

# **AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: uma articulação incipiente\***

BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS

## **Introdução**

A avaliação escolar é um dos componentes do trabalho pedagógico\*\*, não sendo, portanto, um ato isolado. O trabalho pedagógico, por sua vez, é um trabalho como qualquer outro, determinado pela sociedade, mas, podendo, também, contribuir para a sua transformação. A vinculação da avaliação com o trabalho pedagógico tem sido amplamente estudada nos seus aspectos técnicos. Citam-se como evidências a ênfase dada à avaliação por objetivos, à sistemática de elaboração de provas, às fun-

\* Este texto faz uma adaptação do projeto de pesquisa apresentado pela autora para exame de qualificação junto ao programa de pós-graduação, nível de doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

\*\* O trabalho pedagógico aponta em duas direções. Em uma primeira forma, é o trabalho desenvolvido pela escola como um todo. Dele fazem parte não só as atividades desenvolvidas em sala de aula, entre professores e alunos, mas, também, as que para isso contribuem, como reuniões, comemorações, horas cívicas, eventos sócio-culturais etc. Em uma segunda direção, o trabalho pedagógico restringe-se à interação professor-aluno, em sala de aula. Para efeito deste trabalho adota-se o entendimento mais amplo, uma vez que a avaliação do aluno não é feita somente na sala de aula, nem apenas pelo professor regente da turma, mas realiza-se no âmbito da escola.

ções diagnóstica, somativa e formativa etc. Continuam pouco exploradas as implicações da organização capitalista do processo de trabalho para a avaliação escolar.

Este texto propõe-se a analisar a articulação da avaliação à organização do trabalho pedagógico, adotando como ponto de referência as características básicas da organização capitalista do processo de trabalho, apontadas pelo **Brighton Labour Process Group** (1991, p. 32): a divisão entre trabalho intelectual e manual; a fragmentação/desqualificação do trabalho; e o controle hierárquico.

É importante ressaltar que, sendo as atividades docentes produção não-material, situando-se na modalidade em que o produto não é separável do ato de produção (Saviani, 1987, p. 80), não se pretende transpor de forma linear as características do processo de trabalho material para o processo de trabalho pedagógico. Neste caso, segundo Marx (apud Saviani, op. cit., p. 81), "o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada e, pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas". Saviani explica que a atividade de ensino supõe a presença do professor e a do aluno. A aula é, ao mesmo tempo, produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Assim, pela característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista aí se dá apenas em "algumas esferas". Dando como exemplo os chamados "pacotes pedagógicos", em que uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete), a ser adquirido como mercadoria, Saviani alerta para o fato de que essa tendência não é generalizável, do ponto de vista pedagógico, não podendo acontecer senão de forma "subordinada, periférica".

Analisa-se, primeiramente, o reflexo das três características básicas, já citadas, na organização do trabalho pedagógico, para, em seguida, discutirem-se as suas implicações para a avaliação escolar.

### **A organização do trabalho pedagógico**

A divisão entre trabalho intelectual e manual tem sua origem na cisão entre concepção e execução, isto é, entre os que pensam e planejam e os que executam. Esta separação nada tem a ver com a divisão entre funções mentais e físicas do organismo humano, uma vez que todo trabalho humano envolve tanto a mente quanto o corpo. A execução do trabalho rotinizado envolve alguma forma de organização conceptual e para a efetivação de todo trabalho mental é necessária alguma atividade corporal. Para a teoria do processo de trabalho capitalista, "a divisão é aquela entre

os que produzem ou aplicam conhecimento científico e tecnológico no projeto de sistemas de produção e na resolução cotidiana dos problemas envolvidos na operação do sistema e aqueles cuja relação com o sistema de produção é calculada, padronizada e especificada previamente pelo capital, com o objetivo de produzir um produto que seja previamente conhecido com precisão" (Brighton Labour Process Group, 1991, p. 33).

Esta característica da organização capitalista do processo de trabalho se reflete no planejamento do trabalho pedagógico, retirando do professor, de alguma forma, o seu poder de decisão. Isto acontece quando o professor recebe prontos, para ele apenas aplicar: propostas pedagógicas, projetos, dosagem de conteúdos programáticos, por mês ou bimestre, materiais instrucionais, instrumentos de avaliação, pacotes pedagógicos. Outra manifestação da cisão entre concepção e execução ocorre quando o professor faz do livro didático o seu plano de trabalho, sem pesquisar outras informações e procedimentos que atendam às reais necessidades e interesses de seus alunos. O professor do ensino de 1º e 2º graus, pela natureza e condições do seu trabalho, não produz conhecimentos. Apenas aplica o que encontra pronto, sem criticá-lo, na maioria das vezes.

Sendo o professor a pessoa que está em contato direto e constante com o aluno, só a ele cabe planejar o seu próprio trabalho, para que haja coerência com o papel precípua da escola, o de transmitir "conhecimentos vivos e concretos, indissolavelmente ligados às experiências de vida dos alunos e às exigências históricas da sociedade presente" (Franco, 1987, p. 56).

Esta situação de separação entre a concepção e a execução do trabalho pedagógico costuma encontrar justificativa na formação inadequada do professor e na falta de tempo disponível para estudo e planejamento. Esta última leva o professor à acomodação e ao cansaço, tirando-lhe o ânimo para o questionamento, e arrefecendo, com o passar do tempo, o seu espírito crítico. A gestão escolar autoritária pode impor formas de trabalho que afastem o professor do planejamento do seu trabalho.

Segundo Machado (1989, p. 29), a divisão do trabalho foi introduzida também na escola, "mas a cisão entre concepção e execução parece não ter-se efetivado, ficando restrita ao nível formal. Por esta razão, o professor ainda detém uma autonomia que lhe permite refutar ou reelaborar o que foi concebido pelos especialistas da educação, alocados no interior da escola ou em outras instâncias do sistema educacional". A esse respeito Machado cita Lopes (1986, p. 66), que assume a seguinte posição: "... o real é dinâmico e não se subordina a esquemas pré-determina-

dos; configura situações diversas em que alguns aspectos produzidos naquelas relações – supervisor/plano/professor – são incorporados, mas não todos, nem por todos, nem sempre: diferentemente, alguns elementos são aceitos, interiorizados, reproduzidos; outros são recusados, implicitamente ou explicitamente, outros são, ainda, transformados...”.

