

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**



SÉRGIO LUIZ LOPES

A (ANTI)PEDAGOGIA DA NOTA NA ESCOLA



SÉRGIO LUIZ LOPES

A (ANTI)PEDAGOGIA DA NOTA NA ESCOLA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

PROF. DR. ALÍPIO DE SOUSA FILHO
ORIENTADOR

Natal - RN
2006

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede
Divisão de Serviços Técnicos

Lopes, Sérgio Luiz .

A (anti)pedagogia da nota na escola/Sérgio Luiz Lopes – Natal, RN, 2006.
130 f. : il.

Orientador: Alípio de Souza Filho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais.

1. Prática pedagógica – Dissertação. 2. Nota escolar - Dissertação. 3. Pedagogia – Dissertação. 4. Educação escolar - Dissertação. I. Souza Filho, Alípio de. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.013(043.3)

SÉRGIO LUIZ LOPES

A (ANTI)PEDAGOGIA DA NOTA NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, no dia **24 de maio de 2006**, fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes Professores:

BANCA EXAMINADORA



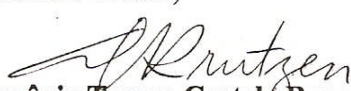
Prof. Dr. Alípio de Sousa Filho

UFRN (Presidente)



Prof. Dr. José Willington Germano

UFRN (Membro Titular)



Profa. Dr. Eugênia Tereza Castelo Branco Correia Krutzen

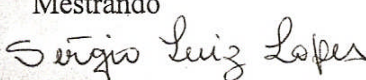
UFPB (Membro Titular)

Prof. Dr. Edmilson Lopes Júnior

UFRN (Suplente)

Sérgio Luiz Lopes

Mestrando



**Natal - RN
2006**

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Ao meu orientador, Prof. **Dr. Alípio de Sousa Filho**, pela atenção, empenho e pela interlocução provocante e animadora que deu no processo de construção deste trabalho.

Aos meus pais.

Ao Professor **Dr. José Willington Germano** e ao Professor **Dr. João Maria Valença**, pelos comentários e sugestões acerca **do tema estudado**.

Aos amigos Iran Lins, Wilson, Xico Dantas, Nilton, Consolata Moreira, Alda, Gildo, Leila e todos aqueles que direta ou indiretamente participaram para a realização deste trabalho.

A **Bosco e Margareth** da Biblioteca Zila Mamede da UFRN.

Ao companheiro **Pedro Filho**.

A **Maria de Lourdes de Oliveira da Luz**, pelo incentivo na realização de meus sonhos.

As minhas irmãs e aos meus cunhados.

Aos colegas **Sebastião, Lenina e Tatiane**.

A professora **Bete Campos**.

A Sandra, Magela e Maurício.

Aos amigos da **Escola Tancredo Neves** e da **Faculdade Atual da Amazônia**, companheiros de trabalho, na cidade de Boa Vista/RR.

“[...] Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E que sabe em todo o momento, que é que vê. Um olhar que já não se deixa enganar nem seduzir” (Jorge Larrosa, 1994, p. 80).

RESUMO

Esta pesquisa se propõe fazer um estudo acerca da (anti) pedagogia da nota como prática escolar, a partir da inserção dos exames no cotidiano da escola da Idade Média até a contemporaneidade, apresentando as várias mudanças que a mesma sofreu ao longo desse período. Os objetivos da pesquisa são: investigar, dentro de um contexto escolar definido, as representações em torno da nota; analisar os fatores que contribuem para a construção de uma cultura escolar cuja preocupação primeira é a nota; e revelar a ocorrência desse fato em uma escola pública de ensino médio na cidade de Natal. Quanto aos procedimentos metodológicos, privilegia-se o estudo de caso, por ser considerado o mais adequado para apreender a *(anti) pedagogia da nota na escola*. Entende-se que, por meio desse procedimento, se torna possível retratar a realidade escolar, desvelando ações e práticas pedagógicas que continuam centradas na figura do professor. O corpus empírico da pesquisa é constituído por dados colhidos em uma escola pública do ensino médio, a partir de observações em sala de aula e conversas abertas com professores e alunos. O trabalho comporta também a apreciação de estudo de caso, no qual ocorre propriamente o desenvolvimento da problemática em questão. As análises realizadas utilizam categorias abstraídas da leitura/estudo do material coletado e as representações que circulavam no discurso dos professores e dos alunos.

Palavras-chaves: Prática pedagógica. Nota na escola. Educação escolar. Pedagogia.

RESUMEN

Esta investigación se propone a hacer un estudio acerca de la (anti)pedagogía de la nota como práctica escolar, a partir de la inclusión de los exámenes en lo cotidiano de la escuela de la Edad Media hasta la contemporaneidad, presentando los diversos cambios que sufrió a lo largo de ese período. Los objetivos de la investigación son: investigar, dentro de un contexto escolar definido, las representaciones en torno de la nota; analizar los factores que contribuyen para la construcción de una cultura escolar cuya preocupación primera es la nota; y revelar la ocurrencia de este hecho en un colegio público de enseñanza del Bachillerato en la ciudad de Natal. En relación a los procedimientos metodológicos, privilegiamos el estudio de caso, por ser más pertinente para aprehender la (anti)pedagogía de la nota en el colegio. Entendemos que, por medio de este procedimiento, se torna posible retratar la realidad escolar, desvelando acciones y prácticas pedagógicas que continúan centradas en la figura del profesor. El corpus empíricos de la investigación es constituido por datos recolectados en un colegio público del Bachillerato, a partir de observaciones en la sala de clase y conversaciones abiertas con los profesores y alumnos. El trabajo presenta también la apreciación de un estudio de caso, en el cual ocurre propiamente el desarrollo de la problemática en cuestión. Los análisis realizados utilizan categorías abstraídas de la lectura y/o estudio del material recolectado y las representaciones que circulan en el discurso de los profesores y alumnos.

Palabras-claves: Práctica pedagógica. Nota na escuela. Educación escolar. Pedagogía.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
A ESCOLA NA HISTÓRIA	22
1.1 A invenção da escola na Idade Média	22
1.2 A Educação Moderna: a laicização de um novo ensino	40
1.3 As mudanças educacionais desenvolvidas com a Revolução Industrial	57
1.4 As transformações do século XIX na escola	64
CAPÍTULO II	
DO EXAME À NOTA NO ESPAÇO ESCOLAR	69
2.1 Aspectos históricos do exame; as conotações atribuídas à nota	69
2.2 Por dentro da avaliação	79
2.3 A <i>(anti)pedagogia da nota</i> no espaço escolar	81
2.3.1 O <i>habitus</i> da nota na escola	81
2.3.2 Interacionismo: um trabalho mútuo entre professor e aluno	83
2.3.3 A promoção do aluno: o <i>habitus</i> da nota corporificado	87
2.3.4 A reação dos alunos em dia de prova	95
2.3.5 A ilusão das notas e o processo de aprendizagem na escola	99
2.3.6 Processo de atribuição de notas: quantidade ou qualidade?	102
2.3.7 Distorção no sentido de avaliar: um <i>habitus</i> conservador	105
3 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	110
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	127
A	128
B	129

INTRODUÇÃO

Como fruto de antiga (e ainda presente) preocupação acerca do cotidiano escolar, propomo-nos fazer um estudo sobre a prática da nota, que, ao longo do tempo, foi sendo incorporada na instituição escolar, desde a origem de uma nova¹ escola até os dias atuais, enfocando, sob o ponto de vista histórico-sociológico, as relações pedagógicas introjetadas a partir do habitus escolar.

Esta pesquisa, eminentemente exploratória e de caráter historiográfico, busca descrever o uso da nota como processo implementado pela instituição escolar, na perspectiva de mapear a forma como a escola foi introjetando esse instrumento de avaliação ao longo dos tempos.

Temos claro que, ao mesmo tempo que fazemos um estudo acerca de como a nota instalou-se no espaço escolar, debruçando-nos sobre a estrutura da constituição das práticas pedagógicas nesse espaço, para compreender como ela exerce tão eficientemente seus efeitos, contribuímos também para uma melhor compreensão sobre o papel desempenhado pela escola, no que se refere a exames, testes e provas na construção social da realidade.

Na perspectiva de aproximar o saber pedagógico de uma compreensão socioantropológica dos fenômenos sociais, tendência que, a cada ano, ganha importância nas Ciências Sociais, a pesquisa – uma tentativa de traçar a história da nota na escola e as representações desse recurso de avaliação – adquire relevância dentro dos estudos educacionais também pelo fato de buscar desvendar como o processo de atribuição de notas de fato se instalou nos currículos escolares.

¹ O termo “nova” aplicado à escola se refere às mudanças que o ensino sofreu na Idade Média, especialmente a partir do século XIII, quando a instituição escolar, aos poucos, atingiu inúmeras comunidades. Ver Ariès (1981, p.110-111),

Nossa hipótese é que a escola parece não se configurar como espaço de aprendizagem, de conflitos e debates, mas sim como um espaço de atribuição de notas para obtenção de resultados (aprovações/reprovações). Partindo da constatação de que a escola a todo instante se preocupa com o processo de “notas”, percebemos que o espaço escolar consegue naturalizar tal processo a partir do habitus instituído.

Metodologia

Neste item, almejamos chamar a atenção para a forma como abordaremos a temática em questão bem como explicitar o sentido que damos a alguns conceitos que utilizamos ao longo de nosso trabalho. Para objetivar a análise acima esboçada, incorremos em diversos riscos (não cabe aqui abordá-los todos), especialmente levando-se em conta as condições objetivas de que dispomos para a construção de nossa pesquisa. Dentre os vários riscos, gostaríamos de abordar um dos que consideramos oportuno citar aqui: a metodologia do trabalho. O risco, nesse sentido, é entendido como a condição para que fosse possível avançar na problemática discutida.

Para a concretização da pesquisa, foi feito, a priori, um levantamento bibliográfico abordando aspectos relativos à temática em estudo, para a construção de referencial teórico.

Nossa pesquisa não se prende estritamente ao estudo da dimensão ideológica da escola ou do papel que a escola exerce reprodutora do sistema. Tomando professores e alunos do ensino médio como indivíduos da pesquisa, procuramos conhecer como, ao longo do tempo, a (anti)pedagogia da nota

naturalizou-se no espaço escolar, com o objetivo de entendermos um pouco mais as conexões existentes em torno da nota no cotidiano da escola.

A escolha dessa temática se deu pela nossa experiência docente em escolas da cidade de Boa Vista, no estado de Roraima. Após vários anos de prática profissional junto a alunos do ensino médio e também do ensino superior, percebemos uma ampla preocupação, no cotidiano das aulas, com a nota. Com isso, sentimos a necessidade de estudar as representações e a forma naturalizada que a nota ganhou no currículo escolar, a fim de percebermos, além das aparências, como houve esse processo de naturalização.

A escola pesquisada foi um estabelecimento público localizado na zona sul de Natal-RN, num bairro predominantemente de classe média, embora a maioria dos alunos seja oriunda de bairros periféricos e afastados daquele onde a escola está localizada. Para preservar a identidade da instituição, optamos por não citar seu nome. Ela funciona em três turnos: pela manhã, com o ensino fundamental (5ª a 8ª série); à tarde e à noite, com o ensino médio. A escola atende, ao todo, a 2400 alunos, sendo 1200 do ensino fundamental e 1200 do ensino médio.

A matéria-prima da análise que realizamos foi colhida da seguinte maneira:

Primeiramente, observamos aulas de alguns dos professores da escola, bem como reuniões e um dos encontros pedagógicos, o qual contou com a presença de todos os professores. A coleta de dados não foi feita apenas por meio de entrevistas gravadas; nas aulas observadas, utilizamos um diário de campo, no qual anotamos as falas de professores e alunos. Esse diário de campo foi de suma importância para as análises que realizamos, pois, para isso, utilizamos os depoimentos e as falas mais completas que tratavam do nosso objeto de estudo – a nota.

