, em termos dos mesmos participantes, tempo, lugar, ou evento ou ação global". (p.99)

Mediante a questão que formulei aos alunos para que relatassem as próprias experiências positivas e/ou negativas do seu ponto de vista, e mais, a inegável predominância dos aspectos negativos sobre os positivos observada pela leitura, objetivei, no gráfico 6, os dois conjuntos dos episódios: negativos e positivos.

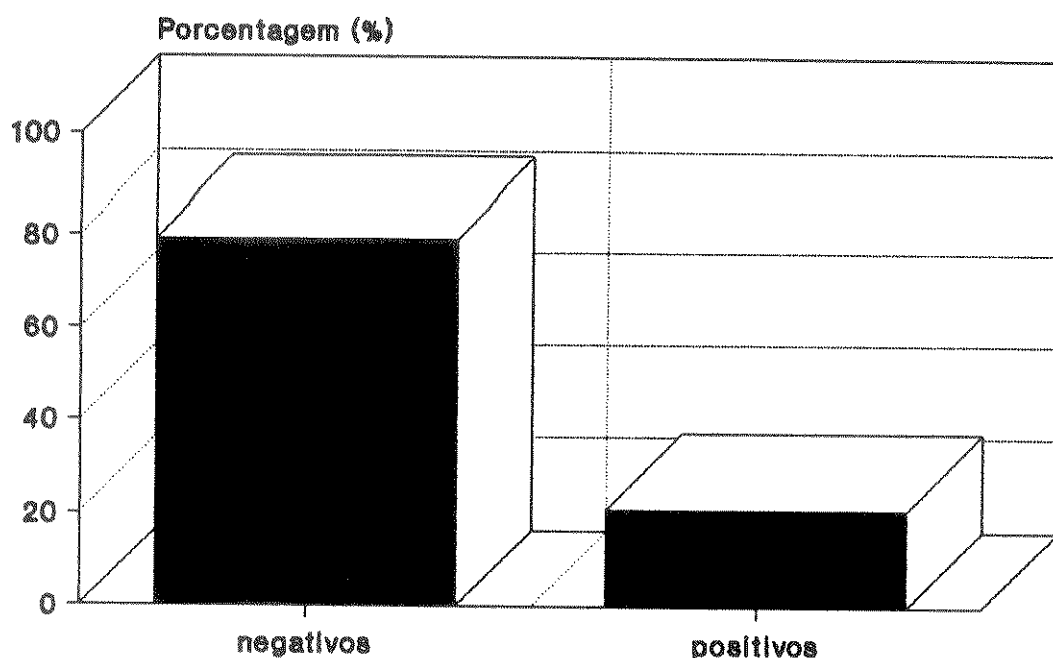


GRÁFICO 6
Total dos episódios relatados conforme
qualificação atribuída pelos sujeitos

Tais experiências distribuem-se pelos diferentes graus e níveis de ensino (gráfico 7), observando-se que a maior incidência está no 1º grau.

Para organizar esses resultados foi necessário criar a categoria "nível/grau não especificados", na qual reuni os

episódios que estão relatados, sem que o autor tenha precisado o grau ou o nível de ensino ou mesmo a série em que eles ocorreram. Esses sujeitos assim se expressaram: "Ao longo de minha vida escolar...."; "Lembro-me que em qualquer circunstância....", assim por diante.

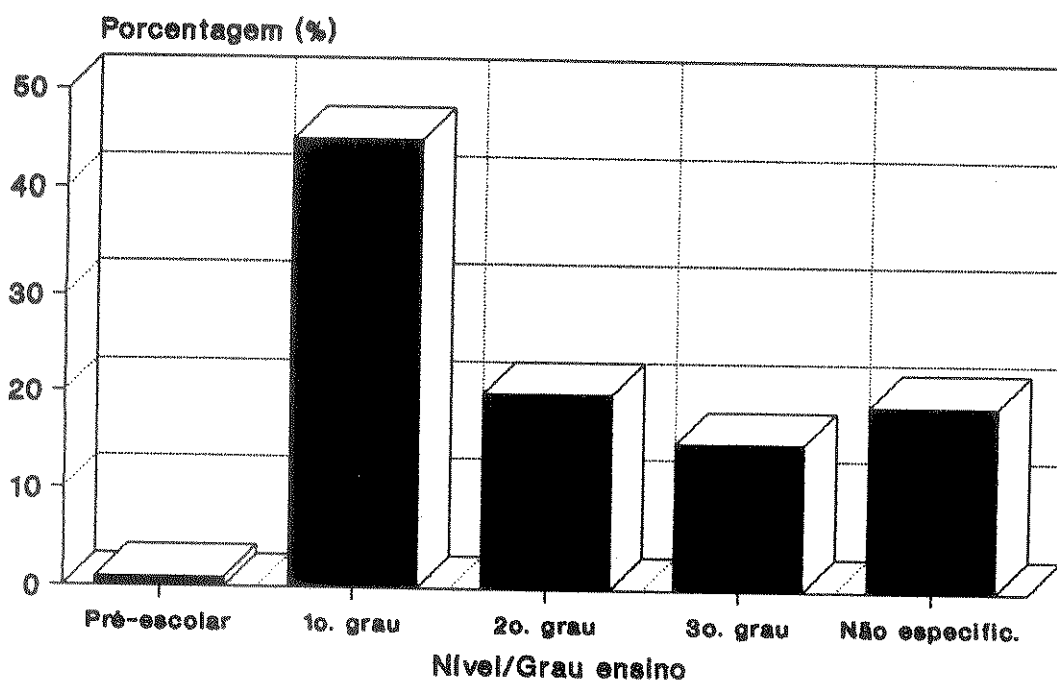


GRÁFICO 7
Quantidade de episódios relatados pelos sujeitos, por nível/grau de ensino

Associadas ao gráfico 7, as tabelas 2 e 3 apresentam o número de episódios negativos e positivos em cada grau e nível de ensino. É interessante observar que na tabela 3 a tendência foi de os episódios negativos decrescerem do nível pré-escolar ao 3º grau e dos positivos crescerem, conforme os alunos avançam na escolarização.

Mas, do ponto de vista dos significados não é possível

TABELA 2

Qualificação pelo sujeito dos episódios relatados,
por nível/grau de ensino

NÍVEL/GRAU DE ENSINO	NÚMERO TOTAL		QUALIFICAÇÃO			
	N	%	NEGATIVOS		POSITIVOS	
			N	%	N	%
Pré-escolar (*)	007	1,0	006	1,0	001	0,5
1º Grau (**)	320	44,5	267	47,5	053	34,5
1ª à 4ª série	(121)	(17,0)	(103)	(18,5)	(018)	(12,0)
5ª à 8ª série	(199)	(28,0)	(164)	(29,0)	(035)	(23,0)
2º Grau	143	20,0	109	19,5	034	22,5
3º Grau	108	15,0	065	11,5	043	28,0
Não especificados	138	19,5	116	20,5	022	14,5
Total	716	100,0	563	100,0	153	100,0

(*) O total de registros no nível pré-escolar apurado é estatisticamente irrelevante pelas interpretações equivocadas que pode gerar. Entretanto, não resisti à vontade de completar a tabela, dada a peculiaridade do nível de ensino e da proporção comparativa entre positivos e negativos.

(**) Os resultados do 1º grau foram desmembrados para melhor situar os episódios nos dois períodos: da 1ª à 4ª série, da 5ª à 8ª série.

TABELA 3

Distribuição dos episódios por nível/grau de ensino,
conforme a qualificação feita pelo sujeito

Qualificação	Pré-escolar		1º grau		2º grau		3º grau		Não espe- cificados	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Negativos	06	86,0	267	83,5	109	76,0	065	60,0	116	84,0
Positivos	01	14,0	053	16,5	034	24,0	043	40,0	022	16,0
Total	07	100,0	320	100,0	143	100,0	108	100,0	138	100,0

fazer a mesma leitura linear dos resultados da tabela 3, se não equivaleria a dizer que as "marcas da avaliação" são amenizadas com o atingimento dos graus de ensino mais elevados, e isso não é verdadeiro. Há importantes episódios ocorridos no 3º grau com sérias repercussões para o processo ensino-aprendizagem e formação profissional do aluno. Caberia, talvez, perguntar por que a memória teria selecionado, prioritariamente, os fatos da infância/adolescência; ou, ainda, que condicionantes concorreram para que uma história fosse contada, e uma outra silenciada.

Do total dos episódios relatados, em 51% é citada a disciplina na qual os fatos ocorreram, sendo possível identificar as áreas do conhecimento de maior frequência ⁽²⁾. Assim, a Área de Ciências Humanas teve a maior incidência (40%) e a Área de Ciências Biológicas a menor (6%). O restante (54%) está dividido igualmente entre as Áreas de Ciências Exatas e Letras/Artes.

Na Área de Ciências Humanas, o conjunto de disciplinas que apresentou maior número de citações é o formado por Geografia, História, EMC e OSPB, vindo em segundo lugar as disciplinas específicas ao currículo do Curso de Pedagogia. A relação entre os episódios negativos e positivos desses conjuntos de disciplinas é da seguinte ordem: no primeiro conjunto (Geografia, História, EMC e OSPB) aparecem 77,5% para os negativos e 22,5% para os positivos, ao passo que, no segundo

2 Baseei-me na classificação das Áreas do Conhecimento, fornecida pelo CNPq, para agrupar as disciplinas citadas.

conjunto (disciplinas específicas ao currículo do Curso de Pedagogia) são 87,5% de citações negativas e 12,5% de citações positivas. Essa questão merecerá destaque em análise posterior.

A relação entre episódios negativos e positivos dentro de cada área mantém-se pronunciada, mormente na Área de Ciências Exatas. O gráfico 8 possibilita uma visão de conjunto nessa perspectiva do estudo.

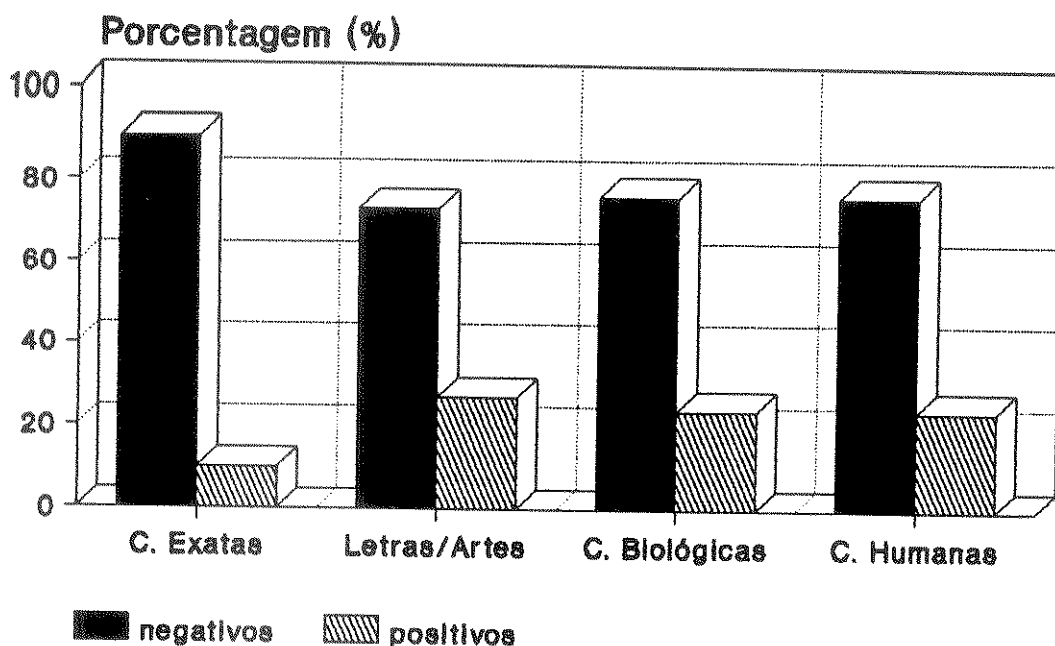


GRÁFICO 8
Qualificação pelo sujeito dos episódios
em cada área do conhecimento

Uma vez que as histórias foram vividas na pré-escola e no 1º, 2º e 3º graus, isto equivale dizer que as experiências ocorreram em diferentes idades. Como mais da metade (60%) se formou na faixa etária prevista para uma escolarização sem longas interrupções, é possível deduzir a correspondência entre nível/grau de ensino e idade, particularmente no período pré-

escolar e da 1ª à 4ª série. Foram raros os casos que cursaram as séries iniciais com idade mais avançada. São os seguintes: uma aluna mudou-se do Nordeste para S. Paulo, duas outras cujos pais não valorizavam a escolaridade feminina, e, ainda, de outra que residia na zona rural.

Alguns poucos casos de interrupção do estudo são registrados após a 8ª série e durante o 2º grau. A maior desistência, no entanto, localiza-se entre a conclusão do 2º grau e o início do 3º grau. São aqueles sujeitos que abraçaram uma atividade profissional ou por necessidade de trabalho, ou motivados pela conclusão do curso profissionalizante, particularmente a Habilitação Específica ao Magistério, cursada por mais da metade dos sujeitos. O campo de trabalho que mais empregou esses sujeitos foi o da docência em pré-escolas e em classes estaduais de Ciclo Básico, admitidos por contrato a título precário ou por concurso público.

Para melhor identificar a influência do tipo de formação escolar do aluno nas representações que ele faz da avaliação, busquei dados relativos à escola de 2º grau que ele freqüentou, quanto ao curso e sua dependência administrativa.

Nos relatos, muitos alunos fazem menção ao curso de 2º grau que freqüentaram, mas, por ter sido uma citação que surgiu no contexto de sua história e não foi objetivamente posta, não se trata de uma fonte segura para a sistematização desejada, pois gera dúvidas quanto aos casos que omitiram essa informação.

Sendo assim, consultei os Relatórios que a Comissão Permanente do Vestibular da PUCCAMP publica anualmente sobre os alunos matriculados na 1ª série por áreas do conhecimento, por cursos e por turnos (matutino, vespertino e noturno) (³). Os dados que ali figuram sobre o Curso de Pedagogia foram agrupados e recalculados para se obter uma visão global dos formandos de 1993 e 1994 (⁴), que representam metade da população com a qual estou trabalhando.

Apoiada nesses Relatórios, organizei a tabela 4 que contém informações sobre a escola de 2º grau freqüentada por esses sujeitos.

³ Os relatórios são de autoria da Profª M. Salete Zulzke Trujillo, responsável, na Comissão Permanente do Vestibular da PUCCAMP, pela pesquisa que contém.

⁴ - Não há relatórios sobre os alunos que se formaram em 1991 e 1992, porque essa pesquisa foi iniciada em data posterior.

- De acordo com o Relatório de Estatística de Alunos por série, elaborado pelo Centro de Processamento de Dados e fornecido pela assessoria da Vice-Reitoria Acadêmica, o índice de permanência do aluno no Curso de Pedagogia é de aproximadamente 60%, com relação aos formandos dos últimos dois anos.

TABELA 4

Distribuição dos alunos do Curso de Pedagogia (formandos de 1993 e 1994), segundo o curso de 2º grau freqüentado.

Curso de 2º grau	N	%
Regular básico	73	23,0
Magistério	183	57,5
Técnico-profis.	32	10,0
Supletivo	22	7,0
Outro	08	2,5
Total	318	100,0

Torna-se inegável que grande parte dos alunos formandos entre 1993 e 1994 é egressa do Curso de Formação de Professores da 1ª à 4ª série, seguida do chamado Curso Regular Básico.

Pelo conhecimento que consegui formar a respeito dos alunos, quer pelos seus depoimentos em sala de aula ou pelas entrevistas individuais que com eles realizei, quer pelas exemplificações analisadas nos trabalhos escritos e pelas atividades profissionais que exerciam (ver gráfico 4), posso afirmar que os dados da tabela 4 são extensíveis a toda a população. Igual observação pode ser aplicada ao conteúdo da tabela 5.

Utilizei-me dos referidos Relatórios para montar a tabela 5, pela qual se observa que a maioria dos sujeitos neles envolvidos freqüentou escolas públicas.

TABELA 5

Distribuição dos alunos do Curso de Pedagogia (formandos de 1993 e 1994), segundo a dependência administrativa da escola de 2º grau cursada.

Dependência administrativa da escola	N	%
Particular	93	29,0
Pública	221	69,5
Outro	04	1,5
Total	318	100,0

A configuração desses dados revela-se significativa para a compreensão das condições de produção das representações da avaliação escolar: ela vem suscitar a questão do tipo de estabelecimento de ensino freqüentado, segundo a dependência administrativa, e a origem social do aluno, vinculada ao tipo de instituição de ensino superior em que estuda. Ou seja, os alunos mais favorecidos sócio-economicamente cursam escolas particulares de 1º e 2º graus, cujas condições de ensino e estudo favorecem o seu ingresso nas instituições públicas de 3º grau. Essas escolas são tidas, na sua maioria, como as que oferecem melhor qualidade de ensino e possuem renome.

Considerando procedente a correspondência entre estudos realizados na escola pública ou particular e a origem social do aluno, fui buscar, nos referidos Relatórios da Comissão Permanente de Vestibular da PUCCAMP, informações que apontassem as

condições sócio-econômicas dos sujeitos, por meio dos dados sobre situação de trabalho, ocupação profissional do pai/responsável, escolaridade do pai e da mãe.

O gráfico 3, anteriormente apresentado, revela que quase a totalidade dos sujeitos trabalha (92%). Resta saber sobre o destino do salário recebido. Pelos Relatórios consultados verifica-se que uma parcela de 43,5% dos formandos de 1993 e 1994 depende parcialmente da ajuda da família (pais, cônjuges) para a própria subsistência. Pelos depoimentos que, esses alunos me faziam, eles afirmavam que com o próprio salário pagavam a mensalidade da faculdade, o transporte e os gastos pessoais. Logo em seguida, vem uma parcela de 28% dos alunos que se auto-sustentam integralmente. Os demais alunos distribuem-se entre os que dependem integralmente da família ou os que sustentam a si e a terceiros.

Observando-se nos referidos Relatórios a tabela que traz a ocupação do pai/responsável, constata-se que quase a metade dos sujeitos envolvidos são filhos de empregados de empresas industriais ou comerciais, bancários ou funcionários públicos, seguindo-se os filhos de pequenos empresários e de gerentes/administradores de empresas (22,5%). Logo a seguir, encontram-se os filhos de operários de indústria ou de construção, cujo índice de 16,5% vem a ser, comparativamente, um índice mais elevado que a média da Universidade e dos demais Cursos da Área de Ciências Humanas.

Igualmente, nesses Relatórios, a escolaridade do pai e

da mãe em cerca de metade dos formandos de 1993 e 1994 fica em nível de 1ª à 4ª série do 1º grau, seguida pelo índice de 19,5% relativo aos que atingiram a escolaridade de 5ª à 8ª série. Observa-se um maior número de pais e não de mães que atingiram o 3º grau.

Considerando-se a situação de trabalho e de sustento da maioria dos sujeitos, a ocupação profissional predominante do pai/responsável e a maior concentração do nível de escolaridade do pai e da mãe, posso afirmar que as condições sócio-econômicas encontradas de parcela significativa dos sujeitos, aproximadamente 70%, são pertinentes às classes sociais menos favorecidas.

A mesma pesquisa da Comissão Permanente do Vestibular da PUCCAMP, na qual estou me baseando, introduziu perguntas sobre renda familiar aos alunos matriculados em 1991 e que se formaram em 1994. Por esses resultados lê-se que a mais alta frequência modal (37%) situa a renda familiar dos sujeitos envolvidos na faixa de 08 a 16 salários mínimos, seguida por uma parcela de 26,5% cuja renda familiar é de 04 a 08 salários mínimos ⁽⁵⁾.

⁵ Segundo os cálculos do DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos Sócio-Econômicos), o salário mínimo necessário a uma família de dois adultos e duas crianças, em 1994, é de aproximadamente 10 (dez) salários mínimos equivalentes aos estipulados pelo governo. "Necessário" vem a ser o salário capaz de atender às necessidades vitais básicas do sujeito e às de sua família, conforme dispõe o artigo 7º da Constituição Brasileira. (Fonte: Boletim DIEESE, ano XIV, nº170, maio/1995)

Embora sejam esses dados de renda familiar referentes a uma só turma (1994), considero-os indicadores importantes para se entender a situação econômica dos sujeitos das demais turmas da minha população e para confirmar as conclusões acerca da classe social a que a maior parte pertence. Elucidam, outrossim, a percepção sobre essas questões que fui formando pela convivência desfrutada com todos eles.

Em resumo, as histórias de avaliação, resgatadas junto aos graduandos, foram vividas em diferentes idades, quando os alunos eram crianças, jovens ou já adultos. Essas histórias aconteceram em escolas públicas e particulares e tiveram como palco aulas das diferentes disciplinas oferecidas no 1º, 2º e 3º graus, de todas as áreas do conhecimento e, também, nas situações extra-classe e nas atividades da pré-escola. Os profissionais do ensino envolvidos nessas histórias, quer professores, diretores ou membros do corpo técnico-pedagógico, também se diversificavam quanto à idade, formação escolar, vínculo funcional e perfil pedagógico.

Todos esses aspectos constituem as condições sob as quais as representações da avaliação escolar foram produzidas: elas contextualizam sócio-historicamente as representações e lhes conferem identidade, elementos necessários à análise proposta para este trabalho.

7 - O ALUNO FRENTE A FRENTE COM A AVALIAÇÃO: AS MARCAS DO MEDO, DA ANGÚSTIA, DO DESAPRENDER...

De diferentes maneiras eu poderia organizar esta parte da tese. Devo reconhecer que o entusiasmo que senti inicialmente, quando li os relatos pela primeira vez, deu lugar a uma profunda apreensão sobre como apresentar esses dados, de modo a preservar a integridade de seus significados e possibilitar uma análise consistente.

Entendi que deveria distinguir as experiências negativas e as positivas, uma vez que a pergunta inicial que gerou os relatos assim o sugeria. Por outro lado, a predominância dos episódios negativos sobre os positivos, em cerca de 80%, exigiu que a forma da respectiva apresentação pudesse marcar essa diferença.

É relevante o fato de os relatos dos episódios negativos trazerem descrições dramáticas das experiências vividas em avaliação escolar, por vezes inimagináveis, quanto ao teor e à forma como aconteceram. Neles, um tema mostrou-se comum e de fundo: o exercício do poder disciplinar. Guiada por ele, organizei a seqüência desta exposição e defini as respectivas unidades de conteúdo.

Pela leitura dos relatos, separei aqueles que mais propriamente se prestavam a ilustrar as unidades de conteúdo. Dos relatos selecionados para serem transcritos, extraí parágrafo(s) que encerrava(m) uma situação a ser exemplificada e que representava(m) o pensamento expresso nos demais relatos ao tratarem do mesmo assunto. Nessas citações, menciono o ano de formatura de seu autor e a respectiva idade que completou nesse ano.

Os relatos citados, ou parte deles, guardam a redação original, ressaltando-se os erros gramaticais e ortográficos que foram corrigidos de tal forma que o sentido do conteúdo permanecesse inalterado. Os nomes próprios de pessoas e escolas foram excluídos.

7.1. PRÁTICAS NECESSÁRIAS À DISCIPLINAÇÃO

"Lembro-me, muitas vezes, da ordem e disciplina que o diretor mantinha na escola onde estudei no primário e ginásio, e o pior era que a minha professora do 3º ano primário fazia conosco a mesma coisa exatamente igual ao diretor. Ela nos obrigava a: 1) sentarmos corretamente na carteira sem olhar para trás; 2) copiarmos a matéria com a maior rapidez e, quantas vezes, eu acabava ficando sem a matéria do dia. Daí ia aquele recadinho: mamãe, sua filha não está conseguindo acompanhar! E quantos puxões de orelhas eu levava da mamãe." (22 anos, 1991)

A demarcação do espaço e o controle do tempo, juntamente com a punição ao erro constituem traços inconfundíveis das

situações de avaliação relatadas pelos alunos. É nesse contexto de disciplinação, cujo teor será exposto a seguir, que ocorre a avaliação marcada pela opressão e usada como instrumento de dominação. Nesse mesmo contexto, porém, encontram-se marcas de resistência e rebeldia.

Foucault (1975), em sua obra *Vigiar e Punir*, dedicada ao estudo da metamorfose da justiça penal, afirma que as maneiras de se organizar o poder de punir alteraram-se nos últimos 200 anos, vindo a fixar-se, nos tempos atuais, segundo o modelo disciplinar.

A teoria do adestramento para a disciplinação, concebida por Foucault (1975), tem como noção central a "docilidade". *"É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado, e aperfeiçoado"* (p.126). O esquema de docilidade supõe o uso de métodos *"que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação docilidade-utilidade"* (p.126). A esses métodos Foucault chama "as disciplinas".

Assim, as disciplinas exercem um controle que se utiliza do detalhamento e do esquadrinhamento do tempo, do espaço, dos movimentos para atingir a sujeição dos corpos e obter os *corpos dóceis e úteis*. Trata-se do uso político do corpo.

O poder disciplinar exercido pela escola lança mão de algumas estratégias para produzir "corpos dóceis e úteis", es-

estratégias essas ora inspiradas na vida dos conventos, ora dos quartéis. Vem a ser um conjunto de práticas que tem os mesmos propósitos: separar os indivíduos, torná-los solitários, impedir a ociosidade, para melhor controlá-los e dominá-los.

A organização da escola também se modificou ao longo desse período até que chegasse ao modelo de ensino que se caracteriza por ser simultâneo e indiferenciado. Para assim funcionar, o ensino necessita da ordem, da disciplina, do silêncio, da imobilidade obtidos pelo exercício da autoridade instituída.

O ensino simultâneo, afirma Fernández Enguita (1989), vem a ser uma réplica escolar das relações de produção capitalista existentes nas fábricas e atua em direção ao preparo do alunado para que aceite docilmente tais relações quando vier a ser trabalhador assalariado.

Há certos modos de ensino que se pautam pela livre criatividade e prescindem do autoritarismo pelos quais, comparativamente, se afirma o papel e as desvantagens do ensino simultâneo. Nesses casos, explica Fernández Enguita (1989):

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 isto está hoje reservado a processos educacionais localizados fora das escolas (p.166).

São inúmeros os relatos dos alunos, do mesmo modo como o que abre esta exposição, os quais descrevem situações seme-

lhantes àquelas que constituíram objeto da pesquisa histórica de Foucault (1975), ocorridas no século XVII, XVIII e XIX, e base para as suas reflexões e conclusões. Desse estudo interessa, sobretudo, a proposta pedagógica dos padres jesuítas trazida para o Brasil e implantada nas escolas aqui criadas. Somaram-se a esta, influências de outras congregações religiosas que parecem ter persistido ao longo dos tempos.

"Durante o 1º grau, todas as avaliações feitas ocorriam sistematicamente com datas e quantidade de 'provas' pré-estabelecidas. Não creio que demonstrassem aprendizado, mas memorização, além de ser muito estimulada a competição entre os alunos. As avaliações buscavam destacar do grupo o 'melhor'. Inimizades, egoísmo e alegria por diferenciar-se do outro faziam parte do perfil do bom aluno. Nas fileiras de sala de aula os que fossem melhor nas redações e provas tinham o direito de sentar-se ao lado da professora e na 1ª carteira. A escola é particular e tradicional (colégio de ordem religiosa)." (26 anos, 1994)

"Nos primeiros anos de vida escolar, a minha experiência foi terrível. As avaliações eram mensais, inclusive achava pavorosa a avaliação de disciplina, ou seja, dependendo do seu comportamento, ou você ganhava pontos, ou eram tirados pontos de sua nota. E, o que era pior, as freiras do colégio, citavam nome por nome, falando alto cada nota." (38 anos, 1994)

"Foi no 1º ano do 2º grau, um professor de História que, além de dar aula para o magistério, lecionava também em escola militar, ele, então, nos tratava como rapazes em reformatório. Não podia falar, questionar, olhar para os lados, ir ao banheiro, sentar de lado, ficar curvado na carteira, quase não podia respirar. Não havia castigo, grito, por parte dele, mas ele se impôs de tal maneira no primeiro dia de aula, que ninguém ousava contrariar." (22 anos, 1992)

Observe-se que os depoimentos citados trazem, em dois deles, situações vividas em colégio confessional e o terceiro traz um episódio vivido com um docente que tinha experiência em escola militar. Esses não são únicos, mas são exemplos elucidativos de disciplinação.

As informações neles contidas coincidem com as práticas disciplinares de que trata Foucault (1975) e respectivas estratégias:

- provas periódicas e previstas quanto ao tempo e quantidade;
- exigência de exercícios repetitivos (memorização);
- qualificação do indivíduo e não dos seus atos;
- quantificação do comportamento (pontos a mais ou a menos);
- estabelecimento de hierarquias, diferenciação entre os indivíduos, competição;
- organização da classe em fileiras, e a posição ocupada pelo aluno na fila possui significados diferentes e discriminatórios;
- controle total do corpo e seus movimentos;
- a ação sutil, refinada (*"Não havia castigo, grito (...), mas ninguém ousava contrariar"*).

Concluindo com Foucault (1975), a natureza dessas práticas é peculiar: são *"pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos (...)"* (p.128), que constituem uma nova microfísica do poder.

- DEMARCAÇÃO DO ESPAÇO -

Para Foucault (1975), a distribuição dos indivíduos no espaço vem a ser uma prática necessária à disciplinação, em local que guarde características próprias, na aparência geral do prédio e no uso do espaço interno.

"Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo" (ibid., p.131). Esse é o princípio de organização da sala de aula em carteiras isoladas, colocadas em fileiras, o que evita a formação de grupos e suas desvantagens e possibilita o controle de todos os alunos ao mesmo tempo. E mais: por essa disposição dos alunos em classe, podem-se constatar ausências e presenças, instaurar a comunicação útil e interromper as outras, medir as qualidades e os méritos.

Tal idéia surge da cela dos conventos quanto à sua arquitetura e aos propósitos de uma vida solitária e ascética. É o princípio do *quadriculamento*.

Ao ocupar o espaço demarcado, o aluno não pode olhar para os lados, se comunicar, se não deixaria de viver a solidão necessária ao corpo e à alma, assim como deve praticar a mortificação do corpo: "não ir ao banheiro", "ficar quase sem respirar".

A ocupação do lugar é intercambiável, pois a posição na fila define o lugar que o indivíduo ocupa na série e a distância que o separa dos outros. A movimentação de um lugar para o

outro faz-se segundo uma rede de relações.

A posição do aluno numa classe e entre as classes faz-se presente pelo remanejamento e pela separação das filas. Em ambos os casos prevalece a discriminação dos alunos conforme o seu rendimento escolar.

Sabe-se, entretanto, que os resultados da avaliação do rendimento escolar do aluno estão fortemente associados à sua origem social. Assim é comum encontrar-se entre os alunos fracos que ocupam determinadas fileiras ou compõem uma classe remanejada ou formada conforme o rendimento escolar, quantidade significativa pertencente às classes sociais menos favorecidas, carregando repetências e muitos problemas.

Portanto, os critérios definidores dos remanejamentos possuem implicitamente componentes sociais e culturais, além dos técnico-pedagógicos explicitamente proclamados.

"Duas experiências, no entanto, foram bastante marcantes e, o que é pior, ruins. A primeira delas foi na primeira série onde, no meio do ano, os alunos eram remanejados de salas, ou seja, todos os considerados 'bons' ficavam com uma professora e os considerados 'ruins' com outra.

Os alunos remanejados levavam um choque, pois ficava tudo diferente inclusive os amigos e, na primeira série, as crianças ainda eram muito pequenas." (27 anos, 1993)

"O professor de Matemática separava as fileiras de cadeiras em Alunos Bons, Alunos Regulares e Alunos Ruins. Eu não entendia a matéria dele, portanto quase sempre estava na fileira dos ruins. Um dia, ele me humilhou e, desde aquele dia, 'odeio'

Matemática." (23 anos, 1992)

Nos depoimentos citados fica clara a expectativa da mudança de fila/classe, porque isto significaria a satisfação de melhorar de posição ou o choque de ser rebaixado da posição ocupada.

A prática do remanejamento usual nas escolas busca pretensamente a homogeneidade. Os professores alegam dificuldades para trabalhar com a diversidade e, geralmente, dedicam suas atenções aos alunos mais fortes, isolando os mais fracos que acabam por se reprovar.

Lüdke e Mediano (1992) encontraram entre professoras de 1º grau consultadas três posições quanto à homogeneidade: - É primordial; - Embora desejada, é impossível; - Comparativamente, a heterogeneidade é positiva, se bem trabalhada. Com relação às duas primeiras posições distribuem-se todas as professoras, exceto uma que se colocou na terceira posição. Da análise deste último caso, as autoras destacam alguns pontos: - a riqueza da convivência entre os alunos "fortes" e "fracos", a necessidade de o professor descobrir formas alternativas de trabalho, a impropriedade da rotulação ao se separarem os alunos pelo rendimento, em razão de ficarem estigmatizados entre os colegas e professores.

A ordenação dos alunos por fileiras determina a separação entre eles, o que deve ocorrer em todos os momentos (lazer, estudo, descanso, etc.) e em todo espaço escolar (sala

de aula, refeitório, pátio, etc.), observa Foucault (1975).

O alinhamento obrigatório e o movimento perpétuo entre os indivíduos passaram a fazer parte da ordem escolar. Essas diretrizes são esclarecidas por Foucault (1975) nos seguintes termos:

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (p.134)

Mas o enfileiramento dos alunos é mais útil e mais marcante nas situações de prova.

"Lembro-me que, quando pequena, estudava em um colégio de freiras o qual era muito severo e nas avaliações éramos mudados de carteira e nem mesmo podíamos olhar de lado, se não nossa avaliação seria retirada. Minhas recordações são negativas, não conseguia realizar as avaliações de tanto nervoso, mas aos poucos foi superado." (25 anos, 1994)

"Uma lembrança bem viva em minha memória diz respeito ao dia da avaliação, não me lembro com clareza em qual série ocorria, mas era em uma das três iniciais.

Quando chegávamos de manhã e entrávamos na sala, a professora

pedia que se alinhassem as carteiras em cima de um risco feito no chão e verificava carteira por carteira, também não era permitido que se conversasse durante a 'revista'.

Na época não entendia o porquê daquilo, mas concluí que era algo necessário para passar de ano. Hoje, acho um absurdo desconfiar de crianças de 7 ou 8 anos." (24 anos, 1992)

As carteiras perfiladas sobre um risco e passadas em revista! O aluno explica isso como se fosse um ato de desconfiança do professor para com o aluno. Para Foucault (1975) trata-se de disciplinação de alcance muito mais longínquo, não localizado, copiada do regimento militar. A revista (a "parada") é a cerimônia própria da disciplina na situação de exame.

Durante a revista, ao aluno não era permitido conversar; os soldados, imobilizados em fileiras, são objetos de observação do poder. O quadro sobre a "parada" militar descrito por Foucault (1975, p.167-8) conclui com o comentário de uma autoridade que acabara de presenciar uma manobra militar: *"Bem (...) mas eles estão respirando"*. (Kropotkine, apud Foucault, 1975, p.168).

A coincidência das expressões e das atitudes entre a experiência escolar atual e os relatos militares do século XVII me fazem compartilhar das idéias desse autor sobre as malhas do poder disciplinar presente na escola.

"Não posso relatar a respeito do 1º e do 2º grau, pois não me lembro, porém, tive uma experiência no 3º grau que me marcou demais e acredito que a atitude dessa professora ficará gravada

por muito tempo. Ela trabalhava liberdade de expressão com toda classe, pregava muito a questão de não se avaliar o aluno através de provas.

De repente, em um belo dia, essa professora marcou uma avaliação, separou as alunas por fileiras, distribuiu as provas diferenciadas por letras. Sendo assim, senti muito medo e o clima da classe era de tensão devido a essa atitude da professora." (23 anos, 1993)

Nesse episódio vivido no 3º grau, não só o espaço lateral entre as carteiras isolava os alunos e barrava qualquer comunicação entre eles, mas também a elaboração de provas diferentes distribuídas sequencialmente para cada fileira.

A inesperada incoerência entre o discurso e a ação do professor (aspecto destacado em muitos relatos sobre o 3º grau) explica o medo e a tensão criada em classe, no momento da prova.

O quadriculamento e o enfileiramento atingem todas as atividades escolares. Os episódios seguintes, iguais aos de muitos outros colegas, mencionam intervalos demarcados na lousa, espaço didático.

"Na sétima série a professora de Inglês fazia chamada oral de verbo na lousa. A lousa era dividida em cinco partes e ela falava 10 verbos para cada aluno, depois ela colocava a nota no quadro, e quem não ia bem ficava morrendo de vergonha. Eu ficava horas e horas decorando, escrevendo os verbos com medo de passar o ridículo de tirar nota ruim. E hoje não lembro de quase nenhum." (25 anos, 1994)

"O momento da minha escolaridade que mais marcou minha vida foi

a mudança de escola e série. Passei de uma escola pública para uma *escola de padres*.

A professora da 1ª série nos *chamava no quadro negro*, para eu ir até lá era *pior que uma tortura*, pois ela não deixava voltar para a carteira até que resolvêssemos o problema proposto." (30 anos, 1994)

O quadro negro também é dividido para delimitar o espaço a ser ocupado por cada aluno, cujas linhas encerram a glória ou a vergonha/a tortura (o bem ou o mal) a serem vividos isoladamente na arena pedagógica sob os olhares dos colegas espectadores.

Vários autores têm afirmado que, na escola, o aluno não só é avaliado pelo professor como também por seus colegas de classe, fazendo parte do "clima de controle" existente na dinâmica do ensino, conforme alerta Gimeno (1988), sem que isso conste dos instrumentos formais, mas presente na formulação do conceito do aluno.

Freitas (1995), em pesquisa realizada sobre a prática da avaliação em uma classe de 1ª série do 1º grau, encontrou cinco classes de ações em termos dos seus agentes e de sua abrangência em sala de aula, segundo a configuração que se segue:

1. *punições freqüentes realizadas pelo professor;*
2. *avaliação freqüente dos valores assumidos pelos alunos;*
3. *punições freqüentes realizadas pelos próprios alunos;*
4. *incentivos, proporcionalmente menores, dados pelo professor aos alunos;*
5. *raros incentivos dados pelos alunos a outros colegas,*

em que se destaca a frequência de 13,8% de episódios relativos à classe "aluno pune aluno" (p.202-4).

A ordenação no ambiente escolar cria espaços complexos. São espaços mistos: de um lado, eles dispõem o que é material e, de outro, eles traduzem valores, hierarquias, etc.

Ainda, esses espaços, contraditoriamente, fixam o indivíduo e permitem a sua circulação, e o estabelecimento de ligações operacionais. *"A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição dos 'quadros vivos' que transformam multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas"* (Foucault, 1975, p.135). O eixo dessa operação é formado pela ligação entre o singular e o múltiplo.

Fernández Enguita (1989) chama a atenção do leitor para o tipo de relações de impessoalidade que são estabelecidas na escola como forma de preparo do aluno para aceitar relações, segundo o mesmo parâmetro, a serem vividas como futuro trabalhador assalariado. As relações escolares, ao contrário das relações familiares, devem ser impessoais, formais, burocráticas, pois *"estar na escola é estar em multidão, ser tratado como parte de um coletivo (...)"* (p.167). Assim, o trabalho docente não consiste numa atividade de comunicação, mas de direção de uma multidão, conforme explica Fernández Enguita (1989, p.168):

(...) 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 (...)

O princípio da organização do espaço, pois, projeta-se na prática pedagógica, criando formas de atuação e relacionamento antagônicos, que premia e pune, que aproxima e distancia, mantendo a classe, no entanto, sob o controle do professor.

- CONTROLE DO TEMPO -

O controle do tempo dos indivíduos e de suas ações vem a ser uma das formas que o poder disciplinar assume.

Por meio da estipulação de um horário e de ordens para serem cumpridas naqueles espaços de tempo, o indivíduo se mantém ocupado utilmente e obtém-se maior eficácia e rapidez dos seus atos.

As escolas, segundo Foucault (1975), logo se preocuparam com a utilização do tempo do aluno como técnica de sujeição. As normas temporais objetivavam "acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude" (p.140). Foucault cita um texto de S. Bernard, publicado em 1816, que diz:

A única finalidade dessas ordens é acostumar as crianças a executar rapidamente e bem as mesmas operações, diminuir tanto quanto possível pela celeridade a perda de tempo acarretada pela passagem de uma operação à outra. (ibid., p.140)

Não é preciso voltar no tempo para se obter outras informações idênticas a essa. O episódio que se segue, ocorrido em meados da década de 70, reproduz a mesma finalidade mencionada no texto do século XIX.

"Já tive alguns problemas em avaliação, o primeiro foi na 4ª série, quando a professora passou na lousa e determinou um horário para copiarmos a prova, ela dizia que no tempo dela era assim. A única que não tinha copiado tudo era eu, mas a professora não perguntou quem tinha terminado, ela apenas foi na carteira de seu filho, olhou sua prova e no relógio, foi até a lousa e fechou a cortina, disse que, quando estivéssemos na Faculdade, a professora faria o mesmo, então teríamos que ser rápidos. Eu entreguei a prova pela metade, e tirei uma nota baixa." (29 anos, 1992)

Nessa situação abordada, o tempo do aluno estava dividido entre copiar as questões da prova e respondê-las. O objetivo era atingir rapidez entre uma operação e outra, cuja argumentação se fundava na necessidade de ter uma aprendizagem a ser utilizada no 3º grau (!). Parece bastante tendencioso esse procedimento de criar expectativas enganosas sobre um futuro incerto, e já regularizado temporalmente pelo professor de 1º grau.

Na verdade, desde o 1º grau já se exercita a submissão do aluno à execução de tarefas com tempo determinado. A utilização do tempo escolar, bem como a do ritmo, é de decisão do professor, ao lado do para quê e do como desenvolver as atividades de sala de aula. O objetivo é manter o aluno ocupado como uma forma de evitar problemas de ordem em classe e de

obter o máximo de sua capacidade sem perda de tempo.

O tempo do aluno na escola, do modo como é organizado: burocraticamente, ao invés de atender às suas necessidades e a seus interesses de estudo, prejudica-o pois o "seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender" (Fernández Enguita, 1989, p.175).