Citado por Machado (1989, p. 29), Cury assim se manifesta: "Quando se trata da divisão social do trabalho na escola, costuma-se fazer uma aproximação muito radical entre escola e fábrica, no que diz respeito às determinações específicas. Não concordo com isso. Nas grandes fábricas modernas existe a subordinação real do trabalhador. Já nas escolas o que impera é a subordinação formal”\*

Conclui Machado (1989, p. 29) que o "que vem concebido de cima para baixo, na prática cotidiana do professor, em geral, serve para responder às exigências formais e legais. Assim, pode-se afirmar que o professor não se encontra no mesmo nível de subordinação que o trabalhador fabril".

Saviani, Machado, Cury e Lopes parecem concordar com o fato de que entre o trabalho pedagógico e o capital existe uma subordinação formal, pois o professor tem autonomia sobre o que faz. Há até quem diga que este, ao fechar a porta de sua sala de aula, faz o que quer, mesmo que os planos entregues à direção da escola apontem diferentemente.

A cisão entre os que pensam e os que executam, tal como se manifesta na escola, conduz à fragmentação e à conseqüente desqualificação do trabalho pedagógico. Este fato é mais aparente nas grandes empresas de ensino, onde funcionam muitas turmas de uma mesma série, esperando-se de todos os professores um resultado padronizado. Mas, as escolas, de modo geral, apresentam evidências de trabalho parcelar, usando como justificativa a busca de eficiência e produtividade. Assim, a professora de 1ª à 4ª série, que antes se encarregava de todas as atividades, hoje as divide com outra e/ou com especialistas em educação que atuam na escola.

A partir da 5ª série do ensino de 1º grau, assiste-se à tendência de subdivisão de disciplinas, de modo que cada professor se especialize num de seus aspectos. Assim, é comum verem-se os conteúdos de Portu-

- Por subsunção ou subordinação formal do trabalho ao capital entende-se a forma simples da exploração capitalista do trabalho, em que o capitalista provê os meios de produção e apropria-se do produto final. Mas, o trabalhador controla o processo de trabalho, seu ritmo e sua intensidade (Enguita, 1989, p. 15). A subsunção ou subordinação real do trabalho ao capital é considerada por Marx (apud Enguita, op. cit., p. 15) o passo final na degradação do trabalho. O processo de produção de mercadorias é decomposto em tarefas parcelares; conseqüentemente, o trabalhador perde o controle de seu processo de trabalho, penetrando numa relação alienada.

ção, de literatura etc. Com a divisão técnica do trabalho que se instaurou no interior das escolas, o professor subdividiu o trabalho pedagógico com seus colegas e com especialistas em educação, perdendo a visão de conjunto antes possuía.

O processo de maior parcelarização do trabalho pedagógico tem início quando o curso de pedagogia passa a formar especialistas em educação (orientadores educacionais, supervisores, inspetores etc.) e eles são absorvidos pelas escolas. Este momento coincide com o crescente acesso à escola de amplas camadas da população que antes estavam excluídas, da complexidade burocrático-administrativa das escolas e do tecnicismo que passa a influenciar a educação brasileira. Estando em expansão o capitalismo monopolista, cuja tendência é taylorizar e fragmentar o trabalho em praticamente todos os domínios da vida social, também a escola é atingida (Franco, *op. cit.*, p. 65).

A pedagogia tecnicista, introduzida no Brasil no início da segunda metade do século atual, é, em grande parte, responsável pelo parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, a proliferação de propostas pedagógicas que transformam o professor em mero executor e com a "padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas" (Saviani, 1986, p. 16). Segundo o mesmo autor, nesta pedagogia, o elemento principal é a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, estando relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Diante disso, não se advoga a tese de retorno ao professor artesão, que se encarregava de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, mas propõe-se um repensar das conseqüências dessa parcelarização e uma reapropriação desse trabalho pelo coletivo dos educadores.

Um dos aspectos relacionados à fragmentação do trabalho pedagógico é a sua rotinização, tornando professores e alunos alienados, subjugados e dominados. A alienação será abordada mais adiante, por constituir conseqüência da organização capitalista do processo de trabalho. O trabalho pedagógico costuma obedecer a um ritual repetitivo, ao qual professores e alunos se submetem mecanicamente. Cada professor e cada atividade apresentam um ritual próprio. Diferentemente da empresa que visa ao lucro, o ritual escolar costuma incluir ações desnecessárias, que

visa ao lucro, o ritual escolar costuma incluir ações desnecessárias, que levam à perda de tempo, como por exemplo: fazer a chamada diariamente (como um ato puramente burocrático, depois que todos os alunos são conhecidos), escrever, no quadro, para os alunos copiarem, o cabeçalho e longos deveres de casa etc.

Franco (op. cit., p. 16) comenta que a principal consequência da divisão e parcelamento das tarefas, decorrentes da forma de organizar o trabalho em uma hierarquia de crescente complexidade, é a ausência de controle do processo de trabalho pelo trabalhador. No caso do trabalho pedagógico, o professor fica reduzido a uma pequena unidade participante de um processo relativamente complexo, definido pelas administrações de sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal, pelas editoras, pela tecnologia moderna e pela administração da escola. Como se vê, o professor e o aluno se localizam ao final de uma cadeia de definições. Há casos em que o professor desconhece o processo de trabalho por ele desenvolvido, em sua totalidade, como, por exemplo, na aplicação de uma nova metodologia, em que recebe orientação em pequenas doses, sem ter tido acesso à sua fundamentação e procedimentos gerais. Isto é comum com as novas metodologias de alfabetização, como se tem tido oportunidade de constatar. E para agravar a situação, ao final de toda a exploração a que se submeteu o professor, os "donos" da idéia publicam o trabalho como de sua autoria, desprezando aquele que a pôs em prática. A posse do trabalho intelectual é do capital e não do professor-trabalhador, reduzindo-se o trabalho deste à execução pura e simples e impedindo a colaboração entre trabalho manual e intelectual. Desta forma, se nega ao professor a apropriação da técnica e da ciência. Ele pode até aprender o mecanismo para fazer de novo, mas, não tendo se apropriado da fundamentação teórica, não dominará o processo.