Em segundo lugar, realizamos entrevistas gravadas com professores do ensino médio da escola que trabalhavam com as mais diferentes áreas do conhecimento. Durante as gravações, utilizamos um questionário, com algumas perguntas que serviam como roteiro, para que não nos desviássemos de nosso objeto de estudo. Dos 22 professores do ensino médio, sorteamos seis para que fossem entrevistados e todos aceitaram, sem questionamentos, o convite que lhes fizemos.

Foram observadas salas de aula em que trabalhavam professores graduados e outras em que os professores eram pós-graduados. A escola é pública e possui um espaço físico capaz de atender às necessidades do corpo docente e do discente.

Como as entrevistas eram longas, várias delas estão incompletas e algumas desviam-se de seu objeto epistemológico, o tema da pesquisa, atendendo-se a análises pedagógicas. Porém, mesmo as respostas puramente pedagógicas, foram analisadas sob o ponto de vista epistemológico.

Devemos alertar porém, que a análise que empreendemos refere-se ao discurso pedagógico em geral, não devendo, e não podendo, ser interpretada, em momento algum, como fazendo apelo a categorias que visem a atingir áreas de conhecimento específicas, grupos de docentes, indivíduos etc.

É absolutamente importante ressaltar que nossa análise está longe de pretender ser única ou exaustiva. Ela tem um cunho eminentemente exploratório. Acreditamos que se possa fazer uma análise desse material divergente da nossa ou concordando com ela, mas certamente nunca será desprovida de interesse. É exatamente por esse motivo que os depoimentos dos professores (tanto gravados como os que observamos em sala de aula) foram conservados na íntegra, após depurados de redundâncias, gaguejos ou expressões importantes na fala mas dispensáveis na escrita, etc.

Com relação à estrutura física, a escola dispõe de boa infra-estrutura, com laboratório de informática, quadra de esportes e uma biblioteca em funcionamento; há um número de carteiras suficiente para os alunos e, em cada sala de aula, há pelo menos um ventilador, e a iluminação funciona bem.

Estivemos na escola por mais de 90 dias, entre os meses de abril a julho/agosto de 2005, observando e ouvindo os diversos depoimentos e relatos do convívio nas sala de aula. Nestas, havia sempre entre 25 e 40 alunos presentes.

Os professores da escola são graduados nas diversas áreas de conhecimento (Letras, Artes, Matemática, Química, Geografia e Física), com uma longa experiência na docência (cinco a vinte anos). Os professores adotaram posturas metodológicas diferenciadas (aulas expositivas, grupos de trabalho para resolução de exercício, trabalhos de pesquisas, diálogos e conversas informais... etc.). A duração de cada aula é de 50 minutos.

As reflexões que faremos neste trabalho têm como fundamentação tópicos e ramificações dos escritos de Cambi (1999); Durkheim (1995; 2003); Foucault (1981, 2003); Freire (1996); Weber (2002); Manacorda (2004); Souza Filho (1995, 2000, 2003) e, essencialmente, Bourdieu (1974, 1997, 2003, 2004), Bourdieu e Passeron (1982) que nos alertam para a necessidade de que o acesso à escola seja para todos, posição tão difundida nas últimas décadas pelos discursos governamentais.

Inspirando-nos em Foucault, pretendemos realizar uma análise de como se deu a inserção da nota na escola, até chegarmos à discussão sobre as práticas dessa forma de avaliação nos dias atuais. Este trabalho se orienta epistemologicamente pela concepção de que o processo de conhecimento implica delimitações quanto ao campo de investigação. Porém não admitimos atomização do caráter de totalidade do objeto a ser investigado – a (anti)pedagogia da nota na escola. A parte engendra a totalidade. Nesse sentido, a análise das ações pedagógicas acerca da nota na escola move-se, basicamente, no âmbito social, educacional e pela inculcação do habitus escolar.

A escola privilegia a nota? Como os professores se utilizam do poder que têm no processo de avaliação? Como a nota permeia nossa prática de sala de aula?.

A forma como abordamos a temática em estudo que adotamos decorre da concepção segundo a qual a prática pedagógica na escola não se reduz apenas ao aspecto pedagógico (espécie de pedagogismo), a uma mera visão de “transmissão de conteúdos”. Ora, se tal enfoque revela-se complexo, tal complexidade advém das determinações que encerra a problemática em questão.

Dessa forma, o risco não está no âmbito epistemológico, mas sim nos limites do próprio pesquisador quanto à apreensão de diferentes dimensões.

Aqui aplicamos a tese da eficácia simbólica das representações para nos referir a um discurso ideológico inserido na escola, que se torna claro a partir das relações de dominação. O poder da eficácia simbólica se dá, justamente, fazendo com que a dominação não apareça como tal, pois tem como efeito a veiculação das idéias e práticas sociais correspondentes aos conteúdos ensinados, a partir de um discurso.

Também utilizamos o conceito de habitus, definido por Bourdieu (2004): “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados”. Com efeito, o habitus constitui um princípio gerador que impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível, a ponto de possibilitar improvisações reguladas. Em outras palavras, tende, ao mesmo tempo, a reproduzir as regularidades inscritas nas condições objetivas e estruturais que presidem inovações e ajustamentos às exigências postas pelas situações concretas que põem à prova sua eficácia.

A palavra exame, utilizada ao longo do texto, aparece nas sociedades ocidentais, na Idade Média (nos colégios e em algumas universidades na Europa), como instrumento múltiplo de recompensa aos alunos mais dedicados.

Incentivava-se, desde então, o gosto pela competitividade². Na Alemanha (séculos XV, XVI, XVII e XVIII), a prática do exame torna-se comum no espaço escolar, introjetada, nos currículos escolares³.

O exame surgiu nas escolas na Idade Média, e possuía a função de possibilitar ou não o acesso do aluno para o grau seguinte. Em cada fase de estudo, o aluno passava por uma série de exames para testar seus conhecimentos. Herdamos da Idade Média o termo exame, que serve, ainda nos dias atuais, para designar determinados estágios no processo avaliativo.

O exame existente no espaço escolar utiliza-se de técnicas capazes de vigiar e mobilizar as ações dos indivíduos, a partir de exercícios, cópias de textos, repetições de trabalhos em voz alta etc. Assim, a escola, ao longo do tempo, tornou-se uma espécie de aparelho de exame que acompanha cada indivíduo durante sua vida como aluno.

O exame não se restringe apenas a legitimar uma forma de aprendizado; é um fator permanente na escola. É inovado constantemente, uma vez que permite ao professor, ao mesmo tempo que transmite seu saber, descobrir os conhecimentos de seus alunos. O exame também representa na escola uma espécie de troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do professor para o aluno, mas acaba retirando do aluno um saber destinado e reservado ao professor. Portanto, o exame coloca os indivíduos num campo de vigilância do que aprenderam; situa-os igualmente numa lógica de anotações.

No processo de exames, utilizam-se procedimentos acompanhados imediatamente de um sistema de registros a respeito da vida escolar de cada aluno (esses registros tinham como objetivo fornecer indicações de tempo e lugar,

² Hubert (1957, p. 52-54.), apresenta de forma clara como se dava, em algumas cidades da Europa, o processo de exames.

³ Durkheim (1995), precisa o aparecimento do exame e as conseqüências desse fato.

dos costumes das crianças, do seu progresso nas lutas, no catecismo, de acordo com o tempo de escola). Assim, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realizando funções disciplinares (repartição e classificação).

A inserção da nota no espaço escolar é algo mais recente, ou seja, data do início do século passado, quando passa a substituir o exame. A partir de então, a escola utiliza números (de 0 a 10) ou conceitos (regular, bom, péssimo, ótimo) para definir quem está ou não apto para ser promovido para a série seguinte.

A nota é o resultado de um processo avaliativo abrangente, que implica uma reflexão crítica⁴ e mais apurada por parte do professor, no sentido de captar seus avanços, dificuldades; possibilita uma tomada de decisão sobre como fazer para superar os inúmeros obstáculos enfrentados na escola. Assim, seja na forma de número, conceito ou menção, a nota é uma exigência das escolas. O teste, a prova, a pesquisa, o trabalho em grupo, a realização de seminários são formas de se gerar nota, que, por sua vez, é apenas uma das formas de se avaliar.

A nota é o resultado final do processo avaliativo; funciona como um dos principais instrumentos no processo de promoção do aluno (aprovar/reprovar). A nota como resultado tem uma uniformidade nos sistemas escolares, porque é um valor de quantidade/qualidade.

A escola tradicional privilegia o aspecto puramente repressivo do controle de alunos: utiliza o autoritarismo, pois entende que, do contrário, perde-se a disciplina e o respeito, e o professor fica desmoralizado. A classe silencia e fica

⁴ Chamamos de “reflexão crítica” aquela em que o professor, junto com os alunos, tentam, por meio do diálogo e das conversações, interpretações acerca da realidade; aquela em que, no cotidiano da escola, utilizam-se os conhecimentos adquiridos no fazer, no contato com o outro, por aproximação, saberes que a todo instante podem ser compartilhados pela experiência.

aparentemente atenta, com o aluno submetido às regras formais de tratamento aluno-professor (passa-se uma imagem falsa de respeito entre ambos). Esse é o ideal dos professores, que vêm em qualquer espaço de liberdade para os alunos um monstro subversivo e corrosivo.

Nesse caso, a ação pedagógica, na escola tradicional, transforma-se numa “guerra”, em que os envolvidos (professores e alunos) desenvolvem um ódio silencioso: por baixo da falsa harmonia do respeito formal, destrói-se o relacionamento e o compromisso educacional.

Abordaremos, a seguir, alguns dos temas que serão analisados mais profundamente nos capítulos subseqüentes.

No capítulo I, discutimos sobre a escola na história, tratando-se dos seguintes aspectos: 1.1 A invenção da escola nova na Idade Média; 1.2 A educação moderna: a laicização de um novo ensino; 1.3 As mudanças educacionais desenvolvidas com a Revolução Industrial; 1.4 As transformações na escola no século XIX. Ao longo do trabalho, abordaremos, por meio das representações e das concepções didático-pedagógicas, como se naturalizou o habitus do exame no espaço escolar.

Assim, o primeiro capítulo objetiva desvelar como historicamente (no século XIII, inicia-se o uso dos exames) engendrou-se o habitus da nota no espaço escolar (que ocorre nos dias atuais), transformada esta em privilégio natural, não sendo, por isso, vista como um processo de construção. Ressaltamos também que a Idade Média configura-se como uma longa e complexa época de transformações sociopolíticas e econômicas, mas também educacionais. Por outro lado, na sociedade hierárquica e estática dessa época, o problema

educativo começa a delinear-se, surgindo a preocupação com a necessidade de se formar um “novo” homem.

De maneira gradual, o processo de mudanças educacionais cresce a partir da segunda metade da Idade Média (século XIII), momento em que surgem os colégios. Isso se configura numa revolução para a época. Aos poucos, a sociedade se organiza e a escola vive gradativamente várias fases no período medieval: a) a ministração do ensino restrita basicamente aos mosteiros; b) a emergência de uma outra forma de ensino: os pequenos asilos, marcando o nascimento dessa nova escola; c) a aquisição, pelas pequenas comunidades, do direito de terem escolas, conhecidas como as “capelas”; e d) o surgimento de uma educação a cargo das corporações, o que trouxe uma certa independência e autonomia para o ensino. É a partir de então que, pela primeira vez na história da escola, surgem discussões acerca da autonomia no ensino.