"Durante o 1º grau, o meio de avaliação mais marcante foi na 7ª série, nas aulas de Matemática, onde, uma vez por semana, eram feitos grupos e havia poucos minutos para serem resolvidos alguns exercícios. Com isso, a professora conseguia deixar todos os alunos nervosos e, no final do ano, 30 alunos ficaram de recuperação. Em todas as outras disciplinas, a avaliação era feita da mesma maneira: duas provas por bimestre sendo as notas somadas e divididas." (25 anos, 1993)

"Me lembro que na 4ª série, certa vez, numa prova de Ciências, tirei uma nota inferior à de uma amiga. Porém, as duas avaliações estavam exatamente iguais. Fiquei intrigada e fui conversar com a professora munida das duas folhas, para que ela as revisse. Ela me respondeu com a maior naturalidade que, pelo fato da colega ter entregue primeiro que todos os alunos, ela merecia a melhor nota; uma vez que eu demorei um pouco mais para responder as questões da prova, significava que eu não tinha dominado o assunto e, portanto, não sabia toda matéria para merecer nota igual à da outra garota." (24 anos, 1993)

Nesse caso, o uso do tempo para responder às questões da prova produziu discriminação entre os alunos com base no maior ou menor domínio (suposto) da matéria e estimulou a busca da rapidez e a competição quando da elaboração das provas

subseqüentes.

Um outro fator agravante, no episódio relatado, vem a ser o fato de a professora ter tomado o tempo como critério de atribuição de nota: o mais rápido mereceu a melhor nota!

Assim, o tempo do aluno nas séries iniciais é regulado pela autoridade do professor unidocente; nas demais séries, em que o horário escolar é subdividido e ocupado pelas diferentes disciplinas, o controle do tempo traduz-se por uma regulamentação burocrática somada à autoridade do professor de cada disciplina. Em ambos os casos, o controle do tempo e das atividades afeta o rendimento e a nota que o aluno receberá.

O controle do tempo também atingiu a organização curricular e a metodologia do ensino: destaca-se o tempo de formação do tempo profissional; organiza-se o ensino por séries conforme a aprendizagem, separadas umas das outras por provas graduadas; determinam-se programas de conteúdo e exercícios de dificuldade crescente; qualificam-se os indivíduos conforme o seu desempenho nessas séries; criam-se níveis para o ensino de uma determinada atividade ⁽⁶⁾.

"Estava na primeira série e a professora havia ensinado a fazer

⁶ Um exemplo interessante, citado por Foucault (1975), é acerca do aprendizado da leitura, no século XVIII: o primeiro nível é para os que aprendem as letras, o segundo para soletrar, o terceiro para formar palavras, o quarto para ler o latim, o quinto para ler o Francês e o sexto para ler os manuscritos. Recentemente, tive notícias de uma professora que está alfabetizando conforme os três primeiros níveis.

operações de adição com 'vai um na dezena'. Adorava essas operações só que, num belo dia, a professora chegou falando que era muito cedo para aprendermos a fazê-las e voltou a dar apenas as operações mais simples.

Ela marcou uma prova de Matemática e deu várias continhas de adição. Mas a última era de ir um na dezena. Eu havia percebido, mas como ela havia falado que nós não podíamos fazer, que iríamos aprender na 2ª série, eu fiz a operação sem mandar um na dezena. Depois que ela corrigiu, ela brincou conosco que tinha feito uma pegadinha. Chorei de raiva dela." (29 anos, 1992)

O controle do tempo com o objetivo de disciplinar a aprendizagem também aparece nos relatos: "era muito cedo para aprendermos". Embora a aluna estivesse dominando a adição, a professora impediu o uso da operação que já estava aprendida - "porque iríamos aprender na 2ª série" - e voltou às operações mais simples. Nesse exemplo, a professora respeita rigorosamente a programação do conteúdo distribuído por série (que é uma estratégia da ordem e da disciplina, segundo Foucault) e desconhece a aprendizagem do aluno.

A distribuição no tempo do conteúdo a ser aprendido segue os princípios da idade biológica e se concretiza pelo rigor metodológico que, no caso, representa o burocrático. Adota-se uma seqüência linear na sucessão dos assuntos, o que dificulta o estabelecimento de relações, inviabiliza a produção do conhecimento. Dessa forma, a avaliação consoma um tipo de metodologia e uma concepção de conhecimento.

Nos relatos, encontro uma forma mais ousada de uso do

tempo curricular para avaliar.

São as semanas de provas que delimitavam o tempo da aprendizagem, previamente marcado e o tempo de lazer. Subordinavam, também, as emoções.

"Desde o pré-primário até a 4ª série do 1º grau estudei em escola estadual e a forma que se avaliava o aluno era através de uma prova escrita, que era feita bimestralmente. Me lembro que as 'semanas de prova' eram marcadas desde o início do ano letivo e todos os alunos tinham a cada dia que se passava e que ia se aproximando daquela semana reservada para as provas escritas. O peso desta 'semana de provas' era tanto, que me recordo que meus pais nem me deixavam brincar ou sair de casa enquanto não passasse a 'famosa' semana." (21 anos, 1991)

Ao abordar a impessoalidade que ocorre no trato do aluno na escola que passa pelas relações formais e burocráticas (ele é um na multidão, no coletivo), Fernández Enguita (1989) explica as diferenças de trato nas relações familiares. Na família, o aluno (bem ou mal) vive a sua individualidade, é tratado e cobrado como único nas capacidades que realmente possui.

No caso relatado, a repercussão das exigências da avaliação escolar no interior da família do aluno assume um significado à parte, visto que altera o princípio das relações pessoais que aí se sucedem, subordinando-as aos fins e ritmos das atividades escolares impropriamente postas.

No exemplo seguinte, vivido no 2º grau, o aluno relata

uma situação de prova, ostensivamente vigiado pelos olhares dos professores e coordenadores em que se associa o controle do tempo e do espaço.

"Nós tínhamos '*semana de provas*', em uma semana eram aplicadas todas as provas (de todas as matérias). Mas, adotaram uma '*medida de segurança*'. Em um salão imenso eram colocadas todas as salas de todas as turmas (1º, 2º e 3º anos), eram fileiras intercaladas com séries diferentes, então não havia maneira para colar, e com isso, lá ficavam todos os professores e coordenadores (eram em torno de 20 pessoas) nos olhando como guardas. Era um calor e uma apreensão, porque tinha dias em que eram aplicadas até 3 provas. Era horrível! E para ajudar, a média era 7,0. O resultado disso tudo foi um horror. O número de repetência aumentou espantosamente. Inclusive eu também repeti." (24 anos, 1993)

Há, porém, variações quanto à disposição das provas no tempo. A experiência seguinte relata a concentração das disciplinas no mesmo instrumento - "o testão" - aplicado a todas as turmas de uma série em data marcada previamente.

"Uma das experiências marcantes que eu tive com avaliação foi durante o colegial. A escola, onde eu estudava, aplicava uma forma geral de avaliação, isto é, em um dia pré-marcado era aplicado um '*testão*', do qual constavam questões em forma de teste, de cada matéria. Neste dia, os alunos de uma mesma série eram divididos em classes por ordem alfabética e, após o teste, o gabarito já estava afixado no pátio da escola. Cada avaliação desta servia para dar a nota bimestral, nota esta concedida por computador diretamente aos alunos e, depois, repassada ao professor.

Este método não incentivava o aluno a estudar ou refletir sobre o conteúdo das matérias. A preocupação por parte dos alunos era mais em decorar a matéria dada às vésperas do '*testão*'." (23

anos, 1992)

Desse exemplo são merecedoras de destaque a isenção do professor na aplicação e correção das provas e a possibilidade de a administração da escola exercer controle sobre o desenvolvimento do ensino, uma vez que os seus resultados passam a ser do domínio coletivo, diante de um instrumento único e conhecido por todos.

Deve-se atentar, também, para o princípio de homogeneização do processo escolar das diferentes turmas e disciplinas de uma mesma série, presente no procedimento de utilização de um instrumento único de avaliação.

A fim de melhor entender essa questão, recorro ao estudo de Perrenoud (1978) sobre a desigualdade escolar num ensino indiferenciado. Para esse autor, a atual organização do ensino é indiferenciada, pois consiste em oferecer o estudo para turmas de alunos, segundo um mesmo programa.

No entanto, há inúmeros fatores que incidem sobre o percurso escolar do aluno que são responsáveis pela sua desigual formação escolar mesmo num ensino indiferenciado. São fatores relativos ao próprio aluno, aos professores que explicam a real diferenciação entre os alunos.

Como não é possível obter classes homogêneas mesmo num ensino indiferenciado, a tentativa de homogeneizar os resultados do ensino por meio da avaliação é, no mínimo, improce-

dente e inadequada do ponto de vista educacional e científico.

Enfim, o tempo escolar não é explorado em vista do aproveitamento nos estudos. Utiliza-se cerca de um terço dele para a instrução, o restante fica para o cumprimento de rotinas. O tempo escolar passa a ter valor em si mesmo, como uma medida universal, afirma Fernández Enguita (1989), "e converte em medida do valor do conhecimento e, subsidiariamente, das pessoas que o possuem" (p.180).

Como decorrência disso, ideologicamente se propaga que quem mais tempo estudou é mais sábio e competente, não importando a qualidade do estudo, mas a sua duração. Isto lembra-me uma das profecias de McLuhan incluída em *Mutation 1990*, referenciada na pesquisa de Louis Bright, segundo a qual as pessoas que freqüentaram um menor número de anos escolares se apresentavam mais criativas, portanto, mais inteligentes, que as que permaneceram nos bancos escolares por mais tempo.

- A PUNIÇÃO AO ERRO -

Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las:... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto. (J.B. de Salle, 1828, citado por Foucault, p.160).

"Na quinta série do 1º grau vivi uma terrível experiência, talvez a mais cruel de todas que um professor pode submeter uma classe.

Eu propriamente não, mas vi muitos de meus colegas sofrerem 'duras penas'. Eu também fiquei ansiosa e martirizada o ano todo.

Bem, a professora de Geografia, logo na primeira semana de aula avisou que faria uma caixinha com o nº de todos os alunos e outra com perguntas dos textos das unidades estudadas. Haveria também uma terceira caixinha com castigos para quem as errasse. 'Castigos simples' como pintar o nariz de vermelho, por chapéu colorido, andar para trás por toda a sala, etc... Isso acontecia uma vez por semana com sorteio de 5 números. O nervosismo era terrível e eu estudava bastante para não passar por essa terrível provação. Acertei todas as vezes que fui sorteda, mas cheguei a chorar quando uma grande amiga chorou por ter que pintar o nariz." (Fato relatado em 1994 e ocorrido em 1977 numa Escola Estadual de Campinas)

Vigiar e punir para "fabricar" indivíduos submissos! A arquitetura da escola, a disposição das carteiras e a mesa do professor elevada por um tablado devem servir à vigilância permanente e eficiente sobre todos os alunos por meio de apenas um único olhar do professor. A formação da "rede de olhares" é uma tática encontrada por Foucault em vários documentos por ele pesquisados, em que as funções de fiscalização se associam a uma função pedagógica.

Frente à constatação do erro, o aluno é punido por um mecanismo penal que se utiliza de "toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (Foucault, 1975, p.159)

A penalização disciplinar que incide sobre o aluno é aplicada ao se constatar a sua inaptidão para cumprir as tarefas escolares ou por sua inobservância de regras (ou afastamento delas). Nos relatos dos alunos, encontrei medidas disciplinares diferenciadas para cada uma das duas situações,

embora o princípio e o objetivo sejam os mesmos.

As revelações mais deprimentes dos relatos, do ponto de vista humano, ficam por conta da reação do professor diante do erro e do baixo rendimento do aluno. A experiência do aluno, transcrita no início deste item, sintetiza de forma elucidativa o uso do castigo disciplinar nas escolas. Ao todo, os relatos apresentam 132 (cento e trinta e duas) alusões às críticas destrutivas, ofensas morais, agressões físicas, punições, ameaças, gritos, perseguição, ridicularização, discriminação, todas praticadas em nome da avaliação.

"A arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão", afirma Foucault (1975, p.163). Para esse autor, a punição vale-se de cinco operações bem distintas: comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir em vista da *normalização* dos indivíduos.

De acordo com Perrenoud (1978), no tipo de ensino atual e predominantes, o qual é desenvolvido simultânea e indiferenciadamente para um grupo determinado de alunos, observa-se a tendência a sobrevalorizar a normalização, pela aplicação das regras de homogeneização ao trabalho pedagógico.

Logo nas séries iniciais, a escola forma classes homogêneas de acordo com o critério de rendimento escolar dos alunos e, ao longo do ano, são feitos remanejamentos para ajustar os desníveis observados. Os professores pressionam a direção da

escola nesse sentido, alegando que as classes homogêneas facilitam o seu trabalho em sala de aula e o ritmo deste é acelerado, assim como os seus resultados são mais proveitosos.

Tem razão Perrenoud (1978) quando afirma que a homogeneidade almejada pelos professores nas séries iniciais é uma ilusão. É possível que os cursos superiores produzam, de algum modo, certa homogeneização, tendo em vista o caráter de especialização que tomam.

Apesar disso, o trabalho em classe é desenvolvido uniformemente, ignorando as diferenças entre os alunos. Como a realidade do processo e dos resultados é outra, os professores lançam mão dos procedimentos avaliativos para enquadrarem os alunos dentro do que foi estabelecido como "norma" e manter a ilusão da homogeneidade, passando pelas cinco operações citadas por Foucault (1975): comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e, por fim, exclusão.

Nem todos os alunos superam essas fases e passam a ser alvos de punições, de castigos para serem disciplinados, normatizados, ou excluídos se não suportarem a regularização. Os objetivos desse percurso não são explícitos e se sustentam pela ideologia do dom e do mérito pessoal.

As experiências dos sujeitos da pesquisa, nesse particular, revelam possuir o mesmo princípio e adotam procedimentos semelhantes, que vão desde chamar a atenção do aluno na frente dos colegas até a agressão física, passando pelas ameaças e

humilhações. Os episódios dos relatos que se seguem elucidam cada um desses aspectos.

É notável o medo do aluno de que lhe chamem a atenção na frente dos colegas e amigos. São inúmeros os relatos em que os alunos informam sobre a vergonha que sentiam nessa situação e as respectivas consequências para o seu aprendizado.

"A experiência negativa e também marcante foi quando entrei em uma escola no meio do ano e, ao final do bimestre, tive que fazer uma prova na disciplina de Português, matéria sobre literatura brasileira, eu fui muito mal e a professora ainda para 'colaborar' pegou minha prova e, na frente de 40 alunos da classe, corrigia a prova oralmente e ridicularizava meus erros. Foi muito ruim, me deu um conceito baixíssimo por causa da prova." (22 anos, 1991)

"Minha primeira experiência em avaliação ocorreu na 1ª série, onde sentia medo de fazer uma provinha, porque tinha medo de errar e ser chamada atenção na frente dos amigos. Logo no início do ano, a professora dava muitos exercícios de coordenação e um deles era com a letra CCC e eu sentia muita dificuldade em fazer. A professora, por sua vez, sempre chamava a minha atenção na frente de todos e eu sentia muito envergonhada diante dos meus amigos, os quais achavam graça, davam risada e até mesmo tiravam 'sarro'." (23 anos, 1992)

"Na 3ª série (1º grau) tive um grande bloqueio com relação à Matemática, porque não conseguia entender divisão do modo como a professora explicava. O dia de prova de Matemática eu ia pra escola chorando, sabendo que, se não conseguisse acertar, a professora, depois de corrigir as provas, comentava sobre todas as avaliações e acusava os erros de todos os alunos para a classe toda." (24 anos, 1993)

As ameaças feitas ao aluno perante o erro cometido, ou "possível" erro, também são práticas disciplinares de exercício do poder, refletindo sobre a vida escolar do indivíduo.

"O autoritarismo falava mais alto e muitas coisas ficaram marcadas, uma delas que os professores usavam era o seguinte. Eles davam 10 questões para estudar, ou melhor, decorar e, antes do famoso recreio, eles faziam chamada oral e quem não respondesse todas, igualzinho ao livro, ficava fechado na classe sozinho. Aquilo para mim era o fim do mundo, se eu ficasse sem recreio um dia, era o fim de tudo." (30 anos, 1994)

"Uma delas foi na primeira série do primeiro grau. Eu tinha uma professora que, do meu ponto de vista, era fabulosa, colocava-a sempre em um pedestal, coisas de criança.

Entretanto, em um dia de avaliação, me lembro até hoje que a matéria era sobre lateralidade, a professora me disse que se eu errasse alguma coisa, iria cortar o meu cabelo e pregar em uma boneca. Fiquei muito nervosa, apavorada, pois no dia em que ela explicou a matéria, eu havia faltado. Mas tinha copiado a matéria de uma amiguinha.

Errei a matéria sobre lateralidade e cheguei em casa chorando, dizendo que não voltaria mais na escola. Hoje vejo como um ponto negativo, pois as palavras da professora entraram no meu ouvido de uma maneira que me apavoraram muito para realizar aquela prova." (23 anos, 1994)

As humilhações por que passaram os alunos, revelados em seus relatos, vão além da ocupação do "banco dos ignorantes", utilizado no século XVIII para evidenciar os alunos que não aprendiam (Foucault, 1975): chegam à ridicularização, que os afetavam moral e psicologicamente, predispondo-os à submissão, ocasionando o atraso escolar em muitos casos.

"As lembranças que ainda me restam são as mais marcantes. No

meu 2º ano de grupo escolar, passei por uma experiência que deixou *seqüelas graves*, como perder a ingenuidade de me expressar como uma criança de grupo. Uma professora fez uma pergunta para mim e eu *não soube responder* e como era costume dela, quando uma criança não respondia a pergunta que lhe foi feita, ela colocou na *minha cabeça uma orelha de burro* confeccionada por ela mesma." (26 anos, 1994)

"Na 3ª série, tinha prova oral de Matemática (tabuada), embora eu soubesse, tinha *dificuldade de falar por ser muito tímida* na época, então era um *suplício* para mim (uma vez até fiquei de castigo por ter errado na tabuada, em pé, de costa para a classe e com um *chapéu ridículo na cabeça*), talvez isso me fez ter trauma de Matemática (detesto)." (29 anos, 1993)

"Não gosto de ser avaliada em público. Na minha 5ª série, tive uma professora que me avaliou da seguinte maneira: '*Ela tem um reflexo retardado muito acentuado*'. Na hora tive de rir, *mas 'consegui' repetir de ano nessa matéria*. Não acho isso bonito, nem profissional. Marca demais o aluno. Isso só porque não respondi a uma pergunta." (23 anos, 1991)

Para além da ridicularização, há relatos que informam que os professores chegavam a vias de fato mesmo, usavam a agressão física para corrigir o erro do aluno.

"A régua comprida e de madeira era o principal instrumento de trabalho da minha professora de 1ª série, tanto é que eu já até perdi as contas das reguadas que levei na cabeça, porque *não conseguia fazer as tarefas que ela pedia*.

Ela tinha o dom de *humilhar a gente*, utilizava-se das minhas dificuldades e a dos meus amigos, *para comparar com as facilidades que as crianças das fileiras A e B tinham para desenvolver as mesmas atividades*." (24 anos, 1993)

"Segundo a minha visão, foi frustrante a minha 3ª série do 1º

grau, pois a professora já de idade avançada, vindo de uma aprendizagem ainda mais tradicional da que se encontrava na época, tinha um método de avaliar amedrontador. Ela, em suas explicações, não admitia perguntas e nem mesmo o erro, que logo junto com a bronca, vinham as reguadas e puxões de orelha. Rabiscos de caneta vermelha nem se fala. Eu, em especial, tinha medo até de olhar para ela." (30 anos, 1993)

"Na 5ª série tinha chamada oral de verbos toda 2ª feira. Eu passava o fim de semana 'estudando', decorando para ir falar na frente com mais quatro alunos. Se houvesse o 'erro' era um ponto a menos, ou senão 'voava' giz, apagador na cabeça de quem tinha errado. Conclusão, eu morria de medo de errar, medo de falar com a professora, de perguntar, de tudo." (25 anos, 1993)

Tais exemplos se multiplicam indefinidamente e vêm confirmar o uso da punição em vista da obtenção da ordem e da disciplina na escola.

Nos casos de desvios relativos às regras, os alunos relatam situações que têm sua origem na suspeita por parte do professor, formulada com base numa desconfiança acerca das suas atitudes durante as provas. A averiguação dos atos sob suspeita assume a forma de um tribunal que não segue as formalidades judiciárias. É um tribunal muito específico!

"Uma vez fiz uma prova de Física e para fazê-la não dormi a noite inteira. No dia da prova, a professora deu um visto na folha para que ninguém trocasse de prova. Eu erreí, e como não podia trocar a folha, usei o lápis borracha. Tirei 10, só que fui chamada na diretoria, porque fui acusada de ter falsificado o visto. Conclusão, o aluno não pode se defender, e eu não tive escolha, ou zero ou fazer a prova novamente. Fiz a prova, tirei 10, só então ela me pediu desculpas." (32 anos, 1991)

Nesse episódio, como nos relatados por outros colegas, o caso extrapola a sala de aula e é remetido à instância superior, decisória - a direção da escola. Lá, a sentença é sumária, sem apelação.

Interessante observar que, uma vez provada a inocência, a reparação da acusação se limita a um pedido de desculpas, que mais se aproxima de uma mesura social que de uma reconsideração do fato ocorrido. São dois pesos e duas medidas numa relação dominador-dominado, que traz embutida a noção de desigualdade, embora a igualdade de direitos seja formalmente proclamada enquanto princípio.

"Na 6ª série, eu havia chegado do interior e na primeira semana de aula tinha 'prova de Português'. Quando a professora devolveu a avaliação, ela disse perante a classe, ou melhor, perguntou se eu havia copiado de alguém, pois eu tinha conseguido uma boa nota. Por minha sorte consegui explicar para a professora que aquele conteúdo já havia sido estudado por mim na outra escola, e a classe toda explicou à professora que eu realmente havia feito a prova sozinha." (27 anos, 1994)

"Na 6ª série do 1º grau, aproximadamente 12 ou 13 anos de idade, último bimestre, tinha necessidade de uma nota acima de 8,5 para passar de ano. Passei três dias no período da tarde e noite decorando questões que possivelmente cairiam na prova. No dia da prova tirei um 10 e a professora não acreditou que eu não tivesse colado e me submeteu diante da classe a uma prova oral. Eu consegui responder às perguntas com todos os pontos e vírgulas que estavam na prova, a professora me olhou surpresa (como se nunca acreditasse que eu era capaz de decorar tantas informações) e respondeu orgulhosa 'você aprendeu!'." (33 anos, 1994)

A boa nota dos alunos gera suspeita de cola. Pode-se pensar num tribunal imaginário, ali vivido: os alunos são interrogados, um explica os seus motivos e os colegas testemunham a seu favor, defendendo-o. O outro é submetido a nova prova, uma *com-provação*; eliminada a suspeita, o conteúdo decorado é declarado aprendido (!).

"Certa vez, ocorreu um fato no colegial, que me deixou muito brava e em dúvida. Foi quando, no 2º semestre, uma professora no meio da prova, a classe em silêncio absoluto, dirigiu-se a mim dizendo: 'deixe-me ver sua prova' (eu havia tirado nota 10 em outras provas da disciplina da mesma professora). Ela então a leu e disse: 'você está colando'. Eu esqueci que era apenas uma aluna e respondi: 'não estou'. Ela continuou afirmando e eu disse: 'se a senhora acredita mesmo, então ache a cola e me dê zero'.

A classe toda me olhava com medo e eu fiquei muito nervosa, mas por estar com raiva. Ela procurou em todos os lugares e não a encontrou ('a cola'), então me colocou na 1ª mesa e eu tirei 10 novamente. Ela nem me pediu desculpas, achei um abuso, pois eu decorava, não colava e era reprodução do texto que ela queria."
(27 anos, 1994)

Nesse episódio aparecem algumas particularidades merecedoras de destaque. A professora procurou a cola e não a encontrou, mas mudou a aluna de lugar de forma que ela pudesse ser melhor observada, ou seja, a aluna continuava sob suspeita.

Ainda, a afirmação da aluna: *"Eu esqueci que era apenas uma aluna e respondi"* traz embutida a concepção do aluno submisso cujo papel a desempenhar é o de aceitar a palavra do superior sem se defender, mesmo sendo uma afirmação improceden-

te. O sentido de autoridade atribuído ao professor e de submissão ao aluno por meio da despersonalização dos seus papéis, faz parte do processo de estabelecimento das relações impessoais que impedem a manifestação das pessoas enquanto tais.

Ao final, fica explicitada a contradição da professora: embora exigisse na prova reprodução de texto, o que poderia ser alcançado pela decoração, a professora desconhece essa alternativa e explica a fiel reprodução do conteúdo por parte da aluna pela cola. Dessa forma, a "acusação de cola" encobre a relação entre reproduzir - decorar, que em nada valoriza a atividade docente. Nesse caso, a vigilância, a suspeita também serviram para manter sob controle tal contradição.

Num regime disciplinar, a individualização passa a ser descendente: torna-se individualizado aquele sobre o qual se exerce o poder, poder que atua cada vez mais anonimamente; sobre ele, há fiscalizações mais do que cerimônias, há observações mais do que relatos comemorativos: *há medidas comparativas que têm a norma como referência e não mais os ancestrais; consideram-se os seus desvios mais do que as suas proezas*. Em suma, essa alteração do eixo político da individualização consistiu na substituição da *"individualidade do homem memorável pela do homem calculável"*, conclui Foucault (1975, p.172, grifos meus).

Trata-se, pois, do poder da NORMA que vem se somar aos outros poderes existentes e que aparece por meio das disciplinas. *"O Normal se estabelece como princípio de coerção no*

ensino, com a instauração de uma educação estandarizada e a criação das escolas normais" (ibid., p.164).

Assim sendo, a regulamentação passa a ser um dos grandes instrumentos de poder nas escolas. Trabalha em duas direções: apóia-se nas regras escolares para obter a homogeneidade; mede os desvios às regras e os níveis de desempenho, determinando a gradação das diferenças individuais.

Dentro do ritual pedagógico, a avaliação escolar concretiza a regulamentação: proclama a homogeneidade pela equidade formal supostamente encontrada nos instrumentos, critérios e representação numérica dos resultados; usa de procedimentos que apontam as diferenças individuais, por meio das quais classifica, premia ou pune. Portanto, a avaliação escolar, ao mesmo tempo, *igualava e individualiza*, formalmente, pela regulamentação, e contribui para a dominação e submissão dos indivíduos.

7.2. EXAME ESCOLAR: DA DISCIPLINAÇÃO À DOMINAÇÃO

Todas as avaliações, que eu fazia, eram como se eu estivesse sendo enforcada, principalmente quando recebia a nota. (Fernanda)

Até hoje não posso me esquecer das aulas de 5ª a 8ª série, onde as provas eram "pesadelos". Tanto nas escritas como nas chamadas orais parecia que eu ia le-

vando facadas pelo corpo. (Ana)

A disciplinação, a que se refere Foucault (1975), utiliza-se de várias estratégias e recursos que se articulam em vista de um mesmo fim: adestrar/dominar. Um desses recursos vem a ser o exame escolar que está *"no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber"* (p.171). O exame escolar combina vigilância hierárquica e sanção normalizadora e realiza as funções disciplinares de repartir e classificar.

O exame escolar faz parte da dinâmica do cotidiano escolar de tal sorte que o ensino se desenvolve sob sua pressão e controle. Ao se observar a prática atual da avaliação escolar, assim como os resultados de pesquisas sobre sua realidade, como as apresentadas por Freitas (1995), constata-se a polarização das atenções dos alunos, professores, pais e administradores do ensino em torno da realização de provas/exames como objetivo primeiro da vida escolar.

As provas e os cálculos das notas e das médias para a aprovação, as estatísticas dos resultados são atividades que ganham grande importância nas escolas e que acontecem independentemente do processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a subordinar este último aos seus ditames. Essa ênfase da realidade da avaliação fez Luckesi (1991) afirmar que a prática educativa da maioria das escolas brasileiras está direcionada por uma *"pedagogia do exame"*.

Para esse autor, tais práticas se explicam historicamente, uma vez que elas *"já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa e perduram ainda hoje"* (1991, p.84). Entre elas, destacam-se: - a *pedagogia jesuítica*, que atribuía valor ao ritual das provas e exames, tornando-o solene por meio da formação de bancas examinadoras e da comunicação pública dos resultados; - a *pedagogia comeniana*, que preconizava o uso do exame e o emprego do medo por parte do professor como meios para manter a atenção do aluno em aula, e estimular a aprendizagem com mais facilidade, sem fadiga e com economia de tempo (sic!).

Essas explicações históricas têm, para Foucault (1975), raízes no exercício do poder de punir e a organização e o funcionamento da escola vão historicamente tomando contornos conforme a metamorfose desse poder. Por outro lado, explica Fernández Enguita (1989), o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo ocidental contribuíram para que o sistema de ensino chegasse à forma atual em que a avaliação assume, marcadamente, a função de controle do processo de ensino-aprendizagem e do percurso escolar do aluno pelas séries e graus de ensino.

A avaliação escolar vem a ser um processo complexo, onipresente na sala de aula nas situações formais e informais. Nas palavras de Perrenoud (1978), por trás do aparato técnico e da aparência de racionalidade, não é possível esconder *"o fato de não haver avaliação sem relação social e sem comunicação e que ela produz tanto mais consequências quanto maior poder o*

avaliador exercer sobre o avaliado" (p.28).

Sendo um processo de interação complexo, o estudo da avaliação não pode ficar reduzido ao instrumento a ser utilizado e ao objeto a ser avaliado, pois que não há avaliação sem seus atores, sem o avaliador e sem o avaliado, afirma Perrenoud (1984). Para esse autor, os juízos de excelência escolar oriundos da avaliação são *"uma construção intelectual, cultural, social"* (p.17, grifo do autor). Como construção, aproxima-se de uma fabricação que, até certo ponto, é artesanal porque nela interferem a intuição do professor, modificações e invenções que ele introduz nos procedimentos, nos critérios, no processo, enfim.

Interpretando a prática da avaliação nesses mesmos termos, Gimeno (1988) explica que a informação sobre o aluno, coletada formal e informalmente, e centralizada nas mãos do professor, passa por um processo de seleção e elaboração que dá origem à emissão de juízos sobre o aproveitamento do aluno e respectiva qualificação. Os dados obtidos nesse itinerário não só são "contaminados", dada a natureza interativa da avaliação, como também se compõem de ponderações feitas pelo professor de forma singular, de acordo com suas particulares teorias. É bastante difícil conhecer a privacidade desses procedimentos adotados pelo professor, visto que revelam *"a configuração de todo um estilo pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que mantém com o alunado"* (Gimeno, 1988, p.382). Por tudo isso, Gimeno ressalta o simplismo desses procedimentos em contraste com a importância social, pessoal e

escolar dos seus resultados.

Em outras palavras, para Gimeno (1988), sempre vai existir um processo intermediário que está entre "*a qualificação, apreciação ou juízo que se faz acerca de um exame ou de qualquer tipo de realização ou conduta do aluno, e essa realização, conduta ou trabalho naturalmente observável do aluno*" (p.378, grifos do autor). Assim, no ato de avaliar concorrem três elementos: o avaliador, o produto real a ser avaliado e a realização da comparação que ocorre por meio de importantes mediações.

Esse processo intermediário, afirma Gimeno (1988), é tão decisivo que constitui a essência da avaliação e é onde reside a possibilidade de melhoria do processo avaliatório, caso passe por alterações. As mediações que nele intervêm não são mecânicas nem assépticas e formam uma intrincada rede de influências. São elas:

- a memória do avaliador, constituída de informações sobre o aluno e sobre as condições de realização das tarefas, as quais são filtradas por um seletor de memória quanto ao que se espera do sujeito avaliado;
- o tipo de tarefa proposta ao aluno que condiciona os produtos possíveis e o rendimento - norma ou ideal;
- os modelos de referência que balizam o produto obtido e dão os parâmetros para a coleta de informações, elaboração dos juízos e tomada de decisões;
- o contexto em que se realiza a avaliação.

O esquema mediador presente na avaliação, segundo Gimeno (1988), pode explicar o fato de diferentes avaliadores emitirem diferentes juízos diante de um mesmo objeto que está sendo avaliado. Igualmente pode explicar a arbitrariedade que, na sua opinião, origina-se do fato de um mesmo professor utilizar-se de esquema mediador diferenciado numa mesma situação.

O funcionamento do esquema mediador é afetado por três elementos básicos: o produto-norma tomado como rendimento ideal e os conteúdos, os modelos de avaliação, provas e escalas de medida utilizados na coleta de informações. Tais elementos serão ressaltados ao longo da exposição das falas dos alunos, reconstruídas por mim em torno de eixos temáticos.

As situações de prova vividas pelos alunos ganham destaque nos relatos elaborados. Referem-se ao conjunto de ações desencadeadas por ocasião da marcação da prova e sua realização, assim como ao momento da devolução da prova pelo professor ao aluno.

"Um tédio! Lembro-me que quando a professora marcava as datas das avaliações (prova) eu começava a me preocupar, perdia o sono e, todas as vezes, que lembrava que o dia da prova estava chegando, me dava até um frio na barriga. Nos dias de prova nem se fala, ficava nervosa, insegura, achando que não sabia o suficiente, mesmo tendo estudado. Quando a professora entregava a prova era outra agonia. Sempre achei que a avaliação não deveria existir, ou deveriam existir outras maneiras de sermos aliados!" (23 anos, 1991)

Esse depoimento sintetiza a sequência das sensações e

reações do aluno diante da prova, em três tempos: passado, presente e futuro. O aluno encontra-se preso pelo poder da prova que disciplina as suas funções vegetativas (o sono, o frio) e psicológicas (nervosismo, insegurança), cujo processo entra para o campo da consciência ao rememorar tal vivência.

Ao lado da menção ao processo em si, o aluno conclui a sua fala com a manifestação de dois posicionamentos assim expressos:

- "Sempre achei que a avaliação não deveria existir (...)": como explica, no início, avaliação significa a realização da prova. A própria ênfase na descrição vivida, de modo incômodo e dolorido, justifica essa afirmação, uma vez que a prova o faz sofrer como pessoa e dele retira a possibilidade de mostrar o que estudou. A prova o atinge mais na qualidade de indivíduo do que na de estudante/aprendiz.
- "(...) ou deveriam existir outras maneiras de *sermos aliados*" (grifo meu): pondera sobre a possibilidade de existirem outras maneiras de se avaliar que não a prova. Deixa entrever que conceitua diferentemente avaliação e prova, embora não formule essa diferença e, de início, coloque ambos os termos como sinônimos.

Essa dificuldade de distinção conceitual por parte dos alunos (⁷), e que tem sido dos professores também (Lüdke e Mediano, 1992), denuncia questões mais profundas que sua

⁷ Os capítulos 4 e 5 fazem referência a essa dificuldade relativamente aos sujeitos da pesquisa e aos profissionais com os quais eles se relacionavam nas escolas onde estavam/trabalhavam.

própria formulação. A teoria e a prática da avaliação carecem de um referencial teórico claro; as razões históricas que as explicam e fundamentam são desconhecidas; o seu conteúdo político é ocultado ou desprezado.

Mas, também, nessa frase em destaque, o aluno formula uma esperança, para além das formas, a de "sermos aliados". Por um *lapsus linguae* - em vez de avaliados, escreveu aliados - o aluno traduz toda a sua concepção de avaliação: uma forma que colocaria aluno e professor um ao lado do outro, o que quer dizer teriam objetivos comuns, "jogariam no mesmo time"... Seriam amigos, estabeleceriam relações de troca.

A força semântica da frase está no uso do NÓS. O depoimento escrito na primeira pessoa do singular altera a conjugação do verbo nessa frase e o passa para o plural, para o que pode ser compartilhado, para o que não suporta divisão, individualismos, contendias.

O texto desse relato, com todos os seus significados, exprime e resume as centenas de experiências dos demais sujeitos da pesquisa, os quais serão focalizados por subitens, conforme se segue.

- "A PROVA ERA MARCADA COM ANTECEDÊNCIA, E DIAS ANTES..." -

A marcação do dia das provas já fazia parte do ritual do

"suplício" do aluno. Era acompanhada de alterações no relacionamento entre professores e alunos: da parte daqueles, as ameaças, o terrorismo; da parte destes, o medo, a insônia, o nervosismo.

"A minha experiência de avaliação no 1º grau não foi muito agradável, principalmente na fase de 1ª a 4ª série. Até hoje me lembro do terrorismo que era feito por causa das *provas marcadas com antecedência*, pois a professora afirmava que os alunos que não estudassem e não tirassem uma boa nota seriam reprovados. É claro que ela tinha razão, mas as avaliações se tornavam monstruosas." (22 anos, 1993)

"Às vezes, nós tínhamos o domínio sobre a matéria como é o caso da Matemática, que não tem como decorar. Nós aprendíamos de tanto exercício que fazíamos, mas o professor nos assustava tanto, dias antes da prova, dizendo que ia ser difícil, para todos estudarem, que não iria ajudar ninguém..., nos causava tanto medo que, no dia da prova, nós íamos mal. Às vezes, havia alunos que eram reprovados nesta matéria, mas no fundo eles sabiam, tinham o domínio sobre ela, mas era o nervoso que os confundia." (24 anos, 1992)

"Quando chegava perto das *provas marcadas*, eu quase não dormia à noite, ficava nervosa, achava que eu não iria conseguir nota. Enfim, tinha pavor das avaliações." (26 anos, 1991)

O clima negativo criado pelo professor, ao marcar a prova, advinha da colocação do estudo como condição para a obtenção de uma nota suficiente para a aprovação. Como ressalva, um dos alunos dá esta explicação que lhe parecia óbvia: "É claro que ela tinha razão". No entanto, é preciso esclarecer que o atual sistema de avaliação reveste-se de uma forma que lhe foi dada historicamente e nem mesmo é a única possível.

Existe uma mútua relação entre o sistema de ensino e o social, de modo que

o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade (Luckesi, 1986, p.23).

Para esse autor, a pedagogia dominante se identifica com o modelo social liberal conservador.

Entretanto, a "monstruosidade" citada pelo aluno vinha da pressão exercida pelo professor sob a promessa de que o aluno não seria ajudado nesse momento e que a prova seria difícil. Processa-se assim a diferenciação de tratamento entre ensino e avaliação: durante o ensino, o aluno pode ser ajudado, o estudo lhe é facilitado; na hora da prova, dá-se o contrário. O aluno é colocado à prova sob condições não experimentadas no processo instrucional. Configura-se uma nova situação desconhecida, perante a qual o aluno se sente inseguro e passa a duvidar da própria aprendizagem.

As atitudes opostas ao ensino tomadas no momento da avaliação podem ser explicadas pela "fetichização" da avaliação escolar. (Luckesi, 1991).

Ao longo da história da educação moderna, a avaliação escolar passou a ter valor em si mesma, a ser buscada como um fim, independentemente do processo ensino-aprendizagem, ao qual outros valores se subordinam. Dessa forma, a avaliação descola-

se do ensino de modo que nem sempre o que é nela pedido corresponde ao que foi ensinado e a como foi ensinado, momento em que se rompem as relações pedagógicas e interpessoais. Assim, os resultados, expressos em notas são tratados como entidades reificadas, fruto de uma experiência alheia ao processo que os gerou, o que contribui para distanciar professores e alunos nesse momento.

Alguns professores, ao marcarem as provas, previniam os alunos quanto a eventuais faltas no dia de sua realização. Esses professores não aceitavam faltas mesmo que justificadas por doença ou morte de familiares, o que faz um aluno afirmar:

"Ao longo da minha vida escolar, a avaliação era a maior pressão e a coisa mais terrível e ruim que existia na escola."
(25 anos, 1992)

A esse desabafo acrescentam-se outras falas que vêm explicar as apreensões vividas no período anterior à prova motivadas ou por características psicológicas do próprio aluno ou pela pressão exercida pelos pais ou responsáveis em torno da obtenção da nota que representa um peso a mais na vida do estudante.

"Para ajudar eu não podia tirar uma nota menor que 8,0, pois a minha mãe não admitia e me batia muito, o que me deixou com medo de avaliação também; além da pressão na escola, havia também a pressão em casa." (31 anos, 1991)

Os alunos relacionam, ainda, o seu mal estar sentido

antes da prova ao fato de o conteúdo acumulado não ser explicado durante as aulas, cuja cobrança na prova era por meio de decoração e por técnicas inadequadas.

"Também tinha muito medo de fazer a prova, pois a professora alguns dias antes da avaliação colocava medo nos alunos, dizia que se nós não estudássemos, iríamos ser reprovados, com isso todos se sentiam mal no dia da avaliação, até hoje ainda fico nervosa quando vou fazer prova. Às vezes, eu sabia toda a matéria, mas com toda essa pressão acabava esquecendo tudo, voltava super deprimida para casa.

O método utilizado para estudar era decorando toda a matéria, sabia a página e o lugar onde a matéria estava no livro. Isso ocorria porque a professora só considerava certo o que estava igual ao do livro ou caderno." (24 anos, 1993)

"Em todas as séries, o sistema de avaliação é o mesmo: somos obrigados a decorar a matéria para passar de ano.

Confesso que uma vez cheguei a colar para passar de ano, porque eu ficava desesperada quando via tanta matéria para decorar.

A prova nos causava medo e nós éramos obrigados a escrever corretamente como estava no livro." (24 anos, 1992)

A observação da realidade escolar mostra que suas atividades específicas são desenvolvidas de tal modo que impossibilitam ao aluno participar do respectivo processo decisório: os conteúdos e os métodos de ensino e avaliação são estabelecidos externamente ao processo de aprendizagem por que passa o aluno, pelos órgãos de ensino oficiais, direção da escola, professores, livro-didático, etc., e pelos múltiplos condicionantes do currículo oculto.

A tendência na prática escolar é a de valorizar o que é

definido e tratado na escola sob o controle do professor, desprezando-se as experiências do aluno obtidas fora dos seus muros, vindo a constituir-se numa outra forma de impedir a efetiva inserção do aluno no seu processo de aprendizagem.

O aluno perde, assim, o controle do processo educativo em que está inserido, respondendo aos padrões impostos unicamente como meios de obter notas para aprovação e, finalmente, o diploma.

Nesse contexto, caracterizadamente alienante para o aluno, manifesta-se a hierarquização dos saberes e dos métodos pelos quais serão transmitidos e aprendidos, assim como a natureza da relação com o saber e da atitude perante a ideologia esperada do aluno.

Os relatos das experiências dos alunos revelam a exigência de memorização como meio para responder ao questionário da prova, e a desvalorização do uso das próprias palavras e idéias como meio de desestimular a crítica. Assim sendo, espera-se que o aluno tenha uma relação passiva com o saber e uma atitude *acrítica e neutra* perante os fatos.

No entanto, havia situações em que as provas (escritas e orais) não eram marcadas, eram dadas de surpresa, ora em represália à indisciplina, ora como forma escolhida pelo professor para avaliar.