Nas situações descritas, o trabalho do professor se torna desqualificado, o que, na terminologia educacional, corresponderia à incompetência técnica. De acordo com Braverman (1977, p. 375), para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício, ou seja, à combinação do conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho em determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social, diz o autor, destruíram o conceito tradicional de qualificação, inauguraram apenas um modo para o domínio do processo de trabalho a ser feito mediante e com o conheci-

tração do poder e do conhecimento nas mãos da administração fechou essa via de acesso à maioria dos trabalhadores. O que lhes sobrou foi um conceito reinterpretado e inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação.

No âmbito do trabalho pedagógico, pode-se falar em desqualificação quando o professor e o aluno não dominam inteiramente o processo que desenvolvem. É certo que o aluno do ensino de 1º grau, principalmente o de séries iniciais, ainda não é capaz de participar das decisões do "que" e do "como" aprender. Contudo, tendo controle sobre o seu próprio trabalho, o professor poderá desenvolvê-lo com o objetivo de preparar e iniciar o aluno, gradativamente, no processo de tomada de decisão. Essa prática possibilitará a formação do cidadão capaz de reivindicar o trabalho qualificado. Como aluna de uma escola de língua estrangeira, em Brasília, presenciei o fato de, num teste, elaborado pelo supervisor, para todas as turmas do mesmo nível, o professor da minha turma ter considerado uma questão confusa. Disse aos alunos que iria pedir autorização à coordenadora do curso para anular aquele item e atribuir um ponto a todos. Assistindo a situações como esta, em que nem o professor domina o processo de seu trabalho, o aluno, desde que entra na escola, aprende a receber tudo pronto e a cumprir ordens.

A cisão entre os que pensam e os que executam e a parcelarização do trabalho trazem como consequência necessária o controle hierárquico, a terceira característica básica da organização capitalista do processo de trabalho.

O professor organiza o trabalho realizado com os alunos segundo normas estabelecidas pela direção da escola: quanto a horários, disciplina, período para a realização de provas e entrega de resultados, dia e horário de reunião com pais, eventos a serem comemorados, participação da escola em acontecimentos da comunidade, uso de materiais didáticos, reuniões pedagógicas e de conselho de classe etc. Estas normas costumam ser comunicadas aos professores e pais sem passarem por processo de reflexão e análise, o que vai redundar em relações e ações burocratizadas, repetitivas, cristalizadas. Esta estrutura centralizadora e impermeável reproduz-se na sala de aula, onde o professor determina a disposição física dos alunos na classe, o uso do tempo de aula, a seqüência de atividades, o direito à fala, o que vai ensinar, a quem vai dedicar mais atenção, o que vai fazer parte da avaliação etc. (André, 1990, p. 68). Neste contexto, o professor se coloca como o dono do "saber" e do "como fazer", che-

gando até a impor aos pais a maneira de cooperação com a tarefa da escola.

O controle hierárquico observado no trabalho pedagógico enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina. É impressionante verificar como a escola investe nisso, principalmente a das séries iniciais do ensino de 1º grau. Com relação ao tempo, pelo que se observa, a intenção não é aproveitá-lo ao máximo. Pelo contrário, ele é desperdiçado. O curioso é que o tempo do aluno na escola é todo preenchido e controlado pelo professor. Não há um momento e lugar em que os alunos possam se refugiar da equipe escolar. A dependência e a submissão são totais.

A ordem e a disciplina na sala de aula surgiram como consequência da implantação do capitalismo industrial, com vistas a formar nos jovens os hábitos mais adequados para a indústria. Enguita (op. cit., p. 117) relata que, nas escolas metodistas inglesas do século XIX, as primeiras coisas aprendidas pelos alunos eram a pontualidade, a ordem, a compostura, ficando o ensino em segundo plano.

A escola atual também valoriza a ordem e a disciplina ao exigir dos alunos silêncio e imobilidade constantes, obediência às regras por ela estabelecidas, o uso obrigatório de uniforme etc.

O controle do tempo, da ordem e da disciplina constitui um mecanismo facilitador da inserção do aluno nas relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. O exercício constante da autoridade sobre os alunos, comenta Enguita (op. cit., p. 165), é uma forma de fazer-lhes saber e recordar que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela.

A divisão entre o trabalho manual e intelectual, o parcelamento do trabalho pedagógico e a hierarquização que transformam o professor e o aluno em meros executores, aproximam a escola dos interesses do trabalho alienado. O significado da alienação, segundo Marx (apud Enguita, op. cit., p. 169), reside na relação entre o trabalhador e o produto, o processo e os meios de seu trabalho. Analisando-se a alienação com relação ao produto do trabalho, observa-se que: o aluno é dono do seu trabalho, da sua aprendizagem; o professor também é dono da ação pedagógica realizada junto aos alunos. Portanto, não cabe falar de alienação no caso da propriedade do produto do trabalho pedagógico. Contudo, não é prática comum a participação do aluno na decisão do "que" e do "como" aprender, mesmo nos níveis mais elevados de ensino. O conteúdo e a for-

ma da aprendizagem são determinados pelo professor ou por outros a quem este se submete: autoridades educacionais ou políticas, fabricantes de livros-texto e outros materiais escolares. Esta situação provoca indiferença e resignação diante do conteúdo do próprio trabalho, escolar primeiro e assalariado depois. O desinteresse pelos estudos e a indisciplina na sala de aula, problemas de que os professores tanto se queixam, não poderiam ter como uma das causas a alienação imposta ao trabalho pedagógico?