No capítulo II, “Do exame à nota no espaço escolar”, objetivamos compreender como a nota foi implantada nos sistemas de ensino de forma naturalizada. Nesse capítulo, será elaborada uma reflexão acerca de como o habitus da nota (tomando o conceito de habitus em Bourdieu, como realidade centrada no professor) adquiriu uma dimensão ideológica, envolvendo a todos, de forma que os sistemas de ensino sedimentaram o uso da nota e a transformaram em privilégio natural, não estando apenas em favor da construção de saberes. Ao sujeitar-se à representação da nota, o indivíduo torna-se submisso, pela força do reconhecimento desta pelo grupo social. Ainda nesse capítulo, abordaremos aspectos relacionados a nossa pesquisa empírica, a saber: 2.1 Aspectos históricos do exame: as conotações atribuídas à nota; 2.2 Por dentro da avaliação; 2.3 A (anti)pedagogia da nota no espaço escolar: 2.3.1 O habitus da

nota na escola; 2.3.2 Interacionismo: um trabalho mútuo entre professor e aluno; 2.3.3 A promoção do aluno: o habitus da nota corporificado; 3.4 Reação dos alunos em dia de prova; 2.3.5 A ilusão das notas e o processo de aprendizagem na escola; 2.3.6 O processo de atribuição de notas: quantidade ou qualidade?; 2.3.7 Distorção no sentido de avaliar: um habitus conservador.

Por fim, faremos as considerações conclusivas em torno deste estudo, numa tentativa de retomarmos alguns elementos de nossa argumentação ao longo do trabalho, quanto à possibilidade de a abordagem aqui realizada servir de instrumento para novas pesquisas em torno da temática “a nota no espaço escolar”. Tendo este trabalho ficado limitado à dimensão pedagógica em torno da nota, desejamos que futuramente haja um aprofundamento teórico e prático do estudo que realizamos.

CAPÍTULO I

A ESCOLA NA HISTÓRIA

1.1 A INVENÇÃO DA ESCOLA NA IDADE MÉDIA

O advento do cristianismo propiciou ao mundo ocidental, a partir da Idade Média (século V ao XV), algumas mudanças importantes para aquela época uma ampla “revolução”, que, na esfera do religioso, foi capaz de modelar todo o comportamento coletivo existente na época. Nasce um novo modelo de sociedade, voltado para o culto ao amor, à caridade, o que, no âmbito religioso, vem pautar toda a visão de mundo, reinventando a noção de “família”, que passa a basear-se no amor, e não apenas – ou sobretudo – na autoridade e no domínio. A Bíblia aparece como ideal-guia de atuação, já que se coaduna com uma sociedade baseada em relações de civilidade e de igualdade.

Esse momento, por outro lado, contribuiu para a existência de uma ruptura em relação ao mundo antigo. A nova mentalidade e as novas formas de ver o mundo apresentavam-se como um novo modelo antropológico, cultural e social. A propósito, o próprio sentido político estava ancorado em valores religiosos, projetando, assim, um modelo de sociedade orgânica e colaborativa, conforme ponderam alguns estudiosos (ARIÈS, 1981; CAMBI, 1999; LE GOFF, 1995; 1998).

Durante a Idade Média, embora sendo esse período marcado por uma série de implicações de caráter político e econômico, ocorreram mudanças educacionais. É na sociedade de então, hierárquica e estática, que o problema educativo começa a delinear-se, no sentido da crescente preocupação/necessidade de se ter um novo homem. As mudanças educacionais avançam a partir da segunda metade da Idade Média (século XIII), momento em que os colégios surgem⁵, representando novas mudanças para a época.

Para explicar, entretanto, a origem da escola e como ela se desenvolveu, faz-se necessário tecermos comentários acerca das fases por que ela passou durante toda a Idade Média, tratando também do funcionamento da escola, da avaliação e das ações pedagógicas desenvolvidas.

Conforme dissemos acima, dentre os principais tipos de escola do período medieval, destacamos resumidamente: a) a dos mosteiros, a) a dos pequenos asilos, c) a das capelas, e d) a das corporações.

Nos mosteiros⁶, os alunos eram internos e se submetiam a uma disciplina rígida, para que se tornassem humildes e tementes a Deus. O ensino monástico preocupava-se com a cristianização, o cálculo e o canto. Nos mosteiros, existia uma rotina de trabalho de seis a oito horas diárias, das quais, respectivamente, quatro a seis horas eram dedicadas à leitura religiosa, mas sempre sobrava um

⁵ Consultar, a respeito disso, Ariès, (1981), em que o autor trata desse tema em um capítulo específico.

⁶ O poder da igreja é tão forte que consegue suprimir uma série de pensadores antigos, fundados no heroísmo, no aristocratismo e na existência terrena. Foram todos substituídos pelo "poder de Cristo", critério de vida e verdade. Os mosteiros se transformaram, assim, nas únicas instituições de ensino da época. Só eles ministravam um treino profissional; eram os únicos centros de pesquisa, as únicas casas editoras para a multiplicação de livros, e tinham as únicas bibliotecas para a conservação do saber e também preparavam os únicos sábios e estudiosos da época. É claro que as suas atividades eram, em cada um desses aspectos, praticamente nulas: embora fossem grandes as necessidades, a consciência social do tempo pouco se manifestava. O ensino, nesses espaços, nunca era um fim em si mesmo, porém simples meio disciplinar. Quando o estudo se tornava um fim ou um prazer em si mesmo, traíam-se os próprios objetivos do ensino nos mosteiros.

momento para outras leituras. A relação de ensino e aprendizagem era marcada por um rígido controle da moral e do temor a Deus. Os documentos da época, citados por autores como ARIÈS (1981), MANACORDA (2004) e MONROE (1978), revelam que ainda não havia nesse período nenhuma alteração quanto aos procedimentos didáticos. A postura epistemológica do professor-monge caracterizava-se exatamente por não admitir qualquer indagação, em termos de conhecimento. O ensino se dava por repetição e cópia, com pequenas alterações, tal qual nos séculos anteriores. Manacorda (2004, p.156), em suas observações, esclarece, a fim de se ter uma compreensão melhor acerca desse ensino ao longo da Idade Média:

Cem vezes pronunciavam em voz alta: pater, pater, pater, pater! E depois de um breve intervalo retomavam o mesmo estribilho e cantavam: pater, pater, pater, fazendo como fazem as crianças que são instruídas na escola pelos mestres de gramática, quando, gritando a intervalos regulares, repetem aquilo que tinha sido falado pelo mestre.

Como se vê, o aprendizado dava-se da seguinte maneira: a repetição, a cópia, a leitura de partes da Bíblia ou, ainda, muitas vezes, os alunos eram forçados a recapitular todas as aulas da semana anterior, que funcionavam como *habitus* na constituição da personalidade desses indivíduos. Assim, por influência de uma disciplina monástica, os centros escolares, no período compreendido entre os séculos V e XV, pouco se preocupavam com uma educação no sentido literário ou escolar. Eles estavam voltados para a formação de um caráter moral e

religioso. Conseqüentemente, esse modelo desprovido de uma ação pedagógica⁷ planejada foi utilizado pelos monges por vários séculos.

Conforme aponta Monroe (1978, p. 107),

[...] Os mosteiros se transformaram, assim, nas únicas instituições de ensino da época. Só eles ministravam um treino profissional, eram os únicos centros de pesquisa, as únicas casas editoras para a multiplicação de livros, as únicas bibliotecas para a conservação do saber e preparavam os únicos sábios e estudiosos da época.

Na Idade Média, o saber era reservado a um número restrito de pessoas, e, de certa forma, a igreja detinha o poder de controlar toda a didática, a metodologia e qualquer forma de ensino existente na época. Em verdade, os mosteiros pouco fizeram, durante diversos séculos, para a construção de um ensino laico⁸ e mais crítico; sua maior preocupação centrava-se no aspecto religioso. A igreja era responsável por estabelecer modelos educacionais e regras de conduta escolar, evitando ao máximo a difusão de valores científicos, pois, em todos os instantes, as instituições de ensino passavam por amplas intervenções do poder eclesiástico, com o objetivo de verificar a postura e o perfil do ensino.

Os grupos de monges pertencentes à igreja foram responsáveis, pelo menos desde o século VII até o XVII, pelas grandes mudanças nos sistemas de

⁷ “Ação pedagógica”, aqui, compreende as práticas de “correção” sobre os jovens, por parte do poder da igreja, para que estes obedecessem às ordens cristãs. Para um maior esclarecimento acerca das formas como era avaliado o aluno nesse período, ver Manacorda (2004). Mas, devido aos poucos estudos realizados nesse período acerca de como eram realizados os exames, é possível, num primeiro momento, afirmar que nos séculos que se seguem ao ano 1000, do ponto de vista educacional, surgem novos professores-mestres livres. Do ponto de vista mais geral da história da escola, são os séculos em que a escola começa, de fato, a se organizar e a definir, em seus embriões de projetos, a idéia de exame como uma prática comum na vida escolar.

⁸ Ensino laico é o ensino que não segue a orientação religiosa em seus ensinamentos. Desde a Idade Média, intelectuais e pensadores lutam para a existência, de fato, de um ensino sem a intromissão do caráter religioso. O problema da laicidade é estreitamente ligado ao da liberdade e autonomia do ensino. (Ver Hubert, 1957, p. 91).

ensino. Como constata Monroe (1978, p.107), acerca dos benefícios do ensino nesse período,

Os maiores benefícios sociais do monaquismo⁹ decorreram desse regime de trabalho imposto como disciplina aos monges. Se os monges têm de ler, têm inevitavelmente de aprender a ler, devem ter livros, o estudo da literatura, a conservação dos livros, embora a nada disso fizessem referências as regras.

Destarte, o ensino raramente fazia referência à ação transformadora do indivíduo sobre a realidade. As aulas davam-se basicamente a partir de leituras em voz alta, repetições e memorizações.

Beda, O Venerável, considerado o maior expoente da cultura anglo-saxônica do século VIII, elabora um documento canônico do saber, com elementos de suma importância no campo educacional:

A ordem do aprender é tal que, antes de tudo, aprenda-se a eloqüência, pois toda doutrina obtém-se através dela. Da eloqüência, três são as partes: escrever corretamente e corretamente pronunciar o que está escrito (é isto o que ensina a gramática); saber demonstrar o que se pretende demonstrar (é isto o que ensina a dialética); ornar as palavras e as sentenças (é isto o que ensina a retórica). Começa-se, portanto, com a gramática, avança-se na dialética e, em seguida, na retórica. E munidos delas, como armas, temos que entrar na filosofia. A ordem desta é que, antes de tudo, aprenda-se o quadrívio e, neste, primeiro a aritmética, segundo a música, terceiro a geometria, quarto a astronomia e, enfim, as sagradas escrituras (MANACORDA, 2004, p.126).

⁹ A educação oferecida pelos ideais do monaquismo resumia-se, usualmente, em três pontos: castidade, pobreza e obediência. O monaquismo forneceu um instrumento de relativa importância para a sociedade, ou seja, cada ideal monástico introduzia no imaginário social novos aspectos de transformação. Para um maior aprofundamento acerca da educação monástica, ver Monroe (1978, p. 94-96), Cambi (1999, p.130-134) que esclarece que o monaquismo funciona como uma estrutura educativa a serviço do senhor, que, à sua maneira, deixou profunda marca para os sistemas de ensino no Ocidente. O movimento monástico nasceu na época de Cristo e difundiu-se por toda a fase medieval, apresentando modelos significativos, nos sentidos cultural e educativo.

O documento acima citado funciona como exemplo para mostrar que, apesar do ortodoxismo, nos mosteiros havia um empenho, por parte de alguns, que funcionava como base para as novas regras das escolas instituídas no término da Idade Média. O texto apresenta também outra característica: é inovador para a época, pois aponta preocupações acerca do conhecimento, da filosofia etc. Como se pode notar, aos poucos, as escolas vão se multiplicando. Inicialmente (século XIII¹⁰), elas eram quase exclusividade do domínio eclesiástico.