Se a prova, ao ser marcada, trazia angústia em nível

individual, a prova surpresa trazia pânico generalizado e encorajava reações coletivas dos alunos.

"Quando estava na 7ª série, minha classe possuía 42 alunos, era uma classe bagunceira, mas não sei como todos conseguiam, no final de cada semestre, ter nota boa na caderneta. Certa vez, o professor de Matemática, chega na classe zangadíssimo e nos disse que iria aplicar uma prova. Nossa! a classe ficou de pernas pro ar, todos corriam, gritavam, choravam, foi uma bagunça só. Então um garoto da classe, muito bagunceiro, subiu na mesa e disse: 'pessoal, não se preocupem, vocês vão ver o que vou fazer, só peço que não dêem risada!' Tudo bem, ficamos todos no maior silêncio esperando a volta do professor.

De repente, o garoto que citei acima, começou a tremer, ficar vermelho, se joga no chão e todo mundo foi ver o que tinha acontecido. O professor, nervoso, correu até a diretoria, chama todo mundo e, enquanto isso, nós ficamos com este nosso amigo na sala de aula e, de repente, ele se levantou rapidinho e disse: - Não falei que não íamos ter prova!

Foi aí que percebemos que era tudo fingimento do garoto. Com isso ele nos ajudou e ajudou a ele mesmo. Se não fosse ele, neste dia, certamente teria que usar a colinha." (28 anos, 1993)

Esse exemplo permite que eu levante a hipótese de que existe resistência e rebeldia por parte do aluno no espaço escolar, sinalizando o seu enfrentamento à dominação e à submissão.

O entendimento de rupturas que sublevam o esquema de disciplinação, do qual a prova escolar faz parte, passa pelo reconhecimento da existência de tentativas de resistência, fundamentadas no caráter dialético da realidade social e escolar. Elas surgem, quando as partes dominadas se vêem amea-

çadas na sua identidade, como formas de oposição à sua alienação.

- "CITE" E "FALE SOBRE": OS JOGOS DE PERGUNTAS E RESPOSTAS -

De acordo com Mediano (1976), *"a técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso"* (p.37).

Diferentes taxionomias de técnicas e instrumentos foram elaboradas para classificá-los a fim de se distingüir as suas funções. A despeito da diferença de nomenclatura e da inclusão deste ou daquele instrumento, as técnicas se dividem em observação, inquirição, testagem/aplicação de provas e estudo de caso.

Os relatos dos alunos informam sobre o uso exclusivo da técnica "testagem/aplicação de provas" e o emprego dos instrumentos: questionários, testes objetivos, provas dissertativas, ou simplesmente, provas escritas ou orais.

Dentre os instrumentos, o mais citado é o questionário. Propriamente, o termo questionário refere-se a inventários e escalas de atitudes, conforme assinala Mediano (1976), a alguns instrumentos padronizados que, juntamente com os roteiros de entrevista, constituem os recursos da técnica da inquirição. O objetivo desta técnica é obter informações por meio da descri-

ção verbal das pessoas sobre suas experiências, sentimentos, percepções, crenças, comportamentos. São de largo uso na pesquisa social e vêm complementar outras técnicas usadas para avaliar as que se destinam especificamente para apurar o aproveitamento escolar.

Sendo assim, busquei esclarecimentos em Gronlund (1968), onde encontrei uma tipologia na qual se enquadram os "questionários" citados pelos alunos. Para esse autor, as questões de dissertação podem variar conforme a extensão da resposta requerida e quanto à liberdade de resposta permitida. Assim,

Pode-se exigir que um estudante dê uma resposta breve e precisamente definida, ou pode-se dar-lhe grande liberdade na determinação e finalidade de sua resposta. As questões do primeiro tipo são comumente chamadas de questões de resposta restrita e as do segundo tipo são chamadas de questões de resposta extensa. (p.92)

Posso afirmar, pois, isto: quando o aluno no seu relato menciona os questionários, na verdade está se referindo a questões de dissertação do tipo resposta restrita. Tal instrumento é composto de um rol de questões ou exercícios extraídos ou não do livro didático, que foram respondidos em aula ou em casa, após explanação do professor, leitura do texto ou cópia do "ponto" ditado ou passado na lousa.

"Chegando na 5ª série, tive um professor de Geografia, que mal chegava na sala de aula, contava uma piadinha, lia o ponto e mal explicava. Logo em seguida, gritava: - '1ª pergunta', e tinha que ser uma máquina para anotar tantas perguntas. Assustada com tantas questões para a prova 'cite e fale sobre',

acabei por tornar-me insegura, adotando a decoreba. Parecia um computador repetindo aquelas questões horrorosas. E isso refletiu muito no magistério e no 1º ano de Faculdade onde tinha que ler um texto e escrever com minhas palavras. Até hoje não suporto História e Geografia." (26 anos, 1992)

Há inúmeros depoimentos que se referem à sistemática de o professor dar um certo número de questões e dentre elas escolher algumas para compor a prova escrita ou oral.

"Nas disciplinas: Ciências, Geografia, História e Literatura, os professores passavam questionários de quase 100 perguntas, as quais, nós, alunos, deveríamos responder e 'decorar' para as provas, escrita ou oral, não ocorrendo assim a aprendizagem." (23 anos, 1991)

"As avaliações de História e Geografia no 1º grau eram feitas a partir de um questionário que deveria ser decorado e, na hora h, o professor escolhia três ou quatro questões, as quais respondíamos de 'fio a pavo' conforme os trechos decorados (os quais eram extraídos dos livros didáticos)." (28 anos, 1991)

"Não me recordo de avaliações nas séries iniciais. Já no período de 5ª a 8ª série, tenho algumas lembranças. Em Geografia, era somente decorar o questionário, pois as questões eram as mesmas. Em Ciências quando fazíamos exercícios em classe, dificilmente acertávamos as respostas. Na hora da correção, a professora pedia a um aluno para copiar das últimas páginas do livro do professor, as respostas corretas. A escrita das respostas era diferente da nossa escrita e sempre tínhamos que apagar o que tínhamos feito para copiar da lousa. Para a prova, era necessário só decorar, pois ela queria as respostas como ela havia passado na lousa." (26 anos, 1994)

A forma mecanizada e maçante de tratar a avaliação por

p.400, grifos do autor). Isso significa que os modos de perceber e conceber a realidade articulados pela técnica de avaliação passam a fazer parte do repertório operativo do aluno com a única finalidade de obter a aprovação escolar. Por serem processos estranhos à sua estrutura de pensamento, tornam-se elementos impeditivos da aprendizagem efetiva e contribuintes para a formação alienante do aluno.

Por outro lado, a escolha de uma técnica e de um instrumento de avaliação expressa uma opção político-pedagógica do professor que poderá ser coerente com suas convicções e concepções de educação e realidade, ou meramente reprodutiva das tendências dominantes no ensino.

Acredito que o uso quase exclusivo de questionários denunciados pelos alunos nos seus relatos possa ser atribuído à segunda alternativa. A maioria das experiências rememoradas passa-se na década de 70, período em que a sociedade brasileira viveu, entre outros cerceamentos, a censura do pensamento e a doutrinação ideológica. Em decorrência disso, as escolas sofreram inúmeras interferências na organização curricular do trabalho pedagógico e na didática, priorizando-se os livros didáticos com seus questionários como veículos da nova forma de pensar o ensino.

É preciso apontar, como componentes importantes desse quadro, a incipiente formação do professor no que tange aos conhecimentos sobre avaliação, conforme apuraram algumas pesquisas, e o visível rebaixamento das condições de trabalho e

remuneração do professor, o que o condiciona a solucionar as obrigações burocráticas da avaliação por meio de formas mais cômodas e aligeiradas.

Chama a atenção o fato de que tais questionários são previamente respondidos para serem decorados e transcritos no papel da prova. Não só eles se distanciam do ensino como também da aprendizagem, visto que a habilidade exigida é a memorização, e o objetivo é a repetição, a reprodução.

"Minha experiência durante a vida escolar foi a de conviver com o método tradicional, por isso, minhas avaliações eram realizadas a partir de questões que a professora transmitia sobre algum assunto e, então, elas eram "decoradas" e transcritas na hora de fazer a avaliação.

Ex: Quando eu estava cursando o 3º magistério, a professora pediu para que nós passássemos em uma folha de papel almaço um texto da lousa e, através deste, ela pediu para estudarmos; no dia da prova, nós tivemos que escrever em outro papel almaço, assinado pela professora, tudo que estava no texto. Uma prova de que tivemos que decorar." (22 anos, 1994)

Nessa experiência ocorrida na 3ª série do Curso de Magistério (!), a decoração incidiu sobre um texto copiado da lousa. Interessante que a segunda folha de almaço recebia a assinatura da professora: com isso ela impedia que a primeira folha fosse apresentada no lugar da segunda. O gesto de autoridade da professora sacralizava o documento da prova e escondia a manobra profana de solicitação de um conteúdo copiado, decorado, transcrito e não aprendido. A avaliação se fixou na formalização.

Registram-se algumas tentativas de mudança quanto à composição da prova, em vista da substituição dos questionários por provas dissertativas (do tipo resposta extensa) e objetivas (teste de lacuna, verdadeiro-falso, múltipla escolha) conforme revelam os depoimentos que se seguem:

"A professora explicou-nos o que era uma dissertação. E disse que suas provas não seriam mais feitas através de questionário. Ela deu um texto que eu nem me lembro do que se tratava, e marcou a prova dissertativa. Eu sei que decorei-o totalmente, até os pontos. Tirei A na prova. Mas fui entender o que era uma dissertação, muitos anos depois." (29 anos, 1992)

"Já no magistério, as avaliações eram dissertativas, em que textos ou trechos de textos eram analisados. Mas o que mais me marcou nessa época foi uma avaliação dissertativa, na qual se deveria colocar a opinião sobre o assunto; a professora não aceitou minha opinião e não consegui nota nessa avaliação." (22 anos, 1991)

As duas situações têm em comum o fato da avaliação ter sido alterada quanto à forma de propor as questões da prova, mas não quanto aos esquemas de mediação. A exigência de decoração descaracteriza uma dissertação; a emissão de opiniões sobre um assunto, cuja recusa pesa nos cálculos da nota, imobiliza qualquer tentativa do aluno de expressão própria. Predomina a forma, e a alteração pretendida torna-se pró-forma.

A análise dessas discrepâncias deve, também, incidir sobre a natureza mesma da questão dissertativa. Gronlund (1968) assim se expressa:

A característica mais notável do teste de dissertação é a presença de *liberdade de resposta*. Propõe-se ao estudante uma questão que o leva a produzir sua própria resposta. Ele é relativamente livre pra decidir como abordar o problema, que informação fatual usar, como organizar sua resposta e que grau de ênfase dar a cada aspecto da resposta. Assim, a questão de dissertação fornece um prêmio na *habilidade em produzir, integrar e expressar idéias*. (p.89-90, grifos meus)

Nos episódios relatados observa-se que as provas dissertativas que os alunos realizaram não deram liberdade de resposta nem objetivaram medir as habilidades mencionadas por Gronlund (1968). Ao se referir às questões dissertativas, a maioria dos alunos as identifica pela extensão da resposta requerida cuja exposição, no entanto, deve seguir a seqüência e a argumentação do conteúdo dado em aula ou do "ponto" copiado.

Os testes objetivos são menos citados nos relatos e parecem ter um uso mais limitado, talvez até pelas exigências de natureza técnica a que sua elaboração deve atender. A teoria e a prática da avaliação escolar foi sistematizada no campo da Psicometria e nele se desenvolveu de acordo com os postulados da matriz positivista. Essa tendência foi hegemônica por muito tempo na avaliação e na pesquisa educacional. E suas decorrências também.

A busca da objetividade e da neutralidade tornou-se um marco a ser atingido por meio da criação de instrumentos de coleta de informações rigorosos, mas extremamente frágeis para explicar a realidade social e educacional. Isto se deve à

própria natureza epistemológica do modelo objetivista, que fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais os quais, desde que somados e interligados têm, em tese, condições de explicar o todo. Os professores (e, portanto, avaliadores), por outro lado, passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas objetivas (...)
(Franco, 1990, p.65)

O emprego do teste objetivo foi incentivado nos meios educacionais, criando-se uma idéia de segurança e cientificidade em torno dele. Gimeno (1988) adverte que essa idéia é falsa e que a objetividade da correção nada representa, uma vez que o elemento mediador que pode produzir arbitrariedade não está na correção facilitada por gabaritos, mas no momento da elaboração mesma do teste.

No entanto, vale realçar que o teste de lacunas, experienciado pelos alunos, era assim construído: do livro didático eram extraídos trechos ou frases soltas, dos quais algumas palavras eram omitidas. Para o aluno, era mais um convite à decoreação para poder preencher "corretamente" a lacuna.

As regras para a elaboração do teste de completação ou de lacuna se resumem nos cuidados técnicos para formular um enunciado que comporte uma única resposta, para que a palavra a completar se relacione com a idéia principal do enunciado e para eliminar qualquer indício para a resposta (Gronlund, 1968).

Acrescente-se a essas, uma regra de especial aplicação à experiência dos sujeitos da pesquisa:

Não reproduzir textualmente declarações de manuais ou outros livros, porque podem incentivar a memorização mecânica; além disso, uma afirmação, fora do seu contexto estrutural, pode perder seu sentido primitivo e tornar-se ambígua. É conveniente reformular as frases, recriando o enunciado. (Haydt, 1988, p.104)

"O professor de História (1ª série do 2º grau) demarcava as páginas que iriam 'cair' na prova e falava para estudá-las, pois seriam feitas perguntas objetivas e que apenas completáramos as frases (perguntas). Suas avaliações não se apegavam em nos fazer mostrar o que aprendemos em sua matéria (e não sei se seria a melhor forma), mas em decorarmos aquela parte do livro, apegando em detalhes das frases escritas, como: datas, local do acontecimento, nomes de tratados, etc. Ficávamos na expectativa de quais seriam as frases que iriam fazer parte da prova, deixando-nos ansiosos e temerosos quanto à prova e sua respectiva nota." (22 anos, 1994)

A fala anterior confirma e elucida a sistemática de elaboração das questões objetivas e o que era esperado do aluno: memorização apenas. A expectativa do aluno sobre quais frases do livro comporiam a prova talvez fizesse parte do jogo da avaliação, uma forma de contornar a ansiedade e o temor da prova pela adivinhação.

O teste objetivo, denominado verdadeiro-falso, também se mostra frágil para identificar a assimilação do conteúdo. A elaboração desse tipo de item, embora pareça simples e fácil, exige cuidados para que os enunciados sejam inequivocamente

certos ou errados e para que se reportem a uma só idéia central significativa; mesmo assim, a grande limitação deste tipo de teste objetivo é o fato de ser constituído de alternativas e oferecer a possibilidade de acerto casual de 50%.

No episódio que se segue, o teste, certamente construído sem atender às regras de elaboração, pois que as respostas SIM e NÃO estavam alternadamente distribuídas e perfaziam igual quantidade, possibilitou que o aluno se valesse do princípio da probabilidade, com bons resultados quanto à nota, mas não quanto ao estudo e à aprendizagem.

"Quando eu penso ou falo que por uma 'prova' o professor não consegue saber se o aluno assimilou o conteúdo dado, é porque me recordo de uma avaliação de Ciências que eu fiz, onde a prova era toda de teste com respostas SIM e NÃO. Eu fiz a prova sem saber nada, pois tinha ficado doente e faltado às aulas; fiz a prova 'chutando', uma sim a outra não. Quando recebi a minha prova eu tirei 10 e o professor ao me entregar a prova, disse-me: 'Parabéns, você realmente entendeu o conteúdo'. Eu agradeci e fui para o meu lugar. Na realidade eu não tinha entendido nada. Por isso que a nota é muito relativa." (31 anos, 1993)

Mesmo que as formas de avaliação sejam outras e variadas, o essencial permanece inalterado, e a fala seguinte resume a percepção do aluno sobre a questão.

"No passado vivenciei muitas formas de avaliação, que considero injustas, pois as mesmas tinham como intenção apenas medir meus conhecimentos não se preocupando, no entanto, com a minha aprendizagem. Foram provas, resumos, trabalhos e sínteses que

para nada serviam senão para diminuir minhas horas de sono tão escassas na época, o que resultava só em desilusão." (25 anos, 1994)

O aluno realça em seu escrito que foram muitas formas de avaliação que experienciou, mas inúteis. E acrescenta um dado novo à presente análise: o propósito da avaliação. O recurso utilizado para avaliar é aplicado para *medir* o "conhecimento" (melhor diria, o conteúdo dado) e ignora a aprendizagem do aluno, donde resulta o sentimento de inutilidade e desilusão.

Busco em Lindeman (1967) elementos para melhor entender a abrangência do que é medir:

Pode-se definir a medida como a atribuição de um número, incluído numa série, a cada um dos integrantes de uma série de pessoas ou objetos, de acordo com certas regras estabelecidas. (p.01, grifo do autor)

Por essa definição depreende-se que a característica essencial da medida educacional é a quantificação que se desdobra em duas outras noções: a ordenação e a classificação. Ao distinguir o campo de mensuração, Noll (1957) vem alertar de que *"nem todos os métodos de apreciação ou avaliação educacional são quantitativos, mas nesse caso não podem adequadamente ser classificados de medidas"* (p.10).

Assim, a desilusão do aluno quanto à avaliação procede, pois "medir o seu conhecimento" seria o mesmo que classificá-lo. Esta é a realidade denunciada por alguns autores que fazem

a análise crítica da avaliação escolar, muito embora Sousa (1986, 1991) tenha encontrado nas publicações dos teóricos norte-americanos de maior penetração nos meios educacionais brasileiros, apenas a citação das funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual que se referem aos aspectos processual e formativo da avaliação.

Entretanto, as palavras de Fernández Enguita (1989) vêm esclarecer que:

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. (p.206)

Na realidade, a prática da avaliação tem mostrado, reiteradamente, a sua face classificatória, o que levou Luckesi (1990) a afirmar que "a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade das vezes, como verificação" (p.76) e não como avaliação que suporia uma ação diagnóstica.

- "A HORA H": O MOMENTO DE REALIZAÇÃO DA PROVA -

Os episódios mais contundentes relativos à situação de

prova informam sobre o momento de sua realização.

"Sempre estudei em colégio cuja avaliação era efetuada de maneira tradicional, ou seja, provas, chamada oral e alguns trabalhos. Tinha 'medo' de fazer uma prova, pois notava que, ao entregar a nota, o professor ridicularizava os que não obtinham a média desejada pelo professor.

Os meus professores me deixavam tão tensa que, na hora da prova ou chamada oral, acabava 'dando branco', pois perguntavam de uma maneira tão autoritária que tudo o que tinha decorado acabava esquecendo. E o que tornava muito difícil é que a pergunta deveria ser respondida de acordo com o questionário passado. Trabalhos eram efetuados às vezes, pois alegavam que para corrigir era necessário de tempo que, no caso, não tinham disponível." (23 anos, 1994)

"Se há experiências positivas não sei, pois no momento só me lembro de acontecimentos negativos, por exemplo, a 'prova relâmpago'. Dá frio na barriga só de pensar, eu acabava chorando para não ir na escola de medo dessas provas, a entrega dessas provas depois de corrigidas, ou melhor, a espera dessas provas era angustiante.

No ginásio, as lembranças são outras. Não se podia levantar a cabeça na hora da prova que o professor tirava a prova porque achava que a gente estava colando e o que é pior, não conseguia nem tentar colar de tão nervosa que eu ficava só de pensar que o professor poderia pegar." (26 anos, 1992)

"Uma experiência negativa foi quando eu estava na 4ª série, fazendo prova de Matemática, matéria que eu nunca gostei, e a professora parou ao meu lado e ficou olhando. Isso já me causou um bloqueio para continuar fazendo a prova. O pior foi quando ela me viu fazendo um exercício errado, gritou comigo, me humilhou perante a classe. Foi horrível! Ao final do ano, saí da escola por causa disso." (24 anos, 1992)

São infundáveis os depoimentos em que o aluno menciona

o quanto estudou antes da prova, a sua certeza de estar dominando o conteúdo e a dificuldade sentida na hora de fazê-la, resultando em nota baixa ou mesmo total insucesso.

"Sempre tive muito medo de avaliação, e cada vez que me depareiava com **esse momento** era um transtorno em minha vida; ficava gelada, **dava um 'branco'** e só a muito custo, conseguia superar essa barreira, e realizar o trabalho. Isso ocorria desde as 1^{as} séries até a faculdade." (34 anos, 1991)

"A prova (avaliação) para mim sempre foi um grande problema, pois estudava e na hora ficava muito nervosa e **acabava esquecendo muita coisa**. Todas as vezes ficava com dor de cabeça, estômago e não tinha fome." (26 anos, 1992)

"Na minha época de 5^a a 8^a série, eu me sentia muito nervosa na hora de fazer as provas. **Esquecia tudo que eu tinha estudado** e logo depois que entregava a prova, me lembrava tudo novamente, ficava morrendo de raiva." (23 anos, 1992)

"Apesar de gostar de estudar, sempre tive uma 'paura' de provas e avaliações. **Estudava muito para as provas**, mas quando chegava o momento de mostrar os meus conhecimentos, **não rendia nada**, sentia que todo o conteúdo estudado se esvaziava dentro de mim." (35 anos, 1994)

As explicações do aluno para esse bloqueio durante a realização da prova recaem sobre motivos de várias ordens. Alguns são relativos ao professor, por causa do seu modo rigoroso e exigente de tratar a avaliação ou do seu modo de ser mostrado por atos, no momento mesmo da prova.

Apoiando-me nos estudos de Gimeno (1988) já mencionados, retomo a idéia de que o processo avaliatório está nas mãos do

professor e consiste na coleta e seleção de informações sobre o rendimento do aluno, na transformação dessas informações e na emissão do juízo correspondente. É importante realçar que essas ações se desenrolam de acordo com um esquema mediador que:

tem fortes projeções da personalidade dos professores e se traduz nas relações que estabelece com seus alunos; é um produto de uma biografia pessoal, de uma formação, de uma capacidade de abertura ou sensibilidade dirigida ao meio ambiente, etc.
(p.382)

A afirmação do aluno: "Não consigo lembrar o rosto de minha primeira professora, mas lembro-me muito bem das atitudes tomadas por ela em sala de aula", traduz a mágoa deixada pela professora, porquanto a memória nega a lembrança do seu rosto, quiçá o afeto, o bem querer...

Por vezes, a memória pode trazer à tona o semblante, a impressão que se espalha por todo o corpo: é a pessoa do professor que amedronta na hora da prova, não a prova em si.

"Eram momentos em que a professora principalmente da 3ª e 4ª série do 1º grau, nos expunha seu 'ar mais autoritário', havia receio da pessoa que estava à frente da classe, mas do papel que iria nos 'avaliar' não." (25 anos, 1993)

"Toda minha experiência em relação à avaliação pode ser considerada frustrante, principalmente em meus primeiros anos de escola onde, particularmente o 2º ano primário foi marcado por uma professora totalmente conservadora. Em todas as suas avaliações, ela me passava muito medo, parecia um 'carrasco' no início de toda prova, eu começava a chorar de tanto medo, eu não gostava dela. Chorando, eu não conseguia pensar em nada e,

conseqüentemente, ia muito mal na prova. Ao invés dela tentar me acalmar, me rotulava de chorona, 'manteiga derretida'. Inacreditável, mas isso acontecia comigo!" (24 anos, 1992)

Segundo os alunos, interfere negativamente, nos momentos de realização da prova, a reação ameaçadora, agressiva do professor, especialmente perante qualquer gesto do aluno que contrarie as normas ou que possa suscitar suspeitas.

"Minhas experiências em avaliação foram, na maioria das vezes, positivas. No primário era sempre 'ótima' aluna. Mas me recordo de uma experiência negativa na 2ª série: eu havia sido transferida para uma classe 'mais forte' e, no primeiro dia, tinha uma prova de Matemática com exercícios de compra e venda que eu ainda não tinha aprendido. Eu perguntei ao colega de trás do que se tratava e quando voltava minha cabeça para frente, por reflexo, abaixei para me desviar do apagador que acertara o nariz do meu amigo. E a professora simplesmente continuou, como se nada tivesse acontecido. Depois me disseram que aquela era uma prática normal, quando não vinha o apagador, era o tamanho mesmo." (27 anos, 1992)

Por esse episódio é possível afirmar que nem os "ótimos" alunos escapam da impulsividade de seus professores e não lhes escapa igualmente a insensibilidade dos mestres diante dos resultados de suas atitudes agressivas...

No depoimento que se segue, a suspeita de cola por parte do professor foi concretizada por meio da retirada da prova e conseqüente impedimento de realizá-la, além de proferir ofensas pessoais ao aluno.

"O que mais marcou quanto ao método de avaliação até hoje, foi o dia em que a professora tirou a minha prova dizendo que eu estava colando. Eu apenas olhei para minha colega ao lado, foi terrível, todos ficaram me olhando e a professora começou a me ofender com palavras fortes e com voz super alta. A partir daí comecei a 'colar', pois já que fui injustiçada e a professora queria cópia da matéria, uni o útil ao agradável, usei o método mais adequado, 'colar'." (23 anos, 1993)

Na fala anterior, pode-se realçar o "olhar" de todos da classe para a aluna envolvida, o que não deixa de ser uma forma de avaliação do grupo. Com muita insistência, os relatos dos alunos referem-se ao medo de serem humilhados pelo professor na frente dos colegas de classe. Parece que o componente social e moral de uma reprimenda em situação de avaliação cala profundamente no aluno, tanto ou mais que uma reprovação.

O aluno também explica o bloqueio sentido durante a realização das provas, por motivos relativos a si próprio: o seu nervosismo, medo e tensão; a insegurança quanto ao que sabe ou as dificuldades de entendimento do conteúdo.

"Todas as vezes que a professora falava em dar 'prova', eu começava a ficar apavorada e não mais queria ir à escola. Na sexta série tive uma professora de Matemática que era muito rígida; antes de começar o conteúdo já explicou como seria a 'Prova'. Durante as aulas, prestava muita atenção, e aparentemente sabia tudo, mas quando chegava na hora da prova, meu medo era tão grande, que não conseguia sequer lembrar como fazia os exercícios.

Comecei então fazer aulas particulares e todo aquele medo foi desaparecendo. No dia da última prova do 4º bimestre o medo tomou conta de mim, tirei "E" na prova e fiquei retida." (24

anos, 1991)

O aluno enfatiza o contexto da prova vivido nesse episódio que se iniciou no primeiro dia de aula. Entretanto, o próprio medo, mesmo tendo estudado a matéria, foi decisivo para o insucesso naquela disciplina.

É incalculável o número de vezes que a palavra *medo* aparece nos relatos. A relação entre a avaliação e o medo pode ser analisada do ponto de vista do uso político do corpo. Para Foucault (1975), o corpo dócil é aquele em condições de ser dominado. O medo vem a ser uma dessas condições porque o indivíduo, tomado pelo medo, perde a noção de seus parâmetros, fragiliza-se e submete-se mais facilmente ao domínio político-ideológico.

Analisando as relações entre escola e trabalho, Fernández Enguita (1989) afirma que o modo de produção capitalista é alienante, razão que priva o trabalhador de ter motivações próprias. Portanto, faz-se necessário ativar um sistema de motivações extrínsecas para manter viva tal alienação.

Igualmente, a escola estimula motivações extrínsecas: próximas, como aprovação paterna e do professor, e remotas, como promessas de oportunidades futuras de emprego e de ascensão social. Dessa forma, a escola, segundo Fernández Enguita (1989), joga com duas motivações fundamentais: a *esperança* de conseguir algo e o *medo* ao castigo no caso de não o conseguir.

Essa relação entre as motivações antagônicas: de um lado, o cultivo do desejo e a sua aspiração, e de outro, a punição e a repreensão, desencadeia no aluno um processo de auto-culpabilização útil à sua submissão perceptível em vários relatos.

Ainda, há alunos que explicam os seus problemas com a realização da prova por motivos relativos à sistemática de avaliação adotada pelos professores e/ou rede de ensino. São eles: exigência de decoração do conteúdo, uso exclusivo de provas para avaliar, acúmulo de matéria para estudar que frequentemente não era explicada e o vínculo desses três elementos à nota e desta à aprovação/reprovação.

Nos seus relatos os alunos insistem na precariedade do vínculo entre o processo de obtenção de informações a seu respeito e a tomada de decisão sobre sua vida escolar. Gimeno (1988), que já apontou essa questão, esclarece que este é um dos pontos nevrálgicos da avaliação escolar, o qual denuncia a existência de múltiplas mediações que atuam nesse processo marcadamente contaminadas por fatores pessoais.

Igualmente, Perrenoud (1984, p.16) lembra que *"as hierarquias de excelência e a posição de cada aluno dentro dessas hierarquias são o resultado de uma fabricação relativamente complexa"* baseada nas realizações escolares do aluno e com importantes decorrências:

- a) a formação da imagem de excelência escolar de cada aluno;
- b) a comprovação do êxito e do fracasso de cada aluno;

- c) a tomada de determinadas decisões sobre a vida escolar de cada aluno;
- d) a seleção do aluno para o ingresso na série/grau subsequente.

O relato seguinte exemplifica a influência da sistemática da avaliação no desempenho do aluno em situação de prova.

"Sempre estudei em Escola Estadual da 1ª série até o 4º Magistério. Modo de avaliar o aluno: provas em que, se não decorasse ponto e vírgula, não se tinha nota satisfatória.

Me recordo que quando estava na 5ª série, minha professora de Português fez com que decorássemos todos os verbos e tempos. Fiquei a semana toda decorando, no dia da prova me deu um 'branco', não conseguia conjugar nenhum verbo, tremia na carteira de desespero, de ver o tempo correr e não conseguir escrever nada. No final da prova, entreguei-a em branco e chorava por não acreditar que sabia tudo e esqueci, tirando como nota um zero." (22 anos, 1993)

- "EU ERA 'TORTURADA' E REZAVA PARA QUE
A PROFESSORA ESQUECESSE MEU NOME" -

As situações orais para atribuição de nota (exercícios na lousa, leitura, chamada para responder a questões, etc.), rememoradas pelos alunos, trazem uma peculiaridade: são momentos de prova em que o aluno, solitário, é colocado frente a frente com o professor sob a audiência dos colegas da classe. A esse elemento complicador é acrescido o fator emocional que,

nessas circunstâncias, traz dificuldades para o aluno raciocinar e responder às perguntas e impossibilita-o de usar estratégias de apoio.

Conforme os relatos escritos, o aluno, para responder às questões oralmente, deve ficar em pé, ao lado da carteira ou junto da lousa, posição que o coloca em evidência e chama as atenções sobre as suas expressões, sua voz, porte físico, postura, cacoetes, etc, além do que sobre está falando.

Assim sendo, quando um aluno é colocado numa situação oral, a provação é dupla, incidindo já sobre o conteúdo da aprendizagem, já sobre o seu modo de ser, o que parece explicar a gagueira e a mudez momentâneas, o esquecimento e o medo redobrado.

"Quando eu estava na 1ª série começando a ser alfabetizada, a professora mandou-me ficar em pé e ler o que ela havia escrito na lousa. Eu gaguejava e não conseguia ler. Então a professora mandou um bilhete para minha mãe onde falava que, se ela não me ajudasse em casa, eu iria repetir de ano (estava no começo do ano)." (23 anos, 1992)

Nesse episódio é possível destacar não só a tentativa mal sucedida do aluno, como também a inadequação dessa testagem enquanto técnica preditiva da capacidade de aprendizagem do aluno. O texto escrito na lousa para medir a leitura teria validade preditiva como instrumento, se a correlação entre os seus escores e os do critério estabelecido fosse alta.

O elemento básico no estabelecimento da validade preditiva é o critério. Sem um critério perfeitamente definido nas suas características, que seja fidedigno e que também seja válido, é impossível dizer o que o teste efetivamente mede, pois suas características são definidas pelo critério. (Vianna, 1973, p.176)

No caso específico do episódio relatado, só seria possível fazer-se um prognóstico inicial, se o professor lançasse mão de um instrumento capaz de identificar as aprendizagens anteriores e que atendesse ao requisito da definição clara do critério, como aponta Vianna (1973).

Como não foi isso que ocorreu, Perrenoud (1978) vem esclarecer que o prognóstico do aluno que não se orienta pela aplicação de instrumentos de capacidade preditiva, provavelmente se guia pela imagem estereotipada do bom ou mau aluno que o professor possui. Ressalta, igualmente, que os comportamentos, atitudes, gestos que identificam uma imagem positiva ou negativa de aluno têm concomitância com a classe social a que pertence o aluno, o que torna mais complexa essa desviação.

Nessa perspectiva, tal episódio faz lembrar o "efeito de Pigmalião" revelado pela pesquisa conduzida por Rosenthal e Jakobson (1968), largamente divulgada pela literatura educacional ⁽⁸⁾ e que parece se aplicar aos prognósticos apressados que ocorrem na prática da avaliação.

⁸ Uma exposição sobre essa pesquisa encontra-se no livro de B. Harper et alii, *Cuidado, escola*, publicado pela Brasiliense (SP, 1980, p.68-9).

Tratava-se do começo do ano letivo de uma 1ª série e a mãe foi convocada a participar do processo pedagógico por um bilhete sob ameaça de reprovação do filho. Esse procedimento da professora coloca em discussão o papel docente e o uso coercitivo da avaliação, como motivação para a aprendizagem. Será que não há razões mais nobres, mais elevadas para estimular o estudo e a aprendizagem do que a ameaça pela avaliação?

Ou trata-se do que Patto (1990) afirmou: que existe um corpo docente *oculto*, formado pelos familiares (particularmente pelas mães), que estaria a serviço da superação de deficiências do ensino?

"A experiência mais marcante em minha vida escolar foi na 5ª série, quando fomos submetidos a uma chamada oral, na aula de Geografia.

Talvez tenha sido o dia em que tive mais medo, pois à medida que os colegas da classe iam sendo chamados e não conseguiam acertar quase nada, o pavor ia me corroendo, e quando chegou a minha vez, perdi totalmente a voz, chegando a ficar completamente muda.

A situação chegou a ser cômica, pois todos esperavam pela minha resposta, enquanto que eu esperava a minha voz ou que alguém percebesse o que estava se passando comigo.

Deste fatídico dia, fiquei traumatizada, que mesmo hoje tenho pavor de ser chamada ou até mesmo de questionar algo, e também o trauma por ter ganho nota zero, sem ao menos poder me justificar." (25 anos, 1991)

Essa experiência relatada reafirma o clima da prova oral, encontrada em muitos outros relatos, e elucida quanto às suas conseqüências: instalou-se na aluna um trauma por questio-

namentos e por não ter podido se justificar.

As evidências indicam que situações orais constrangedoras ocorrem independentemente do grau que o aluno esteja cursando. Acrescento mais dois exemplos, um do 2° e outro do 3° grau.

"No 2° grau eu tive uma professora de Geografia de quem todos os alunos tinham medo. Ela fazia chamada oral da matéria que ela tinha dado na aula anterior. Eu me lembro, quando ela me chamava para fazer perguntas, eu tremia tanto que a minha voz não saía." (30 anos, 1991)

"Durante toda a minha vida, sempre fiquei muito preocupada quando havia uma avaliação marcada, principalmente oral. Quando é marcado algum seminário (3° grau), por mais que eu estude, não consigo falar nada, pois fico muito nervosa, gaguejo e tropeço nas palavras, sem falar que fico parecendo um 'tomate' de tão vermelha." (23 anos, 1991)

Em meio a tanta aflição, o aluno lança mão, também, de alguns recursos "espirituais" para se livrar da prova oral, sejam eles crendices ou orações.

"Foi na 5ª série, com o meu professor de Ciências. Ele tinha mania de fazer chamada oral em todas as aulas a respeito do conteúdo da aula anterior. Lembro-me que fazíamos 'figa' para nosso número não ser sorteado. Quando éramos sorteados tínhamos que ficar em pé e relatar o que ele havia dado." (30 anos, 1991)

"Sempre tive horror às avaliações: frio no estômago, mãos geladas, perda do sono, esquecimento... Certa vez, ao cursar a 6ª série iríamos ser avaliados por uma chamada oral na dis-

ciplina de História. Em cada aula eram chamados cinco alunos. Esse processo durou seis encontros horrorosos, em todos eu era 'torturada' e rezava para que a professora esquecesse o meu nome. Minha aflição era tão aparente que a professora não me chamou e ninguém percebeu. Eu não me apresentei, porém fiquei aflita esperando o resultado do bimestre, que foi a nota "B". (22 anos, 1994)

Suspeito que as preces da aluna valeram!...

- "QUE NOTA SERÁ QUE EU TIREI?" -

A nota ocupa um lugar estratégico no sistema de ensino e social: vem a ser o eixo da engrenagem disciplinar. Posso enumerar as várias funções que aparecem nos relatos dos alunos e que traduzem o seu poder:

- a nota abre ao aluno as portas para a série seguinte;
- a nota atesta que o professor cumpriu as suas obrigações burocráticas;
- na estatística das notas, o professor tem a prova de seu desempenho e a administração da escola, a prova da qualidade de seu ensino;
- a nota permite aos pais predizerem o futuro de seus filhos;
- a nota é um dos elementos da seleção de candidatos a um emprego, a um curso mais avançado, assim por diante.

A nota tem poder e tem magia: ela significa aprovação. Aprovação escolar, social e auto-aprovação. Por isso, ela é tão desejada.

Mas, o que mais marca o discurso dos alunos é o reverso dessa medalha: é o fato desse numeral-símbolo, tão poderoso, ser originário de uma prova, freqüentemente única, elaborada, aplicada e corrigida de modo duvidoso, que não mostra as suas qualidades pessoais, habilidades e aprendizagens:

- a nota classifica e discrimina os alunos, é parâmetro para a organização das classes e das fileiras fortes, médias e fracas;
- a nota rivaliza amigos, estabelece competição entre eles;
- a nota entristece, desestabiliza, reprova o aluno;
- pela nota o aluno abandona a escola, sente vergonha, aceita restrições pessoais e sociais;
- para obtê-la usa subterfúgios, usa de truques e colas;
- a nota é arma para o professor conseguir atenção, disciplina e decoração da matéria dada;
- a nota distancia o aluno da aprendizagem, impede o raciocínio e a criatividade.

Ao analisar a "justiça escolar", Foucault (1975) afirma que, no processo de treinamento e correção, os comportamentos e os desempenhos são qualificados

a partir de dois valores opostos do bem e do mal; (...) todo comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números. (p.161)

A quantificação dos comportamentos, expressa em notas⁹ e presente na decisão de vários momentos da vida das pes-

⁹ Emprego genericamente o termo nota. Tenho observado que algumas escolas e sistemas de ensino fogem dos números e utilizam-se de outras escalas ou termos, tais como, as letras A, B, C, D, E; as expressões "ótimo, bom, médio,

soas, torna-se útil pela hierarquização que faz dos indivíduos em bons e maus, pois, *"opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor"*. (ibid., p.162)

Assim sendo, as notas são meios para estimular a competição inter-individual: elas classificam os alunos e induzem a comparação entre eles, o que põe em jogo a imagem e a estima de cada um. Por outro lado, as notas e os títulos possuem um valor social e profissional relativo: dependendo do grupo no qual o indivíduo esteja inserido, ele será o melhor e o mais titulado ou não. Da mesma forma, a classificação do aluno na escola por notas vai depender das notas dos demais colegas. Trata-se de uma competição destrutiva, uma vez que *"o êxito do outro é meu fracasso e seu fracasso, meu êxito"*. (Fernández Enguita, 1989, p.197)

O par qualificação-quantificação presente na prática da avaliação vem a ser, pois, um mecanismo disciplinar que ora pune, ora premia tendo em vista manter as pessoas submissas e que vem explicar as formas antagônicas que assume a nota, assim como o seu poder e sua magia.

Nos relatos, os alunos explicitam que suas preocupações maiores, enquanto estudantes, giram em torno da nota em si e

fraco"; "lua cheia, quarto crescente, meia lua, quarto minguante"; uma, duas, três, quatro e cinco estrelas; ou o desenho do sol com rostos humanos que riem, que choram ou que estão sérios. Apesar da criatividade de algumas formas, em todas elas está presente o mesmo princípio: o da qualificação-quantificação.

das formas para obtê-las, e não em torno do estudo ou da aprendizagem. Isto se explica pelo fato do êxito escolar não ter valor pelo estudo e conhecimento que representa. Ele é desejado por motivações extrínsecas ao processo de aprendizagem, que são as promessas de notas e títulos. O próprio estudo não é atraente nem significativo, considerando-se que as decisões sobre o que estudar e como estudar são de terceiros. Nas palavras de Fernández Enguita (1989):

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.
(p.195)

*"Bom, até hoje, na Faculdade, passamos pela ansiedade das notas, ou seja, desde que iniciei o período escolar, fui avaliada **somente por notas**, e toda vez que fazia uma prova, era aquele drama, - **que nota será que eu tirei?***

Estava mais preocupada com a nota do que com a própria matéria, pois o que nos promovia para a série seguinte eram as notas, as avaliações." (22 anos, 1994)

Esse aluno, como outros colegas, identifica as avaliações com notas, permitindo dois comentários. A palavra avaliações, empregada no plural, é utilizada no lugar de provas e faz lembrar a questão da imprecisão conceitual já posta anteriormente. Por outro lado, o aluno faz uma redução ao tomar a nota - o registro do numeral - como sinônimo de um processo.

A emissão de juízos em termos de categorias simplificadas, numéricas ou verbais, acarreta uma redução importante das

informações qualitativas obtidas sobre o aluno, as quais são diversificadas e ricas quando analisadas no processo.

Apesar desse empobrecimento das informações sobre o aluno, há uma pressão dos pais, da sociedade e dos órgãos de ensino no sentido de receberem os resultados escolares sob a forma mais simplificada possível e a dos professores para assim emitirem tais resultados.

Outro tipo de pressão em favor da emissão de juízos simplificados vem da concepção objetivista de realidade predominante no sistema social e escolar, a qual supõe o uso do paradigma quantitativo nas ações avaliatórias, sustentado pelo mito da cientificidade.

Analisando as desvantagens dessa sistemática, Perrenoud (1984) vem acrescentar que os juízos de excelência escolar fabricam uma realidade nova, visto que *"conferem às desigualdades reais uma significação, uma importância e conseqüências que não existiriam se não fosse pela avaliação"* (p.17)

Na matemática das notas, os critérios utilizados para a sua atribuição e para o cálculo das médias tomam lugar de destaque. Os alunos mencionam situações em que a nota foi atribuída de acordo com a sua aparência ou como estratégia para manter o seu interesse na disciplina; foi conseguida ao seguir a estrutura de pensamento do professor; foi dividida para gerar uma média. Em todos os casos, pesa a arbitrariedade dos critérios e dos cálculos.