Há um paralelismo entre a posição do estudante e a do trabalhador assalariado. Este não vende o produto do seu trabalho, mas sua força de trabalho, seu tempo, seu trabalho abstrato, sua capacidade de trabalhar durante um tempo determinado. Cabe ao capitalista decidir sobre a forma de emprego da força de trabalho comprada, perdendo o trabalhador todo o poder sobre ela. Também na escola os alunos põem sua capacidade de trabalhar à disposição do professor, a quem cabe todas as decisões. Assim, uma pessoa passa cerca de dezoito anos de sua vida (da pré-escola ao ensino superior) entregue ao poder do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante esse tempo, comenta Enguita (op. cit., p. 173), não contam os interesses do aluno, mas apenas os da sociedade, cujo representante legítimo é a instituição escolar e a vontade do professor. Nas séries em que o aluno tem vários professores, ele precisa aprender a se comportar e a se adaptar a cada um deles, para lograr êxito.

O professor, por sua vez, possui certa autonomia dentro da sala de aula, mas nem sempre participa das decisões que afetam seu trabalho. Ainda como aluno de cursos de formação de professores, ele aprende o que, o como e o quando ensinar e avaliar, como se todos os alunos fossem iguais e como se ele fosse um ser incapacitado de pensar e de criar. Ao assumir o papel de professor, recebe todas as imposições da escola e do sistema de ensino em que esta se insere. Espera-se dele o cumprimento de todo o conteúdo programático, dentro de um prazo estipulado. No caso da escola pública, que, geralmente, funciona nas condições mais precárias, o trabalho do professor é o mais limitado e restrito possível. Em muitos casos, ele conta apenas com o quadro de giz. Em outros, ele e os alunos submetem-se apenas ao conteúdo do livro didático. Portanto, tudo contribui para a alienação do seu trabalho. O mais grave, porém, é que tudo concorre para a perpetuação da situação de dependência a que se submete o trabalho pedagógico. Com uma formação cada vez mais inadequada, com as condições de trabalho se deteriorando e a remuneração

aviltada, o professor corre o risco de ter o seu trabalho proletarizado, isto é, submetido a todas as explorações capitalistas.

A vivência de um trabalho escolar alienado é uma preparação para a alienação a que o futuro trabalhador irá se submeter mais tarde. Assim como na escola o aluno não questiona o conteúdo e a forma do seu trabalho, na sua vida profissional tenderá a fazer o mesmo.

A superação da divisão do trabalho, da hierarquização e da conseqüente alienação, no interior da escola, significaria a substituição do capitalismo por um modo de produção desprovido de exploração. Considerando que essa transformação da sociedade só será possível a partir de um movimento político que envolva toda a sociedade e que, portanto, demorará a acontecer, André (1990, p. 69) acredita ser preciso encontrar espaço na escola para a construção de uma nova ordem, para que se vá preparando este movimento maior. Para isso, a autora julga imprescindível a implantação, nas escolas, de sistemática de encontros e de reuniões, onde professores e coordenadores possam estar analisando conjuntamente seu fazer pedagógico. Estes espaços de reflexão coletiva podem ser utilizados para acompanhamento, avaliação e reformulação do trabalho pedagógico, visando ao seu aprimoramento. Estes encontros propiciarão a análise da prática pedagógica, a partir do estudo da teoria que fundamentará a sua reformulação. Naturalmente, isto só será possível sob uma gestão escolar democrática, que possibilite o diálogo, a comunicação horizontal entre professores e deles com os alunos, em um processo de reflexão crítica da prática pedagógica que atenda às necessidades e interesses dos alunos. A mediação da teoria, explica André, é fundamental para possibilitar o distanciamento da prática imediata, de modo a se entender suas relações com a prática social total, superando-se explicações preconceituosas e estereotipadas.

Esta sistemática de trabalho da equipe pedagógica, tornando-se uma constante na escola, irá transformando a mentalidade dos professores, que, gradativamente, passarão a relacionar-se com os alunos e a desenvolver as atividades de forma mais consciente. Para que esta mentalidade crítica se instale, é imprescindível que o diretor da escola abra mão da centralização do poder, dividindo-o com todos os que participam do trabalho.

Assim como André, Freitas (1989, p. 6 e 7) considera a gestão escolar democrática a principal garantia de mudança das relações de trabalho no interior da escola, nos limites da sociedade na qual se insere. Este tipo de gestão, prossegue o autor, constitui um elemento facilitador para no-

vas alternativas didáticas, que, entretanto, não serão criadas no isolamento da sala de aula. É preciso, pois, que o coletivo dos professores reflita sobre a necessidade de se criarem novas bases para a organização do trabalho pedagógico, o que poderá oportunizar o surgimento de novas formas de se trabalhar em sala de aula.

### **A avaliação no contexto do trabalho pedagógico**

*"Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas as nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo" (Enguita, 1989, p. 203).*

Das palavras de Enguita depreende-se que a avaliação está constantemente presente no cotidiano escolar, acontecendo de formas variadas, mas sendo de responsabilidade exclusiva do professor e da equipe pedagógica. Além disso, exerce função seletiva nos moldes da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Como um dos componentes do trabalho pedagógico, ela também é afetada e reproduz as características básicas da organização capitalista do processo de trabalho, aqui discutidas. Considerando-se que estas características se interpenetram, as implicações de seu reflexo na avaliação escolar serão apresentadas de forma globalizada.

A avaliação escolar é um poderoso instrumento nas mãos do professor para selecionar, classificar, rotular e controlar. Através dela o professor decide, muitas vezes prematuramente, a trajetória escolar do aluno. Embora tenha como objetivo proclamado possibilitar o diagnóstico da ocorrência e não-ocorrência da aprendizagem, para fins de replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação encerra aspectos contraditórios, ao exercer funções que, ao invés de manterem o aluno na escola e facilitarem o seu percurso, fazem-no se afastar dela.

Examinando a função da avaliação escolar, Bourdieu e Passeron (1975, p. 169) consideram importante o estudo sistemático dos mecanismos causadores da eliminação do aluno da escola. Segundo eles, a eliminação pelo exame (ou pela avaliação) não pode ser entendida sem a consideração simultânea da eliminação sem exame (ou sem avaliação). Isto significa que, na análise da avaliação, é preciso levar em conta não apenas os alunos que permanecem no sistema de ensino mas, também, os que foram dele excluídos.