Assim, surge um segundo tipo de escola: a que tinha forma de asilo: era utilizada por alunos pobres e geralmente eram mantidas por um número de doadores (padres e pequenos comerciantes). Os alunos, nesse período, em sua grande maioria, eram bolsistas, e conviviam segundo os estatutos elaborados pelo poder monástico. O ensino, em regime de internato era restrito a um pequeno número de “miseráveis”, pois não era pago. Aos poucos, o ensino no asilo ampliou-se, passando a atender alunos externos.

Esse tipo de ensino, voltado para a vida monástica, priorizava a moral proposta pela igreja, com rígidos princípios no processo de aprendizagem: cabia aos alunos aprender, em forma de repetição, a ler e a escrever os textos. É sancionado o poder autoritário do educador, inclusive dando-lhe plenos poderes de chicotear os alunos. A partir daí torna-se comum a seguinte afirmação: “Corrija seus erros, não somente com palavras, mas também com chicotadas” (RATÉRIO

¹⁰ O problema relevante da educação no século XIII girava em torno da revolução intelectual associada à redescoberta das doutrinas físicas e metafísicas. Abriu-se uma nova estrada para o conhecimento, o qual tinha de ser relacionado aos fundamentos profundamente arraigados ao dogma cristão, que se baseavam em uma filosofia platônica. De acordo com Mayer (1976, p. 204), que surgem grandes universidades, embora sofressem algumas influências do poder dos clérigos; como, por exemplo, a Universidade de Salerno, especializada em Medicina; a de Bolonha, que se concentrava no estudo da Teologia. Em meados do século XIII, a lista de ciências determinadas ensinadas em Paris incluía Astronomia, Botânica, Fisiologia, Zoologia, Física e Química (MAYER, 1976, p. 206). Pode-se, ainda, dizer que, diante de todas essas transformações, é inegável que a escola recém-criada vive uma nova era: dá-se início à organização do sistema escolar.

apud MANACORDA, 2004, p.156). A arrogância didática, exercida em nome de tal concepção epistemológica – concepção já, em grande escala, inconsciente – chega a ser emblemática. O professor tem um poder absoluto sobre o aluno, e a hierarquia escolar garante ao professor que isso é normal.

Era de costume o professor propor silêncio e obediência e, na existência de “mau comportamento”, utilizavam-se as chicotadas. Tal prática manifestava-se curiosamente no caso dos erros cometidos nas escolas no momento de leituras de textos, sagrados ou não: “[...] quando cometerem qualquer erro tem que ser punidos com jejuns prolongados ou com graves açoites, de modo que se corrijam” (MANACORDA, 2004, p.118).

Não resta dúvida quanto ao fato de que as escolas, utilizando-se de tal prática, almejavam manter a ordem e inculcar uma moral com princípios puramente cristãos. Nesse sentido, para o aluno que demonstrasse incapacidade intelectual, o castigo era mais eficaz do que a persuasão. Essa tem sido a forma de educação defendida pelo cristianismo desde o seu nascimento – uma forma de ensinar obsessiva e repetitiva, que já existia na Grécia antiga. O professor falava e os alunos repetiam em voz alta incontáveis vezes; afinal decorar era o principal método de ensino. O processo de ensino-aprendizagem tinha uma função essencial: fazer o aluno aprender de cor um amplo número de palavras ou versos, pois confiar na escrita poderia levá-lo a se descuidar da memória, coisa que acontecia à maioria, que, servindo-se das letras, afrouxava a diligência para aprender e memorizar.

Pode-se observar que os sistemas de ensino atendiam a necessidades imediatas e estruturadas pelo domínio da Igreja. O ensino, como já foi referido, era voltado para uma moral determinada pela Igreja e pela fé cristã, e a todo

instante sofria interdições. Qualquer forma de manifestação era bastante reprimida pela ordem vigente, e os seus praticantes eram tachados de pecadores, por apresentarem um desvio de comportamento, que precisava ser observado para que se julgasse se havia possibilidade de perdão ou se era caso de excomunhão.

Aos poucos, porém, o ensino monástico foi sendo suprimido, principalmente em decorrência do elevado número de alunos que nesse período buscava o saber institucionalizado. Como os mosteiros não eram suficientes, as escolas “leigas” passavam a ser reconhecidas e aceitas nas pequenas localidades como legítimas. Em consequência disso, o ensino monástico enfrenta suas primeiras crises, resultando no surgimento de um terceiro tipo de escola: as capelas. O nascimento das capelas – pedaços de terra doados para que alguns sacerdotes, em pequenas comunidades, cumprissem o papel de reproduzir os princípios religiosos – tem uma grande importância para o ensino: os sacerdotes passam a preocupar-se com as crianças¹¹, ou seja, assumem o dever de atendê-las e orientá-las quanto aos aspectos religiosos, de higienização, a determinadas formas de comportamento e, ainda, relativamente à obediência e ao aprendizado da gramática. Quanto à manutenção dessas escolas, diz Mayer (1976, p. 200): “[...] as escolas das capelas recebiam donativos dos membros da aristocracia local que desejassem erigir uma capela em memória de um sacerdote que também podia agir como educador”.

¹¹ Ariès (1981, p.121), escreve sobre o momento em que a infância começa a ser vista de outra forma: passa a ser mais prolongada e nasce a idéia de que uma criança bem educada “seria preservada das rudezas específicas das camadas populares e dos moleques”. É interessante observar que, já no período – Idade Média –, a concepção de criança educada pertencia somente ao pequeno-burguês, que começava a emergir nessa época. Mas se pode considerar que houve um amplo avanço em relação a épocas anteriores, e a escola descobre uma maneira mais adequada para receber as crianças.

Havia alguns sacerdotes que defendiam que se atendesse a um pequeno número de crianças; outros, a todas as que aparecessem. Uns defendiam que o ensino fosse gratuito, e para todos; outros admitiam que houvesse uma taxa de matrícula. Alguns acentuavam que se ensinassem apenas rudimentos essenciais para a vida cotidiana; já outros consideravam a necessidade de se ensinar a ler e a escrever, além das noções de matemática e gramática. O ensino nas capelas contribuiu bastante para o desenvolvimento de uma escola mais independente, pois não estava diretamente relacionado ao domínio eclesiástico.

Todo o esforço do aluno dever-se-ia concentrar na reprodução fiel de pequenas perguntas, seguidas de respostas exatas. Não havia profundidade no que diz respeito à leitura dos textos.

Esse modelo de ensino, em que a escola reproduz valores não apenas culturais, mas também morais e religiosos, segue uma lógica que, durante toda a Idade Média dedica ao imaginário social não só uma alta taxa de ideologia que atravessa aquela sociedade, modelando e dominando os corpos dos indivíduos de forma coerciva. Como aponta Cambi (1999, p.148),

A escola [...] modela expressões e comportamentos, temores e esperanças, convicções e ações, como também o caráter autoritário, dogmático, conformista dessa ação educativa, da qual são depositárias as classes cultas e dotadas de poder – os oradores, os eclesiásticos – , que agem por meio de muitos instrumentos (da palavra à imagem, ao rito etc.), de modo microfísico (“ou micro-psíquico”), construindo um tecido uniforme e profundo (que age na profundidade do indivíduo) na vida social [...].

A escola na Idade Média persistia em edificar cada vez mais o poder da Igreja católica, especialmente atingindo ao máximo o imaginário popular e penetrando em todo o espaço escolar.

Mas, com as mudanças decorrentes do avanço econômico, e em função da própria organização social, percebe-se a necessidade de oferecer um ensinamento que, cada vez mais, estivesse ancorado na idéia de progresso. Assim, a partir de um imaginário coletivo, difundido e legitimado pelo grupo, nasce o interesse pela escola (no final da Idade Média), pois apenas nela, e somente nela, é possível adquirir determinadas formas de pensar e analisar os desafios e os novos paradigmas propostos pelo próprio homem.

Havia também um outro elemento essencial que levava vários jovens a buscarem a escola: as vantagens de cunho moral e ético, propostas tanto pelas famílias como pela Igreja, e o interesse em ter uma melhor qualificação técnica. Desenvolvem-se, então, pequenos embriões escolares capazes de apontar novos mecanismos e caminhos diferentes para a construção do indivíduo. A escola não mais comporta o modelo imposto pelos princípios sagrados.

A partir da existência de outras funções na sociedade da época, nasce um quarto tipo de escola – a de corporação¹² – devido ao desenvolvimento

¹² O ensino que tem apoio das corporações deve ser observado, porque, pela primeira vez, surge uma nova organização escolar – uma escola mais independente do poder dos clérigos – ; afinal estava nascendo uma nova época – o pré-capitalismo – e os burgos começavam a se organizar e a ver na escola um mecanismo capaz de organizar o poder público e o mercado (aquisição de matérias-primas e venda de produtos). Mas também é um período de relações entre os trabalhadores, que podem ser mestres, artesãos, aprendizes, assalariados etc. Ver Marx e Engels (1998, cap.1). Embora os autores não façam uma análise acerca dos modelos de escola existentes naquele momento, revelam que o desenvolvimento de novos modos de produção funcionou como mola propulsora de grandes modificações nas áreas político-sociais, desencadeando, no ser humano, verdadeiras mudanças. Ao contrário da Antiguidade, quando as sociedades eram bastante dispersas, houve, a partir de então, com as corporações, uma maior organização social, na qual os indivíduos, de forma veloz, migravam do campo para as cidades mais próximas. Conseqüentemente, as escolas se vêem obrigadas a mudar muitas de suas ações para atender a essa nova realidade. Exatamente com tantas mudanças – principalmente o aparecimento de grandes proprietários e novas tecnologias –, os pequenos capitais (pequenos comerciantes independentes: artesãos, vendedores, de forma geral) se organizam e dão origem aos *Sistema de corporações* (pequenas organizações coletivas, que possuem, muitas vezes, de dois a cinco empregados), entre as quais muitas ajudam a financiar o ensino. Ver também, sobre o papel desempenhado pelas corporações nos anos 1000, Manacorda (2004, p.161-164.), em que o autor aponta como funcionava a aprendizagem, a função das corporações, o desenvolvimento econômico atrelado ao crescimento de novas escolas etc. Além dessas anotações, quase nada foi possível encontrar como referência histórica sobre a real influência das corporações na construção

econômico e ao nascimento de novas cidades, que acentua a necessidade de que os sistemas escolares iniciem, com mais liberdade, seus projetos pedagógicos. Com isso, vão aparecendo novas escolas e, aos poucos, o ensino vai se tornando cada vez mais autônomo e capaz de ir além de seu tempo, com o objetivo de atender às necessidades de um mercado em expansão¹³. No decurso dos séculos XIII e XIV, as escolas de corporações tomam decisivamente a dianteira, em relação às de caráter monástico. É um momento em que,

Saídos das escolas episcopais, os novos centros escolares emancipam-se delas pelo recrutamento dos professores e dos alunos, pelos programas [...]. O estudo e o ensino passam a ser um ofício, uma das inúmeras actividades em que o estaleiro urbano se especializou [...] (LE GOFF, 1995, p. 113).

Com isso, a escola (de corporação) aos poucos se desenvolve resultando em mudanças, que se encontram presentes até os dias de hoje: as referentes à disciplina¹⁴. Conforme afirma Ariès (1981, p.116-117),

[...] antes do século XV, o estudante não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar [...]. Ao mesmo tempo em que lutava contra os hábitos escolares de solidariedade corporativa, esses homens adeptos da ordem, esses organizadores esclarecidos, procuravam difundir uma idéia nova da infância e de sua educação. [...] A nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e

de uma nova escola e de uma nova sociedade. Em geral, há, entre os vários autores pesquisados, um consenso: as corporações contribuíram para o aparecimento de inúmeras escolas.