Os critérios de avaliação definidos pelo professor refletem o conceito subjetivo que tem de rendimento ideal, o qual, por sua vez, traz embutido o rendimento legitimado institucionalmente, assim como o conceito de cultura legitimada pela sociedade.

O produto-norma que o professor concebe como rendimento ideal envolve não só os aspectos cognitivos como também as características de personalidade do sujeito avaliado, sendo que a respectiva ponderação passa pelo crivo das teorias particulares do professor. Reporta-se, igualmente, ao conteúdo distinguido e valorizado segundo a ótica do professor que nem sempre coincide com o conteúdo programado, quanto à ênfase e intensidade.

Tanto os critérios como o produto-norma são, ainda, elementos que compõem o esquema de mediação presente no processo de avaliação de que trata Gimeno (1988). A arbitrariedade, pois, denunciada pelos alunos deve ser explicada por esse intrincado esquema de mediação, cujos condicionantes são:

os valores dominantes, a formação recebida, a cultura profissional, as pressões do meio, a estrutura de tarefas dominantes, o contexto curricular, a forma de redução necessária das informações, etc., condicionantes todos do esquema mediador.
(p.387)

"No primário, lembro-me de duas situações. A primeira foi na 2ª série, onde a professora colocou errado na minha resposta só porque não havia respondido como estava escrito no livro. E na terceira série, lembro-me que havia acertado todas as questões,

só que havia esquecido de copiar o cabeçalho, e de A caí para C+.

Tive uma professora de Inglês (5ª a 8ª série) que fazia chamada oral. Tínhamos que decorar o significado de várias palavras. No dia em que me chamou para me perguntar as palavras, eu erreí as três, tirei E e como havia tirado B na prova, fiquei com 2,5, que significava D." (23 anos, 1994)

A atribuição das notas e o respectivo cálculo das médias focalizados nos episódios seguintes evidenciam o fato de não ter sido considerada, nessa matemática, a produção do aluno construída ao longo do ano.

Como foi dito anteriormente, o rendimento ideal diz respeito ao produto esperado do aluno que é tomado como norma. Esse "produto" é composto do conteúdo a ser avaliado e dos critérios de avaliação proclamados e dos que estão implícitos nas convicções do professor.

A análise da prática pedagógica mostra a relação entre esses dois níveis (o proclamado e o implícito) e o peso de cada um, e vem explicar a incoerência entre o discurso e a ação apontada nos episódios vividos no 3º grau: os critérios proclamados de valorização da produção do aluno e de seu desenvolvimento não valem no momento da qualificação escolar, traduzida em nota, o que quer dizer, também, que o conteúdo avaliado distancia-se do ensinado.

Segundo Perrenoud (1978), essa parte de interpretação e especificação das normas por parte dos professores contribui

para a desigualdade social perante o ensino, porque "pode aumentar a distância entre as normas escolares que a todos se impõem e a cultura, a vivência que cada aluno deve ao seu meio social e à sua experiência cotidiana" (p.56).

"Em uma disciplina do 3º grau, no último dia de aula, a professora me avisou que me faltava um conceito e me deu um texto para fazer o trabalho. Não era um bom dia para mim, além de toda a estafa do ano. Não fui bem, tirando 7,5. Ela somou com o 10 do trabalho anterior e dividiu por dois, me deixando com 8,5. Eu não aceitei a nota, pois na minha avaliação eu estava acima disso, e argumentei com ela sobre minha postura de aluna. Ela justificou que aplicou a média e lá estava minha nota. Me decepcionei pela inflexibilidade da professora e por não levar em conta o meu desenvolvimento global na sala de aula." (25 anos, 1993)

"No final do ano, não consegui a nota de que precisava para fechar numa matéria do 3º grau, apesar de precisar de muito pouco. No início do ano seguinte, eu teria que estudar a matéria do ano todo para fazer a prova, só que eu não estava em condições psicológicas para assimilar tantos textos. Nesse período, estava passando por sérios problemas em casa com meu marido muito doente.

Passei o final do ano angustiada por ter que fazer o exame de uma matéria que poderia me deixar em dependência, pois teria que pagar essa matéria, além da mensalidade normal, e eu não estava em condições de arcar com mais despesa. O que marcou foi o fato de, como aluna, ter efetuado todos os trabalhos propostos, além do interesse que tinha pela matéria, e a nota de que eu precisava era tão pouco, e não foi levado em consideração tudo que foi feito durante o ano." (49 anos, 1992)

Na segunda fala, a decisão sobre a nota do aluno que desconsiderou os trabalhos efetuados ao longo do ano, teve o

seu significado negativo aumentado, tendo em vista o contexto familiar da aluna e das suas condições objetivas de vida desfavoráveis.

Situações semelhantes a essas podem ser iluminadas pelas palavras de Foucault (1975) acerca do homem moderno, produto do regime disciplinar. Comparativamente a épocas anteriores, o homem não é mais celebrado pelo que produz e constrói ou por suas "proezas", na expressão desse autor. Ele é *medido* em referência à norma do grupo, à média, e sua individualidade é a do homem CALCULÁVEL, como foi afirmado anteriormente.

"O que a escola faz é converter a tendência central, provavelmente média, em norma" (Fernández Enguita, 1989, p.206). Dessa forma, os professores e administradores do ensino sentem-se tranqüilos quando os resultados escolares compõem uma curva de distribuição normal, mesmo que isso exija ajustes estatísticos. Trata-se da *"síndrome do sino: se os reprovados são muitos, abaixa-se o nível; e se todo mundo é aprovado, eleva-se-o"*. (ibid., p.206)

Esse é o critério que uma firma emprega para analisar a sua produtividade, enfatiza Fernández Enguita, demonstrando a similaridade entre a estrutura econômica e a escolar.

Como efeito e objeto do poder disciplinar exercido nas escolas, o aluno não alcança essa dimensão: ele apenas mostra as repercussões dela na sua vida escolar. Ele explica as notas baixas, invocando causas de natureza pessoal (tensão, medo,

dificuldades no estudo); causas relativas à pessoa do professor (reações ameaçadoras, desconfiança do aluno) e à forma como ele conduz o ensino (matéria acumulada e sem explicações, exigência de memorização); à pressão dos pais/ responsáveis.

Entretanto, a dimensão do homem calculável vai ficar mais clara ao se observar como são tratadas as dificuldades e insucessos do aluno, mostrados nas provas e trabalhos realizados, que geraram notas baixas. O aluno não tem retorno sobre o que realizou, nem orientação para corrigir os próprios erros. Não é preciso fazer recuperação visto que importa mais a composição da média para aprovação do que o processo de aprendizagem. O aluno torna-se responsável por conseguir um resultado favorável, segundo essa perspectiva, e é submetido a novas provas sem que o conteúdo tenha sido revisto/retomado. Esvazia-se o sentido da recuperação, que é feita para atender formalidades burocráticas ou caprichos do professor, conforme elucidam os dois episódios que se seguem.

"Um outro fato ocorreu na 7ª série, com a disciplina de Matemática. Sempre fui boa aluna nessa matéria, a professora acompanhava o meu rendimento desde a 5ª série. Recebia muitos elogios de sua parte. Até que no último bimestre da 7ª série, eu decaí nas minhas notas, o motivo era que não consegui assimilar o conteúdo.

Conversei com a professora e ela me disse que o problema era meu, pois estava inserida numa classe de alunos fracos e bagunceiros, e que era para não misturar-me com esses alunos. Ela queria que eu me isolasse. Fiquei de recuperação, sendo que não precisava, pois o conteúdo que foi abordado na recuperação não era aquele em que eu tinha dificuldades. A minha nota foi ótima, recebi elogios até da direção, mas para mim não teve

valor nenhum, pois tinha consciência de que aquela recuperação em nada adiantou." (23 anos, 1994)

"Em uma 'prova' de Matemática (2ª série, 1º grau), lembro que não consegui responder a todas as questões, pois tive dificuldade em resolver as contas de divisão e, eram tantas, que muitas deixei sem resolução. Como resultado, a 'nota' foi 'baixa' e fui muito repreendida pela professora.

Devido a essa avaliação, que foi próximo das férias de julho, tive que nas férias resolver uma lista enorme de exercícios e, no final do ano, durante uma semana, a professora me deixou em recuperação, mesmo tendo sido aprovada." (22 anos, 1994)

Na escola, os alunos recebem tarefas padronizadas e aqueles que não as acompanham, em parte ou no todo, não passam por recuperação e a norma de rendimento não é revista. É de se salientar que pequenas diferenças no desempenho, traduzidas, às vezes, por décimos na nota, correspondem a resultados/consequências altamente diferenciadores.

"O único fato que marcou bastante foi quando estava no 2º ano do 2º grau e devido ao rigor de tanta matéria, fiquei com um grande stress, mas mesmo assim, tive que fazer as provas; porém, tirei 8,2 numa prova na qual deveria tirar 8,5; por muito pouco, fiquei de recuperação, conversei com a professora, mas ela nem quis me ouvir. Tive que pagar a recuperação e fazê-la por causa de 0,3 em minha média." (23 anos, 1994)

No episódio que se segue, a recuperação continua sem sentido para os alunos, por motivo pouco comum, é claro, mas que assume igual significado quanto ao procedimento omissivo do professor.

"Veio o novo professor de Física: um rapaz, super mal vestido (às vezes, ele ia dar aula de chinelo havaiano), cabeludo (o colégio não permitia alunos cabeludos) e o pior: ele ia para a escola às 7:00 h da manhã 'drogado'. Resultado: ele não conseguia nos passar nada da matéria e deixou mais da metade da sala de recuperação.

Porém, no dia da avaliação, ele também estava 'drogado' e então aproveitamos a 'deixa'. Saíamos da sala, e um aluno ficava com o caderno aberto, nos passando todos os exercícios. Todos foram aprovados, porém ninguém sabia a matéria." (24 anos, 1993)

O resultado da nota baixa não se limita à condição do aluno ficar em recuperação. Ela pode resultar em reprovação, com sérias repercussões para a vida do estudante.

Tomo por empréstimo a definição dada por Patto (1990) ao termo reprovação para ilustrar os episódios que se seguem.

Reprovação: provar bem de novo/ser submetido novamente a sofrimento, transe, aperto, trabalhos penosos, situação difícil. (p.287)

O aluno reprovado é submetido novamente "a sofrimento e a trabalhos penosos", por razões questionáveis: ou por faltar alguns décimos na nota, ou por inexistir um trabalho efetivo de recuperação das dificuldades do aluno, conforme esclarecem os episódios seguintes.

"Perdi o 2º ano do Colégio, fui eliminado numa prova. Não me lembro se Física ou Química, fui reprovado por 0,5 ponto, foi como se um pedaço de mim ficasse para trás, junto com o ano que eu perdera." (34 anos, 1993)

"As minhas experiências mais marcantes em avaliação não foram muito boas. A primeira foi na 2ª série do 1º grau, quando fui reprovada em Matemática por não saber tabuada, pois tinha que sabê-la na ponta da língua. Fiquei magoada e chorei bastante e não queria ir mais para a escola.

A segunda experiência foi na 8ª série, quando também fui reprovada em Matemática, o professor era muito exigente, todos os anos ficava de recuperação em sua matéria desde a 5ª série, e por final, na 8ª série me reprovou, pois disse que eu não tinha capacidade nenhuma para ir para o segundo grau.

No ano seguinte, mudei de escola, pois não queria mais ver o professor ao meu lado. Até hoje, detesto Matemática." (27 anos, 1991)

Nas duas situações apresentadas, a reprovação tocou profundamente na auto-estima do aluno, o que foi sintetizado na frase: *"como se um pedaço de mim ficasse para trás"*. São mágoas, choro, rejeição à escola, ao professor, à disciplina que os relatos dos que experimentaram a reprovação evidenciam.

As repercussões da reprovação podem ser analisadas do ponto de vista da ideologia da igualdade de oportunidades e do mérito.

No ensino simultâneo, característico da escola atual, todos os alunos recebem tratamento formalmente igual: vem a ser um coletivo que tem iguais oportunidades. Entretanto, não é politicamente interessante manter vivas as identidades grupais, o que poderia possibilitar a criação de focos de resistência. Assim, utiliza-se da avaliação individualizada que opera no nível da competição e contribui para classificar, discriminar e rivalizar os alunos. Faz parte da regulamentação a que se

refere Foucault (1975).

A avaliação escolar, feita concomitantemente, iguala e individualiza os sujeitos, conforme afirmei anteriormente. A interiorização desse contexto faz com que o aluno se sinta como único responsável pelos seus fracassos: ele se subestima e se culpa por entender que não se esforçou o suficiente diante de oportunidades iguais, deixando de ser merecedor da aprovação. Esse processo goteja, como diz Fernández Enguita (p.189), o que dispersa os resultados e mascara as suas conseqüências enquanto problema social.

Diante do rigor e da inflexibilidade na atribuição de notas, que geraram muitas reprovações, há casos opostos, de professores que resolveram a questão de modo *sui generis*, merecedores de destaque, como o que se segue.

"O fato mais marcante sobre avaliação foi a 'barganha' que a professora de Matemática fez com a classe, no último bimestre da 8ª série do 1º grau: trocava notas por flores. Nunca vi uma classe tão verde e florida como no dia da entrega das notas." (25 anos, 1993)

- "ERA UMA QUESTÃO DE VIDA OU MORTE!" -

OUSAR PARA RESISTIR

O quadro apresentado até agora contém uma série de episódios considerados negativos pelos alunos porque os

desestruturaram quando numa situação de avaliação, quer por motivos relativos a si mesmos, ao professor ou à sistemática de avaliação. Tais situações revelam, na maior parte das vezes, uma relação pedagógica de dominação cujo processo culmina com a submissão do aluno à autoridade do professor ou dos membros do corpo técnico-pedagógico da escola.

Um caminho para explicar essa relação de dominação é recorrer à teoria da reprodução cultural e social. De acordo com as análises sociológicas oriundas desse referencial teórico, a escola capitalista reflete e reproduz as contradições presentes na organização social vigente e a avaliação praticada nessa escola vem a ser o veículo mais poderoso para preservar e inculcar os valores necessários à manutenção do sistema social capitalista. (Bourdieu e Passeron, 1970; Baudelot e Establet, 1975; Menga Lüdke, 1987; Fernández Enguita, 1989; Freitas, 1995).

Segundo Fernández Enguita (1989), os alunos, na escola capitalista, são tratados e igualados como membros de categorias e coletivos que, para sobreviverem escolarmente, são levados a considerar os colegas como elementos estranhos e até hostis. Assim, o aluno *"é medido individualmente, e só poderá fazer-se valer pessoalmente, em oposição aos outros"* (p.198).

Com o passar do tempo, a ajuda entre os colegas para desenvolver o estudo e para a realização das provas diminui à medida que a escolarização avança, exceção feita aos grupos que Fernández Enguita chama de "anti-escola".

As falas a seguir de três alunos esclarecem essa questão:

1ª série do 1º grau (início da escolarização):

"Lembro-me como se fosse hoje: era a minha primeira prova. Eu sentava sempre na 2ª carteira, mas no dia da prova a professora mudou todos de lugar, e colocou-me na última carteira. Sentou-se ao meu lado uma garota que já era repetente e não sabia nada na hora da prova. Fiquei com pena dela e ela pediu ajuda. Não tive dúvidas ou medos, peguei sua prova e resolvi todas as questões. Entregamos as provas e fomos embora. No dia seguinte..."

1ª série do 2º grau (após 8 anos de escolarização):

"(...) o resultado foi que apenas eu e mais um ou dois alunos obtivemos média. Na época, eu senti pena dos colegas, mas, naquele momento, eu precisava 'salvar a minha nota'"

1ª série do 2º grau (grupo anti-escola):

"(...) trocávamos a prova, fazíamos todas as questões, corrigíamos, colocávamos questionamentos, enfim, havia o desafio (...)"

Em consequência dessa aprendizagem, o estímulo à competição inter-individual na escola cerceia as condições para a ação coletiva, ao mesmo tempo que diminui a potencialidade de resistência dos grupos, desenvolvendo o aprendizado do individualismo.

Entretanto, alguns relatos dos alunos apresentam episódios do cotidiano da sala de aula, vividos por eles, que contêm aspectos que contrariam a situação de submissão/domi-

nação predominante e antes retratada. Como explicar os atos de "ousadia" dos alunos, e até os de "rebeldia" de alguns professores, avessos às posturas deles esperadas pela escola?

As teorias da resistência oferecem elementos para a análise de experiências antagônicas vividas no cotidiano escolar. Segundo afirma Giroux (1983), estudos *"demonstram que os mecanismos de reprodução social e cultural nunca são completos e sempre se defrontam com elementos de oposição parcialmente conscientes"* (p.37).

Tais estudos se pautam pelo entendimento da escola enquanto espaço social que tem uma relação específica com a sociedade: reconhecem a ação de determinantes estruturais de acordo com uma noção dialética de dominação, a qual supõe a existência de conflitos e resistências. Em decorrência disso, defendem a autonomia relativa da escola fundada no papel ativo da ação humana e experiências do sujeito como elos mediadores entre as estruturas e respectivos efeitos vividos.

Para Giroux (1983), a resistência vem a ser um construto teórico que pressupõe as seguintes noções básicas: a ação humana é dialética; o poder nunca é unidimensional; a esperança é elemento inerente à transformação social. Acrescenta, ainda, que um comportamento de oposição significará resistência, se existir nele interesses emancipatórios.

A resistência possui um valor pedagógico, continua Giroux (1983), à medida que pode desvelar os interesses imbr-

cados nas práticas escolares, em especial, na avaliação. Vale lembrar o exemplo, anteriormente citado, de reação da classe diante da prova surpresa que o professor pretendia aplicar, cujo êxito foi possibilitado pela organização coletiva dos alunos.

Referindo-se às posturas de vigilância do professor durante a realização das provas, os alunos apontam algumas situações que contrariam o esquema usual.

No depoimento que segue, o aluno explica o afrouxamento da vigilância do professor como displicência dele.

"Ah! Estava me esquecendo, eu tive apenas uma matéria em que a avaliação era 'individual, com consulta'. Nesta, cada um ficava na sua carteira, o professor lia jornal, e a classe toda fazia a prova junto, no pescoço." (22 anos, 1994)

Ou, num outro caso, o próprio professor justificava sua ineficiência, diante das deficiências do aluno com relação a um determinado conteúdo específico, afrouxando a vigilância.

"O mais interessante é que o professor até se ausentava da sala de aula por alguns instantes e até ironizava das dificuldades dos alunos dizendo 'eu sei que vocês não colaram' ou 'tá bom, vocês não vão ser físicos mesmo', etc." (28 anos, 1991)

Na fala seguinte, um aluno de 3º grau interpretou de modo diferente, apontando conduta displicente da mestra como comodidade sua.

"A colega (que não realizou o trabalho proposto para ser feito em dupla) ganhou 9,0 sem saber do que tratava o trabalho. Eu não me preocupo com notas e nesses casos, quem aprende sou eu. Porém, neste especificamente, achei que foi comodidade da professora, porque ela sabia que a aluna não havia participado e fez vistas grossas." (34 anos, 1991)

Da parte do aluno, a sua resistência à opressão é concretizada por todos os artifícios que utiliza para se safar da vigilância e do controle do professor durante a realização da prova.

"Quando cursei o 2º grau, logo no 1º ano, que era básico, as provas, principalmente de Física, eram desafiadoras a mim e ao meu grupo, pois a professora dividia em provas A, B e C. Nós, como trocávamos a prova, fazíamos todas as questões, corrigíamos, colocávamos questionamento, enfim, havia o desafio: - da prova e da professora nos pegar trocando as provas. Medo e ousadia em desafiar o bicho-papão, que não sei se maior era a professora ou o papel avaliativo. Não consigo lembrar-me de chorar ou ficar inquieta com uma prova, mas de me sentir triste, humilhada quando eu sabia o que deveria ter sido feito, e no momento da prova não o fiz por um motivo qualquer." (25 anos, 1993)

Por vezes, ao usar a cola, o medo do aluno superava a possível ousadia.

"Sempre tive medo de colar. Em algumas provas decorativas, levava um lembrete, quase não tinha coragem de abrir a cola, achava sempre que o professor iria ver e me dar zero. Quando criava coragem, o meu coração acelerava, minha mão ficava molhada e nem dava para enxergar direito." (34 anos, 1993)

Aconteceu, também, de os disfarces para esconder a cola não serem tão eficientes quanto o aluno queria que fossem.

"Uma vez fiz uma cola e coloquei-a no meio de um lenço. Todas as vezes, para eu ler, eu espirrava. A professora desconfiou e pediu o lenço, quase morri de vergonha. Pediu para eu levar o lenço mais a prova para meu pai assinar." (24 anos, 1992)

Numa outra situação, o resultado do truque adotado teve resultado inesperado e desastroso.

"Eu, muito inocente, passei a minha prova para um colega e a dele veio para mim. Fizemos uma troca de provas, só que em vez dele ler e me devolver, ele não o fez; foi passando para os outros alunos até que minha prova foi parar na última carteira (obs: eu sentava na 1ª) e o professor pegou. A fileira toda ficou com zero." (35 anos, 1994)

Os truques e as famosas colas... "esse assunto é pertinente de muita graça mas, na época, era sempre uma questão de vida ou morte", assim se expressou um aluno.

Por diferentes motivos e formas, o aluno enfrenta a vigilância e a revista do professor para poder vencer o duelo da nota e da aprovação escolar. Utiliza-se de meios criativos como a invenção de códigos e selamento de pactos prévios com os colegas.

"Pelo fato de não saber estudar e não gostar de estudar, eu sempre tinha um plano para tentar me 'safar' na prova. Sempre pensava como eu ia fazer para responder às perguntas. Passava horas fazendo colas de todos os tipos imagináveis."

O meu problema é que nunca fui 'cara de pau' o suficiente para durante a prova colar, e dessa maneira tentava sempre articular com algum colega (que era bom aluno) de ele fazer a prova dele e depois trocarmos as provas e ele fazer a minha também. E assim foi indo e eu fui sendo sempre aprovada no limite." (31 anos, 1993)

"Eu elaborei uma 'cola explícita', porém discreta. Chegando à escola, todos começaram a fazer cola nas carteiras, escreviam claramente as principais questões e, eu também passei a minha cola na carteira, porém, com desenhos, formas e até nomes próprios.

A professora, ao chegar em classe, revistou carteira por carteira, todos apagavam nervosamente enquanto eu só fingia que apagava. Ela passou pela minha carteira, não percebeu nada. Colei o que foi possível." (34 anos, 1991)

O aluno explica o uso dos truques e das colas, durante as provas, por razões de várias naturezas. Ele cita o próprio nervosismo, o medo de errar, a insegurança quanto ao que assimilou do conteúdo como causas de origem pessoal; acrescenta a essas, as seguintes: falta de motivação para aprender, falta de estudo e de gosto pela matéria ou próprias de aprendizagem.

Pesam, igualmente, na visão dos sujeitos da pesquisa, os motivos relativos à sistemática de avaliação para explicarem o uso dos artifícios durante a realização das provas. Particularmente, mencionavam: a exigência de decoração da matéria por parte do professor; grande quantidade de conteúdo e sem significação; o uso de provas para atribuir notas. Quanto ao professor, os alunos verbalizam duas justificativas: incompetência profissional e desinteresse em ensinar e fazer o aluno aprender.

Entretanto, os fatos relatados dão elementos para explicar o uso de truques e colas por outros ângulos. Três deles parecem constantes e interligados:

- a situação de prova apresenta-se como um obstáculo, um desafio, uma questão de vida ou morte, que devem ser enfrentados pelo aluno. Um dos meios para vencê-los é o uso de truques e colas;
- para fazer uso desses artifícios (ou artefatos), o aluno deve ter, como dizem, "cara de pau", isto é, coragem e desenvoltura para ousar;
- para a ação ser eficiente e certa, o aluno precisa usar de criatividade e contar com a solidariedade grupal.

Essa reconstrução de falas dos alunos fornece a imagem da situação de prova em que os alunos usaram de truques e colas como num campo de batalha, em que os alunos abandonam os movimentos estereotipados, impostos pelo jogo da submissão e obediência, e assumem um novo movimento, o do não-conforme, o da resistência.

Os atos de resistência a esquemas de dominação podem ocorrer em nível de pequenos grupos - o de uma classe de escolares - como em nível de uma civilização inteira, quando a sua identidade e seus costumes são ameaçados.

Nilo (1982), ao escrever sobre os desafios da avaliação para a América Latina, conta que antropólogos peruanos colheram uma lenda entre os habitantes das Serras Andinas sobre a escola e a recepção da mensagem civilizadora européia por parte desses

povos nativos.

Ei-la, na íntegra:

Eu posso ajudar você a derrotar seu irmão, o Rei Inca, disse a Lua à Suscristu. O Inca ficará assustado com o que vou dar a você. Em um descampado escuro, Suscristu mostrou ao Inca o papel que a Lua lhe tinha entregue. O Inca se assustou quando viu que não conseguia entender o que estava escrito no papel. Quando o Inca já não podia fazer nada, Suscristu derrubou-o, cortou-lhe a cabeça e fez, em seguida, construir igrejas. O Ñaupa Machu ficou muito alegre quando soube que o Inca tinha morrido. O Ñaupa vivia agora sobre uma montanha chamada 'escola'... Foi então que passaram os filhos do Inca. Estavam procurando seu pai e sua mãe. O Ñaupa disse-lhes: 'Venham, venham, eu lhes direi onde estão o Inca e a Pacha Mama'. Contentes, as crianças foram à escola. O Ñaupa queria comê-los e lhes disse: 'Pacha Mama não quer saber mais do Inca. Ele ficou amigo de Suscristu e vivem juntos como dois irmãozinhos. Olhem, está escrito aqui, no papel.' As crianças tiveram muito medo e fugiram. Desde então, por vingança, todas as crianças devem ir à escola. (p.55)

Segundo o autor do texto que conta a lenda, Suscristu representa a civilização espanhola e o Rei Inca a civilização nativa. A Lua e a escrita são forças associadas à obscuridade. Os filhos do Rei Inca vão à escola atraídos pela mentira de Ñaupa, que disse saber onde estavam os seus pais. Ñaupa quer "devorá-los" culturalmente, ou seja, mantê-los na escola e passar-lhes a cultura européia e seus valores. Para tanto, Ñaupa disse às crianças que os dois irmãos rivais - Suscristu e Rei Inca - passaram a viver em harmonia. "Por outras palavras, a escola nega a existência de um antagonismo entre a cultura andina e a cultura ocidental (...)" (Nilo, 1982, p.55). A avaliação, como um dos processos pedagógicos, estaria

mediando esses valores.

Em meio à análise dos desafios da avaliação, Nilo (1982) levanta uma questão interessante: o insucesso escolar, a reprovação, o analfabetismo, ao invés de representarem perda, estão paradoxalmente mostrando êxito da população no esforço de deter ou retardar o processo de aculturação imposto sobre os nativos. Nesse processo está embutido um jogo de poder que faz o autor concluir: *"É o fraco vencendo o forte ou, pelo menos, opondo-lhe tenaz resistência secular"* (p.54).

7.3. REPERCUSSÕES DAS EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS VIVIDAS PELO ALUNO

Os alunos têm representado a avaliação como elemento chave de sua vida escolar enquanto procedimento definidor de sua aprovação ou reprovação letiva, ou mesmo, de sua permanência na escola ou exclusão dela. Em consequência disso, as experiências de avaliação escolar vividas pelos sujeitos da pesquisa parecem ter repercutido significativamente em suas vidas, assumindo um valor existencial.

O sistema escolar (e social) tem recorrido à avaliação como meio de controle de suas atividades e finalidades. O exame polariza as atenções de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como já afirmei anteriormente, não se limitando, no entanto, aos muros da escola. A recente proposta do

MEC de aplicação de exame a todos os egressos do 3º grau, em nível nacional, para lhes conferir habilitação profissional, reflete a onipresença da avaliação escolar dentro e fora da escola.

Diante da escola, ao lado dos mecanismos formais que dizem incidir tão somente sobre os aspectos cognitivos, informalmente processa-se a avaliação sobre os aspectos não-cognitivos (atitudinais e valorativos) da qual participam o professor, os colegas de classe, os funcionários da escola e membros do corpo técnico-pedagógico.

A presença inevitável e fatalista da avaliação na vida do aluno pode ser observada no depoimento que se segue:

"Em primeiro lugar, quando se ouve a palavra avaliação, já soa como um desafio que a gente tem que encarar e conseguir passar, pois é dessa forma que você consegue saber até onde se pode chegar. Quando tinha a prova na escola, eu estudava muito, mas tinha medo, até mesmo vergonha de colocar as palavras, pois não sabia se estavam certas. É claro que o momento ideal era aquele da avaliação, assim você poderia apresentar seus conhecimentos, mas eu continuava sem coragem, com medo de errar, de ser reprovada. Não sei 'colar', nem tento, pois não faz parte da minha postura." (26 anos, 1992)

Como fica claro no relato, o aluno aprende a conviver com a avaliação, embora sofra contraditoriamente essa realidade.

Acrescente-se, ainda, que nesse contexto da avaliação

como vem sendo realizada na escola, existe um mecanismo alienante que consiste no fato do parecer avaliativo sobre cada sujeito ser emitido por terceiros, predominantemente pelo professor, que representa a autoridade em sala de aula. Cria-se em cada sujeito a dependência de outrem para balizar o próprio valor com decorrências negativas para a sua autonomia moral e intelectual.

Ao abordar essa perspectiva da avaliação, Fernández Enguita (1989) assim se expressa:

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. (p.204)

Em se tratando de experiências negativas que punem e degradam, os efeitos da armadilha da avaliação alheia vão inevitavelmente atingir a auto-estima dos sujeitos, rebaixando-a. Parece ser esta uma faceta importante da análise da avaliação escolar, porquanto a auto-estima rebaixada vem a ser um dos elementos que indispõem o aluno para o estudo, para a aprendizagem e o afasta do relacionamento com as pessoas, por vezes, do convívio com os colegas, causando sérios malefícios para a sua vida futura e produtiva.

Os efeitos do rebaixamento da auto-estima do sujeito não param nas relações interpessoais: eles possuem alcance social e caráter ideológico. Recorro ao conceito de *esperança subjetiva* formulado por Bourdieu e Passeron (1970) para

clarear essa questão.

Segundo os referidos autores, a permanência do aluno na escola ou sua eliminação dela está diretamente relacionada à sua origem social. Esses autores distinguem entre os alunos que são eliminados, aqueles que o são pelo exame e os que se auto-eliminam antes mesmo do exame. Concluem que, neste último caso, a classe social a que pertence o aluno é mais determinante que no primeiro.

A desistência da escolarização por parte do aluno ocorrida ao longo do percurso escolar está vinculada às probabilidades de passagem de um grau para o outro, uma vez que

todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas (que preexistam a essa escolha e que sobreviverão à mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino. (Bourdieu e Passeron, 1970, p.165)

Portanto, as probabilidades de continuidade ou interrupção dos estudos são relativas às condições objetivas de êxito ou fracasso do aluno na escola, condições essas dadas pela sua classe social. Ora, a esperança subjetiva vem a ser o produto da interiorização das condições objetivas de classe e que explica a interseção de diferentes sistemas de relação.

Para Bourdieu e Passeron (1970), a relação entre esperança subjetiva e a probabilidade objetiva pode explicar a

"mortalidade escolar das classes populares ou a sobrevivência de uma fração dessas classes" (p.166).

Nessa perspectiva, o papel político da avaliação escolar será o de interferir no plano da esperança subjetiva a qual se abrirá para novos horizontes, se a auto-estima do aluno for elevada e será recrudescida, se a auto-estima for rebaixada. Enfim, essa é uma forma de manter na escola os alunos das classes populares ou de eliminá-los!

"Ao mencionar o uso das orelhas de burro me provoca um certo medo, receio, mesmo estando no meu passado e sabendo que nunca mais vai acontecer de me colocarem orelhas novamente. Como eu era uma criança bastante complexada, isto me causou um problema sério, pois até há alguns anos atrás, eu não conseguia me relacionar com os outros, não conseguia ler em voz alta em sala de aula, aliás, em lugar algum, eu tinha vergonha de tudo e de todos.

Agora sei do que sou capaz e faço força para que tudo o que planejo, com garra e empenho, consiga chegar aos meus objetivos com bastante êxito." (26 anos, 1994)

"Também passei por uma experiência meio chata com uma professora de Português, a mesma marcou data da prova na qual pela 1ª e última vez tirei nota vermelha naquela matéria. Fiquei super chateada com a professora por ter chamado minha atenção na frente dos meus colegas de classe - ela disse a mim que, se eu não estudasse não seria ninguém, só serviria para varrer rua. Mas eu lhe provei o contrário, ela nunca soube que me magoou." (30 anos, 1994)

Essas são as falas de "sobreviventes", que passaram por uma avaliação punitiva e mencionam os efeitos de sua auto-estima abalada e o empenho em superar o seu estado. Entretanto-

to, a auto-estima dos alunos não é atingida apenas naqueles casos que sofreram punição explícita. Ela é também abalada pelas vivências de um processo de avaliação frustrante.

O insucesso do aluno nas situações de provas ou o próprio clima vivido nesses momentos desencadeou nos alunos a formação de medos e bloqueios psicológicos, assim como dificuldades de relacionamento com as pessoas.

Muitos alunos referem-se às repercussões das experiências negativas em suas vidas, citando a tristeza, a frustração, a desilusão, a mágoa, provocadas por motivos como: obrigação de memorização, uso de questionários previamente elaborados contendo questões medíocres, falta de estímulo ao estudo, uso de truques e colas. Acrescente-se, ainda, a insegurança criada em torno do próprio conhecimento, pois que o aluno não conta com espaço para expor e discutir aquilo que apreendeu do conteúdo, ficando privado de parâmetros para se auto-avaliar.

Ainda no plano pessoal, os alunos citam o reaparecimento do abalo emocional, vivido no passado, quer em situações profissionais atuais, quer pessoais, com seqüelas resolvidas, às vezes, apenas com a ajuda de psicoterapia.

"Um fato interessante que comprova esse meu estado de angústia, foi um concurso da Prefeitura que fiz recentemente. Eu tinha tanta ansiedade em passar, que no meio da prova me senti tão mal, que tive que me retirar e não cheguei a terminar. Meus sintomas foram enjôo, dor de cabeça, calor insuportável e visão escura. Só tive mesmo que abandonar a prova e ir embora." (45

anos, 1991)

"Para mim essa história de avaliação, sempre causa pânico, até nos dias de hoje.

Um caso interessante, não só como aluna, mas também como professora, foi dias atrás onde tinha que fazer reunião de pais e explicar toda metodologia de ensino da escola, o meu coordenador disse que participaria da reunião, mas como ouvinte, nesse instante já caiu por terra toda segurança que eu tinha."

(24 anos, 1992)

"Quando chegou minha vez, eu não sabia ler, ela não me ensinou, e cobrava de mim que dominasse a leitura, eu não consegui. Fiquei tão nervosa que perdi a voz. E acabei por repetir de ano.

Hoje, adulto, faço psicoterapia em grupo para superar este trauma. Pois outro dia, fui falar em público, minha voz ficou trêmula e eu não consegui falar, apesar de dominar o tema da palestra." (36 anos, 1993)

"Das experiências que tive com avaliação, a que mais me marcou foi a que tive na 3ª série do primeiro grau.

Minha professora exigia silêncio absoluto na sala de aula. Quando ela ia tomar a leitura nos deixava apavorados, ficava atenta para ver se pegava um aluno distraído ou conversando e o chamava para continuar a leitura onde seu coleguinha havia parado. Se o aluno não soubesse onde havia parado era aquele sermão e ela dizia: 'Vai ficar com vermelho em leitura'.

Com tudo isso comecei a ter problemas em casa, não conseguia comer por falta de apetite, não conseguia dormir tranqüilamente, sonhava constantemente, além de falar e andar pela casa dormindo, acordava em baixo da cama, dentro do guarda-roupa, no banheiro.

Preocupada com a minha situação, minha mãe levou-me ao médico, e com relação à falta de apetite ele receitou uma vitamina e os outros problemas ele pediu à minha mãe que me levasse a um psicólogo." (27 anos, 1992)

A exigência de memorização do conteúdo vem a ser um elemento que percorre a maioria dos relatos dos alunos para explicar a sua insatisfação quanto à sistemática de avaliação adotada pelas escolas. As repercussões são inúmeras e inter-relacionam o plano escolar com o pessoal.

"Tentei conversar com a professora, mas ela não ouviu, disse que tinha avisado que queria as respostas iguais às anotações do caderno e como não estavam com as mesmas palavras do caderno, ela não ia PERDER tempo em corrigir. Fiquei muito triste, frustrada, e não aceitei a atitude dela e infelizmente levei esta triste experiência que me machucou muito por um bom tempo." (24 anos, 1993)

Uma decorrência importante para a vida do estudante quanto ao uso continuado de questionários decorados é que, diante de um outro tipo de instrumento de avaliação, o aluno sente-se despreparado e incapaz de corresponder às respectivas exigências, novas e desconhecidas. Não se trata de dominar um certo tipo de instrumento ou de estar familiarizado com uma certa operação mental, mas da clareza que tem o aluno de que foi privado de um exercício intelectual que certamente lhe traria benefícios.

"Quando se fala em avaliação me vem logo à mente uma sensação de nervoso e angústia. Me recordo que até o 2º grau, a maioria das minhas provas eram através de perguntas e respostas. Os professores acumulavam a matéria e quando chegava o dia das provas, a maior parte dela era decorada; não faziam perguntas que fizessem com que os alunos pensassem ou dessem a sua opinião."

Quando entrei na Faculdade, a forma de avaliação de alguns

professores modificou, sendo que senti muita dificuldade para me adaptar a esse tipo de avaliação, pois não estava acostumada a pensar." (25 anos, 1991)

Outros relatos apontam para as repercussões relativas à aprendizagem propriamente dita: declaram que o processo avaliatório não os estimulou à aprendizagem e, com isso, deixaram de aprender muita coisa e que tal aprendizagem lhes faz falta agora.

Considerando que a aprendizagem vem a ser o objetivo primeiro a ser atingido pelo ensino, posso afirmar que a prática da avaliação tal como descrevem os alunos, coloca em questão as funções da própria instituição escolar e ressalta o seu papel bloqueador.

"Quando se fala em avaliação, as experiências que marcam são as negativas. No 1º grau foi terrível, puro tradicional: eram textos e textos para decorar, exatamente como o livro estava. O mais incrível que percebo hoje é que tudo que decorei foi mesmo para obter um número, pois são poucos os conceitos que realmente aprendi." (22 anos, 1994)

"Minha experiência na vida escolar sempre foi, 'inclusive' nos primeiros anos de Faculdade, a de associar a avaliação com nota, fechar a média, passar de ano. Por isso, não existia o conceito de possuir um saber, ou dominar o conteúdo, para crescer intelectualmente, tornando as avaliações falsas, onde para conseguir uma nota, valia tudo, até mesmo burlar um conhecimento que não era meu. (Quem não cola, não sai da escola...)" (28 anos, 1992)

Os reflexos das notas baixas ou atividades de avaliação

mal sucedidas são traduzidos pelos sujeitos nos seus relatos pelos sentimentos de injustiça, revolta, decepção. Alguns apontam as suas preocupações para além das notas, referindo-se às lacunas do conhecimento que se abriram por falta de retorno do professor sobre os erros que cometeram.

"O lado negativo que sempre observei na avaliação é o fato de que provas ou avaliação são apenas um meio para ser aprovado. Nunca nos passaram que podem ser de formas diferentes para obter um real conhecimento, e para superar esse desafio o aluno acaba colando porque não importa aprender o conteúdo, mas sim ser aprovado." (27 anos, 1992)

Sabe-se que o êxito ou o fracasso do estudante numa determinada área de estudo contribui para ele permanecer nela ou dela distanciar-se. Trata-se de um processo natural de identificação das próprias capacidades.

Entretanto, torna-se inadmissível o fato do desenvolvimento do aluno numa área de aprendizagem em que possuía domínio ser tolhido como reflexo das experiências negativas vividas em avaliação.

Esse é o caso de muitos alunos que relacionam as suas dificuldades atuais de estudo com os episódios negativos de avaliação ocorridos anteriormente. Tais dificuldades dizem respeito a bloqueios de certas áreas de aprendizagem e atividades.

"Numa aula de redação de 4ª série aconteceu de eu receber a redação que eu tinha feito sem nenhum erro e com zero, voltei para casa inconformada e na segunda-feira seguinte a minha mãe

foi até a escola perguntar à professora porque zero se não havia nenhum erro na redação e ouviu como resposta que ela era uma professora muito experiente com vários anos de cadeira e sabia muito bem quando a redação era ou não feita pela criança. Acontece que fui eu mesma que havia escrito aquela redação e até gostava de escrever *mas depois disto eu só voltei a fazer redações quando era quase obrigada. Nunca mais escrevi por gosto como fazia antes.*" (27 anos, 1993)

"Me lembro ainda de quando passava horas repetindo um mesmo tema, procurando decorá-lo para o momento da avaliação. Estudava para ser avaliada e não era avaliado o que eu havia aprendido, onde havia avançado, ou o que faltava.

Isto marcou muito a minha formação. Até hoje sinto enorme dificuldade quando preciso produzir um texto com minhas próprias palavras. Fico pensando que não sou capaz, precisando recorrer aos livros, tirando muitas vezes as palavras do autor sobre determinado assunto." (29 anos, 1994)

Atentando-se para as áreas citadas (há outras como as relativas ao domínio dos conceitos de Matemática, à localização espacial, etc.), observa-se que são áreas essenciais para o desenvolvimento do ser humano no tocante à produção do conhecimento: pensamento e comunicação.

A reprovação, a desistência do curso que o aluno frequentava ou o abandono temporário dos bancos escolares aparecem como decorrências das experiências insatisfatórias de avaliação. Os prejuízos dessas situações vividas que repercutiram posteriormente são apontados com veemência. O desenrolar dos fatos do relato que se segue e a linguagem carregada de sentimentos bem demonstram as muitas marcas que o processo avaliatório tem deixado nos alunos.

"Quando ingressei na 5ª série do antigo ginásio, tive a pior decepção de toda a minha vida escolar.

Estávamos em início de aulas e ainda não conhecíamos todos os professores.

Na primeira aula, entrou na sala, um cidadão por nome (...). Sentou-se em sua cadeira e disse o seu nome e que sua disciplina era um 'calo' no sapato de todo mundo e também que não admitia gracejos, piadinhas e outras coisas mais e que para iniciar iria analisar cada aluno. Levantou-se e foi olhando para cada um e dizendo que achava que fulano tinha jeito que ia se dar bem em sua matéria, o outro mais ou menos e outro ia se dar mal.