Ampliando o conceito de avaliação apresentado pelo autores acima citados, Freitas (1991, p. 272) contrapõe à eliminação o conceito de manutenção. Assim, a teoria da avaliação "passa a ser o estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção que ocorrem no processo seletivo. A eliminação e a manutenção são articuladas a um conceito de nível mais alto, o de seleção" (Freitas, op. cit. p. 273).

Com este entendimento, o autor considera estar recuperada a perspectiva da contradição e a possibilidade de resistência e de luta das classes que procuram a escola. Entende ele que as classes trabalhadoras não são resignadamente expulsas da escola. Por este motivo, a avaliação deve ocupar-se não apenas dos mecanismos de eliminação, mas, principalmente, dos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para permanecerem no interior da escola.

Assim concebida, a avaliação se revela como produtora/legitimadora da hierarquia escolar, através da:

1. "manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. eliminação adiada ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. manutenção adiada ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, evasão;
4. eliminação propriamente dita (privação), com intuito de impedir o ingresso das camadas populares na escola" (Freitas, 1991, p. 275).

Esta hierarquia é ocultada pelos procedimentos convencionais de avaliação, planejados com vistas a um aluno padrão, desconectado de suas condições históricas, tendo como foco de análise apenas os alunos mantidos no sistema de ensino.

A atribuição de notas, menções e conceitos concorre para a classificação do aluno e a exigência de apresentação de documentos comprobatórios de seu desempenho acadêmico, para efeito de matrícula, costuma funcionar para mantê-lo sempre na mesma posição. Esta tem sido a prática escolar, ao receber alunos transferidos. Aqueles portadores de "boas" menções são alocados em turmas "fortes" e os de "baixa" menções, em turmas "fracas". A sua situação é mantida. Esta é uma prática injusta, pois, no caso de menções baixas, os fatores que interferiram para a sua obtenção poderão não mais existir.

A escola brasileira seleciona e exclui os menos privilegiados, através de vários mecanismos, destacando-se dentre eles, a avaliação. A escola apresenta-se como um mundo à parte do ambiente da criança, prin-

principalmente a pobre, regido por rituais imutáveis, onde o professor sabe, ordena, julga e pune e o aluno escuta, obedece, é julgado. Não se leva em conta que as crianças apresentam diferenças nas condições materiais de vida, de cultura, nas experiências adquiridas fora da escola, assim como não se observam diferenças de atitude dos pais em relação à escola. Como a cultura da escola é a do meio ambiente onde vivem as classes privilegiadas, as crianças provenientes dessas classes estão familiarizadas com a linguagem adotada e suportam melhor as atividades escolares. Já as crianças pobres estranham a linguagem, as normas e os valores da escola. As diferenças de cultura, não trabalhadas adequadamente, podem produzir sentimento de inferioridade nas crianças, levando-as ao mutismo e até ao fracasso. Avaliando constantemente o aluno, formal, informal e publicamente, o professor o expõe a determinadas situações e emite julgamentos sobre o seu comportamento que podem comprometer o seu desempenho. Um dos rótulos que o aluno pobre costuma receber é o de preguiçoso, ao apresentar reações mais lentas do que as das crianças mais bem alimentadas, em melhor estado de saúde e que recebem mais estímulos em casa.

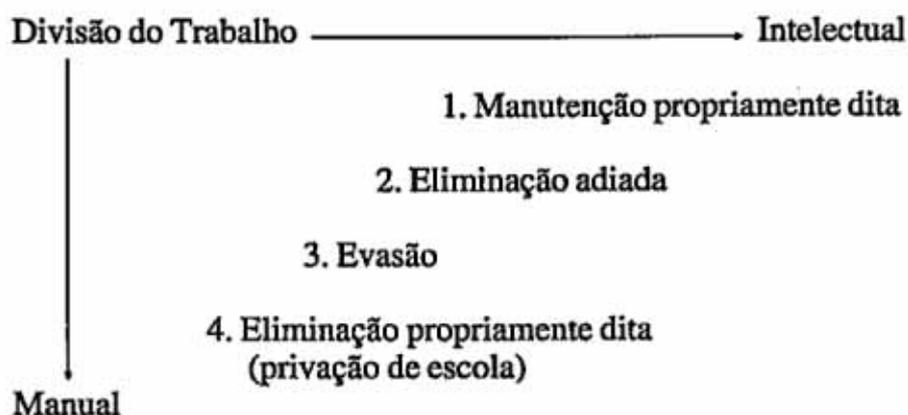
No primeiro segmento da escola de 1º grau, o aluno forma o seu auto-conceito, a partir da imagem que dele fazem o professor e seus colegas. A constante avaliação a que é submetido, principalmente o aluno de 1ª a 4ª série, parece levá-lo a perceber-se como um dos "fortes" ou um dos "fracos", o que pode afetar o seu desempenho escolar. Assim, a avaliação mal conduzida pode ser um dos fatores causadores do fracasso escolar.

A avaliação inadequada do aluno pode eliminá-lo da escola, por iniciativa desta ou daquele. Experienciando sucessivos fracassos e sem perceber possibilidade de superá-los, o aluno acaba por desinteressar-se da escola, preferindo abandoná-la. A avaliação pode ser inapropriada em vários aspectos, ressaltando-se os seguintes: cobrança de conteúdos em níveis de dificuldade diferentes dos que foram trabalhados; ênfase em determinados conteúdos, em detrimento de outros, a critério do professor; utilização de interpretações do comportamento dos alunos; uso de critérios de conhecimento exclusivo do professor e não discutidos com os alunos.

A avaliação formal, isto é, a que utiliza provas, testes ou exercícios, é feita nos moldes dos livros didáticos, cuja linguagem, ilustração e sistemática de atividades é mais familiar aos alunos das classes privilegiadas. Além disso, estes alunos têm mais contato com livros, jornais e re-

vistas. Portanto, para eles é mais fácil e mais rápido responder às exigências escolares. Quando o aluno obtém maus resultados, não ocorre ao professor usar outros meios para avaliar a sua aprendizagem. Vale ressaltar que não se propõe aprendizagem diferenciada a alunos de diferentes experiências culturais. O fim a se atingir, a aprendizagem, é o mesmo; variam os meios, para que todos aprendam.