¹³ Nesse período, surgem os novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso, era necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar não era mais suficiente. Passa-se a exigir uma nova formação (tanto nos ofícios como no universo intelectual). A partir desse momento, surge um novo tema: a aprendizagem, em que a ciência e o trabalho caminham entrelaçados e tendem a se assemelhar cada vez mais na escola. O desenvolvimento do comércio propicia novos modos de produção e uma ampla divisão do trabalho. Sobre isso, ler mais em Marx (1998), Durkheim (1999), entre outros. Embora esses autores não discutam especificamente o tema da escola no período das corporações, falam de como era a vida cotidiana naquele período.

¹⁴ Tratar-se-á especificamente do tema da disciplina ao longo do texto.

pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares*, para se tornarem depositários de uma autoridade superior.

O que se acaba de descrever é correlato à situação que se instala no interior das escolas, quando estas começam a se organizar na Idade Média. Esse processo de evolução das escolas faz com que elas inculquem um sistema disciplinar junto aos alunos.

A partir do século XIV, sobretudo nos séculos XV e XVI, apesar da persistência da atitude medieval, a sociedade passa a compreender a importância do colégio para a formação da juventude. Aqueles que viviam em escolas sob regime de internato ou que as freqüentavam regularmente pouco se envolviam em desordem. Com efeito, a sociedade constatava que as escolas são essenciais para o desenvolvimento econômico, político e social, pois seus ensinamentos faziam com que os jovens ficassem menos expostos à possibilidade de cometer atos de desequilíbrio moral. Sentindo-se a necessidade de se ter um controle maior sobre o jovem, a própria sociedade acabou aceitando a escola e, conseqüentemente, o internato como um dos modelos mais aceitos nesse período. Conforme sublinha Durkheim (1995, p.113),

O aluno que vivia num colégio estava menos exposto a cometer essas desordens. Assim [...] com esses excessos, sobretudo a partir do momento em que não teve mais a força necessária para defender suas prerrogativas contra o poder real, encorajou [a sociedade] com todas as suas forças o movimento que levava os escolares a se internar nos colégios.

Essa é uma evidência de que o ensino tornava-se cada vez mais concentrado em um espaço disciplinar e controlador. O regime de escola interna propriamente dito espalha-se e logo é aceito pela sociedade. Vê-se muito cedo

uma semelhança entre o mosteiro e o colégio interno, uma vez que também a este se concedia o direito de vigiar a vida particular, de cada indivíduo e puni-lo quando entendesse ser necessário¹⁵.

Nesse momento, os interesses intelectuais desvinculam-se dos domínios religiosos (dos mosteiros) e o ensino torna-se cada vez mais inclinado à racionalidade¹⁶. Não obstante, essas mudanças, ocorridas no final da Idade Média, não se deram sem resistências: com a evolução no campo educacional, o poder religioso ainda atravessava a vida dos indivíduos.

Embora, no século XV¹⁷ tenha havido, pela primeira vez no espaço escolar, a separação dos jovens por faixa etária, o interior das salas de aula continuava desorganizado. Não havia nenhuma obrigatoriedade em se freqüentar a escola, o que desencadeava conflitos: os alunos assistiam a poucas aulas e ainda não existia a idéia de uma nota, como no sistema atual.

Esse inusitado espaço geográfico-político-sociocultural, constituído com forte influência do poderio econômico, é o incremento de um emergente ideal humanista¹⁸ de cultura, que, ao longo de um trajeto, serve para a formação da Europa. Os choques constantes entre a igreja e a burguesia nascente, aos poucos, desencadeiam um movimento de progresso, que se estende até os dias modernos, revelando-se como uma nova forma de vida cultural/social, tanto no comércio como na política, na religião e nas letras¹⁹.

¹⁵ Para uma melhor compreensão, consultar Émile Durkheim (1995, p. 118,119,120 ss.) que faz um breve relato da história dos sistemas de ensino de internato na Europa no período medieval.

¹⁶ Adiante, discutir-se-á acerca do uso do conceito de “racionalidade” nas ações pedagógicas, que se desenvolve principalmente a partir da Renascença.

¹⁷ Philippe Ariès (1981, cap.2, p.114-115), descreve como ocorreu pela primeira vez a separação de salas de ensino por faixa etária, representando um novo divisor para o desenvolvimento escolar.

¹⁸ Ver, a respeito disso, o conceito de “humanismo” em Durkheim (1995).

¹⁹ Ver, na obra de Cambi (1999, p.145), como o autor afirma que a Europa, de fato, nasceu cristã e foi nutrida pelo espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no caso cultural. Quanto às letras, caso exemplar é o do sistema educativo, que se

Assim surgem escolas que possibilitam a cada indivíduo ter uma compreensão mais ampla acerca da realidade vivida. Essas instituições rompem com o modelo monástico de ensino, mas continuam com um ensino totalmente livresco²⁰. E, ainda, as corporações de artesão e mercadores

[...] criaram escolas especiais para seus membros; nobres fundaram escolas para a educação de seus filhos. Na Itália, especialmente floresceram escolas leigas de latim, e, na Irlanda, instituições semelhantes especializaram-se em Direito e História (MAYER, 1976, p.200).

Essas escolas eram dominadas por uma prática filosófica que tinha como prioridade as artes liberais, a literatura e a aritmética. Com isso, atraíam essencialmente os filhos de uma classe média que estava nascendo. Embora os cursos geralmente fossem ministrados e controlados por monges ou padres, que basicamente estavam ali para prestar os serviços religiosos aos filhos dos comerciantes, alguns educadores ensaiavam o desenvolvimento do senso crítico. Nesse momento, já havia universidades, preocupadas com a ciência. Estas orientavam seus alunos no sentido de um aprendizado menos pautado pelo discurso religioso.

Em relação aos exames²¹, seja nos colégios secundários seja nos superiores, não se pode exagerar demais quanto ao alcance dos procedimentos desse período. Estava-se apenas vivenciando o início dessa nova instituição. O

desenvolve em simbiose com o poder religioso (fé cristã), mantendo as instituições eclesiásticas o poder de educar com valores morais cristãos de formar e também conformar.

²⁰ Monroe (1978, cap.5,) analisa como se dava o processo de ensino entre o docente e o discente. O ensino era totalmente conservador: romper com os princípios estabelecidos podia levar à expulsão dos mestres ou até mesmo ao fechamento das escolas. O ensino era uma cópia de textos e não existiam momentos para reflexão; era ministrado de forma dogmática e hierarquizado. Deviam-se evitar textos e leituras que não fossem conhecidos por todos, pois podiam desencadear a desordem e o desequilíbrio dos cristãos.

²¹ A palavra “exame” é usada por longo tempo, pois os termos “avaliação” e “nota” passam a ser utilizados a partir do final do século XIX e início do século XX. Para maior esclarecimento, ver Esteban (2002), e Luckesi (2005).

trabalho escolar, na Idade Média, consistia essencialmente em leitura, escrita e noções mínimas de cálculo. O ensino da leitura e da escrita era basicamente destinado a que se decorassem os textos, os quais não apresentavam nenhuma relação entre si. Quanto ao ensino de cálculo, transmitiam-se as mínimas noções, como, por exemplo, as contas.

A educação era devotada à memorização e à reprodução de um aprendizado puramente livresco. Quanto aos exames, dependiam, em grande parte, da caligrafia do aluno, uma vez que consistiam na confecção de pequenos versos, temas tomados da Bíblia, cópias de textos inteiros (além da leitura em voz alta), bem como em fazer-se, de vez em quando, a recapitulação das aulas semanais, levando-se em consideração uma caligrafia propícia²². Em algumas escolas, cada exame bem sucedido proporcionava o benefício de uma premiação, sob a forma de adornos para o vestuário. Tais procedimentos constituíam modos de acompanhar as condições cognitivas do aluno.

Os exames, nessa época, aparecem mais como um ritual, do ponto de vista do costume local, do que como processo de aprendizagem, do ponto de vista didático-pedagógico. Como exemplo acerca do exame, para comprovar como se dava a instrução nesse tempo, veja-se o que diz Manacorda (2004, p.165), ao analisar textos relacionados à forma como se davam os exames na época:

Quando o novo padeiro tiver cumprido dessa forma os quatro anos de sua aprendizagem, ele pegará uma tigela nova, de barro cozido, nela colocará 'cialdas' e hóstias, e irá à casa do mestre dos padeiros, e terá ao seu lado o caixeiro e todos os padeiros e os mestres valetes, isto é, adjuntos. O novo padeiro entregará sua tigela e suas 'cialdas' ao mestre e dirá: Mestre, fiz e cumpri meus

²² Nesse período, levava-se bastante em conta nos exames a idéia de que possuir uma letra bem desenhada ajudaria bastante.

quatro anos. O mestre perguntará ao administrador se é verdade; e se este disser que é verdade, o mestre apresentará ao novo padeiro o vaso e as 'cialdas' e lhe ordenará que os jogue contra a parede. Então o novo padeiro jogará sua tigela e suas 'cialdas' e hóstias contra as paredes externas da casa do mestre. Em seguida, os mestres administradores, os novos padeiros e todos os demais padeiros e ajudantes entrarão na casa do mestre e este oferecerá a todos fogo e vinho, e cada padeiro, e o novo, como também o mestre adjunto, oferecerão um dinheiro ao mestre dos padeiros pelo vinho e pelo fogo.

Observa-se, portanto, que o exame existe, nesse primeiro momento como costume entre o aluno e o professor-mestre. O testemunho acima revela que, se o indivíduo, durante o processo de aprendizagem, não fosse capaz de aprender o suficiente, era submetido novamente a todo um processo de repetição. O aluno reiniciava sua educação, conforme se explicita acima, como aprendiz de um mestre da profissão, ora vivendo na casa desse mestre, ora permanecendo na própria casa. Com o professor, ficava até quinze ou dezesseis anos aprendendo, pelo trabalho, elementos capazes de propiciar-lhe uma instrução qualificada para ingressar no mundo do trabalho. Embora a discussão seja a utilização do exame no espaço escolar, o exemplo é apenas para mostrar como funcionavam as formas de exames que existiam naquela época.

No que diz respeito às condições físicas do espaço escolar, os alunos sentavam-se no chão, sem nenhuma preocupação com o conforto pessoal ou coletivo. As pequenas escolas mantinham o discurso de que, sendo assim, os jovens não se tornariam seres propensos ao orgulho, à vaidade e, conseqüentemente, às tentações da ambição. Os alunos não tinham o direito de fazer interferência, tornando a sala de aula um lugar extremamente insólito e sem sentido. Se, para nós, no mundo contemporâneo, ensinar consiste em um processo de interação entre o aluno e o professor, nos séculos medievais era totalmente diferente. Não se ensinava a ciência por ela, independente, como se

costuma fazer atualmente. Por isso é que os programas de estudos eram previamente definidos, para evitar problemas. Dever-se-ia ensinar aquilo que não transgredia a ordem vigente.

Os ensinamentos reproduzidos possuíam fortes ranços dos clérigos conservadores e não se organizavam em uma seqüência lógica de debates ou leitura de textos, fazendo com que o aluno apresentasse pouco interesse em assimilá-los. Esse modelo de ensino predominou por todo o período do feudalismo, e seus vestígios são largamente encontrados entre os séculos XVI, XVII e XVIII. Somente no século XIX, essas referências desaparecem, devido aos novos modelos pedagógicos, técnicos e metodológicos que começam a surgir.

A educação popular mergulha nessa realidade de conhecimentos técnicos, em contraposição à aristocrática, que segue orientação clássica. No ensino aristocrático, voltado para as elites, está a transmissão do conhecimento, que se desenvolve nas melhores escolas, controladas pela administração da Igreja, a qual substitui o Estado, nesse período.

Toda a reflexão pedagógica existente durante a Idade Média está ancorada na paidéia cristã, que reúne toda a história de Cristo. Está-se diante de um modelo educacional de formação capaz de desenvolver aspectos relativos a uma fuga da realidade, pois o modelo educacional proposto é rigidamente hierarquizado, controlador e, ainda, um dos mecanismos pelos quais se opera visando à manutenção da ordem social.