Dessa forma foram se passando os dias, até que chegou o dia da avaliação. O professor dava as provas diferenciadas para cada aluno, isto é, para uns era prova A, para outro B e assim por diante, pois desse modo ninguém colava.

O pior de tudo foi o dia do resultado da avaliação, pois esse professor chegou e disse que nunca errava em suas análises, quem ele havia dito que era bom, tinha se saído bem e quem ele havia dito que não era, tinha ido muito mal.

Começou então a fazer a chamada, e ao mesmo tempo entregava a prova por ordem da mesma. A cada aluno, ao receber a prova, o professor dava uma orientação e, por causa disso, eu, particularmente, me senti muito deprimida e até humilhada, pois os alunos que se saíram bem na prova, puderam continuar na sala de aula e os que não foram bem, a partir daquele momento, segundo o professor, não tinham nenhum compromisso com aquela disciplina. E fomos convidados a nos retirar da sala de aula.

Essa disciplina não nos era permitido assistí-la, porque o professor dizia que não adiantava ficarmos em sala de aula, pois não renderíamos nada. Alguns alunos foram reclamar com a direção o que nada adiantou, pois a situação permaneceu a mesma.

No final do ano, todos os alunos que não freqüentaram a disciplina foram reprovados, e para mim rendeu treze anos longe dos bancos escolares e um medo terrível de me aproximar de qualquer outro professor dessa disciplina 'Matemática' e da matéria em si, medo esse que me acompanha até hoje e que eu ainda não

consegui superar." (36 anos, 1994)

Concordando com Fernández Enguita (1989), concluo com suas palavras:

O registro global dos cadáveres que a escola deixa pelo caminho - cadáveres simbólicos, claro, embora também alguns reais - é espetacular, mas a ele chega como resultado de um lento gotejar. (...) Cada caso aparece como uma combinação específica de êxitos e fracassos parciais, pontos fortes e fracos, sucessos e insuficiências. O resultado final é a exclusão, mas a dispersão casuística reforça a idéia de que se trata de problemas individuais, de que a escola não pode ser proclamada culpável. (p.215)

- REPERCUSSÕES NÃO REVELADAS -

A leitura e a releitura dos relatos escritos pelos alunos, assim como a apropriação dos seus significados pela exposição de seus diferentes aspectos, me permitem sintetizar alguns pontos:

1) A avaliação escolar, tomada como sinônimo de prova, vem a ser um recurso utilizado pelo professor para punir os erros dos alunos e conseguir atenção e disciplina em classe. As provas, na sua maioria, reduzidas a questionários decorados, vêm associadas à omissão do professor no ensino: o conteúdo ministrado não é explicado, é apenas citado, lido, copiado, acumulado.

O conteúdo dado é descontextualizado não se torna objeto de estudo, não é trabalhado em classe. Cria-se um hiato, cujo espaço seria ocupado pela dinâmica do ensino e da aprendizagem movida pelas relações pedagógicas propícias ao diálogo com o conhecimento.

A avaliação escolar na vida do aluno apresenta-se como um peso, um estorvo à sua aprendizagem, ao uso da criatividade e de sua inteligência. Ela deixa de exercer o papel fundamental de ser mediadora da construção do conhecimento e bloqueia a produção intelectual possível. Essa noção negativa da avaliação contamina e repercute em todas as atividades escolares desenvolvidas.

Acredito que esse seja um reflexo pernicioso da avaliação, porquanto concorre para distanciar a prática pedagógica de seus próprios fins.

Como decorrências instalam-se uma inevitável desilusão com a escola e com o ensino e um conjunto de conceitos distorcidos sobre o papel do professor e do aluno, os tipos de instrumentos de avaliação, os objetivos desta.

"Hoje eu acredito que entrei no esquema. Àqueles professores que estão dispostos a crescer e a fazer com que seus alunos creçam, eu dou tudo de mim. Do contrário, aqueles professores que fingem que ensinam, eu finjo que aprendo." (30 anos, 1993)

"Outro fato importante que gostaria de colocar é que a primeira vez que uma professora me pediu para que eu me auto-

avaliasse, eu não sabia o que fazer, pois a prova para mim era algo tão ameaçador que acabou mexendo com minha auto-estima.

Para mim, até aquele momento, avaliar era papel apenas do professor." (23 anos, 1993)

2) O aluno não se percebe como alguém que pode (e deve) interagir no processo avaliatório, nem com poderes para reverter a situação que vivencia.

As experiências negativas de avaliação relatadas se apresentam como um embate entre fortes e fracos, entre superiores e inferiores.

"Avaliação para mim sempre foi vista com muito 'temor'. Me via num quadro em que o professor era o todo conhecedor, e eu o desafiando com minhas respostas pobres - sempre numa situação de inferioridade (onde nunca conseguiria atingir a resposta desejada) e de temor (as terríveis consequências que aqueles 50 minutos poderiam me causar na vida escolar)." (24 anos, 1991)

De um lado, o jogo das forças desiguais que ocorre ao longo do percurso escolar e, de outro, a necessidade de um diploma para exercer uma profissão, fazem com que o aluno passe a aceitar a avaliação como um mal necessário.

"Na minha vida escolar, até a 8ª série do primeiro grau, eu 'era' uma aluna estudiosa, estudava bastante e ia bem em todas as provas. O tipo de avaliação era o comum, aplicava-se a prova para saber se o aluno havia aprendido. Morria de medo, dava dor de barriga, coração disparava, mas infelizmente, tinha que fazer a prova.

Hoje ainda dá todas essas sensações na hora de uma avaliação, mas é um pouco menos do que era no 1º grau." (22 anos, 1992)

"O professor deveria observar o seu aluno no dia-a-dia, num contexto, retomar com o aluno a sua dificuldade, trabalhar com o aluno para despertar seu interesse pelo aprendizado, sua criatividade, criticidade e a parte burocrática ele vê mesmo como pode cumprir sua obrigação junto à secretaria. Não sei como isso pode ser feito, mas acredito que não deva ser impossível." (31 anos, 1992)

Embora o aluno reconheça ser a prática da avaliação uma situação incômoda e que deveria ser repensada, ele não vislumbra uma saída efetiva. A avaliação é vivida pelo aluno como uma teia, de cujo trançado ele não vê possibilidade de se desvencilhar. Isto repercute em sua vida escolar e o torna susceptível à sujeição.

3) Tal qual foi exposta pelos alunos, a avaliação escolar tem demonstrado ter por objetivos preocupações alheias ao seu desenvolvimento e interesses mais legítimos, deixando de focalizar os propósitos da escolarização. Para sobreviver escolarmente, o aluno submete-se ao esquema que condena, nega as próprias necessidades, alienando-se.

Nesse processo, a escola ideologicamente passa a imagem de que são dadas aos alunos as oportunidades de que necessita, mas que não são aproveitadas por ele (Bourdieu e Passeron, 1970, Fernández Enguita, 1989). Impinge-se a auto-culpabilização, condição determinante de submissão e dominação.

O depoimento que se segue é particularmente eloquente para esclarecer as repercussões do sistema de ensino e avaliação nos alunos.

"Durante a minha vivência escolar não houve avaliações que pudessem ser caracterizadas como negativas ou positivas. Sempre tive o professor como possuidor do saber, não cabendo a mim questioná-lo. Sempre tive convicção de que as 'provas' eram necessárias, e se ia mal sempre atribuía a responsabilidade à minha falta de estudo, de atenção. Assim, nunca tive o hábito de questionar o caráter das avaliações, se eram corretas ou não." (27 anos, 1994)

As declarações do aluno no segundo parágrafo sintetizam três pontos centrais desta exposição: a figura do professor, sábia e inquestionável; as provas como algo necessário; a auto-culpabilização.

O uso da palavra "sempre" marca todas as frases do segundo parágrafo, atribuindo o peso do inevitável, do imutável ao significado da mensagem que contém.

Como resultado do processo relatado, a criticidade perde a sua força e, com ela, desaparece o parâmetro para se saber o que é negativo ou positivo, correto ou incorreto. Tais pontos sinalizam o caminho à submissão.

Elaborei três tabelas contendo a incidência das citações negativas feitas pelos alunos acerca do processo de avaliação e respectivas repercussões. O objetivo desta apresentação é o de oferecer ao leitor uma visão panorâmica do conteúdo dos relatos no tocante aos aspectos negativos.

Num mesmo episódio encontrei menções a vários aspectos contemplados nessas tabelas. Isto justifica o fato de o número total de itens ser maior que o número de episódios apresentados nos gráficos 6 e 7 e nas tabelas 2 e 3.

TABELA 6

Aspectos da avaliação abordados negativamente pelos sujeitos, conforme o nível/grau de ensino

Aspectos	Clima/prova (1)		Habilidades exigidas (2)		Técnicas/instrumentos (3)	
Nível/grau	N	%	N	%	N	%
Pré-escolar	02	1,0	-	-	01	2,0
1º grau	95	45,0	68	49,0	25	44,5
2º grau	32	15,0	28	20,5	14	25,0
3º grau	16	7,5	09	6,5	07	12,5
Não especificados	67	31,5	33	24,0	09	16,0
Total	212	100,0	138	100,0	59	100,0

- (1) Clima durante a realização da prova (escrita ou oral): de tensão e medo; sensações desagradáveis (reações psicossomáticas bloqueadoras).
- (2) Habilidades exigidas para a realização da prova (escrita ou oral): decoreção, memorização, reprodução mecânica do conteúdo, rapidez manual (cópias cronometradas).
- (3) Técnicas/instrumentos e sua composição:
- questionários ou exercícios respondidos em aula após explanação, leitura ou cópia do "ponto" e sua rerepresentação na prova;
 - questionários ou exercícios/textos ou frases com lacunas extraídos do livro didático;
 - questões abrangentes para dissertar conforme anotações realizadas durante explanação ou cópia do "ponto".

TABELA 7

Fatores que, segundo os sujeitos, explicam os aspectos negativos relatados, conforme nível/grau de ensino

Fatores	Relativos ao professor (1)		Relativos ao aluno (2)		Relativos aos procedimentos (3)	
	N	%	N	%	N	%
Nível/grau						
Pré-escolar	01	1,0	01	4,0	-	-
1º grau	90	68,0	14	58,5	28	44,5
2º grau	22	16,5	02	8,5	15	19,5
3º grau	05	4,0	01	4,0	23	30,5
Não especificados	14	10,5	06	25,0	10	13,0
Total	132	100,0	24	100,0	76	100,0

- (1) Fatores relativos ao professor que explicam os aspectos negativos relatados: - traços de personalidade (autoritarismo, agressividade, rigidez, mau humor, feições carregadas); - reações pessoais diante do erro e do baixo rendimento do aluno: críticas destrutivas, ofensas morais, agressão física, punições, ameaças, gritos, perseguição, ridicularização, discriminação.
- (2) Fatores relativos ao aluno que explicam os aspectos negativos relatados: - deficiências de natureza orgânica; - dificuldades de adaptação, de relacionamento, de estudo, de empatia com o professor, de se expor.
- (3) Fatores que explicam os aspectos negativos relatados relativos aos procedimentos adotados para corrigir provas, atribuir notas, calcular médias, acompanhar o aprendizado: - arbitrariedade, inflexibilidade, critérios questionáveis; - prevalência da opinião do professor; - ausência de retorno e de orientação sobre os trabalhos.

TABELA 8

Decorrências negativas da avaliação
citadas pelos sujeitos,
conforme nível/grau de ensino

Decorrências	Finalidades (1)		Repercussões (2)	
Nível/grau	N	%	N	%
Pré-escolar	03	3,0	01	1,0
1º grau	43	43,0	60	49,5
2º grau	17	17,0	25	20,5
3º grau	10	10,0	14	11,5
Não especi- ficados	27	27,0	21	17,5
Total	100	100,0	121	100,0

(1) Finalidades da avaliação: - obter nota para aprovação; - prestar contas aos pais; - atender expectativas dos professores; - competir com os colegas, ser premiado; - submeter-se à disciplinação na classe/na escola; - cumprir exigências burocráticas.

(2) Repercussões negativas: - em nível pessoal: ausência de aprendizagem e de alterações qualitativas no próprio desenvolvimento (pouca retenção, dificuldades para produzir os próprios textos); rebaixamento da auto-estima, sentimento de incapacidade, desinteresse, conformismo; traumas com pessoas e disciplinas, medo de escola; - reprovação/mudança de escola/abandono temporário dos estudos.

8 - O ALUNO FRENTE A FRENTE COM A AVALIAÇÃO: AS MARCAS DA ALEGRIA, DO AFETO, DA CRIA- TIVIDADE, DA APRENDIZA- GEM...

*"Não me lembro da avaliação desenvolvi-
da no primário. Tudo era muito bom: a
escola era grande, bonita, cheia de
verde (...)"*. (Adriana)

*"Minha melhor fase foi de 1ª a 4ª sé-
rie. Não me recordo como era feita a
avaliação, mas não deveria ser ruim já
que não me marcou. O que eu me lembro
é de que eu gostava da escola"*. (Ana)

As duas citações em epígrafe extraídas dos relatos das alunas trazem informações esclarecedoras sobre suas experiências positivas em avaliação, permitindo algumas comparações entre elas e o quadro das experiências negativas anteriormente exposto.

Em primeiro lugar, as alunas deduzem que tiveram experiências positivas de avaliação, porque delas não têm lembrança. Decorre daí afirmar que as experiências negativas são as que se fixam na memória, que marcam e doem.

Nas descrições dos alunos, acerca de experiências positivas, destaca-se que as imagens gravadas não focalizam exclusivamente a sala de aula como nos episódios negativos:

elas se deslocam para outros ambientes descontraídos e agradáveis, os quais não são atingidos pelo rigor da ordem e das práticas disciplinares de que fala Foucault, e tornam-se objeto de bem-estar:-

"Esta escola me trouxe boas experiências: tinha aulas ao ar livre, ficávamos sem sapato e comíamos frutas diretamente das árvores." (23 anos, 1994)

Comparativamente, as 153 (cento e cinquenta e três) experiências positivas relatadas representam cerca de 20% do total dos episódios apurados. Enquanto nos relatos das experiências negativas os alunos concentram as explicações dos episódios vividos sobre três aspectos: o próprio desempenho, o do professor e a sistemática de avaliação, no relato dos episódios positivos os alunos lembram, também, de outros aspectos mais abrangentes e essenciais como, por exemplo, as relações da prática de avaliação com o projeto político-pedagógico da escola.

A avaliação nos episódios positivos refere-se a uma prática de caráter contínuo, processual, globalizante, que não se utiliza de provas tipo questionário. As habilidades exigidas se afastam da decoração e apelam para as operações mentais complexas. Os alunos enfatizam o caráter qualitativo e coletivo do processo, pois que estabelece a troca de idéias e de conhecimentos entre eles e os professores. Longe de ser banalizada, a prática de avaliação mostra-se rigorosa, um convite ao compromisso e à responsabilidade de cada um.

"Uma avaliação para a vida. Não sei como a professora (...) conseguia isso. Só sei que nos avaliava inseridas num processo, cada qual no seu nível de maturidade e compreensão. Nunca deixou passar suas palavras e objetivos de aula, desenvolvendo responsabilidades. Quando errávamos, era a primeira a nos trazer para o acerto, como todo bom amigo faz. Excepcional sua avaliação!" (25 anos, 1993)

"No 3º grau, tive uma experiência muito positiva em que a professora, além de ter se mostrado muito preocupada com nossas opiniões e participação, criava situações onde todos compreendessem os textos trabalhados.

Ao final, pediu-nos que nos avaliássemos e comentou sua avaliação para que juntos chegássemos à nota que, para ela, não era tão importante. Sinto muita saudade dela." (27 anos, 1993)

Esses dois depoimentos dão a conhecer o tom das falas que se referem às experiências positivas. Reportam-se ao caráter processual da avaliação, à ação conjunta, às responsabilidades criadas, ao relacionamento interpessoal, à correção construtiva do erro. Dessa forma, são construídas as situações positivas de avaliação.

As características positivas citadas nesses relatos e nos que se seguem são reveladoras de algumas posições teóricas:

- o processo do conhecimento é tomado dialeticamente, o que envolve continuidade e ruptura, construção e reconstrução conceitual;
- a aprendizagem supõe a apropriação, por parte do aluno, de um método de pensamento e interpretação da realidade;
- a apreensão da realidade se dá pelo exercício da crítica, da análise, da síntese, da abstração e da volta à realidade,

daí o seu caráter praxiológico;

- a avaliação, pois, é concebida como mediadora desse processo de conhecimento e como tal ocupa o "interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado" (Hoffmann, 1991, p.68).

Nessa perspectiva, a prática da avaliação mediadora deve se desenvolver de acordo com alguns princípios, conforme propõe Hoffmann (1994, p.71-86):

- 1) oportunizar aos alunos muitos momentos para que expressem suas idéias;
- 2) propiciar momentos de discussão entre os alunos com base em situações desencadeadoras;
- 3) solicitar várias tarefas individuais procurando entender as razões para as respostas apresentadas pelo aluno;
- 4) ao invés do certo/errado e da pontuação tradicional tecer comentários significativos junto aos alunos sobre as tarefas por eles produzidas, auxiliando-os a localizar as dificuldades e oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções.

Coincidindo com os três primeiros princípios, encontrei nos relatos dos alunos o uso de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados quanto ao tipo, caracterizados pela criatividade e propostos de modo a estimular o raciocínio do aluno. Essas formas substituem a prova escrita tomada como sinônimo de "questionário a ser decorado", que é realizada com data marcada antecipadamente.

Para o aluno, o caráter processual da avaliação é garantido pelo desenvolvimento de atividades na rotina dos trabalhos, sem data prévia e consideradas globalmente no contexto do ensino.

"Durante o curso de Magistério, tive uma experiência positiva a respeito de avaliação. Os professores das diversas disciplinas fizeram questão de dar provas bimestrais com os seus respectivos conceitos e felizmente um deles, tinha uma outra sugestão que era a avaliação sem prova, ele nos avaliava durante as aulas, através de participação, trabalhos, leituras, debates e outros. Ao final de cada bimestre, havia uma conversa individual com cada aluno sobre como cada um tinha entendido o conteúdo, o que tinha aproveitado, a própria participação e juntos resolvíamos qual seria o conceito, já que era necessário. Era a aula em que eu achava que a avaliação era feita com mais lógica e tinha maior aceitação." (22 anos, 1991)

"Uma experiência positiva que eu tive foi quando estava na 6ª série. A professora de Ciências não dava avaliações escritas, escolhíamos um tema do livro para apresentarmos e depois montávamos a aula de acordo com o tema. Utilizávamos slides, cartazes, íamos a vários estabelecimentos fazer entrevista, enfim, aprendíamos com mais interesse e vontade." (21 anos, 1992)

As técnicas citadas nos relatos se dividem entre: observação, entrevista, dramatização, seminários, de dinâmica de grupo, auto-avaliação, estudo do meio. Inúmeros recursos se associam a essas técnicas como preparo de feira científica, elaboração do jornal da escola e de projetos, maratona intelectual, experiência de laboratório, música, teatro, além da pesquisa de campo e resenhas.

Os meios para se avaliar apresentam combinações variadas, de acordo com a natureza da disciplina, como: entrevista associada ao seminário, redação com música, pesquisa de campo e feira, assim por diante.

"Lembro-me apenas de *uma maneira bastante bela de se avaliar*. Eu estudava no SESI, tínhamos uma ótima professora de Ciências e ela avaliava através de feiras, ou seja, *pesquisávamos o assunto*, depois levávamos para a feira e esta era aberta ao público (pais e amigos). *Era produtivo e animador*." (26 anos, 1991)

"Uma avaliação positiva foi quando estava cursando o Magistério e o professor de Português formou várias equipes, para apresentar *uma peça de teatro*. Quando a minha equipe apresentou a peça, o professor pediu que fôssemos ao anfiteatro para que outras classes vissem o nosso trabalho. Para mim foi uma experiência muito importante e acredito que para minha equipe também, pois *pude constatar e avaliar novas potencialidades* que estavam escondidas dentro de cada um." (26 anos, 1991)

"Na 7ª série, minha professora de Geografia aplicava pela primeira vez *diferentes modalidades avaliativas*; uma delas agradou muito a mim e aos demais alunos. Este tipo de avaliação consistia em uma *mini-maratona*, onde, após formados grupos de quatro alunos e definidas em equipes (A, B, C, D...), eram feitas perguntas a cada grupo, porém, em cada rodada, um aluno diferente do grupo respondia.

No quadro-negro a professora marcava cada ponto conquistado, e antes de responder a pergunta feita ao grupo, *todos os elementos davam suas opiniões* acerca da resposta correta. *Esta experiência foi muito gratificante, pois brincando aprendi*." (23 anos, 1994)

Alguns alunos relatam sobre o uso de provas escritas preferencialmente dissertativas, sempre vinculadas a outros

meios, exigindo criatividade, raciocínio e abordando questões estudadas em classe e da atualidade. Outros alunos mencionam as provas orais realizadas com os alunos que espontaneamente se apresentavam para fazê-la, evitando constrangimentos.

"Na sexta série foi a redenção da Geografia para nossa classe. O professor que pegou as aulas, foi realmente o professor de Geografia. Ele fazia uma avaliação muito boa, não apenas nas provas, mas em trabalhos individuais, em grupo e principalmente através de redações sobre fatos que ocorriam ligados à Geografia, recortes de jornais e notícias diversas e o que mais me marcou a auto-avaliação." (29 anos, 1994)

Portanto, não é o emprego de uma prova escrita ou oral que identifica uma experiência negativa, mas os fins a que se destina e o papel mediador que desempenha.

Ao se objetivarem mudanças qualitativas na prática da avaliação, as atenções não podem ficar centralizadas na forma propriamente dita de manifestação do rendimento escolar, no caso, a prova. Merece atenção todo um conjunto de fatores interligados que vão desde o preparo do professor e sua disposição para ousar até a proposta pedagógica da escola e a atuação do diretor, bem como o esquema de mediação que se interpõe entre a produção do aluno e a respectiva qualificação, tal como ensina Gimeno (1988).

"Minha experiência positiva: no 2º colegial tive um professor de Geografia que 'pegou' uma substituição. Ele era formado na USP e até escreveu um livro. As suas aulas eram ótimas, pois dava aulas expositivas e depois, pedia um

resumo do que havíamos entendido. Ficávamos aflitos, sempre perguntando quando seria a prova. Ele dizia: - 'Não vou precisar'. Isso escandalizava os outros professores. No final de cada bimestre, ele dava 8 para toda a classe. E nós aprendemos Geopolítica para valer." (22 anos, 1994)

Na mensagem desse episódio se encontra a figura do professor que desenvolvia um ensino de qualidade e que resolveu ousar em avaliação: acompanhou o aprendizado dos alunos, eliminou a prova e reduziu a atribuição da nota à mera formalidade, independente do restante do processo, isto é, não deixou que a nota contaminasse o processo.

"Isso escandalizava os outros professores", disse esse último aluno. "Os professores das diversas disciplinas fizeram questão de dar provas (...) e felizmente um deles tinha uma outra sugestão (...)" afirmou um outro aluno anteriormente. Essas afirmações encaminham a análise para a questão da formação do professor para avaliar e a respectiva atuação, assuntos que foram objetos de estudo de Perrenoud (1993).

Esse autor analisa a formação do professor para avaliar em duas direções: uma, de preparar o professor, em nome do *realismo conservador*, para atuar no sistema escolar tal como ele é; outra, em nome do *idealismo ingênuo*, de formar o professor de modo que venha a atuar em vista da transformação das práticas pedagógicas e, inclusive, do sistema escolar.

No primeiro caso, segundo Perrenoud (1993), a orientação na formação do professor é essencialmente pragmática: interessa

"identificar as rotinas e os saber-fazer que dão resultados" (p.158, grifo do autor) e colocá-las em prática até como uma forma de sobrevivência do professor no ensino, para evitar sobrecarga de trabalho no preparo e correção das provas; dissabores com pais, alunos, colegas professores e direção da escola e, conseqüentemente, momentos de angústia e depressão para si próprio.

Ao analisar a prática de avaliação vigente, Perrenoud (1993) chega a oito aguçadas constatações sobre o cotidiano escolar que reforçam a idéia generalizada de que se deve formar o professor para agir de acordo com a realidade do ensino que está posta. Nessa perspectiva, o preparo do professor sob o signo do realismo implica adquirir competências mínimas, alguns "segredos de fabricação" das notas,

que permitirão ao professor dar notas sem suscitar qualquer tipo de escândalo junto dos pais, selecionar mais ou menos equitativamente os alunos e cobrir razoavelmente o programa (p.160).

Por outro lado, a segunda orientação na formação do professor para avaliar vai em direção à criação de uma nova escola. Deve prescindir da experiência viciada de professores que fazem o sistema atual funcionar "bem" e se pautar pelo ideal de uma nova postura profissional.

Uma prática docente segundo tais preceitos contém muitas ambigüidades e riscos para o professor e precisa encontrar um termo ideal que possibilite ao professor atuar na escola tal

como existe, sem que seja corroído pelo cinismo ou pela depressão e, ao mesmo tempo, a se mover pela crítica e em favor das transformações do ensino. Isso evitaria os perigos do idealismo ingênuo e romperia com as amarras do sistema vigente.

A margem de autonomia para esse professor agir criticamente ao avaliar não é grande, esclarece Perrenoud (1993), mas será ampliada e consolidada, se ele:

- contar com certas condições institucionais;
- tiver vontade política para promover a democratização do ensino;
- não seguir modelos prontos de avaliação e buscar alternativas na própria prática pedagógica;
- estiver preparado para enfrentar contradições e conflitos.

Assim sendo, para que os professores sejam bons avaliadores é preciso que sejam:

capazes de analisar a situação na qual se encontram e as suas contradições, de identificar a sua margem de manobra, de suportar determinados conflitos e determinadas incertezas, de correr riscos calculados (ibid., p.163).

A complexidade e o comprometimento da atuação crítica e transformadora do professor em avaliação, tal como discute Perrenoud, vêm esclarecer porque os professores citados pelos alunos nos seus relatos "escandalizavam" os professores da escola e "distoavam" dos demais colegas.

A diferença fundamental entre as experiências positivas e as negativas quanto às habilidades intelectuais requeridas é que nas primeiras não é exigida memorização, decoração. Em seu lugar são solicitadas a análise, a crítica, a reflexão, a criatividade, a livre expressão, o que vem amparado teoricamente na concepção dialética de conhecimento, ensino e aprendizagem.

"Aprender como? Só aprendi realmente na disciplina de História, onde minha professora contava a história e não impunha que a decorássemos. Sua avaliação era como qualquer outra 'prova' mas a forma como essa prova era dada é que eu não temia e me saía muito bem. Ela nos deixava livres para discorrermos sobre o que perguntava, sem se importar com a ordem lógica pela qual ensinava (...), ela deixava claro que o que mais importava era o que realmente sabíamos sobre aquilo, sem termos que disfarçar com folhas e folhas de prova, e que não era para termos medo, pois quem deveria ter medo era ela, pois com nossos manuscritos ela é quem era avaliada e de uma certa forma, os alunos." (23 anos, 1993)

Nesse episódio destaca-se a associação que o aluno faz entre conteúdo decorado, atrelado à lógica de exposição do professor, e (porque não é entendido) disfarçado pela quantidade de folhas de prova escritas. O contrário parece verdadeiro: o conteúdo aprendido ganha autonomia desprendendo-se da lógica do professor e se expressa pelo que é necessário e essencial. Curiosamente, nessa dinâmica, o medo passa a ser sentido pela professora mediante o resultado das provas.

"É claro que tive experiências positivas, principalmente quando descobri que podia fazer uma avaliação, utilizando as minhas

próprias palavras, expressando tudo o que havia aprendido em sala de aula." (23 anos, 1992)

No início do seu relato, esse aluno afirma que teve mais experiências negativas que positivas e aborda sobre as marcas do medo de provas que carrega como resultado da ação da maioria de seus professores. Acredito que esse processo que o aluno mencionou tenha sido mesmo de sujeição, uma vez que ele se mostra gratificado em poder usar as próprias palavras e expressar a sua aprendizagem. O que deveria ser natural, rotineiro, passa a ser considerado como uma concessão, uma dádiva!

"Quando passei para o 2º grau, optei pelo magistério e mudei novamente de escola. O instrumento de avaliação praticamente era o mesmo: provas. Porém, os critérios eram diferentes. Não precisava mais decorar e colocar na prova o conteúdo tal como estava no livro, mas havia a possibilidade de análise, o que não era possível fazer nas provas de 5ª a 8ª série.

É importante destacar que nesta etapa da minha escolaridade, os conteúdos da avaliação eram revistos caso o aluno não atingisse aqueles objetivos e se acontecesse o contrário, o professor dava também um retorno desta produção." (24 anos, 1993)

Aparece um dado novo nesse depoimento: o aluno recebe retorno sobre o que produziu e sobre as dificuldades que apresentou. Vários relatos lembram experiências positivas em que as provas e trabalhos eram devolvidos com anotações, comentários sobre as idéias expostas e pistas sobre como avançar nos estudos ou com orientações para a correção dos erros cometidos. Esses procedimentos atendem ao quarto princípio enunciado por Hoffmann (1994).

A função primordial da avaliação escolar é estar no processo de conhecimento e mediá-lo; identificar o patamar de conhecimento atingido, assim como os entraves ao ensino e à aprendizagem e superá-los.

Se na maioria das escolas de uma dada sociedade, essa função está adormecida, toda ação avaliatória que signifique enfrentamento a esse estado de coisas pode ser considerada revolucionária. Donde se pode afirmar que o atendimento às necessidades escolares do aluno por parte do professor constitui-se numa forma de superar a contradição básica da avaliação praticada na escola capitalista.

Se a punição ao erro, segundo Foucault, vem a ser uma prática disciplinar que deprime o indivíduo e o torna suscetível à dominação, a orientação ao aluno para a correção do erro cometido pode ser considerada uma prática que eleva e liberta.

Em ambas perspectivas de análise, a *correção construtiva* do erro encerra uma dimensão política: a de manter na escola os alunos das classes populares, e oferecer um ensino de qualidade.

A teoria psicogenética, elaborada por Piaget e os respectivos estudos para a sua aplicação à avaliação escolar têm contribuído enormemente para alertar os educadores quanto ao valor e papel do erro cometido pelo aluno no processo de aprendizagem/construção do conhecimento. (Davis e Espósito,

1990; Hoffmann, 1991, 1994).

A noção defendida nessa perspectiva é a do erro *positivo*. Diante de uma situação problematizadora que exige uma solução, o sujeito elabora a sua hipótese e faz a sua escolha que poderá ser acertada ou não. Na primeira hipótese, cabe ao professor provocar avanços na forma de pensar do aluno por meio de *desequilíbrios* que alcancem novos patamares cognitivos. Caso ocorra a segunda hipótese, o professor deverá distinguir a natureza do erro cometido e oferecer elementos para o aluno reorientar o seu processo de conhecimento. Neste caso, o erro é tomado como indicador do estágio cognitivo do aluno e será fonte de ação e provocação de novos estágios; por parte do professor exigir-se-á a tentativa de *"interpretação da lógica possível do aluno diante da área de conhecimento em questão"* (Hoffmann, 1994, p.113).

Essa postura na avaliação se respalda no princípio de descentração de Piaget - penetrar no modo e nas razões do pensar de outrem - e na noção de que a construção do conhecimento

implica em momentos de equilíbrio - ou seja, de estabilidade provisória no funcionamento intelectual - e momentos de desequilíbrios, onde os esquemas disponíveis ao sujeito não são suficientes para assimilar os objetos. (...) A riqueza dos conflitos - ou seja, dos desequilíbrios - reside em provocar a busca de um novo estado de desequilíbrio, superior e melhor do que o precedente. (Davis e Espósito, 1990, p.73)

"Salvam-se raras exceções. Tive a oportunidade de conhecer uma professora que lecionou Língua Portuguesa nas 6ª e 8ª série que

marcou de forma positiva uma experiência com avaliação. Ela também aplicava provas bimestrais para nos avaliar, mas tudo o que se fazia em classe, desde exercícios cotidianos e pesquisas feitas em casa, leituras, etc., era contado como avaliação, o que nos garantia nem sempre uma nota máxima, mas um bom aprendizado, pois participávamos das aulas." (23 anos, 1992)

Um aspecto destacado na exposição sobre as experiências negativas é que a prova se constituía no único instrumento utilizado para atribuir a nota. Isso causava preocupações nos alunos, uma vez que o momento da prova era marcado por muita tensão e medo, impedindo-lhes um bom desempenho. Ou, como um aluno afirmou, certa vez, o tamanho da folha de prova era pequeno para caber o seu conhecimento.

Ao contrário, os relatos das experiências positivas assinalam que a atribuição de notas se efetua com base na valorização de todas as manifestações da aprendizagem do aluno demonstradas por meio de vários recursos e em diferentes situações: trabalhos escritos e orais, individuais e grupais, em classe e extra-classe. O que mais engrandece o aluno ao vivenciar um processo de avaliação desenvolvido dessa forma é o fato de serem consideradas as suas opiniões, idéias, a sua participação no processo e, acima de tudo, as suas aprendizagens e conhecimento.

Além da alteração da noção e do uso do erro tomado então "como fonte de virtude" e não mais "como fonte de castigo", conforme se expressa Luckesi (1990), uma outra pilastra da prática positiva de avaliação diz respeito ao princípio do

diálogo, de cuja vivência são garantidas as relações interpessoais, a troca de idéias e experiências entre alunos e professor. Estas são imprescindíveis para a reversão da avaliação classificatória e a instalação de saltos qualitativos no processo de conhecimento do aluno, além de favorecer a sua autonomia intelectual.

Uma dinâmica positiva de avaliação baseada no diálogo e no relacionamento aberto entre alunos e professores (inclusive com funcionários e diretores), em clima de confiança e responsabilidade mútua, é o que evidenciam os alunos nos seus relatos. Ou como o aluno explicou no relato que se segue.

"Em minha vivência escolar da 1ª a 4ª série, na verdade, eu não sabia o que significava avaliação. Lembro-me que os professores davam exercícios e desenhos, mas eu não os via como provas porque não sabia o significado, ou talvez a interação professor x aluno era profunda a ponto de me sentir segura. Quando cheguei no ginásio, aí sim tudo mudou, a inocência que eu tinha, passou a ser pesadelo." (30 anos, 1994)

É pena que muitos alunos das escolas brasileiras tenham, também, perdido essa "inocência" ou sequer chegaram a tê-la!

- JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS -

Ao justificarem as boas experiências de avaliação escolar, os alunos, na sua maioria, destacam a figura do

professor, valorizando suas características pessoais e sua atuação profissional.

Explicam os alunos que esses professores são pessoas calmas, atenciosas, pacientes, dedicadas, traços esses que são revertidos para o bom aproveitamento do aluno.

Assim, são professores empenhados na aprendizagem do aluno, sensíveis às suas necessidades e limitações, que confiam nas suas capacidades. São pessoas equilibradas que não precisam pôr medo no aluno para conseguirem desempenhar as suas funções. Pelo contrário, tornam-se amigos, companheiros do aluno donde se origina o respeito mútuo - uma "bagagem positiva" na aprendizagem da vida - como afirmou um aluno.

"Quando entrei para o Magistério, senti muita diferença. Os professores tratavam a gente diferente, como se nós, alunos, fôssemos companheiros de uma profissão. Não tinha aquela separação de aluno e professor.

Com isso, as aulas foram se tornando gostosas e proveitosas, porque não existia mais aquele medo. A minha melhor época escolar foi quando fiz o Magistério." (30 anos, 1991)

"Minha professora de Português da 6ª, 7ª e 8ª séries, parecia que conhecia todos seus alunos, ela procurava sempre diversificar os trabalhos em sala e também como disse, buscava conhecer seus alunos com mais intimidade, que o dia-a-dia em sala proporcionava." (23 anos, 1991)

Quanto ao aspecto profissional daqueles professores, bons avaliadores, os alunos realçam sua metodologia de ensino e o domínio do conteúdo. São professores que sabem explicar o

conteúdo de modo claro, interessante e com crítica, passando segurança para quem está aprendendo. Tais professores conhecem os seus alunos, abrem espaço para suas perguntas, elogia o que é elogiável, ensinam o aluno a estudar e os ajudam a superar os medos da avaliação.

Esses professores agem sem cobranças de acordo com compromissos mútuos, selados com os alunos. Diante do erro do aluno, eles buscam dar novas explicações sobre o conteúdo e recuperar o que ficou obscuro, tornando-o instrutivo e construtivo.

Relembrando as condições institucionais que favorecem uma prática de avaliação construtiva, de que fala Perrenoud (1993), alguns alunos fazem menção ao projeto político-pedagógico da escola como elemento fundamental para explicar a experiência positiva que tiveram: o projeto servia como elemento unificador da prática da avaliação e os alunos se beneficiavam com a coerência entre a teoria e a prática.

- REPERCUSSÕES DAS EXPERIÊNCIAS POSITIVAS -

As explicações para a ocorrência das vivências positivas de avaliação e respectivas repercussões para a vida do aluno compõem um quadro animador e estimulante para os estudos da avaliação escolar. No meu entender, é nele que se encontram as razões para se procurarem meios que venham a alterar a prática

da avaliação vigente.

Nos relatos escritos pelos alunos encontrei menções acerca dos reflexos das experiências positivas de avaliação sentidos por eles no plano pessoal e dos estudos.

Afirmam os alunos que as experiências positivas de avaliação os ajudaram a sentir-se seguros e capazes diante do ensino e da aprendizagem. Vivenciando um processo de ensino - aprendizagem interessante e produtivo, os alunos conseguiram eliminar os medos e, assim, livres dos traumas, se auto-conhecerem.

Nessa perspectiva, os alunos dizem que experimentaram crescimento tanto na postura crítica como na aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

"Uma maneira muito positiva de avaliação, pela qual estou passando é em nosso curso. Através de produções de texto, tenho observado como cresci, escrevo com mais facilidade, minhas médias estão ótimas, gosto do que faço e não preciso ficar decorando nada e sim entender, analisar e produzir conhecimento chegando a conclusões." (29 anos, 1994)

"Já no segundo grau, me foi exigido novo comportamento, nova postura diante do processo de aprendizagem, avaliação e ensino. Eram debates, explanações individuais, além das provas e como eram atribuídos conceitos me parece que a marginalização não era tão marcante. Por ser uma escola estadual, as avaliações não me eram difíceis, no que diz respeito às notas, pois o conteúdo e as avaliações, às vezes práticas, eram coerentes e não estimulavam competições e sim aprendizado, mudança, reestruturação. As exigências não eram superficiais nas avalia-

ções, eram críticas." (26 anos, 1994)

No tocante ao estudo propriamente dito, os alunos revelam que aprenderam a estudar, a discernir o essencial do acidental, a criar gosto pela leitura, redação ou por determinado conteúdo específico, a produzir os seus próprios textos.

"Até o 2º grau, minhas experiências em avaliação foram frustrantes, mas na universidade pude ter o privilégio de elaborar meu pensamento a partir de um texto científico e refletir sobre ele de uma forma crítica; ter o 1º contato com a sistematização de dados, obtidos a partir dessas leituras e pude finalmente produzir textos. Para mim foi uma glória, pois pude sair daquele quadrado que tanto me oprimiu e me posicionar diante da educação não como espectador, mas como participante, e com isso cresci muito." (27 anos, 1992)

Juntamente com a motivação para estudar e o estímulo para avançar no conhecimento, o aluno faz descobertas fundamentais: ele descobre que aprender não é decorar, que o importante é estudar e produzir conhecimento e não a obtenção da nota; ele constata que, pela mediação dessas experiências positivas de avaliação, ocorreu a aprendizagem: ele descobre que APRENDEU porque não copiou modelos, utilizou suas habilidades intelectuais mais complexas, dialogou com o conhecimento, interagiu com o professor.

Finalmente, o aluno chega mesmo a ultrapassar as questões mais imediatas e concluir: *"creio que as melhores avaliações que experimentei em minha vida foram momentos em que descobri que nada sabia..."* (34 anos, 1991).

* * *

Elaborei as tabelas 9, 10 e 11 para oferecer uma visão panorâmica da incidência das citações positivas feitas pelos alunos em seus relatos.

Num mesmo episódio encontrei menções a vários aspectos contemplados nessas tabelas. Isto justifica o fato do número total de itens ser maior que o número de episódios apresentados nos gráficos 6 e 7 e nas tabelas 2 e 3.

TABELA 9

Aspectos da avaliação abordados positivamente
pelos sujeitos, conforme o nível/graú de ensino

Aspectos	Clima/prova (1)		Habilidades exigidas (2)		Técnicas/ Instrumentos (3)	
Nível/graú	N	%	N	%	N	%
Pré	-	-	-	-	-	-
1º	06	38,0	03	10,0	26	49,0
2º	05	31,5	07	23,5	12	22,5
3º	04	25,0	15	50,0	11	21,0
Não espe- cificados	01	6,5	05	16,5	04	7,5
Total	16	100,0	30	100,0	53	100,0

- (1) Clima durante a realização da prova (escrita ou oral) e de trabalhos diversos: tranqüilo, "natural", sem medo, pressão, competição ou traumas; sensações agradáveis (reações de segurança e autoconfiança).
- (2) Habilidades exigidas para a realização dos trabalhos e prova (escrita ou oral): - reflexão, análise, crítica, estabelecimento de relações; - compreensão (e não decoraçãó); - produção do conhecimento, expressão das próprias idéias.
- (3) Técnicas/instrumentos e sua composição: - técnicas/instrumentos diversificados, criativos, adequados às peculiaridades; - conteúdo: assunto tratado em aula, relacionado a questões atuais, ao cotidiano, às vivências; - participação ativa do aluno.

TABELA 10

Fatores que, segundo os sujeitos, explicam os aspectos positivos relatados, conforme o nível/graude ensino

Fatores	Relativos ao professor (1)		Relativos ao aluno (2)		Relativos aos procedimentos (3)	
	N	%	N	%	N	%
Nível/graude						
Pré	-	-	-	-	-	-
1º	07	30,5	01	33,3	15	35,0
2º	11	48,0	01	33,3	14	32,5
3º	01	4,0	-	-	11	25,5
Não especificados	04	17,5	01	33,3	03	7,0
Total	23	100,0	03	100,0	43	100,0

- (1) Fatores relativos ao professor que explicam os aspectos positivos relatados: - traços de personalidade: companheirismo, afetividade, interesse, solidariedade; - reações pessoais diante do erro e do baixo rendimento do aluno: de confiança, de compreensão, sem cobrança, de estímulo, atendimento individual.
- (2) Fatores relativos ao aluno que explicam os aspectos positivos relatados: - facilidade para participar, para se comunicar; - acerto na opção do curso.
- (3) Fatores relativos aos procedimentos que explicam os aspectos positivos relatados: - parcimônia, flexibilidade; - critérios que valorizam o conhecimento, a aprendizagem, a reflexão, a livre expressão; - orientação e retornos incentivam o aluno a ir além do conteúdo; - a nota é resultado da produção global e contínua; - coerência entre os procedimentos de ensino e de avaliação; - conhecimento de todos os alunos.