A avaliação formal alia-se à informal, pela qual a pessoa do aluno está sob julgamento permanente e, de modo geral, de domínio público. Como resultado desse processo, o aluno é eliminado ou mantido na escola. Avançando na sua dialetização do conceito de eliminação, Freitas (1991, p. 281) faz a seguinte representação gráfica da hierarquia escolar perpassada pela categoria da divisão do trabalho:



Note-se que são os alunos mantidos na escola os possuidores de chance de encaminharem-se a atividades intelectuais. Quanto mais se distancia da escola, mais se dirige a tarefas manuais, rotinizadas. A avaliação é o mecanismo propiciador dos vários graus de manutenção ou de eliminação do aluno da escola. Portanto, é um instrumento de perpetuação da cisão entre trabalho intelectual e manual. Os alunos que fracassam na escola são os destinados às tarefas subalternas de cumprimentos de ordens. Mesmo dentre os que conseguem permanecer na escola, pelo mecanismo da avaliação não-cognitiva, o professor encoraja mais a uns do que a outros.

Sendo de responsabilidade exclusiva do professor, a avaliação transmite aos alunos a ideologia da separação entre os que concebem e os que executam. O professor toma todas as decisões: o que, como, o quando

avaliar e o que fazer com os resultados obtidos. O conteúdo dos testes e o seu formato costumam ser surpresa para os alunos. A entrega dos resultados, freqüentemente, é feita com muito atraso, desvirtuando o seu objetivo de diagnóstico e recuperação da aprendizagem.

A auto-avaliação tem sido adotada timidamente e em caráter isolado, sem fazer parte de uma sistemática de trabalho pedagógico que valorize a participação do aluno. Apontam-se algumas deficiências na sua utilização: o aluno não é preparado para participar e não é informado do uso a ser feito da sua contribuição; o professor indica os aspectos a serem comentados, não dando oportunidade para a manifestação espontânea do aluno: a última palavra sempre cabe ao professor, desestimulando-se o desenvolvimento da auto-percepção e a auto-crítica do aluno.

A fragmentação e a conseqüente desqualificação do trabalho pedagógico podem ter conseqüências desastrosas para a avaliação do aluno. Este recebe os conteúdos em compartimentos organizados separadamente: para história, geografia, matemática, literatura, redação, educação física, artes plásticas, artes cênicas, música etc. Da mesma forma isolada com que aprende os conteúdos, ele é avaliado. O domínio da língua, por exemplo, só é avaliado dentro do compartimento destinado a português. Além disso, os conteúdos são hierarquizados e a sua maior ou menor importância se manifesta no tempo destinado ao seu estudo e no peso que têm na avaliação. No caso de alunos de 1ª a 4ª séries que trabalham com várias professoras (a da turma, a da sala de leitura e a que se encarrega de educação física, religião e artes), a sua avaliação pode ficar comprometida, caso não haja trabalho integrado. A partir da 5ª série do ensino de 1º grau, quando o aluno passa a ter disciplinas isoladas e vários professores, o trabalho pedagógico fragmenta-se totalmente.

A avaliação escolar é afetada e, ao mesmo tempo, concorre para a fragmentação do trabalho pedagógico. O desenvolvimento deste em forma de aulas estanques e de curta duração, com o seu planejamento e execução feitos isoladamente pelo professor fazem com que a avaliação siga o mesmo esquema. Embora o trabalho pedagógico devesse reger-se por uma sistemática global, pois, afinal de contas, o usuário é o mesmo, cada professor define a sua forma de avaliar. Os critérios acabam sendo os mais variados, cabendo ao aluno, principal protagonista de todo o processo, descobrir como se comportar e como responder às exigências de cada professor. Na medida em que cada professor valoriza mais a sua disciplina, na hierarquia curricular, resiste a realizar trabalho integrado e cria cri-

térios próprios para avaliação, está contribuindo para a manutenção da situação.

A pedagogia tecnicista, ao se inspirar nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dá grande ênfase a objetivos, aos quais se atrela a avaliação. Daí surgiu a avaliação por objetivos, introduzida por Tyler nos Estados Unidos, na década de 40 e amplamente difundida nos meios educacionais brasileiros, a partir dos anos 70. Este tipo de avaliação pode apresentar alguns problemas, dentre os quais citam-se: descon sideração de situações de aprendizagem surgidas espontaneamente; planejamento autoritário, de elaboração exclusiva do professor, sem a participação dos alunos, pois ele é considerado a pessoa capaz de definir os objetivos de ensino; padronização do trabalho pedagógico, pois as mesmas respostas são esperadas de todos os alunos.

Para superar a avaliação que insiste na coerência interna do processo, isto é, entre ela e os objetivos, os conteúdos e os meios, é preciso, também, levar em conta a necessidade da coerência externa. Esta consiste em se relacionar a avaliação às condições culturais dos alunos, decorrentes de sua situação econômica e social.

A pedagogia tecnicista introduziu duas práticas: os testes objetivos e os "pacotes de ensino". O uso generalizado de testes objetivos, em todos os níveis de ensino, traz, como consequência, uma avaliação fragmentada do conhecimento. Não se busca conhecer a elaboração e a organização de idéias pelo aluno, mas a simples identificação de formulações feitas por outrem. A justificativa são a cientificidade, a eficiência, a rapidez. Nas escolas grandes, em que os professores têm muitas turmas do mesmo nível, os testes são aplicados somente ao final de cada bimestre, no mesmo dia e horário para todos os alunos, para que o trabalho seja facilitado com a elaboração de um único instrumento objetivo. E para facilitar mais ainda, adota-se a folha de respostas, para que a correção seja feita sobrepondo-se uma folha perfurada, com as respostas certas. Conclusão: o aluno recebe um saber fragmentado e a avaliação encarrega-se de completar esse processo.