No final do século XV, a escola dedicar-se-á à educação e à formação dos novos jovens, inspirando-se em elementos da psicologia, da filosofia e de uma nova lógica escolar. Com isso, surge a disciplina, tendo como base os princípios adotados nos mosteiros anteriormente. A instituição escolar, a partir de um

habitus sedimentado, tem sua eficácia prolongada e aceita pelos indivíduos. As escolas passam a utilizar pequenos bancos, para que os alunos possam sentar-se em grupo nas salas; as turmas chegam a comportar até cem alunos, e a disciplina começa a ser introjetada lentamente, em função de uma ordem definida. Os exames, por sua vez, tornam-se mais freqüentes e necessários para a formação dos alunos.

Passa-se a ver na escola um espaço não apenas para a reprodução de valores episcopais e paroquiais, mas também para um outro fim: a construção e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Encontram-se também nesse período – séculos XIV e XV – professores livres, o que significa uma maior autonomia quanto à elaboração e à construção de um conhecimento mais libertador. As cidades começam a se organizar, a se desenvolver e a se aproximarem umas das outras. Nesse contexto, os novos professores começam a reproduzir conteúdos e temas dentro de outro sentido: refletir os interesses das novas classes emergentes. Os protagonistas, a partir daí, não são mais os antigos clérigos, mas os novos “clérigos”, por força de uma nova classe emergente: a burguesia.

A seguir, discutiremos o nascimento de novas escolas e o modo como a Renascença influenciou positivamente o processo educacional moderno.

1.2 A EDUCAÇÃO MODERNA: A LAICIZAÇÃO DE UM NOVO ENSINO

Nos primeiros decênios do século XVI, explode uma carga de mudanças, originando um movimento denominado de reforma político-religiosa, conhecido como a Reforma Protestante. A sua base é ancorada nitidamente em princípios religiosos: ela abomina a velha hierarquia eclesiástica, considerada culpada por grandes mazelas (desordem moral, afastamento de fiéis das igrejas católicas etc.). Vivencia-se, nesse momento, o que é designado como Modernidade, com características educacionais tão diferentes daquelas apresentadas pelos modelos precedentes que, gradualmente, vão-se arrefecendo as ordens típicas de épocas anteriores.

Com a chamada Modernidade, várias mudanças ocorrem também no campo educacional: a expansão dos conteúdos, a mudança de métodos e técnicas pedagógicas, marcando, de fato, uma ruptura com o mundo medieval e uma “nova” sociedade emergente. Percebe-se então que é necessário instruir os indivíduos; por isso, a escola passa a ser uma nova preocupação para os Estados, que se encontram em fase de organização. Aparentemente, essa ação por parte dos Estados seria um mecanismo conservador; no entanto podem-se registrar alguns manifestos em busca de novas formas de escolas; em especial, vale lembrar o da escola alemã, que é um fragmento da carta de Lutero²³, de 1524²⁴:

²³ Lutero (1483-1546), monge agostiniano, estudante em Wittenberg, ao defender sua tese, coloca-se em oposição à Igreja tradicional. Em seus discursos, ele apresenta algumas

Aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, para que instituíam e mantinham escolas cristãs: Caros Senhores, cada ano gasta-se tanto em espingardas, estradas, caminhos, diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas por que não se investe muito mais ou pelo menos o mesmo para a juventude pobre e necessitada, de modo que possam surgir entre eles um ou dois homens capazes, que se tornem mestres de escola?

Hoje nós temos aqui os jovens e os homens melhores e mais instruídos, conhecedores de línguas e de tantas artes, os quais poderiam trazer-vos tanta utilidade, se quiséssemos destiná-los a instrução da juventude. Não é, talvez, evidente que hoje pode ser instruído em três anos, de tal modo que aos quinze ou dezoito anos ele saiba muito mais do quanto se sabia quando existiam tantas escolas superiores e tantos conventos? E assim é: o que se aprendia até agora nas escolas superiores e nos conventos, a não ser tornar-se uns burros, patetas e cabeçudos? [...] (LUTERO apud MANACORDA, 2004, p.196).

Percebe-se que, embora o texto acima esteja imbuído de religiosidade, Lutero dirige-se não apenas aos políticos, mas também aos pais e aos responsáveis pela escola, para que o Estado e a sociedade em conjunto inscrevam seus filhos em alguma escola. Aflora aqui uma “nova” consciência: cidades bem ordenadas com escolas e novas formas de instrução. Cabe à escola não apenas ministrar o ensino religioso, mas também as novas ciências. Apesar de essas novas escolas, em sua maioria, terem buscado a alfabetização para que os jovens se tornassem capazes de ler e interpretar a Sagrada Escritura, terminaram motivando avanços quanto ao aparecimento de variados tipos de escolas, como atesta Carlos V (apud MANACORDA, 2004, p.199):

preocupações, como a responsabilidade pessoal pela salvação, o acesso à leitura da Bíblia etc. Ainda, segundo ele, cabe ao Estado fundar escolas e instituir a obrigatoriedade escolar. Com efeito, tão logo se configura a ruptura com a Igreja, Lutero começa a agir no campo da educação. Para maiores esclarecimentos, ver Maia (2004).

²⁴ Manacorda (2004, p.196-198) faz uma breve abordagem acerca dessas cartas e textos de Martinho Lutero.

As escolas são viveiros não somente de prelados e de ministros da igreja, mas também de magistrados e de quantos com seus conselhos governam a cidade; e se elas são negligenciadas ou se corrompem, inevitavelmente, as igrejas e os Estados estarão em perigo: portanto, é preciso ter muito zelo em instruí-las²⁵ .

Embora não se tenha claramente uma cultura de cunho popular, vale ressaltar que a instrução, a partir dos anos quinhentos, ganha uma tonalidade laica, estatal, sendo, então, concebida não mais como exclusividade dos clérigos, mas agora como uma necessidade do Estado Moderno, que está se organizando.

Havia, em Lutero, uma preocupação com o instruir, que induzia o homem da Renascença a reinventar, a dar um novo salto qualitativo no tocante à educação. Nesse período, houve uma ampla preocupação com o ensino humanista²⁶, que tinha como princípio básico o conhecimento greco-romano. Configura-se, então, a necessidade de se ter um indivíduo instruído, em contraposição ao cavaleiro do período medieval. Como resultado disso, um amplo desenvolvimento aflora nessa época: a imprensa, a facilitação de uma cultura de massa e, conseqüentemente, o surgimento de novo tipo de instituição escolar – o colégio humanista –, que tinha como base o latim e o grego.

Surge, portanto, a necessidade de se estabelecer a diferença entre o ensino humanista e a Reforma Protestante. O humanismo assume preocupações de cunho intelectual e estético, enquanto a Reforma assume uma preocupação essencial com o religioso e com os princípios ético-morais. O primeiro, sistematicamente, inspira-se nos clássicos da Antigüidade, ao passo que a Reforma inspira-se, sobretudo, na Bíblia. Na verdade, é necessário deixar claro que o humanismo não conseguiu organizar o ensino de forma geral, enquanto a

²⁵ Fragmento de texto extraído da **Dieta de Augusta**, de 1549, quando o Imperador Carlos V decretou a importância da escola para aquele momento.

²⁶ Luzuriaga (1987, cap. 10, p. 93-95), aborda, de maneira clara, o papel da escola humanista para a construção de um novo homem.

Reforma pelo menos serviu para o desenvolvimento da educação pública. Já a educação humanista, apresentava características mais laicas, autônomas e livres; restringia-se mais a um ensino aristocrático. A Reforma, por estar baseada na Bíblia, e exigir a leitura desta, conseguiu atingir mais velozmente as classes populares, que aprenderam a ler, a escrever e também conhecimentos vastos sobre a Bíblia.

Vale lembrar que a Reforma Protestante, conduzida por Martinho Lutero, também influenciou bastante o campo educacional, considerando-se o fato de que, em seus discursos, proferidos para políticos alemães, no início da Idade Moderna, ele já acentuava:

Se há alguma cidade ou aldeia que possa fazê-lo, Vossa Alteza tem o poder de obrigá-la a manter escolas, locais de pregação e paróquias. Se não estão desejando fazê-lo ou considerá-lo em favor de sua própria salvação, então Vossa Alteza, sendo o supremo guardião da juventude e de todos os que necessitam sua guarda, deveria obrigá-los a isso à força, de modo que eles tivessem de fazê-lo. É justamente como compeli-los à força a contribuir e trabalhar para a construção de pontes e estradas, ou qualquer outra das necessidades do país (LUTERO apud EBY, 1976, p. 62).

Lutero (apud EBY, 1976, p. 62) também insistiu na “cobrança” aos governantes quanto à necessidade de se educar o povo, num outro pronunciamento, anos mais tarde:

Eu sustento que as autoridades civis têm obrigação de forçar o povo a enviar seus filhos à escola, exatamente como estão prometendo [...] Se o governo pode obrigar tais cidadãos, quando prestam serviço militar, a agüentar a espada e o rifle, a armar trincheiras e a cumprir outros deveres militares em tempo de guerra, tem muitíssimo mais direito de obrigar o povo a enviar seus filhos à escola, porque neste caso nós estamos lutando com o demônio [...] O turco age de modo diferente e leva cada terceiro filho em seu Império, para educá-lo como lhe aprouver

Essa declaração sobre a existência de um ensino obrigatório não tinha em vista a moderna concepção educacional, mas se pode afirmar que Lutero, em seus discursos, apontava características de uma educação que estava além de seu tempo. Deriva daí a idéia de lutar contra a ignorância. A escola começa a se organizar no sentido de ensinar línguas, com o interesse de remontar às raízes das Sagradas Escrituras, de utilizar as obras literárias, para o ensino da gramática e de textos sagrados, e de fazer incursões por outras áreas do conhecimento, como a das ciências, das artes, da jurisprudência e da medicina.

Nessa época, nasce e se desenvolve a pedagogia dos jesuítas, que exerceu grande influência no pensamento educacional. A ordem dos jesuítas foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491- 1556), objetivando consagrar-se à educação da juventude católica, preparando-a com princípios cristãos, repudiando as idéias religiosas protestantes e imprimindo uma rígida disciplina e o culto da obediência a Companhia de Jesus.

O Ratio Studiorum é o plano de estudos, de métodos e de princípios filosóficos dos jesuítas, que representa o primeiro sistema organizado de educação católica,²⁷ destinada à formação das elites, visando prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Essa pedagogia foi criticada por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista européia no mundo, inclusive no Brasil.

Essa nova “anatomia”, expressão que tomamos de Foucault, não deve ser compreendida como algo de descoberta súbita, mas como uma multiplicidade de processos diferenciados. A sociedade moderna, com seus desejos de mudança, atribui ao sistema escolar um papel fundamental para a construção de “novos”

²⁷ Foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação.

indivíduos, capazes de estabelecer uma ruptura com o passado. Esses novos modelos educacionais têm suas bases em Comenius²⁸. As mudanças propiciarão uma maior proliferação de estabelecimentos de ensino, com modelos sistemáticos, novas habilidades no campo teórico e análise de metodologias, com um ensino programado. Tais mudanças aparecerão de fato a partir do final do século XVIII. No início desse século, essas novas instâncias não propõem mais a idéia de formação integral pautada no controle da Igreja, mas uma preocupação com o cidadão, segundo princípios elementares (o indivíduo ativo na sociedade é inserido dentro de uma práxis consciente).

Mesmo instituída a obrigatoriedade, a frequência à escola devia-se limitar no máximo a uma ou duas horas diárias; o tempo restante devia ser dedicado a “trabalhar em casa”. As escolas deviam ter bibliotecas e um professor-mestre, que substituísse a família, quando esta se apresentasse impossibilitada de educar o seu filho. Era de responsabilidade do professor coordenar os cursos e ter um amplo equilíbrio quanto ao amor e à severidade. As escolas já não mais comportavam castigos físicos violentos.