TABELA 11

Decorrências positivas da avaliação citadas
pelos sujeitos, conforme o nível/grau de ensino.

Decorrências Nível/grau	Finalidades (¹)		Repercussões (²)	
	N	%	N	%
Pré	-	-	-	-
1º	10	50,0	14	28,0
2º	02	10,0	19	38,0
3º	03	15,0	10	20,0
Não-espe- cificados	05	25,0	07	14,0
Total	20	100,0	50	100,0

(¹) Finalidades da avaliação: - obter boas notas, prêmios e aprovação; - estudar continuamente; - mostrar o que aprendeu; - avaliar o professor.

(²) Repercussões: - em nível pessoal: aprendizagem, auto-conhecimento, interesse pelos estudos, sentir-se capaz, elaborar o próprio conhecimento; - conhecer o professor como profissional e como pessoa, ter respeito, afetividade, admiração e amizade por ele; estabelecimento do gosto pela leitura, pela redação, pela Educação.

Quarta Parte:

AS AMARRAS DA REDE DAS REPRESENTAÇÕES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

9 - CONFIGURAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES E OS SENTIDOS QUE NELAS SE CONTÊM

O sistema de relações que singulariza uma dada formação discursiva é desvelado pela identificação dos núcleos de sentido e do eixo organizador desses núcleos em torno do qual se constroem as representações acerca de um objeto. Esses elementos vão aí implícitos e o papel da análise é exatamente explicitá-los.

Os fragmentos discursivos, apresentados nos capítulos 7 e 8, referentes aos episódios da avaliação escolar, foram analisados conforme agrupamento por unidades de conteúdo, que emergiram da leitura dos 390 (trezentos e noventa) relatos de experiência em estudo. Diferentes autores iluminaram este trabalho analítico, por meio do qual os núcleos de sentido foram se insinuando e as representações da avaliação escolar foram sendo construídas em torno dos temas ou assuntos selecionados e mencionados pelos sujeitos, ou das explicações ou justificações por eles dadas sobre os fatos ocorridos, inclusive sobre as repercussões desses fatos nas suas vidas.

Dando continuidade ao processo de análise, tomarei essa construção e nela buscarei a configuração da rede das representações, desvelando as amarras do discurso que as contém, assim

como o movimento mesmo dessa rede imaginária, suas ondulações e deslocamentos.

Os sujeitos da pesquisa selecionaram, para relatar determinados aspectos e acontecimentos da avaliação escolar - objeto da representação - e preteriram outros. Essa escolha sobre o que abordar particularizou-se diante das condições de produção das representações referentes a essa população, ao contexto sócio-histórico e ao fato de o relato ter sido solicitado numa situação de sala de aula pelo professor, interlocutor do discurso produzido.

Para configurar essas representações da avaliação escolar, é preciso detectar como os sujeitos combinam e relacionam os elementos do conteúdo selecionado e explicitar a força de ligação entre eles, bem como identificar os fatores interferentes, o que vai sinalizar os significados nucleares e periféricos registrados. Por meio da análise da estrutura discursiva dos relatos, podem ser obtidos esses efeitos de sentido.

De acordo com Mollo (1977): "*O conhecimento da organização de um discurso pode certamente permitir organizar a observação e servir de fio condutor ao estudo das práticas utilizadas no acto educativo.*" (p.42). Inspirando-me nas idéias dessa autora e baseando-me nos indicadores apresentados no capítulo 3, tentarei analisar o discurso emitido pelos alunos naquilo que tais discursos expressam as ações e interações das personagens e produzem uma mensagem, bem como nas formas que a comunicação narrativa toma. Esses elementos definem e compõem

uma estrutura discursiva diferenciada conforme se trata de relato de experiências negativas ou experiências positivas.

Os episódios relatados pelos alunos oferecem uma sucessão de situações em que se diversificam os papéis das personagens, suas ações e o cenário no qual foram produzidas, podendo-se imaginar cenas que se caracterizam ora pelas marcas negativas, ora pelas marcas positivas, passando por algumas cenas intermediárias. Nesse palco imaginário, as cenas negativas possuem maior intensidade que as positivas e maior brilho que as intermediárias, não só devido à quantidade expressivamente superior em relação ao total dos episódios, como também pelos significados existenciais que marcam e particularizam o seu texto.

Pela leitura das narrações foi possível distinguir as cenas que se seguem:

Cena 1 -

Na situação de prova escrita (a mais encontrada) o professor ocupa o espaço frontal da classe, utilizando-se da lousa ou da própria voz para desencadear os trabalhos. O aluno acha-se preso à carteira e proibido de comunicar-se com outrem, desenvolvendo movimentos discretos, controlados e limitados ao ato de escrever e ao uso de materiais escolares permitidos durante a execução da prova. A atividade intelectual limita-se à reprodução de textos decorados.

Uma variação desse arranjo consiste no deslocamento do

aluno da sua carteira até a lousa, ou levantando-se para ficar em pé no corredor entre as carteiras, para ser argüido oralmente. Nessa situação, o professor desempenha o papel de inquiridor, dando o ritmo ao jogo das perguntas e respostas.

Nas duas composições, a cena se passa entre as quatro paredes da sala de aula e o papel das personagens basicamente não se altera: o professor pergunta e o aluno, isoladamente, responde.

O professor não explica o conteúdo ou o faz de modo precário. Com freqüência, limita-se a definir as partes do livro para serem estudadas para a prova, ou a passar na lousa textos para serem copiados.

Nesse contexto, registram-se alguns movimentos do aluno de sua carteira até o professor a fim de pedir explicações sobre critérios utilizados na atribuição da nota, ou se queixar de algum procedimento adotado.

Cena 2 -

No desenrolar dessa peça pedagógica, encontro situações que ocupam o mesmo espaço da sala de aula; muda, no entanto, em parte, o papel das personagens. O professor já divide a palavra com o aluno, incentivando-o a participar das aulas. O aluno continua fixo na carteira, mas pode opinar, mostrar-se interessado e esses elementos são computados na sua nota. Ao realizar as provas, o aluno também pode emitir pareceres próprios e mostrar-se ativo intelectualmente.

Cena 3 -

As situações relatadas que compõem as cenas positivas acontecem em espaços diversificados. O aluno comunica-se com os colegas e professores, com funcionários e diretores da escola, com pessoas de fora do cotidiano escolar. O aluno movimenta-se em sala de aula para formar grupos, ocupa outros ambientes da escola como anfiteatro, laboratórios, quadras esportivas; sai da escola em busca de pessoas e instituições, de materiais e equipamentos.

O resultado do seu trabalho não fica circunscrito a uma folha de prova: é registrado por uma teatralização, uma feira expositiva, um seminário, um jornal escolar e envolve pais e amigos.

Da parte do professor, ele desencadeia os trabalhos, acompanha as ações e as necessidades do aluno e conclui as atividades com o aluno, avaliando-as conjuntamente.

Pari passu a essas cenas, o aluno expressa o seu total descontentamento quando é personagem da primeira cena, passando a enunciar ressalvas quando participa da segunda até manifestar-se inteiramente feliz ao ser ator na última situação mencionada. O percurso cronológico do aluno pelas séries/grades de ensino não coincide com o caminho dessa sucessão de cenas, tomado linearmente: as experiências caracterizam-se por saltar de um ponto a outro, em múltiplas direções, fazendo arranjos, sofrendo rupturas e descontinuidades.

Nesse vaivém das experiências e das emoções, o aluno atribui particular significado ao caráter interativo da avaliação, em que concorrem, integradamente, os aspectos cognitivo, afetivo e axiológico. Forma-se uma complexa relação de trocas que marca a auto-imagem do aluno enquanto pessoa e aprendiz, gratificando-o ou deprimindo-o. Nas situações vividas positivamente, as representações reportam-se à liberdade de ação, à livre expressão, ao caráter unitário do binômio conhecer-sentir. Opostamente, as experiências negativas caracterizam-se pela imposição de ordens de terceiros, pelo impedimento da própria criação, pela falta de adesão interna e espontânea do aluno às determinações do professor, ao papel coercitivo da emoção no ato de conhecer, rompendo o seu equilíbrio interno.

A cena representada, cujo texto focaliza positivamente a relação interpessoal, apresenta personagens afáveis, compreensivas, dedicadas e correspondidas nas suas propostas. As evoluções do relacionamento articulam-se e formam quadros de múltiplas configurações, inesperadas e provocativas para que se dêem continuidade a elas.

"Como prática da vida posso ressaltar minha sétima série, que muito me marcou.

Alguns professores nos faziam sentir gratificados de sermos seus alunos, era uma sensação boa de poder levar a sério os estudos e outras atividades paralelas.

(...)

Foi um ano muito especial.

(...) foi um trabalho gostoso, gratificante, nos tornamos muito

amigos, éramos unidos enquanto classe e grupo com os professores. Nunca me esqueço da alegria, da satisfação daquela mistura de atividades, pois gostávamos de estudar, sabíamos separar as coisas.

Acredito ter sido uma ótima experiência, com meus professores, de conhecê-los como eram na escola, em casa. O aluno passa a respeitá-lo como uma pessoa igual a ele, que tem vontades, limites, como uma pessoa normal.

A visão de trabalho em grupo, o respeito mútuo e o consenso nas decisões das atividades são os elementos mais importantes da bagagem positiva que vamos carregar no decorrer do processo contínuo de aprendizagem de vida." (25 anos, 1992)

Por outro lado, na relação interpessoal vivida negativamente as personagens são carrancudas, bravas, agressivas a cujo autoritarismo os que se sentem inferiores, subalternos ou manietados, submetem-se. Essas personagens opõem-se, fincam-se nos seus lugares, fecham-se uns para os outros ou pedem contas dos atos alheios; a encenação não evolui, aspira-se ao seu fim. As marcas são doloridas: o fingimento e a ironia, de um lado, a suspeita e a ameaça, de outro, são estratégias para se tolerarem em cena.

"Quando entrei na 5ª série, no primeiro dia de aula, uma professora de Educação Artística entrou na sala toda carrancuda, sem sequer dizer boa tarde. Distribuiu uma folha mimeografada com diversos desenhos e pediu para que pintássemos. Quando deu o sinal, nós, alunos recém-chegados da 4ª série, e ainda meio assustados, a professora pediu para que entregássemos a folha. Ninguém havia terminado. Ela, mesmo assim, recolheu-as e disse-nos que para a próxima aula, corrigiria e traria as notas. A classe quase que toda só chorava. E a tal nota entraria na média. Todos os alunos foram mal para a professora, tirando "D" na folha mimeografada." (22 anos, 1994)

A alternância das cenas representadas sugere interferências que qualificam as experiências em boas ou más, em positivas ou negativas. Essas interferências são moduladas pelo desempenho das personagens e pelos procedimentos por elas adotados para fazerem acontecer a avaliação: quando prevalece o poder de uns sobre os outros, eliminando o diálogo, as marcas são negativas e as conseqüências, desastrosas; as positivas explicam-se pelo esforço mútuo de entendimento acerca de pontos de vista convergentes ou conflituosos, e o investimento conjunto na ação, enquanto as conseqüências são gratificantes.

No jogo das cenas e das personagens, o texto-discurso interliga as ações por meio dos seus fios simbólicos: são utilizadas imagens, metáforas e metonímias, e estruturas linguísticas peculiares, tendo como fundo o contexto da interação social e histórica. Esses fios são de caráter dialógico, pois que tecem o discurso do sujeito em vista do suposto contradiscurso do interlocutor, assim como de outros discursos que atravessam o seu campo de representação.

No caso, o discurso escolar sobre a avaliação mostra-se vigoroso no estilo e na mensagem, tanto no relato dos episódios positivos como dos negativos, conforme se pode observar no relato que se segue, transcrito na íntegra para efeito de análise do leitor:

"Foi na minha 2ª série que eu tive uma grande frustração quanto à avaliação.

Quando eu tinha 6 anos e meio de idade, vim morar em Campinas, até então eu morava numa cidadezinha do Estado de Minas Gerais chamada Carandaí. Como eu perdi meus irmãos (2) mais velhos em

um afogamento, viemos para cá. Tudo era diferente, meus hábitos, minha família principalmente, eu ainda não sabia ler e escrever.

Minha mãe sempre preocupada com nossa educação, nos matriculou numa escola perto de casa, uma Escola Estadual da Vila Industrial aqui em Campinas.

No começo foi tudo muito difícil para mim, eu 'morria' de vergonha de falar, pois todos achavam diferente meu jeito mineiro, mas graças a Deus eu tive uma professora chamada (...) que não fazia censura à minha fala, foi quando me senti um pouco segura e consegui escrever e ler e ir para 2ª série.

Como dizem por aí, 'nem tudo nessa vida é um mar de rosas', quando percebi que não é mesmo.

Iniciaram-se as aulas quando, muito feliz, fui para a escola, escrevendo e lendo o necessário. Para meu azar, fiquei na classe da professora (...) (até hoje me lembro amargamente dessa figura). Foi um ano inteiro de aflição.

Eu tinha sempre chamada oral de tabuada, eu até acredito que sabia a tabuada, minha mãe perguntava sempre e eu respondia direitinho, mas quando chegava a hora da chamada oral, quem fala que eu respondia certo, cheguei até a fazer xixi na roupa de tanto pavor de levar bronca dessa professora que exigia decor e salteada a tabuada e tudo o que era ensinado.

Foi realmente um trauma, ao mesmo tempo que eu sabia, eu não sabia mais, principalmente quando estava na presença dessa professora.

Eu era sempre criticada na hora da leitura e a 'bronca' era sempre audível para todos ouvirem, isso era uma tortura para mim, eu não podia e nem conseguia ler de outro jeito, meu sotaque era bem mineiro ainda. Percebi que ela não se importava comigo, ela não queria perceber a minha angústia quando gritava por causa de minha fala, ela não considerava a minha realidade e isso me deixava muito triste e alvo de gozação.

Na 2ª série, era importante saber ler e escrever bem, fazer continhas para poder prosseguir na série seguinte. Infelizmente, eu não conseguia ir bem, eu me lembro que nas provas, a famosa (...) andava de um lado para outro apavorando a classe com suas insinuações de poder: 'quem não sabe comigo, não passa

de ano'. Eu me lembro que ficava tão nervosa que não conseguia fazer nada e pensava comigo mesma que jamais voltaria a estudar principalmente se caísse com essa professora.

Foi assim o ano inteiro, os gritos com quem não entendia a matéria, as réguas quebradas na cabeça de quem conversava, os puxões de orelha quando na lousa não acertava as contas e os castigos quando não íamos bem nas provas. **Repeti de ano.**

Quando estava na 7ª série, eu havia superado pouca coisa que restava do trauma da (...), quando percebi algumas mudanças que ocorreram durante aquele ano.

O meu acanhamento ainda continuava, eu não falava em sala de aula, assim como estudava muito para não ser criticada e ser alvo de gozação.

Eu estudava era por medo de qualquer bronca (hoje percebo bem claramente aquela realidade), eu trabalhava e estudava muito para tirar boas notas e não ser criticada, quando percebi que meus colegas colavam e tiravam as mesmas notas boas que eu tirava no sufoco. Percebi, também, que os professores não investigavam, tampouco se interessavam por que meio nós adquiríamos notas, principalmente os professores de Geografia, História, Inglês e Ciências. **Foi quando na 8ª série, nessas matérias, eu também só colava.**" (26 anos, 1992)

Por esse relato e por outros já apresentados, pode-se afirmar que o discurso sobre a avaliação escolar possui o estilo de uma redação:

- tem começo, meio e fim e as idéias se interdependem e se articulam logicamente;
- circunstancializa a ação no tempo e/ou espaço e delimita as situações;
- utiliza expressões e estruturas de frases que intentam o efeito de impacto da mensagem ou a marcação de uma cadência;
- contém adjetivos exuberantes e verbos de ação que conferem colorido às imagens criadas;

- apresenta palavras destacadas por aspas para marcar o peso do próprio sentido ou os duplos sentidos;
- expressa julgamentos de valor, reflexões e comentários sobre o significado dos fatos.

Do ponto de vista do conteúdo da mensagem, o discurso sobre a avaliação escolar traz marcas distintas, quando trata de episódios negativos ou positivos, mantendo, no entanto, igual vigor.

A narração dos episódios negativos é marcada por uma cadência dura em que predomina o compasso sobre a harmonia, e pelo uso de expressões que deixam entrever que, para o aluno, se trata de algo absurdo, inacreditável, impossível de acontecer. Mas, como esse algo realmente aconteceu, o aluno registra a sua indignação, marcando o discurso pela distinção entre o que julga ser ruim e o que julga ser "ainda pior".

"A 8ª série foi o pior ano da minha vida escolar, a mudança foi muito radical e aí sim, eu passei a valer o peso da minha nota e a ser avaliada segundo o intuito da 'disputa' entre a 'sabedoria' do professor e a 'ignorância' do aluno. A avaliação era o momento onde se provava que o professor sabia mais que o aluno, visto como um simples aprendiz; vencia a batalha os 'super-dotados', verdadeiros ídolos na classe. A pior experiência foi em Matemática. O professor conseguiu me desestruturar de tal forma que eu precisei do apoio de uma professora particular até que conseguisse vencer o trauma. Jurei para mim mesma que o venceria e, no final do ano, eu também era 'uma aluna especial'." (30 anos, 1993)

A indignação do aluno vai tingindo o relato da sua

história de vida escolar com as cores da desesperança, da desilusão, do sentimento de injustiça na medida em que a prática da avaliação interfere no seu projeto de estudos e na própria condição de sujeito cognoscente.

Quando alguém se matricula numa escola, o faz em busca de conhecimentos, para satisfazer necessidades pessoais e de formação profissional, embora se reconheça a existência de diferentes níveis de aspiração. Uma vez frustrados os seus intentos, o aluno direciona a sua indignação ao processo avaliatório que modulou o ensino e as suas relações interpessoais, a ponto de privá-lo de um convívio sadio e de um bem cultural a que julgava ter direito pela escolarização.

O aluno direciona, também, a sua indignação contra a prática de avaliação que o disciplina para dominar e o priva do exercício do pensamento. Para sobreviver escolarmente, o aluno entra no esquema, submete-se. Porém, o processo de sujeição é vitorioso apenas na aparência: junto com o sentimento de indignação surge o *inconformismo* - a postura de quem "não está conforme alguma coisa", que não aderiu a "essa coisa" nem a interiorizou. Embora se registrem graus diferenciados de rejeição, trata-se de uma *submissão não-consentida*.

Conformismo e conformidade são termos que possuem nuances conceituais a serem esclarecidas. Encontro em Mollo (1977) elementos para distingui-las. *Conformidade*, enquanto construto sociológico, refere-se àquilo que está de acordo com as normas de conduta e valores sociais de uma dada cultura ou

àquele que se dobra a essas normas ou valores sem resistência; do ponto de vista psicológico, a conformidade vem a ser o critério de validação de um instrumento padronizado de natureza psicopedagógica, pelo qual se obtém o grau de conformidade entre o desempenho do indivíduo e os padrões oriundos de modelos teóricos que serviram de base para a elaboração desse instrumento, cuja função é classificar.

Conformismo, quando tomado como processo que intervém na estruturação do campo social, pode ser entendido como excesso de conformidade, o que traz embutida a noção de desvio. Porém, conformismo analisado do ponto de vista das interações sociais pode ser configurado como um processo de negociação para solucionar conflitos. Nessa perspectiva, Molloy (1977) adverte que o conformismo:

Intervém como um regulador de contactos, como uma mediação entre o eu e o outro. O conformismo é a expressão do mais fraco numa relação assimétrica, inscreve-se na estratégia das relações de força. Não é por acaso que ainda está solidamente implantado na escola. É na escola que a relação de forças entre a criança e o adulto é institucionalmente irreversível. O conformismo não é uma má especialidade da infância, é o reflexo de uma situação social. (p.50)

A prática da avaliação classificatória e opressora, que está no centro das experiências negativas dos alunos, faz supor a existência de uma relação de forças assimétrica. O conformismo às regras do jogo da avaliação por parte do aluno - o elemento mais fraco na cena pedagógica - constitui-se num processo para superar uma situação problemática, um modo de resolução de compromissos e de fazer valer os seus direitos de

estudante. O acerto entre as partes é embalado pelo movimento de aproximação e distanciamento, de aceitação e de repúdio que, contraditoriamente, marca as histórias de vida escolar sobre a avaliação.

Assim sendo, ao mesmo tempo que o aluno registra o seu não-conformismo, isto é, a não adesão às normas pedagógicas e às de conformidade psicológica referentes à normatização da prática da avaliação escolar, ele mostra que se conforma às regras do jogo da avaliação para, em última análise, negociar a sua aprovação escolar. É a submissão não-consentida e negociada.

Com base nessas considerações e na análise anteriormente realizada, posso concluir que a indignação e o inconformismo dos alunos, características que distinguem o seu discurso sobre a avaliação, referem-se ao papel que a prática da avaliação da escola capitalista vem exercendo: - *o da NORMALIZAÇÃO da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento.*

Considerando-se procedente essa assertiva, visto que se encontra amparada empiricamente, estou diante do eixo organizador das representações da avaliação escolar que insistentemente veio mostrando os seus contornos pelo jogo da disciplinação. O eixo organizador representa o sentido primordial atribuído pelos sujeitos à avaliação escolar que, no movimento do real, desdobra-se e manifesta-se, formando núcleos de sentido.

NORMALIZAÇÃO - Ato ou efeito de normalizar(se).

NORMALIZAR - Tornar normal; fazer voltar à normalidade; regularizar; submeter a norma ou normas; padronizar; retornar à ordem; voltar ao estado normal.

NORMATIZAR - Estabelecer normas para.

(Aurélio B.H. Ferreira, 1986, p.1199).

No jogo da disciplinação, a normalização vem a ser o vetor de sentido principal das representações do aluno sobre a avaliação escolar: aplica-se a todos os fatos e situações vividos que objetivam a submissão à norma e à padronização e a regular a sua conduta e o seu processo de conhecimento.

As práticas utilizadas para disciplinar o aluno no tempo e no espaço, como o enfileiramento, o alinhamento, a revista, o remanejamento, o horário escolar, o estímulo à competição, a discriminação entre os alunos, baseiam-se na hierarquização de méritos e do saber. Elas formam os "quadros vivos" nos quais, paradoxalmente, os sujeitos estão fixos, mas são movimentados por outrem, de acordo com certas regras e princípios como, por exemplo, o da homogeneização.

Nas imagens que os sujeitos elaboraram para expressar os quadros vivos, eles são as personagens que agem por imposição externa, vinda do professor, que representava a autoridade em classe, cujas ações exacerbavam o seu papel exercido com autoritarismo. "Éramos mudados de lugares" - "Fez com que decorássemos os verbos" são expressões que denunciam a falta de

adesão interna do sujeito à ordem recebida.

Para simbolizar as situações de extrema normalização da sua conduta, os alunos oferecem a imagem de "rapazes em reformatório". Passam por essa imagem vários fios dialógicos que tecem polifonicamente o discurso sobre "jovens, do sexo masculino, transgressores": por exemplo, o discurso do homem ocidental que precisa se mostrar agressivo, viril para subsistir; o papel dócil e maternal que se atribui à mulher como se não houvesse as ladras, as criminosas, assim por diante. O transgressor, aquele que desempenhou mal o seu papel, deve ser encaminhado a casas especializadas que "reformam" a sua conduta desviante e o devolvem à normalidade.

É sobejamente sabido que os reformatórios utilizam métodos coercitivos questionáveis para corrigir os internos e que o grau de eficácia dos seus resultados é desanimador. O caso escolar teria essa identidade representada.

A imagem do professor que se desenha nesse quadro é a do indivíduo de visão onipresente, a qual é empregada para vigiar, recriminar, apontar erros.

A avaliação, por sua vez, é apontada como a prática que regula exteriormente as relações pessoais e familiares, o lazer, a aprendizagem e as emoções. Pela nota, originária da aplicação de um instrumento que não possui significação, a vida escolar do sujeito é decidida. Essa armadilha sugere ao aluno a necessidade de obediência, mesmo que internamente não adira

a ela, fazendo o jogo da negociação.

Entretanto, isso causa um mal ao aluno, mal esse que ele representa com esta imagem: a de estar sendo "corroído por dentro" -, o mesmo que sendo consumido pouco a pouco, danificado e destruído lenta e progressivamente. Ampliando o sentido dado, corroer pode ser, também, corromper-se, o que significaria abandonar os próprios valores, perder as posições que defende ("aos poucos entrei no esquema", "uni o útil ao agradável, passei a colar").

Parece que vai se desenhando um núcleo de práticas discursivas cujo sentido, subsidiário da normalização, diz respeito à ação imposta externamente pelo professor, o qual representa a autoridade e detém o poder na situação de sala de aula, à qual não há adesão interna e espontânea do aluno.

A negociação e a ausência de adesão interna do aluno às atividades impostas pelo professor podem representar um fator de resistência e uma busca de equilíbrio na relação de forças altamente benéficos quando são manifestações compartilhadas com os outros pares, fortalecidas pela ação coletiva.

Mas a escola da sociedade capitalista encarrega-se de enfraquecer os laços grupais, de modo que passam a existir nas classes, multidões anônimas, tratadas com impessoalidade, ao mesmo tempo que os parâmetros de avaliação são individualizantes de tal sorte que, para serem atingidos com êxito, os alunos são incitados à competição interindividual.

Essa trama conspira contra a saúde das relações interpessoais e contra a ocorrência e o estabelecimento da aprendizagem, uma vez que o aluno não é chamado a participar das decisões sobre o próprio processo de aprendizagem, sendo reduzido a um na multidão escolar, *"a um número"*, *"a valer o peso de uma nota"*. O aluno apenas recebe ordens para fazer as tarefas escolares que, para lograr boas notas, deve reproduzir a estrutura de pensamento do professor, de acordo com a lógica empregada por ele na exposição do conteúdo (*"Eu não estava acostumada a pensar"*). Ou, com mais frequência, é exigido do aluno o uso da memorização para transcrever os textos decorados para o papel de prova, agora repetindo o pensamento e a lógica dos autores, *"tirando muitas vezes as palavras do autor sobre determinado assunto"*.

A utilização, a título de prova, de questionários cujas respostas decoradas foram previamente respondidas, ocupa lugar central nas histórias de vida escolar dos sujeitos. No ato de cópia das perguntas ditadas pelo professor, o aluno se imagina *"uma máquina"* que, por definição, é um aparelho de movimentos mecânicos que, decorrentemente, *"não pensa"*. Ao representar a decoração das questões por sua parte o aluno invoca a figura de *"um computador"*, um tipo de máquina especial, de funcionamento igualmente mecânico, mas que possui outros recursos, tal como a memória, produzidos por um dispositivo denominado cérebro eletrônico. A decoração do conteúdo, pois, é representada no discurso escolar como um ato que supõe um cérebro cujo funcionamento se dá pela memória eletrônica e que, aos alunos, significa esquecimento e ausência de aprendizagem.

As respostas prontas, encontradas no livro didático ou no ponto, ditado ou copiado da lousa, servem como padrão para a correção das provas e o critério é o da coincidência das palavras, dos pontos, das vírgulas e da respectiva seqüência (*"Era preciso colocar no papel todas as vírgulas do professor, espirros, suspiros e muito mais."*). Os resultados assim obtidos são quantificáveis e se prestam à padronização e às estatísticas escolares.

A expressão concreta da padronização vem a ser a nota e a sua faceta mais importante, mencionada pelo aluno, diz respeito ao processo para a sua obtenção, aos critérios utilizados para o cálculo da média que sugerem arbitrariedade e inflexibilidade do professor, e ao seu poder de decisão sobre a sua aprovação ou reprovação escolar e pessoal. A nota toca na imagem que cada um tem do próprio valor e põe em jogo a própria auto-estima: *"na minha avaliação, eu estava acima disso"*, num desabafo de inconformismo.

O escalonamento das notas origina-se de uma hierarquização estritamente pessoal por onde passam outras necessidades tecidas polifonicamente: os discursos dos familiares quanto ao significado da nota, ora como sinônimo de filho, sobrinho, neto inteligente, ora como prenúncio de sucesso profissional; ou, o valor da nota contrastado com valores morais (*"Minha mãe nunca cobrou sucesso, notas, destaque (...) Minha mãe ensinou-me a coerência e a verdade e isto é muito forte em minha família: sempre dizer a verdade e assumir o que deixou de fazer"*).

Há, ainda, o discurso do aluno exemplar por parte dos professores, do amigo de sucesso (na roda de amizades), ou do estudante esperto que obtém aprovação mesmo sem estudar. São décimos ou inteiros, não importa: são tantos os fios discursivos que atravessam a escala pessoal das notas que ela escapa a qualquer coincidência e a qualquer tentativa de padronização.

O próprio processo de ensino e o ritual da avaliação mostram-se imutáveis, monótonos, sem atrativos, aproximando-se do sentido de uma padronização (*"Em todas as séries o sistema de avaliação é o mesmo"*). Isso põe em relevo a ausência de criatividade no modo de ensinar e de aprender: a ausência de desafios, de problematização, de indagações, de reflexão (*"Toda minha experiência pode ser considerada frustrante"*).

Todas as tentativas de padronização das manifestações do rendimento do aluno, moduladas pela prática da avaliação, adquirem no discurso do aluno um sentido nuclear na medida em que são ações que tolhem a construção de sua identidade intelectual.

O aluno representa essas ações por meio da figura geométrica do "quadrado", dentro do qual ele se imagina oprimido e inferiorizado. Ao qualificar um ser ou objeto, o quadrado significa a pessoa de inteligência limitada, rude, presa a padrões tradicionais.

O quadrado demarca o campo imaginário da padronização na avaliação e encerra, entre quatro linhas iguais, a falta de

inovação, de alternativas, de criatividade e do exercício intelectual; simboliza o espaço físico do aluno na sala de aula, a grade que aprisiona o pensamento, a fôrma que dá forma estereotipada ao objeto de estudo.

Dentro do quadro, o aluno põe a imagem do professor opressor que se mostra superior a ele. Ou que, na prova, mostra "o seu ar mais autoritário" que na situação de ensino, mudança de fisionomia que faz lembrar quem se prepara para encenar ou que possui duplo comportamento.

O desenvolvimento dos trabalhos escolares, segundo os parâmetros da memorização e da reprodução, direciona o processo de conhecimento do aluno para uma relação passiva com o saber, privando-o de expressar os próprios pensamentos e, sobretudo, de fazê-lo, com as próprias palavras. Para o aluno, a experiência escolar nesses padrões significa ausência de aprendizagem e de um "real conhecimento".

O projeto de escolarização do aluno supõe, minimamente, a sua aproximação do objeto de estudo e laços de parceria com quem pode atendê-lo nessa necessidade. O processo avaliatório por que passa o aluno subtrai essa possibilidade ("Não faziam perguntas que fizessem com que os alunos pensassem ou dessem a sua opinião" - "O professor era o todo conhecedor, e eu o desafiando... numa situação de inferioridade... e temor") ou, pelo menos, dificulta sua aprendizagem. Na vivência desse impasse, o aluno demonstra a marca do seu inconformismo uma vez que "desafia" o professor, embora se sinta temeroso e numa

situação de inferioridade.

A imagem do "desafio ao bicho-papão" da qual o aluno se vale é sugestiva para ampliar a compreensão dessa questão. O bicho-papão é figura de histórias infantis, que vem comer as crianças desobedientes e rebeldes. Mas, como todo personagem de história inventada, o bicho-papão mete medo, mas de mentirinha. Daí a possibilidade de enfrentá-lo.

Mistura-se a essas figuras uma outra visão de professor por parte do aluno: a do carrasco, mercenário da morte, indivíduo que se cobre para exercer a sua função, que não mostra a sua cara, que deixa vedarem os seus olhos e que cumpre ordens. Essa é a outra face da representação do professor, sugerindo que ele mesmo não é o dono dos próprios atos e que exerce a sua função como autômato.

Como um indivíduo com essas características poderá auxiliar o aluno na construção da sua identidade intelectual? Como o professor pode dar aquilo que não tem? Tal reflexão foi feita por um aluno!

O movimento registrado na interação pedagógica é cheio de ondulações e povoado por imagens ameaçadoras de tortura, de vergonha que disciplinavam a conduta do aluno ("E eu estudava bastante para não passar por essa terrível provação"). Da mesma forma, a aprendizagem e as relações interpessoais passam a ocupar o terreno do medo, da humilhação, da ridicularização, da "vergonha de tudo e de todos". A figura irônica e sádica do

professor é vista com desabono por parte do aluno. Rompe-se a possibilidade de diálogo e de aproximação entre aluno e professor e predomina a comunicação "com ruídos".

São milhares de fios que, polifonicamente, vão se cruzando no espaço invisível das ondas da comunicação pedagógica, provocando estática e impedindo ou dificultando a interação: o discurso do professor conservador, do professor sacerdote, do professor competente, do ensino tradicional, da escola pública falida, da avaliação assistencialista e de tantos outros fatores que contribuem para criar a representação da interação interpessoal e pedagógica na sala de aula.

A despeito da maior ou menor elasticidade de cada fio, o discurso escolar sobre a avaliação revela mais esse núcleo de sentido, formado pela trama da comunicação, a qual esconde a lógica da relação entre parceiros ou entre adversários.

No jogo da comunicação, a tensão entre o singular e o múltiplo aumenta consideravelmente e o esforço em tornar o aluno anônimo na multidão, um número na burocracia escolar é uma meta da escola capitalista que tem conseguido êxito na medida em que o aluno se curva diante da disciplinação para receber o diploma de que precisa. Mas os indícios que as histórias de vida escolar oferecem mostram que o aluno é conformado a essa regra aparentemente segundo uma negociação, uma contrapartida, pois "aceita" ser questionado quando é colocado injustamente sob suspeita, mas denuncia a sua insatisfação pela desconfiança que recai sobre si. Por outro lado, os

"bons" resultados escolares são, muitas vezes, conseguidos por meio de colas, truques ou do simples *"chute alternado no sim e no não"*, o que reafirma a indisciplina do aluno diante da tentativa de submetê-lo às regras da impessoalidade.

Os elos da comunicação pedagógica e interpessoal tornam-se tênues ao extremo por meio do tratamento formal, burocrático, que facilita a imposição das normas de conduta, pela busca de formas que tornam o processo avaliatório mais impessoal quanto a quem aplica, corrige e dá as notas (*"O gabarito já estava fixado no pátio"*, *"A nota era concedida por computador diretamente ao aluno e, depois, repassada ao professor"*) e quanto aos critérios de organização das turmas para a aplicação coletiva de provas (*"Num salão imenso eram colocadas todas as turmas"*, *"Os alunos eram divididos em classes por ordem alfabética"*). Nesse caso, o uso da informática faz a intermediação entre as personagens da relação pedagógica e rompe com a comunicação face a face.

Todos esses elementos criam a imagem do professor distante, insensível diante das necessidades escolares do aluno que se comunica com a máquina e confia mais nela que em si próprio, porque ela é isenta de emoções, imagem essa reiteradamente desenhada no seu discurso. O aluno se vê sufocado nesse espaço fisicamente *"imenso"* e estreito da comunicação, afirmando que *"era um calor e uma apreensão terríveis"*, um calor sentido externa e internamente, que o consome e prejudica a sua aprendizagem.

A prática pedagógica desenvolvida, como se os alunos constituíssem uma multidão, elimina o singular e prescinde da atividade de comunicação. É por esse caminho que se pode explicar o rompimento dos elos da interação interpessoal, particularmente nos momentos de marcação, aplicação e devolução das provas.

Um dos impasses cruciais da avaliação parece residir no sentido que é dado à comunicação pedagógica condicionada às relações interativas e gradualmente simétricas, ou às relações autoritárias e rigidamente assimétricas. Nesse ponto, não há concessões para a avaliação negociar meios termos: a avaliação é essencialmente uma atividade de comunicação e não é concretizada fora desse referencial.

A normalização da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento, enquanto eixo organizador das representações sobre a avaliação escolar, desdobra-se em núcleos de sentido que, pela análise do discurso referente aos episódios negativos, revelou três núcleos, assim enunciados:

- imposição externa de normas e ordens por parte do professor e ausência de adesão interna por parte do aluno;
- tolhimento à construção da identidade intelectual do aluno;
- comunicação pedagógica "com ruídos".

Em se tratando dos episódios positivos relatados sobre a avaliação escolar, a respectiva narração apresenta uma linguagem fluente cujo pensamento não se encerra abruptamente com o ponto final; ao contrário, deixa em aberto a argumentação

como se permitisse acréscimos. ("E com isso cresci muito!", "Era produtivo e animador", "Aprendíamos com mais interesse e vontade", "Sinto muita saudade dela.")

Assim sendo, a narração dos episódios é marcada por uma cadência que evolui desenhando, com as palavras, movimentos harmoniosos que traduzem sentimentos positivos de satisfação e gratidão do aluno pela realização do seu projeto escolar. Revela, igualmente, a postura receptiva do aluno diante do processo de ensino-aprendizagem e de conhecimento, postura essa sempre relacionada aos reflexos positivos para a sua vida, que é típica de quem vive uma relação pedagógica participativa.

A estrutura lingüística caracteriza-se pela contraposição de idéias formulada com o recurso do conectivo "mas", tanto no sentido refutativo como argumentativo, ou pelo uso das expressões "Não.. (isso).. e sim .. (aquilo)..". O enunciado parte de uma negativa que contém a idéia a ser refutada/argumentada em confronto com a idéia positiva que vem logo a seguir.

Eis alguns exemplos dessa estrutura:

- "Minhas experiências em avaliação foram frustrantes, mas na Universidade pude ter o privilégio (...)"
- "Não precisava mais decorar, mas havia a possibilidade de análise (...)"
- "Não sei como (...) só sei que ela nos avaliava (...)"
- "Os professores fizeram questão questão de dar provas e felizmente um deles tinha outra sugestão".

- "Não estimulavam competição e sim aprendizado (...)"
- "(...) nem sempre garantia uma nota máxima, mas um bom aprendizado".
- "Não preciso ficar decorando nada e sim entender, analisar e produzir conhecimento (...)"
- "Tratavam a gente diferente, não havia aquela separação entre aluno e professor".

A contraposição entre as idéias aparece, também, pela negação da própria lembrança de como se processava a avaliação: a ausência de registro memorizado significa para o aluno ausência de marcas doloridas, de onde ele deduz que tal experiência foi positiva. O processo deixaria marcas apenas se tivesse sido negativo.

- "Não me recordo como era feita a avaliação, mas não deveria ser ruim já que não me marcou. Do que eu me lembro é que eu gostava da escola."
- "Não me lembro da avaliação (...). Tudo era muito bom (...)"

O discurso sobre a avaliação escolar quando se refere aos episódios positivos é marcado pela insistência do aluno em repudiar a prática negativa como meio para expressar a sua gratidão e euforia por estar vivendo uma situação positiva de avaliação. Nesta, o papel essencial da avaliação escolar é o de mediar o processo de aprendizagem e conhecimento do aluno, viabilizado pela interação com o professor e colegas e pelo estímulo à criatividade, à participação e ao uso das habilidades intelectuais complexas.

Nesse contexto, o eixo organizador das representações da avaliação positiva configura-se como: *QUALIFICAÇÃO do aluno enquanto sujeito cognoscente e que interage com os outros.*

A qualificação refere-se ao ato ou efeito de qualificar-se e este refere-se à atribuição de qualidade a alguém ou a alguma coisa. Qualidade, por sua vez, vem a ser "propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las e de lhes determinar a natureza" (Aurélio, 1986, p.1424).

Vivida positivamente, a avaliação escolar vai qualificar os alunos de modo que eles se desenvolvam adquirindo identidade individual e social. É um movimento que coincide com o próprio desenvolvimento do homem, e que vem especificar a sua natureza de acordo com os elementos naturais e culturais de seu viver. Esse processo não é passível de mensuração como não o é a aprendizagem que dele decorre.

O repúdio à prática negativa da avaliação presente na fala dos alunos vem, no meu entender, validar e corroborar a análise dos episódios negativos em que evidencio a postura de indignação e inconformismo que eles tomam ao se referirem à experiência de avaliação vivenciada. Igualmente, os núcleos de sentido no discurso referente aos episódios positivos vêm contrapor-se aos episódios negativos, nos termos que se seguem:

- não há imposição externa, há entendimento prévio e decisão conjunta sobre a ação a desencadear;
- não há tolhimento à identidade intelectual, há incentivos à autonomia intelectual;

- não há ruídos na comunicação, há diálogo e transparência.

A natureza de cada um dos referidos núcleos de sentido constituídos corresponde a três áreas básicas do desenvolvimento humano e do aprendizado: a volitiva/afetiva, a cognitiva e a interativa/social que se interdependem, se integram e se diferenciam ao mesmo tempo, formando uma unidade dialética.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento humano ora prepondera uma área, ora outra, fazendo combinações alternadas e provocando sínteses. Nesse movimento conflitivo e descontínuo, forma-se progressivamente a personalidade humana.

No complexo processo de desenvolvimento e aprendizagem por que passa o ser humano, a escolarização tem papel decisivo na medida em que contribui para a sua ocorrência de acordo com as formas como é tratado o fenômeno educativo. No ritual pedagógico, a avaliação distingue-se como um procedimento chave ou, segundo palavras de Freitas (1995), como uma categoria-eixo que, na escola capitalista, modula as demais categorias didáticas.

O exercício de identificação dos núcleos de sentido implícitos no discurso do aluno trouxe à tona a interferência que vem sendo exercida pela avaliação sobre os elos pedagógicos que ligam aquelas áreas: volitiva/afetiva, cognitiva e interativa/social, enfraquecendo esses elos, rompendo-os ou fortalecendo-os. Isso vem corroborar o papel da avaliação no processo de conhecimento do aluno, no sentido de recriá-lo ou não, o que

é fundamental no processo em questão.