Os "pacotes de ensino" são responsáveis, em grande parte, pela divisão técnica do trabalho pedagógico e por sua fragmentação/desqualificação, como já foi comentado. Todo o "pacote", incluindo-se a avaliação, é planejado previamente, sem que o elaborador conheça o usuário e, muitas vezes, nem venha a conhecê-lo, pois um aplicador intermediário entra no circuito. Tanto o professor que aplica o pacote quanto o aluno se sentem realizando um trabalho que não lhes pertence e com o qual não se

identificam nem se comprometem. O resultado disso é a alienação até para os elaboradores, que poderão nunca conhecer os aplicadores, os alunos envolvidos e os resultados obtidos.

Um trabalho realizado de forma alienada é avaliado nos mesmos moldes. A partir do conceito de alienação apresentado por Marx (apud Suchodolski, 1976, p. 168), em que ele comenta que, alienando-se do seu trabalho e de si mesmo, o indivíduo, forçosamente, aliena-se de outros homens, pode-se compreender melhor a participação da avaliação nesse processo. Avaliar é um ato moral, que pressupõe o conhecimento e o respeito ao outro. Se o trabalho docente não é totalmente concebido pelo professor, é fragmentado e desqualificado, como ele poderá compreender e valorizar as experiências culturais de seus alunos e avaliar adequadamente o seu trabalho? Como um ato moral, que classifica o desempenho de indivíduos em aceitável e inaceitável, a avaliação não deveria contribuir para a realização de um trabalho pedagógico alienado. Mas, poder-se-á dizer que a escola não é a fonte da alienação, escapando-lhe, portanto, a possibilidade de trabalhar diferentemente. Acontece que ela encerra contradições que abrem caminho para a transformação, sendo possível ao professor fazer uso de sua limitada autonomia. Falta-lhe investir na competência técnica deste profissional, para que o seu trabalho apresente a resposta reclamada pela sociedade.

Para cumprir a função da escola de transmitir o saber sistematizado, é preciso que o professor avalie não o aluno, mas o desenvolvimento do seu trabalho. A prática de um trabalho alienado é que possibilita o desvio do foco de avaliação para a pessoa do aluno. Desprovido dos recursos intelectuais e materiais para realizar seu trabalho e insatisfeito com a sua profissão, o professor tende a cobrar dos alunos os seus próprios padrões culturais e a rotulá-los segundo comportamentos manifestados em sala de aula. A aprendizagem acaba deslocando-se para o segundo plano. Na perspectiva da alienação, a avaliação desvia-se da sua função de diagnóstico e volta-se para a classificação, que é a mais incentivada no modo de vida de uma sociedade que valoriza a competição. Assim, ao invés de investigar as causas do fracasso do aluno e trabalhar com vistas à eliminação daquelas que estão ao seu alcance, a escola e o sistema no qual se insere dispendem grande parte de seu tempo em tarefas burocráticas que, geralmente, não beneficiam o aluno.

A prática avaliativa na sala de aula revela não só o poder do professor, mas o controle hierárquico estabelecido pela direção da escola que, por sua vez, o recebe da administração do sistema de ensino. O aluno é o

grande massacre, pois sobre ele se dirigem todas as forças. A pretendida avaliação diagnóstica, propiciadora do conhecimento das condições de aprendizagem do aluno, com vistas ao seu sucesso contínuo, cede lugar à avaliação opressora, punitiva, autoritária, controladora. Para tanto, o professor conjuga a avaliação cognitiva com a não-cognitiva, pois esta lhe dá chance de introduzir outros elementos, como o comportamento, a participação, o relacionamento inter-pessoal, traços de personalidade e até condições familiares. Através da forma de se relacionar com os alunos e de apreciar seus trabalhos, o professor lhes transmite mensagens de igualdade ou desigualdade social, de encorajamento ou desencorajamento e de aceitação ou não de seu trabalho e de sua pessoa. Ao ouvir continuamente, por parte do professor, expressões como: "mas, você não tem jeito mesmo" e ao assistir tratamento encorajador a colegas de condições econômicas privilegiadas, o aluno pobre se convence de que é realmente um caso perdido, não valendo a pena insistir em estudar.

A avaliação do comportamento do aluno, com ênfase na disciplina, é um forte componente do controle hierárquico. É comum ouvirem-se professores afirmando ser necessário avaliar o aluno "como um todo". Este é um conceito perigoso, podendo ser analisado sob vários ângulos. Com esta desculpa, o professor, muitas vezes, penaliza o aluno inquieto, esperto, conversador, alegre, comunicativo, tirando "pontos" de notas obtidas em provas. A indisciplina pode ter suas causas na incompetência do professor. Este, para conseguir a ordem necessária ao desenvolvimento da aula, exige dos alunos obediência, silêncio e imobilidade. Cassa-se, assim, o direito à fala, à participação, à criatividade, ao interesse e ao questionamento.

Para completar a vigilância que a escola mantém sobre os alunos, apregoa-se que a avaliação deve ser contínua, o que, para Enguita (1989, p. 205) é um instrumento de dois gumes. Se por um lado ela "busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear a nota final no período total de aprendizagem", por outro, "tira do aluno a possibilidade de desconectar-se das exigências da escola, como acontece no exame tradicional". Assim sendo, este tipo de avaliação exerce controle permanente, obrigando o aluno a "confirmar a todo instante que figura entre os escolhidos do professor".