A nova Igreja, reformada, influenciou as escolas, pois, pela dificuldade de se encontrar professor-mestre, muitos monges/padres tornavam-se responsáveis por ministrar os cursos espalhados pelas escolas por toda a Europa. O modelo de educação escolar passa a privilegiar a formação do homem universal, humanista

²⁸ João Amós Comenius (1592-1670), um dos responsáveis pela elaboração do pensamento pedagógico moderno, contribuiu para a reforma da educação em vários países. Seu otimismo realista influenciou as pedagogias posteriores, fortalecendo a convicção de que o homem é capaz de aprender e pode ser educado. Para aprofundar, ver **Didática Magna**, no qual o autor faz uma tentativa de criar a ciência da Educação que utilizaria os mesmos métodos das ciências físicas. Propõe uma escola para a vida toda (dividida em oito graus) a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas, experimentadas desde o humanismo: a reforma escolar da cultura, da política e da moral. Para eles são fins da vida e da educação: o saber; a virtude e a piedade. A educação deve atingir a todos, ricos e pobres, meninos e meninas, todos sendo educados conjuntamente, nos mesmos estabelecimentos (antecipa a idéia de escola democrática). O autor teve ampla preocupação com o espiritual, e incentivou um amplo debate em torno da preocupação com o político de cada indivíduo. (Ver Cambi, 1999, p. 209 - 212) e Chatéau.

e cristão, preocupando-se com o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico.

Embora o movimento liderado por Lutero apresentasse preocupação com a educação, as práticas pedagógicas continuavam ancoradas em princípios religiosos, capazes de interferir visivelmente nos modelos pedagógicos adotados nas escolas. Em conseqüência, os indivíduos iam, aos poucos, internalizando determinadas regras de aparência autônoma e se submetendo a elas. Basta lembrar que as relações escolares, nesse período, pautavam-se na obediência e na subordinação.

Assim, a luta contra a escolástica fundamenta-se, cada vez mais, em razões de métodos e práticas pedagógicas e na ampliação do sentido humanístico-cristão, que tem seus eixos essenciais no conhecimento das línguas, das literaturas clássicas e numa explícita finalidade étnico-religiosa. Essa reflexão pedagógica proposta no século XVI buscava o modelo de homem perfeito e harmônico (portanto típico da pedagogia humanística), com a pretensão de traçar uma sociedade justa. As escolas, ao constituírem suas práticas pedagógicas, inseriam nessas construções a busca por esse novo homem-cidadão.²⁹

Já na segunda metade do século XVI, em várias regiões da Europa (em particular, na Alemanha), surge a escola pública, assim representada³⁰: a) a escola primária, para o povo (nas aldeias e pequenas localidades), com um ensino ministrado essencialmente na língua alemã, por eclesiásticos ou cristãos, e com caráter principalmente religioso; b) a escola secundária ou latina, para a

²⁹ Segundo Eby (1976, p. 67), há pouca evidência de que Lutero almejasse uma educação popular, como hoje se entende o termo. Em todos os seus argumentos acerca da educação, o aspecto fundamental era a necessidade de escolas latinas como instituição de ensino. Ele pediu às autoridades civis que suprimissem as escolas vernáculas privadas.

³⁰ Ver em Luzuriaga (1987), uma compreensão melhor de como ocorria, já nesse momento, uma relativa divisão de classes sociais. Segundo Monroe (1978, p.189), “os sistemas de escolas públicas dos estados alemães foram os primeiros do tipo moderno”.

burguesia, de caráter humanista mas também religioso, cujo objetivo era, principalmente, instruir os discípulos para ocuparem os cargos eclesiásticos ou exercerem profissões liberais; c) a escola superior e a universidade, já existentes em parte mas transformadas no espírito da religião reformada; além de outras, de criação dos príncipes protestantes.

Constata-se, portanto, que as escolas, aos poucos, começam a organizar-se a partir de um habitus coletivo engendrado pelos indivíduos ao longo do tempo. A escola torna-se lentamente classista³¹. Esse modelo organizacional de ensino dá os primeiros sinais de que a sociedade (também a escola) está se tornando cada vez mais dividida. Em verdade, esse modelo que começa a se constituir existe ainda em nossos dias. Para se ter uma idéia mais clara de como se dava o ensino, a escola primária, que se estendia para “todos”, devia ensinar basicamente a leitura e a escrita, e os credos religiosos; as escolas secundárias deveriam preocupar-se com o ensino religioso. Somente para poucos reservava-se o direito a um estudo mais avançado: a dialética e a retórica. Esse era um programa humanista.

A escola passa, então, a viver um momento ímpar em relação ao período anterior (Idade Média), pois, articulada de maneira diversa, busca no indivíduo uma prática mais ativa diante do mundo em que vive. Convive-se agora com

Um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo-racional da ação e suas conseqüências. Mas mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina [...] (CAMBI, 1999, p.198).

³¹ As escolas, em algumas cidades da Europa, encontrar em uma única sala de aula classes sociais diferenciadas. Somente mais tarde, com a Revolução Industrial, as escolas, de fato, se dividem.

A escola, nesse momento, ocupa um novo lugar na sociedade: novos pensamentos pedagógicos se emancipam para atender às novas exigências estabelecidas pela sociedade para a formação e a instrução. Modelam-se os fins e os meios da educação em relação ao tempo histórico.

Com tais renovações desencadeadas nesse período, a escola apresenta características de liberdade, ou seja, a idéia é libertar o homem de maneira completa, mas, ao mesmo tempo, moldá-lo profundamente segundo modelos sociais de comportamento, a fim de torná-lo produtivo. Não se pode esquecer da importância do poder do Estado moderno – acompanhando o ritmo de todas essas modificações – cujo papel primeiro foi o de reorganizar, o de controlar e o de produzir comportamentos. No desenho desse novo quadro, a escola torna-se cada vez mais central quanto à formação da sociedade (do indivíduo): cabe à escola uma responsabilidade, cada vez mais definida e mais incisiva, pelo indivíduo, que, em crescimento, necessitava de locais mais adequados para uma formação ideal, seguindo modelos socialmente planejados.

Nos séculos XVI e XVII, apesar das resistências feudais, a escola introduz uma outra compreensão acerca da educação; agora a educação volta-se para a formação da juventude, inspirando-se em novos elementos organizacionais. Descobre-se então a necessidade de uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada.

Com isso, os sistemas de ensino, aos poucos, passam a submeter o aluno a um controle bem mais estrito. Também a sociedade (a família), a partir do final do século XVII, começa a preocupar-se mais com a educação. Apesar disso, vale a ressalva de que se contava com uma parte da população escolarizada e outra

não, independentemente de questões socioeconômicas, como observa Ariès (1981, p.192):

Essa divisão não correspondia às condições sociais. Sem dúvida, o núcleo principal da população escolar era constituído de famílias burguesas de juristas e de eclesiásticos. Mas [...] havia nobres entre os que não freqüentavam a escola, e artesãos entre os que o faziam. As meninas de boa família não eram mais instruídas do que as das classes inferiores, e podiam sê-lo até menos, pois em certos casos, as meninas do povo aprendiam a escrever com perfeição, como um ofício.

É interessante ressaltar que o modelo de escola predominante no início do século XVII aplicava-se tanto a pequenos artesãos como a burgueses, indiferentemente. Esse modelo de escola única entra em decadência a partir das transformações tecnológicas e econômicas, resultando em outro tipo de escola: a escola classista. Agora, a instituição escolar preocupa-se com a idade ideal para o aluno freqüentar as salas de aula, com a própria freqüência e com a organização em ciclos. Além disso, divide-se em liceu – o colégio para os burgueses (o secundário) e escola para a maioria da população (o primário). O secundário correspondia a um período mais longo de estudo; já o ensino primário era ministrado em um período mais curto³².

Esse despertar tem como objetivo um amplo processo de reorganização e de racionalização disciplinar, e de racionalização e controle de ensino via elaboração de métodos. Embora ainda perdurasse a concepção medieval de ensino, o colégio se consagra, inspirando-se nos elementos gerados pela Modernidade. Nasce, portanto, o uso da disciplina no sistema escolar, a qual finca

³² O ensino mais curto era comum em algumas escolas na França e na Inglaterra. Para maiores esclarecimentos, ver Durkheim (1995).

suas raízes nas proposições da Igreja católica. Sobre o uso da disciplina escolar, Foucault (2003, p.126) afirma:

Aos poucos o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros, sob os olhares do mestre.

Como pondera o autor, esse controle, por meio de uma “vigilância hierárquica”, apresenta força corretiva e capacidade para regular o caráter da normalidade, em função de um exame, o que caracteriza a “nova” escola, instaurando um poder no indivíduo, segundo as instâncias produzidas ao longo da construção do indivíduo: cria-se um corpo dócil, ou seja, um indivíduo que assume um poder que é conformado de acordo com o modelo. Nesse sentido, o discurso escolar atribui um papel importante à reprodução social: a escola se torna, como dirá Althusser (1985), “aparelho ideológico do Estado”, mas também funciona, a partir do imaginário coletivo, como espaço onde o ideológico e a crítica se enfrentam e se opõem.

Nessa perspectiva histórico-pedagógica, os novos conteúdos dos cursos escolares, nas sociedades, centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento e na elaboração de um indivíduo operacional, com instrução suficiente para a mecanização e a supervalorização dos meios sofisticados.

A partir desse ideário disciplinar, a escola, centrada nessa noção, como ordenadora e padronizadora de regras e de comportamentos, não pode ser considerada autônoma, pois seus conteúdos estão vinculados a uma idéia de submissão do aprendiz às regras e às estruturas daquilo que se dispõe a

aprender. Nas análises que Foucault faz sobre a disciplina no espaço escolar, ele põe em evidência exemplos claros de vigilância disciplinar.

Foucault (1998; 2003) analisa os modelos de punição legitimados até então, mostrando as mudanças por que passou o sistema, desde as civilizações antigas até os dias atuais. Não há uma cobrança, no sentido de os indivíduos obedecerem de maneira penosa, pois se trata apenas da imposição de uma ordem capaz de marcar lugares e indicar valores, garantindo a obediência dos indivíduos por meio da eficácia simbólica. Enfim, em Foucault, as disciplinas são tratadas como um conjunto de dispositivos e técnicas que servem à obediência, por meio da coerção, praticamente invisível, sobre os indivíduos, um trabalho que conta com o apoio das várias instituições, com o objetivo de “adestrar” esses indivíduos, tornando-os um tanto mais obedientes. Esse modelo de escola instrui, forma e ensina conhecimentos, mas também impõe comportamentos segundo princípios bíblicos, bastante conservadores e repressivos. Trata-se de organizar e obter um instrumento para dominar o aluno e impor uma “ordem” disciplinar, organizando os “lugares”, as “filas”, criando espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas funcionais e hierárquicas.

O exame, por exemplo, pode ser visto como parte desse fardo. Essa dimensão em torno do exame seria, com efeito, uma imposição progressiva a todos os membros, no espaço escolar, sustentada pelo discurso das experiências de sucessos e derrotas.

O aspecto ensino-aprendizagem, praticamente inexistente no sistema escolar, faz com que o professor muitas vezes, de modo inconsciente, julgue os alunos, no processo avaliativo. Julga-os pelos critérios do ethos da elite cultivada, ou das condutas inspiradas por um trabalho laborioso. A relação que o aluno

mantém com o professor dentro desse habitus é, portanto, tensa, árdua, fácil, brilhante, exaustiva, natural e dramática, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura. Nota-se, como aponta Bourdieu, (1998, p. 57), “[...] que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que lhes impõem [...]”.