Ao modular o processo de ensino e aprendizagem e conhecimento, a avaliação define o caminho e as características desse processo: quando faz predominar uma área sobre as outras de modo exclusivo e dicotômico, como acontece nas experiências negativas de avaliação, rompe-se a dialeticidade do desenvolvimento do aluno e do trabalho pedagógico; quando possibilita a articulação entre as áreas de modo que as alternâncias entre diferenciação e integração coincidam com o curso próprio da vida do sujeito de acordo com suas limitações e capacidades, visto nos episódios positivos, registra-se um trabalho produtivo e um desenvolvimento saudável em direção à autonomia intelectual e moral do sujeito.

A essas asserções, pode-se imputar o caráter de realidade, considerando-se que as representações da avaliação escolar, construídas pelos sujeitos da pesquisa, expressam uma noção de avaliação escolar em que não se nota dispersão dos seus elementos. Pelo contrário, os sujeitos insistem nos mesmos pontos, concentrando a força dos argumentos sobre determinadas questões:

- ocorrência (ou não) da aprendizagem;
- jogo da disciplinação pela normalização/qualificação do aluno;
- reprodução/produção do conhecimento;
- processo de decisão sobre a sua vida escolar.

Se a noção de avaliação escolar emitida pelos sujeitos da pes-

quiza possui tal expressividade, é possível julgar válidas as representações reveladas por este estudo, somando-se a esse argumento o da quantidade de episódios trabalhados e o grau de familiaridade dos sujeitos com o objeto de representação - a avaliação escolar.

- EM BUSCA DAS RAÍZES -

O desenvolvimento da análise pela leitura extensiva dos relatos mostrou que a problemática central e predominante da avaliação vivida pelos sujeitos no cotidiano escolar e nas interações que aí se processam, possui traços de dominação, explicados pelas relações de força desiguais e pela estrutura de poder. Igualmente, mostrou que a resposta do aluno se dá de três formas:

- submissão não-consentida e negociada;
- não-conformismo à normalização;
- resistência aos padrões.

Articulando as condições de produção das representações sobre a avaliação escolar, construídas pelos sujeitos, com as respectivas formas de resposta ao processo avaliatório que experienciaram, encontrei indícios de que fatores como série⁽¹⁾, grau de ensino, dependência administrativa da escola (pú-

¹ A pesquisa conduzida por Villas Boas (1993), que envolveu professoras e alunos da 1ª a 4ª séries, chegou a resultados semelhantes quanto à relatividade da série, no estudo da prática da avaliação.

blica ou particular) e disciplinas pouco ou nada interferem nessa construção, visto que os mesmos fatos têm explicações e repercussões idênticas, independentemente desses fatores. Por outro lado, a classe social a que pertence o aluno, a etnia (particularmente o negro), o modelo social, político e econômico do país e o modelo de ensino mostraram-se influentes na configuração das representações sobre a avaliação escolar. Esses fatores merecem um outro estudo que sistematize os procedimentos de investigação em torno deles.

No entanto, nos limites deste estudo, é possível fazer algumas aproximações em torno das relações entre o modelo de ensino e a organização social mais ampla e suas repercussões na avaliação escolar.

O modelo político-econômico do governo militar, implantado em 1964, traçava algumas exigências no tocante à formação do profissional necessário ao mercado e ao tipo de cidadão desejável. Com base numa avaliação encomendada a profissionais estrangeiros, concluiu-se que a escola brasileira era mal administrada e seus professores despreparados para conduzir os trabalhos escolares com eficiência e eficácia.

O plano resultante desse estudo e elaborado para a "salvação" da escola, foi implantado por meio das Leis Federais nº 5.540/69 e nº 5.692/71, e envolvia modificações na estrutura e funcionamento da escola de acordo com os critérios da racionalidade, eficiência-eficácia e produtividade. O currículo, a metodologia e a avaliação passaram a ser orientados por

esses critérios, como se fossem questões meramente técnicas e politicamente neutras. Na prática, instaurou-se a pedagogia tecnicista e a correspondente avaliação baseada na quantificação e na padronização.

Fazendo parte da "recuperação" dos professores, foi proposto o trabalho dos especialistas na escola como meio de instrumentalizar a atividade docente quanto à condução do ensino, ao estabelecimento da aprendizagem e à avaliação do processo, o que oferecia elementos para o exercício do controle desses profissionais sobre os professores e alunos. Em última análise, o modelo de trabalho pedagógico adotado reproduzia a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e se assentava nos respectivos pressupostos.

As histórias sobre a avaliação escolar firmemente repudiavam as características e os procedimentos desse modelo de ensino: a memorização, a reprodução mecânica, o questionário extraído do livro-texto do professor, a padronização, a ausência de análise sobre o para quê das técnicas de ensino e da avaliação, a burocratização, assim por diante. Isso vem, em parte, explicar a quantidade reduzida de experiências positivas no referido período que, timidamente, se limitam a pequenas modificações como, por exemplo, o cálculo de médias. Assim sendo, com relação à pedagogia tecnicista preponderante na década de 70 e entornos, o sujeito desta pesquisa parece resistir, não se conformar a ela e, paradoxalmente, submeter-se às suas regras apenas aparentemente, fazendo uso da estratégia da negociação.

O modelo de avaliação, pois, praticado na década de 70 e entornos é marcado por um conjunto de traços que o identificam com um determinado período da história política e educacional do país. Alguns traços são nitidamente distinguíveis e parecem ser exclusivos desse período. No entanto, fica uma indagação. Como explicar aqueles traços e aquelas manifestações da avaliação escolar que também estão presentes nos relatos de experiências vividas nas décadas de 50 e 60, e que atravessaram quatro décadas, até a primeira metade da década de 90, incólu-
mes às conjunturas?

Para responder a essa questão, é preciso retroceder quatro séculos e encontrar as suas raízes no *modelo de ensino simultâneo* formulado para concretizar o ideal de universalização do ensino.

Seria difícil pensar hoje numa organização do ensino que não fosse como o do ensino simultâneo. Algumas propostas pedagógicas tentaram romper com esse esquema como, por exemplo: o sistema mútuo de Lancaster (século XIX) e o sistema livre de Summerhill (1921), ocorridas na Inglaterra. Ambas propostas representaram tentativas para alterar o ensino simultâneo que se caracteriza por: ensino ministrado por um professor a um conjunto de alunos, ao mesmo tempo e por um determinado período do ano. Se a experiência do ensino mútuo contribuiu para a instauração de práticas de quantificação e do cálculo das ações do professor e do aluno; se a proposta pedagógica de Summerhill evidenciou o princípio do respeito à pessoa do educando, essas modificações foram absorvidas pelo sistema de ensino simultâne-

o, resignificadas, fortalecendo-o e deixando de produzir o impacto desejado.

A História da Educação Ocidental dos últimos quatro séculos, segundo Narodowski (1993), vai apontar o ensino simultâneo como predominante e hegemônico. O motivo inicial e proclamado da utopia da universalização do ensino, sintetizada na frase de Comenius-: "Ensinar tudo a todos", relaciona-se à distribuição dos saberes produzidos pela humanidade. Um ideal de democratização do ensino que, até hoje, é discutido nos seus fundamentos, na sua concretização e no seu alcance político.

Uma descontinuidade histórica tão profunda precisou contar com alguns mecanismos que viabilizassem a proposta pedagógica que continha. De início, para tirar a criança de casa onde recebia o aprendizado doméstico e encaminhá-la para uma escola onde lhe seria oferecido o ensino institucionalizado, era preciso que se estabelecesse uma aliança entre a família e a escola. A família deveria delegar à escola os seus direitos de educação sobre os filhos; os pais deveriam passar ao professor todas as informações que possuía sobre os filhos de forma que o trabalho educativo pudesse ser organizado. Desse modo, criou-se um sistema de registro sobre a vida do aluno mediante um rol de itens previamente definidos, de extensão variável, cuja ficha, preenchida na matrícula, acompanha a vida escolar do aprendiz, sistema esse existente até hoje.

O modelo pedagógico original do ensino simultâneo apoiava-se em alguns pressupostos, dos quais destaco os de

maior interesse para o estudo da avaliação escolar: - o ensino é mais proveitoso quando desenvolvido junto com outros colegas, particularmente por instaurar a competição entre eles; - o conteúdo a ser ministrado deve ser confiado a um especialista no assunto (o professor) que fará uso de método apropriado pelo qual ordenará as atividades de modo fundamentado e não intuitivo nem caótico; - mecanismos homogeneizadores devem ser adotados para que esse tipo de ensino se realize e se mantenha.

Um exame mais aprofundado revela que nesses pressupostos estão embutidos os princípios do individualismo, da especialização, da divisão do trabalho e a correspondente dicotomia entre teoria e prática e o da normalização.

Desse modo, a tendência à universalização da educação não é simplesmente uma pretensão democratizadora. Esta seria uma visão parcial e bastante ingênua do processo. O ideal pansófico, assim como todo o programa de expansão escolar estipulado pela pedagogia moderna, se sustenta em um grande interesse normalizador e homogeneizador. (Narodowski, 1993, p.73-4)

Portanto, sobre esses princípios e interesses foi construída a pedagogia moderna. Sobre essas bases está edificado o modelo atual de avaliação escolar. Embora o tempo decorrido tenha se encarregado de resignificar cada princípio e cada prática conforme o momento histórico, como foi a passagem da prerrogativa de especialista do professor para os chamados profissionais não-docentes, o ensino simultâneo manteve-se intocado naquilo que lhe é constitutivo.

O princípio da homogeneização/normalização parece ter sido central para a sobrevivência do ensino simultâneo. Seguindo esse princípio, todos os aspectos da vida escolar e respectivos elementos são uniformizados e ordenados, garantindo-se a simultaneidade. As práticas para a homogeneização vão gerar regularidades passíveis de controle porque são definidas conforme padrões únicos.

Assim, o ensino simultâneo depende da regularidade do horário escolar para que ele aconteça: o controle do tempo é seu mecanismo constitutivo. A homogeneização do tempo escolar supõe a definição de um mesmo calendário e de um mesmo horário para cada aula, dia e período, propiciando o desenvolvimento de iguais atividades ao mesmo tempo. Ordena, ainda, em classes, os alunos que possuem a mesma idade e o mesmo grau de conhecimentos escolares, de forma que possam ascender nas séries, segundo uma gradualidade pré-estabelecida. Cuida-se do tempo na perspectiva do que é simultâneo e do que é sucessivo.

Por outro lado, o princípio da homogeneização normaliza o processo de ensino na medida em que preside a seleção e distribuição do conteúdo pelas séries, o qual conta com um grande aliado: o livro didático. Este se constitui na solução para a uniformidade do conteúdo ministrado ao mesmo tempo por vários professores, em várias classes e escolas. Igual função é reservada ao método de ensino que, sendo uniforme, impede qualquer heterogeneidade de conteúdo e no decurso do processo.

Se o processo de ensino é normalizado, conseqüentemente

a aprendizagem também se enquadra dentro desses parâmetros, pelo menos, enquanto resposta esperada do aluno ao processo institucionalmente vivido. Os estudos sobre aprendizagem, realizados pela Psicologia a partir de meados do século XIX, constituíram-se num reforço a esse modo de tratar o processo de conhecimento do aluno. Tais estudos buscaram o estabelecimento das categorias mentais para explicar o desenvolvimento mental e a maturidade intelectual e a sua respectiva aplicação na educação se deu nos limites da padronização e normatização da atividade escolar. Dessa produção da Psicologia, destaco os estudos da Psicometria e a sua repercussão na prática da avaliação escolar, assunto já mencionado neste trabalho.

O sucesso do ensino simultâneo depende também, da disciplina escolar: no modelo pedagógico que o inspirou, o castigo era proposto apenas aos alunos que se desviassem das normas e a intenção era exercer controle sobre o método do professor. A confiança no método de ensino era tal que, inicialmente, não aparece nenhuma proposta de avaliação do aluno, pois *"se as ações empreendidas pelo educador forem corretas, os alunos não precisarão ser submetidos a exame"* (Narodowski, 1993, p.97). Portanto, a vigilância disciplinar recaía mais sobre a transmissão do saber por interesse de caráter epistemológico, do que sobre o desempenho e conduta do aluno.

Se a obra de Comenius acerca da universalização do ensino representou uma ruptura histórica e teve um considerável impacto que persiste há quatro séculos, a concretização das suas idéias pedagógicas passou, durante esse tempo, por um

processo de releitura por parte de diferentes autores segundo movimentos teóricos posteriores, o mesmo acontecendo quando um sujeito social absorvia os seus fundamentos e os resignificava de modo particular, conforme necessidades do momento histórico (Narodowski, 1993).

Nessa direção, destaque deve ser dado ao movimento de generalização do ensino simultâneo que mostra, ao lado de preocupações pedagógicas, a sua face política ao tentar resolver os desafios da sociedade industrial emergente do século XIX. Como exemplo, desponta nos Estados Unidos o trabalho de Horace Mann, cuja proposta de melhor qualidade do ensino era centralizada na alteração da avaliação escolar, conforme mencionado anteriormente neste trabalho.

Igualmente, ao longo do tempo, o conceito de disciplina escolar assume novo significado: de vigilância do método do professor passa a ser vigilância sobre os corpos envolvidos no processo educativo, tornando-se fórmula geral de dominação.

De acordo com Foucault (1975), a conjuntura histórica do século XVIII, marcada por grande explosão demográfica e pelo crescimento do aparelho de produção, provocou a instauração do exercício de um certo tipo de poder punitivo, diferenciado do que vinha sendo praticado, quanto ao controle detalhado do corpo, à coação sobre as forças do corpo para aumentá-las fisicamente e diminuí-las politicamente, à ação ininterrupta sobre o corpo. Trata-se de "uma 'anatomia política' que é também igualmente uma 'mecânica do poder'" (p.127).

O exercício do poder disciplinar na escola, por meio da vigilância preventiva e da tática de castigos corretiva, vai incidir sobre todas as situações escolares, tornando-se componente inerente ao processo avaliatório. A disciplina escolar torna-se a expressão mais visível do processo educativo, e a capacidade de olhar e julgar dão sustento às relações de poder instauradas no interior da escola.

A utilização de fichas individuais para registro das informações sobre a vida pregressa do aluno e sobre a sua vida escolar passa a ser instrumento importante de avaliação, enquanto grava e padroniza os resultados do rendimento do aluno obtidos no momento os quais serão úteis para as fases seguintes de sua escolarização.

Duas decorrências da utilização das fichas de registro das informações sobre os alunos são dignas de nota: - o registro da vida escolar é burocratizado e passa a atender a uma função meramente formal, tornando a administração escolar cada vez mais complexa; - estando a ficha do aluno disponível para uso de outros professores, qualquer um deles que seja especialista e tenha acesso a ela pode trabalhar com o aluno: enquanto o trabalho na escola se profissionaliza, a docência se despersonaliza.

Esse procedimento de controle cumulativo da vida do aluno possibilita a produção de um saber pedagógico à medida que são formuladas categorias e conceptualizações sobre a conduta do aluno, as quais servem de base para a elaboração de

instrumentos cuja finalidade é corrigir ou expulsar o aluno da escola, além de ser parâmetro para rotulá-lo como bom ou mau aluno. Apesar de haver pontos de vista divergentes sobre o que vem a ser bom desempenho escolar, um dispositivo geral esteve presente na pedagogia dos últimos trezentos anos:

(...) a vontade de pedagogizar a infância, atravessando-a com categorias que definem sua normalidade, que homogeneizam seu desenvolvimento, que uniformizam suas possíveis dificuldades e as virtuais soluções. (Narodowski, 1993, p.132)

Assim sendo, o saber sobre o aluno, socialmente generalizável, além de disciplinar a conduta do aluno, de padronizar a sua produção escolar, passa a ter o poder normalizador de gerar valores.

Tendo sido modelada pelo poder disciplinar, a prática da avaliação, por sua vez, deixa de ser acompanhamento por parte do mestre da qualificação do aprendiz que se processava de acordo com o seu ritmo e tempo de aprendizagem, para se tornar a principal técnica de disciplinação do aluno, fundada na quantificação, padronização, normalização.

O caráter que historicamente a avaliação escolar vem assumindo no ensino da sociedade disciplinar, vigente até hoje, justifica-se pelas inter-relações entre a aprendizagem e a avaliação, no sentido da decisiva interferência desta sobre o processo de conhecimento do aluno. Assim, a avaliação escolar exerce o papel (e poder) de mediação da produção do conhecimento: atua como elemento facilitador, ou como elemento bloqueador, conforme a trama dos interesses a que serve.

Para Foucault (1975), o exame (ou a avaliação escolar) tem um poder de maior espectro e profundidade: alcança o âmbito das possibilidades. A particular sutileza dessa conjectura vai revelada com precisão nas palavras de seu autor:

O investimento político (do exame) não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber. (p.165, grifos meus)

Por isso, acredito que os intentos de adestrar e dominar contidos no poder disciplinador exercido pelo processo da avaliação escolar, ao atingirem o indivíduo pela sujeição, tornam alienante o processo de produção do conhecimento. Por outro lado, a submissão não-consentida pode trabalhar a favor do papel facilitador da avaliação escolar, em direção à qualificação do aluno.

No jogo da disciplinação em que se busca solucionar a conjuntura histórica caracterizada pela multiplicidade dos homens e pela multiplicação dos aparelhos de produção (inclusive do saber), encontra-se um jogo mais profundo, de maior significação humana, estabelecido entre o singular e o múltiplo, o unitário e o diverso, a homogeneidade e a heterogeneidade.

A coexistência dos elementos desses pares ou a supremacia de um deles traduz sempre uma filosofia, uma política, uma antropologia. Se o interesse é formar corpos dóceis e úteis é preciso neutralizar o contrapoder que pode nascer da multipli-

cidade e aumentar a utilidade singular de cada elemento da mesma multiplicidade, num tal movimento que inexista espaço para o *modo próprio de ser de cada um na diversidade*. São utilizadas táticas discretas articuladas à própria trama da multiplicidade: sem riscos e sem os inconvenientes do poder.

Para Foucault (1975), enquanto a acumulação do capital representou a decolagem econômica do ocidente, a acumulação dos homens permitiu a decolagem política em relação a formas de poder, vindo uma tecnologia minuciosa e calculada de sujeição substituir as formas anteriores.

Os relatos sobre a avaliação escolar elaborados pelos alunos desta pesquisa mostram que essa tecnologia secular de poder está ainda viva nas escolas e cursos que freqüentaram. De um lado, a normalização de sua conduta; de outro, a normalização de seu processo de conhecimento. Em ambas as situações, há *redução das suas possibilidades de produção de saberes e de conhecimento*.

Mas, da análise do discurso escolar sobre a avaliação saltam imagens e jogos de sentidos que compõem a representação de uma prática de avaliação que gera indignação nos seus atores e os induz a uma submissão com a qual não concordam. No espaço da resistência, uma esperança: a esperança posta na práxis humana.

10 - DE VOLTA À SALA DE AULA. AS CONCLUSÕES POSSÍVEIS.

Após desenvolver o processo de análise dos dados, o retorno à sala de aula ⁽²⁾ reveste-se de duplo significado:

- um reencontro com a realidade específica, de cujo contexto se originaram os relatos analisados;
- um caminho para fazer emergir as conclusões deste trabalho.

Por razões já expostas anteriormente, a proposta de ensino desenvolvida, após 1987, na disciplina Avaliação e Medidas Educacionais sofreu alterações que objetivavam superar alguns impasses colocados pela prática de sala de aula e pela escassez da literatura crítica sobre avaliação escolar.

Na prática, as modificações aludidas partiram do levantamento dos interesses e necessidades dos alunos quanto ao estudo da avaliação em relação à sua formação profissional, levantamento esse que serviu de base para as decisões relativas

² Após a sistematização dos documentos que serviram de base para a elaboração desta parte do presente capítulo, constatei que o volume apurado de informações e de significados demandava um novo estudo. Resolvi, pois, introduzir aqueles dados que permitiam contrastar as posições iniciais dos alunos acerca da avaliação escolar com as posições assumidas após um ano de estudos sobre o assunto, conforme sugestão da banca do exame de qualificação, mesmo reconhecendo não ter exaurido a riqueza do material e suas possíveis articulações.

ao trabalho pedagógico, assumidas coletivamente pelo grupo-classe: alunos e professora. As sínteses dos saberes produzidos e do processo de estudo e conhecimento vivido, elaboradas nesse contexto e que permearam intermediária e conclusivamente o processo de análise em sala de aula, traduzem o desenvolvimento dos trabalhos da disciplina e sua significação.

Assim sendo, tomei essas sínteses produzidas nos anos de 1991 a 1994 e as reli orientada pela seguinte questão:

- Qual foi o significado do estudo da avaliação para esses alunos e em que termos foram atendidos os seus interesses e necessidades relativos ao estudo desenvolvido? -

É oportuno destacar que todos os trabalhos realizados na disciplina, inclusive as sínteses, não recebiam notas. A atribuição de notas semestrais exigidas pela Universidade era objeto de estudo e debate quanto aos seus fundamentos e funções sociais e educativas, assim como o era a escolha do modo como quantificar o conhecimento produzido, decisão a ser tomada pelo grupo-classe, em vista de representar a globalidade dos trabalhos realizados e os saberes produzidos.

Para tentar responder à questão levantada, referenciei-me no quadro-síntese dos interesses e necessidades dos alunos, apresentado no capítulo 4. Nele, encontram-se quatro núcleos de interesses/necessidades: - Embasamento teórico: - Aplicação profissional (imediata e futura): - Repercussões no plano pessoal: - As aulas da disciplina Avaliação e Medidas Educacionais.

De modo geral, o estudo da avaliação escolar desenvolvido na disciplina representou para os alunos ganhos que coincidem com as próprias necessidades e interesses, e outros não mencionados inicialmente e que foram identificados no desenvolvimento dos trabalhos. Igualmente, representou algumas perdas.

Sair do senso comum aprisionado pelas emoções e passar a transitar pelo conhecimento sistematizado acerca da avaliação escolar, sobretudo crítico, significou para os alunos a apropriação de elementos teórico-práticos, os quais permitiram explicar as suas experiências escolares, passadas e presentes, e fundamentar a prática profissional futura.

"Este ano foi, entre todos, o mais importante para mim, pois foi neste ano que aprendi o que significa a palavra avaliação. No Curso de Magistério, avaliação era entendida apenas como: 'deu um determinado assunto, deu questionário, decorou, passou' e nunca era pensar o que deveríamos avaliar no aluno, o que ele realmente sabia.

Hoje penso melhor na hora de avaliar um aluno (...) e realmente achei que a matéria Avaliação nos despertou para a Educação e para que 'não sejamos injustas com nossos alunos'." (Lucimar, 1991)

"A disciplina Avaliação mostrou-me um outro lado do significado de avaliação. Até há algum tempo, para mim, avaliação era algo assustador, mas no decorrer deste ano aprendi que essa palavra tem um outro sentido: - avaliação é coerência, é dar sentido ao que se está avaliando no seu dia-a-dia." (Angela, 1991)

"Para mim, a aprendizagem foi no sentido de conhecer, desmitificar e enfim, me confrontar com conhecimentos que até então eram 'ingênuos' e se tornaram provocadores de uma mudança de

atitudes e postura em relação à avaliação." (Aparecida, 1994)

Tal apropriação veio promover alterações qualitativas quanto à apreensão intelectual do fenômeno, ao dimensionamento dessa prática escolar e ao estabelecimento de articulações entre o conhecimento elaborado e outras áreas e contextos.

A concepção da avaliação escolar restrita à mensuração e à classificação do aluno, e como única forma de concebê-la e vivê-la, passa a ser formulada como uma ação diagnóstica, participada que promove a aprendizagem e o estudo por parte do aluno, e que pode e deve ser efetivada de modo criativo e diversificadamente.

O caminho percorrido pelos alunos para chegarem à mudança conceitual, ou tão somente à clarificação do seu referencial, apóia-se nas seguintes atividades da disciplina: leituras e respectivos debates, análise crítica da realidade da avaliação escolar com base nas próprias experiências e vivência de uma prática de avaliação em classe, coerente com o suporte teórico em estudo.

"Ao receber uma educação tradicional/tecnicista em que a avaliação da aprendizagem é reduzida apenas a aplicação de provas, testes, e os dados reduzidos a conceitos, notas, era difícil a gente ver outra maneira de avaliar. Porém, a partir do momento que começamos a estudar em sala de aula, a conhecer e analisar as teorias, confrontando-as com a prática (...), percebi que estava havendo um processo de crescimento: estávamos vivenciando em classe uma avaliação diferente daquela que vivenciamos nos estágios e mesmo aqui na Faculdade." (Adnalva,

1992)

Dessa forma, os alunos elaboraram dialeticamente subsídios teórico-práticos para fundamentar e justificar uma nova visão de avaliação escolar que não foi dada, mas foi construída coletivamente ao longo do ano letivo. Essa característica marca inconfundivelmente o significado do estudo da avaliação escolar desenvolvido na disciplina e sintetizado ora como crescimento intelectual (maior capacidade de expressão, de concordar/discordar, etc.), ora como formação e interiorização de conceitos, sempre apontando para avanços qualitativos quanto à apreensão do fenômeno.

"Gostei muito da disciplina Avaliação Educacional, principalmente pela maneira como ela foi trabalhada conosco. Cada aula, cada assunto nos chamava/convidava à maior participação, sempre com o objetivo da busca do conhecimento e não da busca de nota. Isso nos fez crescer e amadurecer a idéia de que avaliação é um processo contínuo de construção do saber e que não deve ser vista como algo para derrubar o aluno ou para prejudicá-lo e sim para ajudá-lo no seu crescimento intelectual e pessoal." (Rita, 1993)

"Em todo o Curso de Pedagogia, acredito que essa disciplina foi a de maior valia para repensar o que fomos, o que estávamos sendo e o que pretendemos ser. (...) Por tudo isso, foi muito estimulante ter uma teoria sempre resgatando a prática." (Ana, 1994)

Ao clarificar a avaliação na teoria e na prática, os alunos estabelecem o redimensionamento do papel do pedagogo: com base nos estudos, elaboram reflexões sobre a concepção de

pedagogo, buscam subsídios para repensar a sua prática e para desmitificar a sua imagem. Por outro lado, vinculam a avaliação à construção do projeto político-pedagógico da escola.

"Avaliação e Medidas Educacionais foi a disciplina melhor trabalhada durante o Curso de Pedagogia. Talvez pela postura da professora, pela maneira de conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem: de modo coerente, cada aula apresentava uma sequência da aula anterior, e também fazendo o aluno participar desde a elaboração da proposta, objetivos até sua avaliação enquanto grupo.

A avaliação foi desmitificada na medida em que discutimos, entrevistamos professor e aluno, analisamos e confrontamos as respostas obtidas. Houve tomada de consciência quanto à necessidade de se reelaborar todo o processo de ensino nas escolas desde a relação professor-aluno, seleção de conteúdos, metodologia, atuação do grupo enquanto corpo técnico-pedagógico para que se consiga a auto-organização dos alunos e sua participação afetiva no projeto pedagógico." (Zirlene, 1992)

Nessa espiral de análises, o estudo da avaliação escolar representou aos alunos a conquista de fundamentos para a adoção de uma nova postura perante a avaliação. Esse processo foi acompanhado de um exercício pessoal de revisão e de crítica acerca das experiências vividas anteriormente em avaliação e da própria conduta, entendimento e sentimentos acerca dessa prática. É nessa etapa que a liberdade para expressar as próprias idéias viabiliza a mostra das capacidades e limites que o aluno possui, ocorrendo a perda do medo e dos traumas relativos à avaliação.

"Anteriormente, o conceito de avaliação que eu tinha era negativo, pois se limitava a provas e decorações, o que me

angustiava muito e me causava medo e insegurança. Sem perceber, eu transmitia isso para os meus alunos, fazendo com eles o que fizeram comigo.

Mas neste ano, felizmente, eu pude superar o medo até mudar a minha prática profissional. Para eu tirar o medo que possuía, acho que foram fundamentais os trabalhos feitos na disciplina que eram devolvidos com anotações da professora e eu podia detectar o que faltava e completá-lo. Para mim, isso foi ótimo, pois evolui junto com o trabalho, percebi onde podia melhorá-lo sem medo de ter repreensões, caso ainda continuasse errado."
(Tânia, 1991)

Por exercícios semelhantes a esse, os alunos chegam à conscientização da responsabilidade profissional, atual e futura, no sentido de fazer valer as descobertas efetuadas, de atuar com criticidade, de desmitificar os "fantasmas" da avaliação. A mola propulsora desse posicionamento vem a ser a apreensão contextualizada das *funções escolares e sociais* da avaliação escolar, que se torna um divisor político de águas. Compreendidas as relações entre o modelo de avaliação e o modelo social, o estudo da avaliação escolar passa a significar para o aluno um convite à tomada de posições mais definidas diante da escola que se quer democrática.

"A forma como foi trabalhada a disciplina proporcionou-me um crescimento interior muito grande, e novamente voltei a acreditar que é preciso lutar por uma escola mais digna e justa."
(Lucy, 1992)

"Ao avaliar nosso trabalho, percebo que todos os momentos foram de crescimento e conhecimento. Acredito não ter esgotado o assunto, mas todo o estudo serviu para que pudéssemos perceber a gravidade do problema, e ser mais uma compromissada com as 'Mudanças'." (M. Aparecida, 1993)

Imbuídos da necessidade de mudar, os alunos buscam nos estudos e na prática de avaliação experienciada na disciplina, orientações e suporte para elaborarem uma proposta de ação avaliativa.

"A todo momento que discutíamos sobre avaliação em classe, eu sempre pensava em tudo que faço com meus alunos, nas falhas que cometi e nas vezes que eu quis mudar as coisas e que não estava sendo uma sonhadora." (Letícia, 1991)

"A disciplina trouxe algo novo, completamente estimulante, acredito que isso tem muito a ver com a prática educacional da professora. O que foi interessante foi a forma como esta disciplina foi dinamizada: sem demagogias, pude perceber uma seriedade e responsabilidade maior da classe em razão da postura da professora. Dessa forma, esta disciplina trouxe embasamento teórico atualizado e provocações para novas propostas de avaliação." (Gisele, 1991)

Os alunos iniciam o processo de mudança por acreditarem na possibilidade de vê-la acontecer, condicionando-a a uma prática coletiva de problematização da ação. Ressaltam, particularmente, algumas noções como a noção positiva do erro e do tempo de aprendizagem e acenam para o direito de errarem e de realizarem retomadas no processo, para aprenderem.

"O melhor de tudo foi sentir que não houve medo de tentar, e que o erro poderia ocorrer, desde que se buscasse uma nova saída para 'ampliar os horizontes'. Assim me senti muito mais livre para produzir e gostei." (Simone, 1994)

Por outro lado, os alunos relacionam a desmitificação do erro com o papel do professor no sentido de acompanhar a apren-

dizagem do aluno por meio dos retornos aos trabalhos, a fim de provocar avanços no entendimento do objeto em estudo para além do patamar em que se encontram.

"O trabalho que desenvolvemos nesta disciplina nos possibilitou maior participação nas aulas e maior envolvimento com o processo e o conteúdo trabalhado. Penso até que possibilitou conhecermos um pouco mais de nós mesmas e das colegas.

O mais importante, ao meu ver, foram as orientações dadas aos trabalhos que contribuíram muito para o crescimento de cada uma." (Magda, 1991)

"Além dos conceitos e conhecimentos transmitidos, a disciplina nos proporcionou uma vivência do próprio processo de avaliação. Essa disciplina, aliás, foi a única que nos deu retorno nos trabalhos realizados. O retorno é fundamental pois, sem ele, não podemos identificar os pontos em que falhamos, já que a avaliação é um meio de se repensar a prática e serve para reorientar o trabalho feito, visando a um crescimento." (Elisete, 1991)

Concretamente, o estudo da avaliação escolar significou aos alunos a obtenção de subsídios para a sua atuação no estágio curricular realizado ao longo do ano letivo e supervisionado por outras disciplinas. Utilizaram, eles, nesse contexto, o referencial teórico-prático das aulas para observarem a prática da avaliação e estabelecerem paralelos; aplicaram o conhecimento na realização de palestras, debates e sessões de estudos com os profissionais da escola onde realizavam o estágio; igualmente, valeram-se do estudo para a realização de trabalhos de aproveitamento acadêmico de outras disciplinas.

"Avaliação, neste ano, foi para mim uma matéria que abrangeu

caminhos diferentes, pois no meu estágio eu usei bastante este método de avaliar.

Apresentei, no estágio, trabalho que fora dado em aula e fiquei contente com o resultado, pois pudemos passar para as alunas do Magistério a nossa visão de avaliação e pudemos sentir, também, como elas sofrem com os métodos pelos quais são avaliadas." (Lucilene, 1991)

"O importante é que conseguimos, durante o estágio, discutir com alguns professores a importância fundamental das várias formas de avaliação, levando-os à reflexão e à análise crítica da avaliação." (Ana, 1993)

"Desde o momento que comecei a aprender o que significa avaliação, tornei-me mais tranquila e menos desesperada porque, além de ensinar, a professora me passou também uma tranqüilidade muito grande. Cheguei até mesmo a expor meus pensamentos durante suas aulas e isso contribuiu para que eu evoluísse também nas outras disciplinas com pensamentos mais elaborados e bem mais críticos." (Suleny, 1991)

"Neste ano, senti que a disciplina Avaliação foi a que me deu grande motivação para o desenvolvimento dos trabalhos em relação às outras disciplinas (...) pude perceber que realmente a avaliação tem que ser no decorrer dos trabalhos e não ser uma parte final deles." (Elma, 1991)

Do ponto de vista da prática profissional que já exerciam, os alunos destacaram que os estudos sobre avaliação escolar foram fundamentais para rever a própria prática, a qual passou a ser objeto de permanente crítica e reflexão. Assim, os estudos da disciplina significaram aos universitários o norte para a alteração do modo de avaliarem os próprios alunos e para a adoção de uma conduta mais confiante e tranqüila, ao terem de resolver os problemas de avaliação que surgiram na própria prá-

tica. Esses estudos, igualmente, deram elementos para poderem analisar a proposta de avaliação da escola onde trabalhavam, assim como para debaterem a problemática da avaliação junto com os colegas de trabalho: professores, diretores, coordenadores.

"Esta disciplina foi de extrema importância para mim (...). Agora me sinto segura em como avaliar os meus alunos e passarei para as minhas colegas de trabalho a postura que tomei em favor de uma avaliação participativa." (Elisa, 1992)

"Esta disciplina acredito ter sido a melhor desenvolvida durante o Curso de Pedagogia (...). Embora praticamente não utilizasse avaliações tradicionais no meu trabalho, por meio das aulas interiorizei bem melhor o conceito de avaliação processual e passei a aplicá-lo mais confiante ainda." (Sílvia, 1994)

Freqüentemente, nos locais de trabalho os alunos indicavam a bibliografia das aulas; dinamizavam grupos de estudo sobre avaliação escolar; aceitavam organizar o planejamento didático-pedagógico da escola como meio de influir em favor da alteração da avaliação e nos respectivos documentos normativos.

"Em minha opinião, as aulas de Avaliação modificaram minha conduta em minhas aulas (...). Através de uma visão mais ampla, pude conversar com inúmeros professores e discutir sobre maneiras de atuar, e fortalecer a convicção de que a avaliação estava ocorrendo de maneira errada e que provocava medo nos alunos." (Vânia, 1992)

Em suma, a apropriação por parte dos alunos do saber e do saber-fazer da avaliação de forma significativa, representou para eles uma formação acadêmica propícia a uma atuação pro-

fissional segura e com chances de ser bem sucedida no futuro. As falas dos alunos atribuem, ainda, ao estudo da avaliação algumas peculiaridades que atingem significados mais amplos, relacionando-o:

- à transformação do ensino e do sistema educacional;
- à formação de visão crítica acerca da realidade social;
- à atuação dos pedagogos em direção ao rompimento dos entraves estruturais do sistema social.

"A disciplina não só revolucionou minha prática avaliativa, como também proporcionou-me a construção de um referencial teórico indispensável e coerente com o compromisso de contribuir à emancipação das classes populares, principalmente contribuir à construção do conhecimento elaborado pelos alunos." (Rúbia, 1993)

"Portanto, ficou claro que essa disciplina é de grande importância para a transformação do ensino e sinto que essa disciplina deveria nos acompanhar desde o 1º ano e também deveria fazer parte do currículo de outros cursos." (Silvana, 1992)

"A disciplina Avaliação durante este letivo trouxe contribuições altamente importantes para minha formação de educadora. Acredito, porém, que essa disciplina deva ser ministrada durante os quatro anos do Curso de Pedagogia, pois não se pode pensar em reformular o sistema educacional brasileiro sem que se reformule a avaliação." (Ana Clara, 1992)

Soma-se a esses significados, o estímulo sentido pelos alunos para praticarem uma avaliação criativa, coerente com as posições teóricas que defendem, de modo que tais saberes se multipliquem para muitos outros espaços: para as demais séries do Curso e respectivos colegas, para o corpo docente do Curso,

para outros Cursos de 2° e 3° graus, para a rede estadual de ensino, para órgãos centrais de educação.

Ponderam os alunos, no entanto, sobre a necessidade de continuarem estudando o assunto por mais tempo e de buscarem um maior amadurecimento sobre a problemática da avaliação.

Dessa dinâmica resulta a formulação de um eixo central da prática da avaliação: a imprescindível coerência entre teoria e prática. Os alunos espelham-se na vivência da disciplina para argumentar sobre a pertinência dessa descoberta, em contraste com outras experiências mal sucedidas.

"O que muitas vezes leva o aluno a se desmotivar em relação à aula de alguns professores é a distância entre a teoria e a prática, isto é, o discurso do professor está desvinculado da sua prática. Porém, na disciplina Avaliação pude notar o contrário.

A avaliação, nessa disciplina, deixou de ser mera formalidade: ocorreu por meio de uma revisão constante do que foi aprendido, do esclarecimento das dúvidas, da produção de textos em que podíamos expor nossos conhecimentos e refletir sobre como a avaliação é vista nas escolas e por vários autores. Enquanto professora, pude mudar muito a minha prática em sala de aula, portanto, o conhecimento que obtive nessa disciplina foi superior a qualquer nota que obtive nesses quatro anos do Curso de Pedagogia." (Mônica, 1994)

"Durante o ano foi muito interessante trabalhar esta matéria, mesmo porque eu tinha dúvida se ia coincidir o que você transmitia com a forma de você agir, e acompanhei comparando passo a passo os textos com o seu desempenho. Para surpresa minha deu certo: a turma assistia sua aula atentamente mesmo sabendo que não era para nota e nossos trabalhos não tinham notas e sim

orientações que ajudavam a dar continuidade a eles." (M. Celeste, 1992)

Assim, ao estudo da avaliação escolar e à prática da avaliação na disciplina os alunos atribuem um suposto potencial para a revitalização do próprio Curso.

"A experiência escolar, neste ano, na disciplina Avaliação, foi bastante rica e diferente. Talvez tenha sido a única ou uma das poucas oportunidades que nós, alunos, tivemos de sentir coerência entre aquilo que o professor ensina e o que ele faz. (...) Infelizmente, isso não foi possível em todas as disciplinas. Muitas vezes, eu gostaria de que outros professores estivessem como alunos em nossa classe para participarem de uma aula da disciplina Avaliação (...)." (Marinetis, 1991)

"Senti nesta disciplina muita importância e digo que é uma pena termos trabalhado isso somente agora, num último ano de Pedagogia, depois de tanto 'sofrimento' no nosso processo, por falta de conscientização sobre o assunto." (Cleide, 1992)

"Fica talvez a sugestão de que essa disciplina já deveria ser trabalhada no primeiro ano de Faculdade, um aluno mais consciente do seu processo sabe o que fazer para melhorá-lo." (M. Cristina, 1993)

Junto a isso, os alunos mencionam algumas perdas, vale dizer, julgam eles que, se a disciplina tivesse sido oferecida nas primeiras séries ou em todas as séries do Curso de Pedagogia (sic!), eles próprios estariam mais críticos e mais preparados para analisarem as questões educacionais, para avaliarem o próprio Curso e as próprias experiências acadêmicas. Dessa forma, julgam que seriam os agentes das mudanças capazes

de reinvidicar os seus direitos de alunos.

"Finalizando a minha síntese, gostaria de deixar como sugestão para as próximas turmas, que esta disciplina seja trabalhada nos primeiros anos de graduação, a fim de que ocorra já logo de início, esta mudança de comportamento e postura frente à avaliação que ocorreu em minha vida, e para que essa reflexão vá se aprimorando e se aprofundando nas séries subseqüentes." (Simone, 1994)

"A disciplina o ano todo foi muito boa, uma das únicas a conseguir sala lotada. Por que não incorporar essa matéria desde o primeiro ano de Pedagogia?" (Andréa, 1994)

"O que nos falta ainda é nos acostumar com este modo de avaliação, pois foram tantos anos sendo submetidos a avaliações que só exigiam e não nos davam nada em troca, a não ser o horror pelo ato de sermos avaliadas e uma grande insegurança. Por isso, seria bom que esta disciplina fosse colocada nos anos anteriores e não no quarto ano." (Celi, 1992)

Outra perda assinalada pelos alunos quanto ao estudo do processo da avaliação vem dos que não lecionam e dos que não têm qualquer experiência docente nem cursaram a Habilitação Específica ao Magistério: sentem-se desprovidos de referencial prático para melhor aproveitar as aulas.

"No decorrer do ano, aprendi muitas coisas das quais eu faria muito mais proveito se estivesse exercendo a profissão docente, mas infelizmente não tenho condições." (Darcimeire, 1991)

"A experiência que tive na disciplina e os conhecimentos adquiridos foram muito importantes e fizeram com que eu refletisse muito sobre avaliação. Eu só acho uma pena não ser professora para estar enriquecendo muito mais pela prática pro-

fissional." (Márcia, 1993)

O grande envolvimento dos alunos com os estudos sobre avaliação desenvolvidos na disciplina é um fato inegável que não pode ser omitido, e que se acha comprovado pela frequência dos testemunhos dos próprios alunos, dos meus pares em situação de reunião e dos profissionais responsáveis pelas escolas onde os alunos estagiaram ou trabalhavam.

A prática da avaliação representou na história de vida escolar desses alunos uma experiência marcadamente negativa. Dentre 390 alunos, apenas DOIS redigiram o relato de experiências abordando exclusivamente episódios positivos; os demais que vivenciaram situações positivas, apresentaram-nas juntamente com outras negativas. A grande maioria relatou exclusivamente episódios negativos.

Isso me faz acreditar que a análise dessa face da vida escolar dos alunos permite quebrar os bloqueios e tabus que eles trazem e fertiliza o caminho para criar motivações legítimas e fundamentais para o estudo do fenômeno avaliação de modo destacado e peculiar.