A avaliação se exerce em todos os níveis de ensino, mas é no ensino de 1º grau que ela pode deixar marcas irrecuperáveis. Ressalte-se ser esta a única escola freqüentada pela maioria dos brasileiros. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), as classes populares têm sensibilidade sobre

sua probabilidade de continuar no interior da escola. Esta sensibilidade, "oriunda das suas condições sociais, aliada à que também tem o professor a respeito de elas continuarem na escola, termina definindo a forma como aluno é tratado em sala de aula. Estas sensibilidades são concretizadas na prática da sala de aula, em especial, nas práticas de avaliação (no sentido amplo aqui empregado). Ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma auto-imagem negativa que afeta profundamente o seu desempenho" (Freitas, 1991, p. 20). Assim sendo a avaliação define a trajetória escolar do aluno, em termos de sua manutenção ou eliminação da escola. Chega-se, então, à conclusão de Baudelot e Establet (1977, p. 239), a partir de um estudo sobre o sistema escolar francês: a escola primária é o lugar onde se dá a separação dos alunos em duas redes escolares, a primária-profissional e a secundária-superior, não como resultado desse ciclo, mas como meio e princípio de seu funcionamento. Estas duas redes correspondem estritamente às origens sociais. A primeira escolariza em massa as crianças das classes operárias e camponesas e a segunda, as crianças da burguesia. Segundo eles, a massa de crianças originárias das classes sociais antagônicas é e continua escolarizada em redes opostas, sendo conduzida ou reconduzida a situações sociais opostas.

Os estudos de Bourdieu e Passeron (1975) e de Freitas (1991) apontam para a função seletiva da avaliação, que, mantendo ou eliminando o aluno da escola, está preparando um grupo para ocupar posições de prestígio na sociedade e relegando outro a profissões menos nobres. Embora o trabalho de Baudelot e Establet (1977) não se refira especificamente à avaliação escolar, confrontando-se a sua tese com a dos autores citados acima, pode-se entender que, pelo mecanismo da avaliação, a manutenção e a eliminação são decididas na escola de 1º grau. A eliminação pode se dar pela avaliação (reprovação ou evasão) ou sem ela, no caso de os alunos não chegarem a ingressar na escola. A ocorrência da eliminação (espontânea ou por reprovação) no início do ensino de 1º grau, em todo o nosso país, requer a tomada de providências urgentes, para que todas as crianças tenham acesso com sucesso à escola.

## **Conclusão**

A função seletiva da avaliação, ao conferir a uns o privilégio de permanecerem na escola e a outros a sina de dela se excluírem, demonstra que ela reflete e reproduz a organização capitalista do processo de trabalho. Apresenta-se, assim, como um instrumento direcionador do trabalho

pedagógico, ao mesmo tempo em que confere ao professor o poder de decidir sobre a trajetória escolar do aluno.

A reversão dessa situação só será possível pela substituição do capitalismo por um modo de produção desprovido de exploração. Contudo, a autonomia limitada da escola lhe possibilita revitalizar o trabalho pedagógico através de, pelo menos, duas ações: a) elaboração do projeto pedagógico contendo as diretrizes gerais do trabalho, a partir de uma concepção de sociedade, educação e escola, com a participação dos profissionais da educação que atuam na instituição, pais e alunos; b) trabalho integrado dos educadores, com vistas a criar condições para a cooperação, condição para a produção de homens educados. O que foi separado pela divisão do trabalho precisa ser reunido para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A existência de um projeto pedagógico claramente definido e em condições de ser aplicado pode contribuir para a reflexão sobre o papel social da escola e para a compreensão da repercussão da avaliação por ela desenvolvida.

O campo da avaliação escolar ainda é pouco explorado. Predominam estudos teóricos e pesquisas que focalizam seus aspectos isolados e técnicos. A face oculta da avaliação precisa ser desvendada. Embora já existam, no Brasil, estudos teóricos sobre as funções sociais da avaliação escolar (Freitas, 1991; Lüdke, 1987, 1991), a investigação da prática avaliativa em sua totalidade e de forma contextualizada ainda está se iniciando. Estas características são encontradas nos trabalhos de Almeida (1984) e Lüdke e Mediano (1989). Uma investigação das práticas de avaliação e a organização do trabalho pedagógico está sendo conduzida pela autora deste artigo, numa escola pública de 1ª à 4ª série do ensino de 1º grau, em Brasília. A sua conclusão está prevista para o início do ano de 1993.

## **Bibliografia**

- ALMEIDA, Mathilde Rocha de. - (1984), **A avaliação no processo ensino-aprendizagem - pressupostos valorativos - um estudo exploratório**. Dissertação de mestrado, PUC/RJ, datilo.
- ANDRÉ, Marli D.A. - (1990), "A avaliação da escola e a avaliação na escola". **CADERNOS DE PESQUISA**, Fundação Carlos Chagas, nº 74/68-70.
- BAUDELLOT, Ch. e ESTABLET, R. - (1977), **La escuela capitalista**. México, Siglo Veintiuno.

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude - (1975), "Eliminação e seleção", in A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, cap. 3, Rio de Janeiro, Francisco Alves, pp. 151-185.**
- BRAVERMAN, Harry. - (1977). Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar.**
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP - (1991), "O processo de trabalho capitalista", in SILVA, Tomaz T. da. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre, Artes Médicas.**
- ENGUITA, Mariano F. - (1989), A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas.**
- FRANCO, Luiz A. de Carvalho - (1987), A escola do trabalho e o trabalho da escola. S. Paulo, Cortez.**
- FREITAS Luiz Carlos de. - (1989). A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. Apresentado durante o V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, datilo.**
- \_\_\_\_\_. - (1991), "A dialética da eliminação no processo seletivo". Educação & Sociedade, nº 39/265-285.**
- LÚDKE, Hermengarda e MEDIANO, Zélia. - (1989), O Processo de avaliação dentro da escola. Relatório final de pesquisa, PUC/RJ, datilo.**
- LÚDKE, Menga. - (1987), "A caminho de uma sociologia da avaliação escolar". Educação e Seleção, Fundação Carlos Chagas, nº 16.**
- \_\_\_\_\_. (1991), "O professor, a escola e a avaliação". Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, nº 3.**
- MACHADO, Antônio Berto. - (1989), "Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola". Educação em revista. Belo Horizonte, nº 9/27-31.**
- SAVIANI, D. - (1986), Escola e democracia, 10ª edição, S. Paulo, Cortez.**
- \_\_\_\_\_. - (1987), Ensino público e outras falas sobre universidade. S. Paulo, Cortez.**
- SUCHODOLSKI, B. - (1976), Teoria marxista da educação. Lisboa, Estampa, vol. I.**