Os alunos atribuem à disciplina um certo poder de lhes abrir horizontes enquanto alunos e futuros profissionais ao desenvolver a sua criticidade. Mencionam, igualmente, a concretização da relação teoria e prática não só nos estudos sobre avaliação escolar como também entre os conhecimentos que obtiveram ao longo do Curso. Por tudo isso, dão a sugestão já

citada de antecipação da disciplina para as séries iniciais do Curso ou de sua inclusão em todas as suas séries porque julgam que isso traria proveito para eles e para o Curso.

Diante disso, reflito com os alunos sobre os múltiplos fatores que concorrem para a formação de um profissional e sobre as condições para o amadurecimento das questões educacionais, inclusive as da avaliação, o que supõe um conjunto de estudos interdisciplinares.

Mas, tentando somar a essas outras explicações, interpreto as aspirações dos alunos direcionadas à disciplina no sentido de que se desenvolva nas quatro séries do Curso de Pedagogia, *independente de qual disciplina seja*, uma metodologia de ensino e de avaliação participativas e que integrem teoria e prática e propiciem a produção de saberes. Entretanto, até aqui, nenhuma inovação. A peculiaridade que vem marcando o modo de existir da disciplina Avaliação e Medidas Educacionais e que tem atraído as atenções dos alunos, refere-se essencialmente à eliminação do chavão do discurso que traduz essas aspirações e à vivência efetiva dos respectivos princípios. Isso sim, parece-me a aspiração mais profunda dos alunos e o que justifica os resultados satisfatórios dos estudos na disciplina, bem como a magia que ela vem exercendo sobre os alunos.

A proposta de ensino e avaliação da disciplina desenvolve-se, movida pelos interesses e necessidades dos alunos relativos aos estudos sobre avaliação escolar, que constituem base para a definição dos objetivos, da problematização da

temática e do próprio processo de ensino e estudo. Este processo tem como ponto de partida a análise dos relatos de experiência que, sucedida por sínteses intermediárias, amplia-se para novas análises. É no contexto de realização da proposta de ensino e estudo da avaliação que os alunos vivenciam uma proposta de avaliação fundamentada na crítica e na teoria em estudo. A disciplina caracteriza-se, pois, por ter a AVALIAÇÃO como objeto de conhecimento e como prática e aplicação desse mesmo conhecimento.

Aspectos dessa proposta foram avaliados pelos alunos por meio das sínteses elaboradas. Para avaliá-la na sua globalidade, tomarei um trabalho-síntese que foi elaborado mediante a seguinte formulação: "Análise de uma experiência positiva de avaliação escolar vivida (pelo aluno) ou relatada por terceiros".

Para realizar esse trabalho, alguns alunos escolheram registrar a própria experiência na disciplina. Tomarei de um desses trabalhos dos alunos um trecho que, com certeza, é bastante significativo na medida em que compreendia os pareceres da autora e das colegas de classe consultadas por ela para a sua redação:

"Configura-se, portanto, um 'encontro' de opiniões que convergem para a confirmação e confiabilidade dos dados anteriormente afirmados neste trabalho. Assim, tais confirmações podem ser resumidas da seguinte maneira:

. Coerência - no que diz respeito ao discurso e à prática efetiva.

- . Competência - busca contínua (pesquisa) de novos conhecimentos, os quais contribuem para o aprimoramento profissional e pessoal do aluno.
- . Conteúdos significativos - a professora parte de nossa realidade, enquanto futuras pedagogas, valorizando formas inovadoras no que diz respeito à avaliação e à metodologia do ensino.
- . Construção do conhecimento - a partir de exposições claras e participativas, a professora desperta e acompanha o interesse das alunas pelo conhecimento e provoca o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto.
- . Interação/Mediação - clarifica-se na medida em que a professora possibilita ao aluno, acrescida da afetividade que é inerente à sua prática pedagógica, interagir com o objeto de conhecimento através de sua mediação e motivação, respeitando nossos interesses.
- . Processo de avaliação - contínuo, com anotações significativas nos trabalhos acadêmicos dos alunos, a professora contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos, e ao mesmo tempo, revela revisão constante de sua ação educativa.
- . Relação dialógica - inicia-se a partir da troca de experiências entre professor-aluno, aluno-aluno; oportuniza as perguntas para dirimir dúvidas (mesmo interrompendo a sua exposição); ou, ainda, a partir de suas anotações significativas nas tarefas do aluno." (M. José, 1994)

Por meio dessa exposição apoiada nas falas dos alunos, posso deduzir que foram positivos os significados atribuídos pelos alunos aos estudos realizados na disciplina e que os interesses e necessidades explicitados por eles, no início de cada ano letivo, foram aparentemente atendidos.

Afirmar anteriormente que a proposta de ensino da disciplina foi gerada em razão de uma necessidade de coerência entre a palavra e os atos, entre a crítica e a ação. O caminho que venho percorrendo para chegar à forma como agora ela se apresenta tem exigido uma constante reflexão e pesquisa em que as constatações e descobertas de cada momento servem de base às alterações subseqüentes ou à consolidação do que já estava sendo feito. Trata-se de uma construção permanente, inacabada e árdua, pois que permeada por dúvidas, alguns tropeços e dificuldades.

Apesar do grau de satisfatoriedade dos resultados alcançados, algumas observações sobre o desenvolvimento dos trabalhos na disciplina são cabíveis. A participação do aluno no planejamento da disciplina supõe uma explicação do que vem a ser a proposta de ensino e avaliação que sugiro realizar. Como um dos princípios da proposta vem a ser a construção coletiva do trabalho, só é possível antecipar aos alunos o enunciado dos princípios, ficando sempre da parte do aluno uma indagação quanto às formas de sua operacionalização. Noto, nesse momento, o receio do aluno em assumir compromissos com a disciplina que possam trazer mais sobrecarga de trabalhos acadêmicos visto que estão na 4ª série, que têm 165 horas de estágio para cumprir, além das aulas e da monografia científica de final de Curso a ser elaborada, e das atividades profissionais que exercem.

Esse impasse do primeiro contato com a classe exige sensibilidade para discernir os temores e a necessidade de dar

informações claras à classe sobre os meus propósitos, o que é auxiliado por meio de exemplos sobre o trabalho realizado com turmas anteriores.

Outra dificuldade de maior peso, no entanto, é lidar com a atitude compassiva do aluno à espera de uma proposta pronta para ser executada. Salvo raras exceções, os alunos nunca participaram das decisões acerca do trabalho pedagógico que se reportassem a dados fundamentados e que gerassem compromissos: tiveram algumas experiências de participação que foram pró-forma, outras desastrosas porque os seus efeitos reverteram-se contra eles próprios, e outras, ainda, espontaneístas que não passavam de modismos e que em nada resultaram.

Para muitos, esta é a primeira vez em que são chamados a participar das decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem em 16 anos de escolarização. O citado bloqueio à participação vai refletir no desempenho dos alunos ao desenvolverem os seus trabalhos. Acostumados a reproduzir textos demarcados, falta aos alunos o exercício da autonomia para ponderar e contrastar idéias e formular as próprias posições por meio de informações diversas e colhidas de várias fontes como: livros, filmes, observações, debates, exposições do professor, etc., a fim de produzirem o próprio texto. Quando timidamente fazem, por exemplo, alusões a argumentos de autores não estudados em classe, juntamente, vem o "pedido de permissão para esse ato de rebeldia". Como a disciplina quer exatamente trabalhar a autonomia intelectual, utilizo-me dessas oportunidades para estimular o "atrevimento" até que ele se instale como opção de

cada um, registrando-se no entanto, graus diversificados de adesão.

Parece-me, pois, marcante nos inúmeros depoimentos escritos ou orais dos alunos, tal como a apropriação de um bem do qual estavam privados, a referência à possibilidade de expressarem as próprias idéias na realização dos trabalhos da disciplina. A isso relaciono as influências de um modelo de ensino tecnicista adotado por efeito do contexto político e ideológico que a maior parte dos sujeitos da pesquisa viveu.

A questão mais concreta do impasse entre a adesão a uma nova proposta de ensino e avaliação e os compromissos que ela gera vem a ser a atribuição da nota semestral, exigida pelos Estatutos e Regimento da Universidade. Os alunos analisam com precisão a riqueza do processo de conhecimento vivido e a drástica redução que a nota traduz. Entretanto, o que fica difícil ao aluno é desvencilhar-se do valor social da nota: cada numeral corresponde a uma "imagem de aluno", construída de acordo com uma organização e hierarquia estritamente individuais. A essa construção aplica-se a figura utilizada por Moscovici (1984) para esclarecer os processos transformativos da representação social: trata-se de uma construção tão peculiar quanto a própria impressão digital. A dificuldade para se penetrar nesse universo pessoal e desmitificar a nota é grande, tendo em vista as repercussões sociais que cada formação envolve.

As diferentes formas utilizadas pela disciplina para

atribuir as notas, após definição coletiva, superam em parte esse impasse, mas nem sempre são assimiladas totalmente pelos alunos. Embora a atribuição da nota seja exclusivamente pró-forma, esse fato aponta para uma contradição da disciplina que valoriza prioritariamente a aprendizagem e, no entanto, necessita traduzi-la em números para fins burocráticos. Esses aspectos que, aparentemente, podem ser conciliados com tranquilidade, trazem o peso mitificado do vínculo entre a nota e a possível aprovação ou reprovação do aluno na escola e o papel que desempenha o Histórico Escolar no caso de seleção profissional.

Essa vivência serviu para firmar dois aspectos da proposta que tenho desenvolvido na disciplina. De um lado, a necessidade de garantir o estudo e a aprendizagem do aluno no processo, envolvendo-o gradativamente; igualmente, a necessidade de insistir e persistir na recuperação do aluno durante o processo, de tal forma que se identifique a natureza das suas dificuldades para serem dimensionadas no tempo e, conjuntamente, decidir-se sobre a melhor solução para os casos não recuperados. O caminho mais educativo que até o momento encontrei foi o de tomar a aprendizagem *planejadamente provocada e intencionalmente perseguida* como vetor dessas decisões.

Por outro lado, fazer valer na prática a concepção dialética de conhecimento. A temática problematizada no início do ano junto aos alunos passa por ampliações sucessivas, estabelecendo-se relações de tal forma que o conhecimento inicial seja revisitado diante de cada dado novo e dinamicamente reela-

borado. Dessa forma, as apreensões anteriores são consolidadas e os elos que, por ventura estejam perdidos, são retomados.

Relacionando os resultados da minha experiência docente na disciplina, avaliados pelo aluno, e a produção de saberes pelos trabalhos desenvolvidos em classe com os resultados obtidos por meio da análise realizada neste estudo, tecerei estas considerações enumeradas a seguir que possibilitarão o encaminhamento de algumas conclusões, as quais não se esgotam, mas espero que sejam úteis ao avanço dos estudos sobre a Avaliação Escolar.

1) Da necessidade de incremento à produção científica sobre a avaliação escolar.

O exame da produção científica sobre a avaliação escolar mostrou que a origem da sistematização dos respectivos estudos encontra-se entre as preocupações educacionais e políticas do século XIX relativas à generalização do ensino simultâneo, ao questionamento quanto à qualidade do ensino e quanto à fidedignidade dos instrumentos de avaliação e da atribuição de notas. Seus princípios e procedimentos desenvolveram-se no âmbito da Psicometria, fundada no paradigma positivista, o qual perdurou hegemonicamente por mais de um século.

Dessa forma, a mensuração educacional tornou-se a área de pesquisa educacional de maior desenvolvimento, especialmente nos Centros de Estudos norte-americanos, de onde veio a quase

totalidade das publicações e das idéias veiculadas nos meios educacionais brasileiros. A produção brasileira sobre avaliação escolar é pobre e os números são reveladores: de 1930 a 1988 foram publicadas 256 obras entre livros, artigos e teses, sendo sua maior parte sobre mensuração (C. Souza, 1991). Dessas, 55% foi publicada na década de 70, período em que a avaliação escolar é enfatizada pelos efeitos políticos que o seu uso pode surtir.

Desde as primeiras obras que tratavam do ensino simultâneo, há quatro séculos, até a atualidade, a literatura sobre a avaliação escolar dedicou-se, por muito tempo, exclusivamente, à avaliação do aluno: procedimentos adotados para registro da vida escolar e pregressa do aluno, como as fichas cumulativas, serviram para o controle da vida escolar do aluno e para a produção do saber pedagógico. Neste século, aparecem algumas publicações sobre a avaliação do professor de cursos e programas educacionais. Recentemente, um interesse mais pronunciado acerca da avaliação institucional foi registrado.

A predominância da literatura estrangeira, marcadamente norte-americana, a adoção de um modelo de avaliação importado, recentes e numericamente limitadas obras que desenvolvem uma análise crítica da avaliação são traços que definem o quadro dos estudos sobre a avaliação escolar, no qual se observa a ausência de uma teoria da avaliação escolar subordinada à teoria pedagógica crítica.

Portanto, uma necessidade se impõe: a de incentivar a

produção de estudos, pesquisas e publicações sobre avaliação escolar, em que seja priorizada a análise crítica da realidade da avaliação e a construção de um referencial teórico-prático que possibilite uma ação alternativa e crítica.

2) Da validade de se buscarem alternativas para a prática da avaliação escolar.

Diante do estado do conhecimento sobre a avaliação escolar e das legítimas aspirações dos alunos à coerência entre a crítica e a ação, abri espaço na disciplina que leciono para uma proposta de ensino e avaliação participativa que foi construída coletivamente na práxis.

Alteradas as bases fundantes do processo, o primeiro procedimento foi trazer para a sala de aula o relato das experiências em avaliação escolar que os alunos carregavam na sua história de vida escolar: sem conhecê-las seria impossível imaginar a profundidade das suas marcas e o seu significado existencial; sem solicitá-las, seria impossível lecionar satisfatoriamente a disciplina Avaliação e Medidas Educacionais.

O conteúdo desses relatos passou gradativamente da mera verbalização de sensações, mitos e "fantasmas" para a compreensão crítica do fenômeno por meio de análises sucessivas intermediadas por sínteses: nesse processo, instalou-se no aluno a contradição entre o conceito de avaliação subjetivamente formulado e a realidade objetivamente apreendida. Da cons-

ciência dessa contradição surgiu a *necessidade de conhecer*.

As repercussões desse estudo sobre os alunos alinharam-se com os seus interesses e necessidades relativos à fundamentação teórico-prática necessária à sua formação profissional. Mas, a expectativa do aluno foi além: queria ver para crer, ou seja, vivenciar na sala de aula a prática da avaliação estudada na teoria. O desafio foi assumido pelo grupo-classe e os reflexos positivos foram ineludíveis. Na realidade, a fórmula "a prática da teoria ou a teoria na prática" constituiu-se nas mais produtivas aulas sobre avaliação escolar que ministrei nos quatro anos letivos, cenário desta pesquisa!

Para o aluno, a experiência da prática da avaliação na disciplina situou-se no campo da inovação e da alternativa possível. Para mim, a experiência representou o indício de que eu caminhava pelo caminho certo e que deveria continuar a caminhada por ele. Igualmente, apontou o horizonte para a produção de conhecimento sobre a avaliação escolar.

3) Da identificação dos eixos organizadores das representações da avaliação escolar: pistas para a renovação da sua prática,

Da análise do conteúdo e da estrutura discursiva dos relatos dos alunos emergiu um conjunto de procedimentos empregados no ritual da avaliação escolar, cujos significados me possibilitaram afirmar que se tratava de um jogo para a disci-

plinação do corpo e da mente. Às táticas da disciplina somam-se as estratégias para a dominação: a vigilância hierárquica, a punição ao erro, a aplicação da prova (clima, forma e conteúdo).

A explicação do aluno para tal conjunto de procedimentos repousa sobre a figura do professor que não domina o conteúdo e a metodologia, e que reage compulsivamente; à sistemática de avaliação que vincula a nota obtida por um único instrumento à sua aprovação/reprovação; a si próprio pelo medo que sentia, ou pela falta de entendimento ou de estudo. Por outro lado, esse tipo de experiência repercutiu na sua auto-estima, rebaixando-a, criou bloqueios, provocou repetência escolar.

Aprofundando a análise do discurso do aluno foram evidenciadas marcas e cadências que denunciavam a indignação do aluno por não estar realizando o seu projeto escolar: não se julgou contemplado pelo saber mesmo obtendo o diploma.

O aluno atribui à avaliação o papel modulador da sua atividade escolar e se insurge contra as regras da disciplina e conformação a que tem de se sujeitar, e registra o seu não-conformismo. Todas as imagens organizam-se em torno de um eixo:- a normalização da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento, um vetor primordial que comanda os demais núcleos de sentido.

As experiências positivas que os alunos relataram, em menor número e intensidade, partem do repúdio à situações nega-

tivas de avaliação para firmarem as positivas. Apontam para um processo criativo, produtivo que os tornou seguros no avanço e autônomos intelectualmente. Eles APRENDEM, relativizam o valor da nota e atribuem à figura do professor competente a explicação do seu sucesso. Os seus argumentos constroem-se em torno da sua qualificação como ser cognoscente e que interage com os outros, o que lhe confere identidade individual e social.

A representação que o aluno faz da avaliação vem a ser uma pista que pode servir para a renovação da prática da avaliação, com base na desmitificação de como a representa.

4) Da reafirmação da complexidade da avaliação

A apreensão do movimento do fenômeno avaliação no contexto do cotidiano pedagógico revelou que a prática da avaliação não se limita ao seu aparato técnico, mas o ultrapassa em larga escala, podendo-se concluir que vem a ser uma ação orientada para um fim envolvendo processos mentais que se inserem numa interação social; constitui-se num processo psicossocial complexo em que as personagens possuem interesses e expectativas por vezes divergentes; é uma atividade que não se realiza sem interação social e sem comunicação; centraliza nas mãos do professor as informações sobre o aluno, das quais se origina a emissão de juízos escolares por meio de um intrincado processo de mediação, o que pode conter arbitrariedades; contém uma tensão latente entre os elementos constitutivos da unidade que identifica e particulariza o ato pedagógico: o ensinar/o

aprender.

Acima de tudo, em todas as suas manifestações na dinâmica das relações pedagógicas, o fenômeno avaliação expressa um movimento de aproximação e distanciamento, de parceria e rivalidade, de aceitação e repulsa que denuncia os conflitos e contradições subjacentes à ação do professor, do aluno e à sistemática de avaliação, e que prenuncia a possibilidade de superações.

Por outro lado, a apreensão da avaliação nas suas relações com a realidade mais ampla mostrou que razões conjunturais relativas ao modelo educacional, político, econômico e social do país, adotado após 1964, vêm explicar a configuração da atual prática da avaliação, assim como as razões estruturais representadas pelo poder normalizador constitutivo de uma sociedade disciplinar. No entanto, pelas manifestações de resistência do aluno, pela análise do seu discurso e pela experiência positiva vivida na disciplina, posso concluir que, no uso da autonomia relativa da escola, tanto por parte do aluno, do professor como da administração escolar, é possível não-se-conformar às regras da disciplinação e investir numa contra-estratégia de revitalização do processo educativo.

5) Da hipótese central deste estudo

Considerando que o investimento político da avaliação se faz *"ao nível daquilo que torna possível algum saber"*, tanto os

relatos analisados quanto a experiência da disciplina Avaliação e Medidas Educacionais, permitem-se afirmar que a relativização dos condicionantes que se servem da ação avaliatória e obstruem a produção de saberes e conhecimento possibilita a aproximação do aluno junto ao saber, recriando o processo de ensino-aprendizagem. A atribuição da nota, o tipo de trabalho solicitado e de correção feita nos trabalhos são alguns desses condicionantes que, ao serem relativizados, recriam todo o processo de ensino e aprendizagem.

Por essas evidências, parece plausível concluir que a avaliação sempre faz a mediação entre o ensino e a aprendizagem e que a sua função define o tipo de intervenção que acarretará: se a função da avaliação for exclusivamente classificatória, a mediação será no sentido de obstruir a aprendizagem; se a função da avaliação for "de instrumento dialético da ação educativa", a mediação será sinônimo de facilitação e veículo da aprendizagem.

Assim sendo, a avaliação, procedimento do ritual pedagógico capaz de interferir no processo de produção de saberes e de conhecimento, aponta responsabilidades a serem assumidas junto ao aluno, do ponto de vista escolar e social:

- ao ser identificado o patamar de aprendizagem do aluno pela avaliação, a intervenção do professor para superá-lo torna-se uma decorrência de natureza ética;
- o acompanhamento do aluno de modo a alimentar a sua autoimagem positiva constitui-se numa forma de manter na escola os alunos originários das classes sociais menos favorecidas

e numa estratégia de natureza política.

Finalizando, o presente trabalho representou uma possibilidade de aprofundamento dos estudos e de organização de inúmeras leituras que venho fazendo sobre a avaliação escolar, assim como de esclarecimento de questões levantadas pela prática pedagógica postas pelos alunos e por mim.

Na realização deste trabalho priorizei o estudo da avaliação escolar do ponto de vista do aluno contido no seu discurso. Novas dimensões a esse discurso certamente serão acrescidas ao se buscar o ponto de vista dos professores, do diretor, dos coordenadores, dos pais, ou de outros elementos envolvidos no processo.

Utilizei-me da análise do discurso para fazer emergir as representações sobre a avaliação escolar que os alunos construíram em meio às suas experiências pessoais e sociais. Para trilhar o percurso analítico escolhido, apoiei-me em conceitos extraídos da Psicologia Social e da Lingüística, o que exigiu um esforço redobrado para caminhar por vias pouco exploradas pela Educação.

Os relatos de experiência dos alunos formaram um significativo material empírico que foi explorado obedecendo-se ao que representou ser situação de avaliação escolar negativa ou positiva para o aluno. Com certeza, a riqueza desse material não foi esgotada aí e deve comportar novas trajetórias de análise.

Em suma, espero ter contribuído com este trabalho para a construção de um referencial teórico-prático que possa vir a integrar o corpo teórico da avaliação que fundamenta uma prática coerente e educativa, como era o meu objetivo posto inicialmente.

Em todas as manifestações do aluno sobre a avaliação escolar, quer orais quer escritas, sempre vislumbrei a sua disposição para aprender, crescer, produzir. Nunca observei fuga das responsabilidades criadas no âmbito da disciplina. A satisfação do aluno e a sua alegria em poder ser beneficiado no seu estudo, por meio de um processo de avaliação saudável, são os melhores indicadores de que vale a pena estudar a avaliação e lutar pela socialização de uma proposta diferenciada nas escolas brasileiras.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 77, p.53-61, maio 1991.

ALVES, Alda J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 81, p.53-59, maio 1992.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Dominação e resistência no cotidiano escolar: uma introdução. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n° 21, p.28-31, 1988.

ANDRÉ, Marli E.D.A., LEITE, Siomara. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, vol.3, n° 6, p.39-52, jan./jun. 1986.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1979.

BASTIDE, Roger. Introdução a dois estudos sobre a técnica das histórias de vida. IN: QUEIRÓZ, M. Isaura P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*.

São Paulo: T.A. Queiróz, 1991. p.150-3.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger. El aparato escolar y la reproducción de las relaciones de producción. IN: *La escuela capitalista*. México (D.F.): Siglo Veintiuno, 1975. p.239-264.

BOURDIEU, Pierre. (1987). Introdução a uma sociologia reflexiva. IN: *O poder simbólico*. Lisboa (Portugal): DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1989. p.17-58.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. Eliminação e seleção. IN: *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p.151-185.

BRANDÃO, Helena H.N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1991.

BROADFOOT, Patrick. Sociology and assessment. IN: *Assessment, schools and society*. London (England): Methuen, 1979. p.11-26.

CAMARGO, Alzira L.C. *O processo de reestruturação da PUCCAMP: a contribuição do "Projeto Pedagógico" (1981-1984)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1989.

CAMARGO, Alzira L.C., DE SORDI, Mara R.L. *A PUCCAMP e a*

construção de seu projeto institucional de avaliação.
Campinas (SP): PUCCAMP, 1992. 28p.

DAVIS, Cláudia, ESPÓSITO, Yara L. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 74, p.71-5, ago. 1990.

DEPRESBITERIS, Léa. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.* São Paulo: E.P.U., 1989. 91p.

EISNER, Elliot W. The functions and forms of evaluation.
IN: *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs.* New York: Mac Millan, 1985. p.192-215.

ESTEVES, Oyara P. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje - que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 50, p.03-14, ago. 1984.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FOUCAULT, Michel. (1969). *A arqueologia do saber.* Petrópolis: Vozes; Lisboa (Portugal): Centro do Livro Brasileiro, 1972. 260p.

FOUCAULT, Michel. (1975). *Vigiar e punir; nascimento da prisão.* 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 280p.

FRANCO, M. Laura P.B. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 51, p.84-7, nov. 1984.

FRANCO, M. Laura P.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 74, p.63-7, ago. 1990.

FREITAS, Luiz C. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), ano XII, n° 39, p.265-85, ago. 1991.

FREITAS, Luiz C. *Avaliando a avaliação escolar*. Campinas (SP): UNICAMP/Faculdade de Educação, 1992 (relatório de pesquisa). 286p.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da dialética*. Campinas (SP): Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani C.A. (org.) et alii. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p.69-90.

GAMA, Zacarias J. *Avaliação na escola de 2° grau*. Campinas (SP): Papirus, 1993. 172p.

GERALDI, Corinta M.G. *A produção do ensino e pesquisa na educação; estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia FE/UNICAMP*. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

GIMENO Sacristán, Jose. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 2ª ed. Madrid (Espanha): Morata, 1989. 421p.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília (DF), ano 5, nº 31, p.01-17, jul./set. 1986.

GOLDBERG, M. Amélia A., SOUZA, Clarilza P. (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U., 1982. 69p.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol.55, nº 122, p.209-41, abr./jun. 1971.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 19, p.75-9, dez. 1976.

GRONLUND, Norman E. (1968). *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo: E.P.U., 1974. 152p.

HAYDT, Regina C.C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*.

São Paulo: Ática, 1988. 159p.

HEXTALL, Ian. Marking work. IN: WHITTY, G., YOUNG, M. *Exploration in politics of school knowledge*. Driffield (England): Nafferton Books, 1976.

HEXTALL, Ian , SARUP, M. School knowledge, evaluation and alienation. IN: YOUNG, M., WHITTY, G. *Society, state and schooling*. Sussex (England): Falmer Press, 1977. p.151-171.

HOFFMANN, Jussara M.L. *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre (RS): Educação e Realidade, 1991. 128p.

HOFFMANN, Jussara M.L. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Educação e Realidade, 1994. 199p.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. IN: MOSCOVICI, Serge (org.) et alii (1984). *Psicologia Social; pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Barcelona (Espanha): Paidós Ibérica S/A, 1986. 747p. Vol.II. p.469-493.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. IN: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (orgs.) et alii. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes,

1994. p.63-85.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (orgs.) et alii.
Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994,
324p.

KENSKI, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática
de pesquisa em estágios supervisionados. IN: PICONEZ, Stela
C.B. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervi-*
sionado. Campinas (SP): Papirus, 1991. p.39-51.

KENSKI, Vani M. A pesquisa sobre "O Fascínio do Opinião" - um
exemplo de pesquisa não-dogmática. IN: FAZENDA, Ivani C.A.
(org.) et alii. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São
Paulo: Cortez, 1992. p.61-73.

KENSKI, Vani M. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São
Paulo, n° 90, p.45-51, ago. 1994.

KENSKI, Vani M. Sobre o conceito de memória. IN: FAZENDA,
Ivani C.A. (org.) et alii. *A pesquisa em educação e as*
transformações do conhecimento. Campinas (SP): Papirus,
1995. p.137-159.

KONDER, Leandro. (1981). *O que é dialética*. 26ª ed. São
Paulo: Brasiliense, 1994.

KOSIK, Karel. (1963). *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de
Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANE, Sílvia T.M. Usos e abusos do conceito de representação social. IN: SPINK, Mary J. (org.) et alii. *O conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.58-72.

LANE, Sílvia T.M., CODO, Wanderley (orgs.) et alii. (1984). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 220p.

LEFEBVRE, Henri (1980). El concepto de representación. IN: *La presencia y la ausencia; contribución a la teoria de las representaciones*. México (DF): Fondo de Cultura Económica, 1983. p.07-104.

LEFEBVRE, Henri (1969). *Lógica formal/lógica dialética*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LINDEMAN, Richard H. (1967). *Medidas educacionais; testes objetivos e outros instrumentos de medida para a avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Globo, 1974. 176p.

LÖWY, Michael (1975). *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 15, nº 60, p.23-7, abr./jul. 1986.

LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica

a escola? *IDÉIAS*, São Paulo, n° 08, p.71-80, 1990a.

LUCKESI, Cipriano C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. *IDÉIAS*, São Paulo, n° 08, p.133-140, 1990b.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar - apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, n° 101, p.82-6, jul./ago. 1991.

LÜDKE, H. (Menga). A caminho de uma sociologia da avaliação. *Educação e Seleção*, São Paulo, n° 16, p.43-9, 1987.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga. *A teoria e a prática da avaliação em questão*. Campinas (SP), I Seminário sobre Avaliação Educacional da PUCCAMP, abr. 1990. 16p. (datilo.)

LÜDKE, Menga, MEDIANO, Zélia (coords.). *Avaliação na escola de 1° grau: uma análise sociológica*. Campinas (SP): Papirus, 1992. 162p.

MAGALHÃES, M. Izabel S. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol.2, n° 2, p.181-205, 1986.

- MATTOS, M. Augusta B. *Supletivo: o discurso paralelo*. Campinas (SP): UNICAMP, 1989.
- MEDIANO, Zélia. *Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MELLO, Guiomar N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 46, p.67-72, ago. 1983.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. IN: THIOLENT, Michel J.M. (1980). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4ª ed. São Paulo: Polis, 1985.
- MOLLO, Suzanne. (1977). *Os mudos falam aos surdos; o discurso da criança sobre a escola*. Lisboa (Portugal): Estampa, 1978. 158p.
- MOREIRA, Renato J. A história de vida na pesquisa sociológica. IN: QUEIRÓZ, M. Isaura P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1991. p.167-171.
- MOSCOVICI, Serge, HEWSTONE, Miles. De la ciencia al sentido común. IN: MOSCOVICI, Serge (org.) et alii (1984). *Psicologia social; pensamiento y vida social; psicologia social y problemas sociales*. Barcelona (Espanha): Paidós Ibérica S/A, 1986. 747p. Volume II. p.679-710.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

NEVO, David. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, Washington (D.C.), vol.53, n° 1, p.117-128, Spring, 1983.

NILO, Sérgio. O desafio da América Latina à teoria e prática da avaliação. IN: GOLDBERG, M. Amélia A., SOUZA, Clarilza P. (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U., 1982. p.52-5.

NOLL, Victor H. (1957). *Introdução às medidas educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1965. 508p.

OLIVEIRA, M. Rita N.S. Teorias da educação e a prática pedagógica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano X, n° 34, p.108-121, dez. 1984.

OLIVEIRA, M. Rita N.S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas (SP): Papirus, 1992. 169p.

PALETT, Malcom, HAMILTON, David. (1972). *Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*. IN: GOLDBERG, M. Amélia A., SOUZA, Clarilza P. (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U., 1982. p.38-45.

PATTO, M. Helena S. *A produção do fracasso escolar; histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T.A. Queiróz, 1990. 385p.

PERRENOUD, Philippe. *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado.* IN: ALLAL, Linda, CARDINET, Jean, PERRENOUD, Philippe (1978). *A avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra (Portugal): Livraria Almedina, 1986.

PERRENOUD, Philippe. (1984). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid (Espanha): Ediciones Morata; La Coruña (Espanha): Fundación Paideia, 1990. 286p.

PERRENOUD, Philippe. *Formação em avaliação: entre idealismo ingénuo e realismo conservador.* IN: *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa (Portugal): D. Quixote, 1993. p.155-170.

PETITAT, André. (1982). *Produção da escola/produção da sociedade; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268p.

QUEIRÓZ, M. Isaura P. *Histórias de vida e depoimentos pessoais.* IN: *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.* São Paulo: T.A. Queiróz, 1991. p.154-166.

ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre (RS), nº 01, p.65-78, 1990.

SAVIANI, Dermeval. (1973). A filosofia na formação do educador. IN: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982. p.17-30.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. 110p.

SAVIANI, Dermeval. (1983). *Educação e democracia*. 27ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1993. 104p.

SAVIANI, Dermeval. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1994. 139p.

SAUL, Ana M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988. 151p.

SCHEEFFER, Ruth. Evolução dos testes na Psicologia e na Educação. IN: ISOP (1970). *Testes e medidas na educação: uma coletânea*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976. p.23-38.

SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula:

uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES*, Campinas (SP), nº 24, p.51-65, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, M. Cecília R. (orgs.) et alii. (1992). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2ª ed. Campinas (SP): Papirus, 1993. 177p.

SOUSA, Clarilza P. (org.) et alii. Levantamento bibliográfico de autores brasileiros dividido por décadas. In: *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas (SP): Papirus, 1991. p.154-177.

SOUSA, Sandra Z.L. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC-SP, 1986.

SOUSA, Sandra Z.L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. IN: SOUSA, Clarilza P. (org.) et alii. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas (SP): Papirus, 1991. p.27-49.

SOUZA FILHO, Edson A. Análise de representações sociais. IN: SPINK, Mary J. (org.). *O conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.109-145.

SPINK, Mary J.P. (org.) et alii. *O conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. 311p.

SPINK, Mary J.P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. IN: JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI, Pedrinho (orgs.) et alii. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.117-145.

STAKE, Robert. (1975). Novos métodos para avaliação de programas educacionais. IN: GOLDBERG, M. Amélia A., SOUZA, Clarilza P. (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U., 1982. p.30-3.

SUCHODOLSKI, B. Problemas da alienação e do fetichismo. *Teoria marxista da educação*. Lisboa (Portugal): Estampa, 1976. Vol.I. p.157-209.

TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación; la búsqueda de significados*. Barcelona (Espanha): Paidós Ibérica, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992. 175p.

TRUJILLO, M. Salete Z. *Relatório de pesquisa realizada com os vestibulandos de 1990 e caracterização dos matriculados iniciais*. Campinas (SP): PUCCAMP, 1992.

TRUJILLO, M. Salete Z. *Relatório dos matriculados -*

Vestibulandos de 1991. Campinas (SP): PUCCAMP, 1993.

VIANNA, Heraldo M. (1973). *Testes em educação.* 2ª ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976. 220p.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 80, p.100-5, fev. 1992.

VILLAS BOAS, Benigma M.F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.* Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993. 471p.

VIEIRA PINTO, Álvaro. (1979). *Ciência e existência; problemas filosóficos da pesquisa científica.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 537p.

ANEXO I

**TEXTO SÍNTESE: "O QUE PENSAM
PROFESSORES E ALUNOS DE
2º GRAU SOBRE AVALIAÇÃO"**

O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS DE 2º GRAU SOBRE AVALIAÇÃO

Alzira Leite Carvalhais Camargo (professora)
Alunos da 4ª série do Curso de Pedagogia
Vespertino e Noturno (1994)

A) Apresentação

Com o objetivo de obter subsídios sobre a realidade da avaliação em nossas escolas, a disciplina Avaliação e Medidas Educacionais propôs aos alunos da 4ª série do Curso de Pedagogia da PUCCAMP uma coleta de informações junto aos professores e alunos de 2º grau com os quais se relacionam em situação de estágio e/ou trabalho.

Os acadêmicos prepararam, em aula, as questões e as utilizaram em entrevistas ou questionários (técnica escolhida conforme a disponibilidade de tempo do respondente) dirigidos a quase duas centenas de sujeitos, sendo metade professores e metade alunos. Posteriormente, os quartoanistas se reuniram em equipe para sintetizar as respostas obtidas de acordo com seis tópicos.

Este trabalho representa uma decisão de alunos e professora de adotarem uma postura científica frente ao fenômeno da avaliação, já que desejaram ultrapassar o referencial de suas próprias experiências escolares e de outros estudiosos e, assim, estabelecerem um diálogo com a realidade escolar, futuro campo profissional do quartoanistas.

B) Síntese das informações obtidas

1) Tendência predominante quanto à natureza da avaliação:

A grande maioria dos responsáveis concebe a avaliação circunscrita aos limites dos procedimentos quantitativos. Com mais precisão, referem-se à mensuração.

Há de se esclarecer que parte dos professores declaram sua intenção de querer praticar uma avaliação diferenciada, muitos deles "afirmam" que adotam procedimentos qualitativos mas ficam no discurso, pois há distância entre o que responderam e o que praticam. Na realidade, em muitos casos, inexistente a preocupação em acompanhar o processo evolutivo do conhecimento do aluno.

Os alunos confirmam que a prática de sala de aula é unicamente de mensuração. Eles entendem que deveriam predominar os procedimentos qualitativos, o que significaria maior aprendizagem e crescimento informal, por parte deles. Entretanto, como os alunos não participam do processo, eles não "forçam" a crítica e a instalação de uma nova forma de avaliação.

Para professores e alunos, a avaliação ainda é um MITO...

2) Expressão dos resultados da aprendizagem:

Significativa maioria dos respondentes se utiliza de notas, menções e pontos para expressar a aprendizagem do aluno.

Há alguns (poucos!) professores que adotam o diálogo, a auto-avaliação e a elaboração de pareceres descritivos. No entanto, há os que declaram que usam as análises qualitativas, mas a observação de sua prática não confirmou essa informação.

O aluno, nas suas respostas, reclama da desvalorização dos trabalhos que realiza em sala; afirma que seria mais significativo para a sua aprendizagem se fossem consideradas as atividades diárias no lugar das provas realizadas para a mera atribuição de notas.

Infelizmente, aos poucos, o aluno incorpora esses valores e passa a aspirar apenas a nota e não a aprendizagem...

3) Referência dos procedimentos adotados:

Parte dos professores (25%) se utiliza do expediente de extrair a média da classe para comparar a produção dos seus alunos com ela. O restante dos professores (75%) toma os objetivos e/ou critérios como referências para medir a aprendizagem do aluno.

Observou-se, no entanto, que os objetivos adotados por

alguns professores são pré-estabelecidos e rigidamente seguidos, desconsiderando a dinâmica do ato educativo; em outros casos, os objetivos e/ou critérios refletem o exclusivo pensar do professor, ignorando a realidade das classes. (É oportuno lembrar a influência de Tyler, Bloom, Popham... na prática escolar brasileira).

Dentre os critérios mais citados estão a disciplina, o comportamento, o interesse, a participação e o respeito à individualidade do aluno.

4) Técnicas e instrumentos usados:

As técnicas citadas pelos respondentes para avaliar foram as seguintes: entrevista, observação, seminário, testagem, pesquisa, e as de dinâmica de grupo.

O instrumento campeão, mais adotado pela maioria dos respondentes, é a prova escrita; em seguida, a prova oral. O restante, de menor incidência, refere-se a trabalhos, exercícios, relatos.

Alguns respondentes formularam as seguintes críticas quanto ao uso dos instrumentos:

- a existência no calendário escolar da "Semana" de provas, em que são feitas todas, de uma só vez;
- os resultados da aplicação dos diferentes instrumentos passam por uma somatória e não são analisados com o aluno;
- mesmo havendo diversificação de técnicas e instrumentos, o que realmente conta é a prova; aos demais são atribuídos pontos positivos e negativos que pesarão na média.

5) Exigências e conseqüências da avaliação:

De acordo com o aluno de 2º grau a adoção de diferentes formas de avaliação seria a exigência fundamental para que a avaliação se alterasse satisfatoriamente.

Da parte do professor foram registradas as seguintes exigências: transmissão/assimilação, aplicação de provas, memorização, observação diária, objetivos bem definidos, identificação de lacunas e respectiva recuperação, o aluno ter ciência da avaliação e da importância do conhecimento, considerar a realidade do aluno.

A participação do aluno no processo avaliatório e a sua bagagem são aspectos pouco citados pelos respondentes. Alguns professores "permitem" a participação do aluno "limitada" ao que eles determinam. Alguns alunos denunciavam que a sua bagagem cultural é desvalorizada e utilizada para serem discriminados socialmente.

O impacto da avaliação sobre o aluno é negativo: causa medo, insatisfação, nervosismo, revolta, inibição... ela é

assustadora, espinhosa. Esta informação é de alunos e professores.

A dicotomia entre os valores educacionais e o tipo de avaliação praticada traz como consequência o desinteresse do aluno e sua evasão. Quando ele não aprende, desiste: a recuperação é uma punição. E mais, a recuperação traz as mesmas falhas dos procedimentos anteriores.

6) Principais críticas e perspectivas de mudança dos respondentes:

Críticas do professor e do aluno:

- a forma de avaliação é imposta pela Direção, Coordenação, Conselho de Classe;
- é estática, autoritária, leva à decoração e ao esquecimento;
- as exigências administrativas sufocam;
- o aluno julga o professor;
- o professor é incompetente, as aulas são desinteressantes;
- o professor tem dúvidas quanto a outras formas de avaliar, além da prova;
- as mudanças não atingem igual e simultaneamente todos os professores;
- os mecanismos da Delegacia de Ensino que impõem a aprovação mesmo que o aluno não tenha condições;
- grande número de alunos em classe;
- a rotulação dos alunos;

Críticas apenas do aluno:

- a prova como castigo/repressão e meio de dar notas: só aponta erros e não valoriza os conhecimentos;
- Teoria e Prática são contraditórias;
- falta de respeito para com o aluno;
- prova de todo o conteúdo num só dia e semana;
- professores não são educadores.

Perspectivas do professor:

- mais profissionalismo, mais consciência política e educacional, mais coerência, visão crítica;
- auto-avaliação;
- melhores condições de trabalho;
- abolir a nota;
- mudar a sistemática de avaliação;
- passar de uma concepção tradicional para uma nova consciência pedagógica.

Perspectivas do aluno:

- abolir as provas;
- ser avaliado diariamente pela participação e trabalhos;
- ser acompanhado no seu processo de crescimento (dificuldades e realidade) e incentivado para melhorar;
- desenvolver estudos menos fragmentados, independentes de nota.

A T E N Ç Ã O !

Os professores têm esperanças, buscam alternativas, acreditam nas mudanças... elas virão a longo prazo, dizem;

... Os alunos não vêem alternativas, desacreditam... é difícil mudar, afirmam;

... Ambos ANSEIAM por uma avaliação contínua, que leve em conta a totalidade do indivíduo e que seja reflexo da aprendizagem.

(Dados coletados em junho/94 e trabalho redigido em agosto/94).

ANEXO II

**QUADRO-SÍNTESE (PARA
REGISTRO DOS EPISÓDIOS
RELATADOS PELOS ALUNOS)**

ANEXO II

QUADRO - SÍNTESE

(Para registro dos episódios relatados pelos alunos)

ANO: _____ PERÍODO: _____

[illegible]