Assim, percebe-se que, ao longo desse período, a escola, incapaz de avançar quanto aos métodos e às técnicas científicas, a todo instante, de forma pouco notada, atribui aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua porção na hierarquia social. Ela operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, contribuindo, desse modo, para a perpetuação destas, ao mesmo tempo que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra e considerando as aptidões socialmente condicionadas, as quais trata equivocadamente como desigualdades de “dons” ou de mérito, a escola acaba por transformar as desigualdades de fato em desigualdades de direito, como sendo naturais. Essa lógica perpetuada pelo sistema escolar está voltada para o modelo conhecimento-repetição-memorização.

Com a Modernidade, as instituições escolares adquirem uma nova feição: a família passa a ter ampla preocupação com a construção moral e o controle do indivíduo, e as escolas, renovadas, começam a acolher crianças a partir dos sete anos, estabelecendo novas regras. Phillippe Ariès, no seu livro *História Social da Família e da Criança* (1981), sobretudo, sublinhou que, com as classes por idade, a escola foi, por um lado, reorganizada em bases novas, preservando, assim, a “inocência” da criança. O pensamento educativo sofreu mudanças, uma vez que

ativou novos processos teóricos, em relação à ciência. As várias transformações sociais, culturais e pedagógicas, fazem surgir a nova escola racional, moderna.

Nesse sentido, a idéia de um ensino universal e de igualdade é defendida por Comenius (2002), que critica ferrenhamente os que se colocam favoráveis a uma educação voltada para interesses particulares de grupos e de classes. Em seus estudos, propunha esse autor que a educação tivesse um caráter de “sabedoria universal”; ou seja, era preciso que o aluno aprendesse a ser piedoso e tivesse virtude, para que pudesse conhecer melhor os princípios de Deus. O objetivo da educação era “propor” tudo a todos os homens, mas, para isso, seria necessário que a escola tivesse bons livros de texto, bons professores, e bons métodos, favorecendo, desse modo, a oportunidade e a espontaneidade nas relações sociais. Comenius (2002) observou, em sua época, que as crianças eram privadas de conhecimento escolar, e concluiu que a educação era um processo absolutamente essencial para transformá-las em verdadeiros seres humanos. E ainda mais que esse processo devia começar com o nascimento, e não apenas quando a criança entrasse para a escola. Também foi ele quem desenvolveu, em sua época, alguns níveis de ensino, quais sejam: a) ensino para a infância (referente ao colo materno); b) ensino para a puerícia (a escola vernácula); c) ensino para a adolescência (a escola latina); e d) ensino para a juventude (o ensino universitário). Cambi (1999, p.292) cita

a escola maternal para a infância; a escola nacional para a meninice (fazer adquirir a beleza para o corpo, para a inteligência); a escola de latim ou ginásio para a adolescência; e por último, a academia porque se coloca como “conselho” de sábios e está situada em lugar apartado e tranqüilo.

A concepção de ensino proposta por Comenius tem em um profundo teor religioso, como manifestação de um preciso desígnio divino. Em função dessa forte influência, as escolas inserem, muitas vezes, em seus projetos as mesmas características de outrora. Pode-se mesmo afirmar que, embora sejam aparentemente diferentes, elas continuam ensinando as mesmas disciplinas, portanto alterando muito pouco as práticas pedagógicas. Observe-se que, nas instituições pedagógicas e didáticas, os modelos pedagógicos eram permeados de intencionalidade mítico-sagradas.

Apesar dos inúmeros problemas enfrentados, é no curso do século XVII que se desenha o sistema escolar que vigora até os dias de hoje. E, mesmo que de forma embrionária, vê-se uma nítida articulação entre a escola elementar (preocupação básica com os valores culturais, com o alfabeto, com os números etc.), a escola média (responsável pela formação profissional) e também a superior (responsável por gerar uma mão-de-obra superior ou liberal). Não se pode ignorar que, em grande medida, o conhecimento e os projetos desenvolvidos nesse período contribuem para novos avanços e modelos no campo educacional, renovando profundamente as instituições e assumindo as novas feições da Modernidade.

Destarte, o Estado se responsabiliza por uma instrução capaz de formar o homem (cidadão, técnico e intelectual), rompendo – ou tentando romper – com os grilhões da Igreja, que se faziam fortes ainda em várias escolas do fim da Renascença. Em algumas cidades européias³³, perfila-se uma organização

³³ Referimo-nos especialmente à França, país em que a escola assume um papel mais específico. Embora privilegiando a classe dirigente, toda a vida escolar é submetida a um controle minucioso e a uma planificação específica, mas também popular, a fim de combater o analfabetismo. Ver mais sobre isso em Bourdieu e Passeron (1982). O primeiro Estado a adotar o princípio de uma educação obrigatória para crianças das várias classes sociais foi a Alemanha, em 1619. Documentos comprovam que crianças entre seis e doze anos deveriam freqüentar a escola desde

precisa da vida escolar, que é capaz de dividir o tempo das lições, a prática da leitura, da didática, do exercício, confluindo, por fim, para a verificação suprema do exame, que tem caráter público. Os textos, os métodos, os livros e os programas são submetidos a um amplo trabalho de revisão, altamente racionalizado.

Nascem, a partir desse momento de ensino, várias novas disciplinas, novos textos, úteis ao aluno em toda a sua vida escolar, já que este seria, em seguida, submetido a sistemas de controle e de novos instrumentos disciplinares, conforme já se mencionamos anteriormente. Tem-se como exemplos a chamada, o registro e a obrigatoriedade da freqüência, que permanecerão em toda a história moderna, até os dias atuais, com poderes suficientes para exercer um papel tanto disciplinar quanto formativo. As mudanças se processam rapidamente. A instituição escolar torna-se fator importante na formação e preservação cultural de indivíduos e grupos sociais.

Durante o século XVIII, o pensamento iluminista de Rousseau³⁴, considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, influenciou de modo significativo os modelos educativos e das organizações escolares. Todavia, a renovação educacional proposta por Rousseau realiza-se em estreita simbiose com todo o seu pensamento de filósofo da história e de reformador antropológico. Cambi (1999, p.343) ao falar de Rousseau afirma sua importância para o processo educativo, ressaltando que o mesmo foi responsável por

os seis aos doze anos. Deve-se, ainda ao Duque Ernesto, na Alemanha, em 1642, o regulamento que define que o ano letivo deve ter dez meses e as crianças devem freqüentar a escola diariamente (todos os dias úteis da semana, à exceção das quartas-feiras e dos sábados, que eram livres; em alguns lugares, os pais podiam ser multados se não mantivessem seus filhos em sala de aula durante o ano letivo). (MONROE, 1978, p.191).

³⁴ Nasceu em 1712, em Genebra, na Suíça, e morreu na França, em 1778. Para Cassirer (1999, p. 70), “[...] Rousseau descobriu em meio a diversidade das supostas figuras humanas a natureza oculta no fundo dos homens e a lei escondida segundo a qual a Providência se justifica pelas suas observações”.

[...] uma série de modelos educativos (dois sobretudo: um destinado ao homem e outro ao cidadão) colocados, ao mesmo tempo, como alternativos e complementares e como vias possíveis para operar a renaturalização do homem, isto é, a restauração de um homem subtraído à alienação e a desorientação interior que assumiu nas sociedades “opulentas”, ricas [...]

Para Rousseau, conforme afirma Cambi (1999), o homem é capaz de desenvolver-se a partir da educação, a qual possibilita construir um homem novo, natural e equilibrado, do qual Emílio³⁵, é o modelo. A pedagogia rousseauiana parte de um esboço complexo de filosofia da história e de uma reforma antropológico-social ao qual são dedicados todos os seus escritos que expõem “uma concepção precisa do homem natural, racional e moral, além do itinerário da sua formação” (CAMBI, 1999, p.345).

Desse modo, para Rousseau, o homem é um ser político que, no seu processo formativo, passa por um processo de auto-avaliação. Em vários itens do Emílio, o autor aborda a “importância da observação constante do educador, em todas as atividades, com seu educando. A avaliação deve ser honesta e sem conotação de punição” (ELIAS, 2000, p. 46), diferentemente do propósito de exame até aqui explicitado.

A escola multiplica-se, racionaliza-se e se laiciza, tornando-se instrumento cada vez mais presente na vida do Estado, que passa a controlar os sistemas de ensino. Com isso, a nova ideologia, ligada à disciplina e à produtividade social da educação, instala-se velozmente na escola.

³⁵ **Emílio** foi publicado pela primeira vez em 1762. É considerado um tratado sobre a educação. Nele, Rousseau procura demonstrar como educar cientificamente uma criança. Causou revolução naquele período, gerando perseguições em torno de seus ideais. A idéia desse livro é formar o homem livre.

1.3 AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS DESENCADEADAS COM A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Nos domínios do pensamento, o Renascimento já havia abalado as normas da escolástica; no século XVIII, o Iluminismo estabelece as bases do pensamento liberal, que terá seu coroamento com a Revolução Francesa.

Portanto, a partir do século XVIII, com o crescimento desenfreado do processo industrial, o espaço escolar ganha uma nova roupagem – novas técnicas e práticas pedagógicas – para atender as necessidades desse “novo” homem. Nesse momento, a necessidade de ler³⁶ toma conta do imaginário social; está nascendo um novo habitus escolar.

Desse modo, a necessidade de responder às diferentes situações com que começa a se defrontar – a economia, a política –, a escola começa a modificar a forma de transmissão da aprendizagem. Com as idéias liberais implantadas, acreditava-se que o ensino deveria ser incentivado, pois, devido ao desenvolvimento das cidades e ao aparecimento de novas tecnologias, carecia-se urgentemente de uma nova mão-de-obra: um novo tipo de trabalhador dócil e eficaz para atuar. Esse é um processo de ampla explosão educacional, estabelecendo novos parâmetros para a constituição desse “novo” homem.

A Revolução Industrial (1750) e a Revolução Francesa (1789) influenciaram as novas mudanças na área educacional. Nasce um novo sistema educativo, que servirá por muito tempo como modelo para a Europa, criando

³⁶ A Revolução Industrial com suas novas técnicas, exige indivíduos capazes de exercer as mais diversas funções. Com isso, logo, se precisa de indivíduos escolarizados, com qualificação para exercer as “novas” funções estabelecidas pela sociedade industrial.

novos elementos (métodos, técnicas e práticas pedagógicas para a escola contemporânea). Esse novo modelo de escola almejava a todo custo “[...] formar indivíduos aptos para a competição do mercado [...]” (PONCE, 1982, p.135), pois se vivia um momento ímpar na história do homem ocidental, desencadeado pelas novas conquistas de mercados e novas tecnologias, resultando no nascimento de uma nova burguesia. A escola torna-se um elemento essencial nesse processo. Nessa medida, a acumulação de capital produzida pelo desenvolvimento e pelo aparecimento de máquinas impulsiona as transformações, produzindo, assim, um novo indivíduo, o operário, que será, conforme pensou Marx e Engels (1999, p.19), apenas um “apêndice das máquinas” nesse processo.

Na segunda metade do século XVIII, o aluno tornou-se algo que se constrói, que se fabrica. Aos poucos, o espaço escolar fez-se a máquina de que se precisava: corrigem-se e modelam-se novos corpos, que se tornam perpetuamente disponíveis, e se prolongam em si, de maneira tácita, no automatismo do habitus escolar; em resumo, “expulsa-se” o homem do campo e se lhe dá uma nova fisionomia. Nessa perspectiva, todo o sistema de ensino funciona como elemento capaz de produzir o indivíduo como parte do processo social mais amplo de fabricação dos sujeitos sociais. Seja na

[...] oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atraso, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira) [...] (FOUCAULT, 2003, p.149).

Esses mecanismos de vigilância, de punição e de disciplina certamente nos demonstram o que também vai ocorrer na escola. Há, notadamente sinais de que esse “novo corpo” pode ser modelado, que se manipula, que obedece. É dócil, e é

submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Assim, o corpo torna-se cada vez mais preparado para realizar a sujeição perpétua de suas forças e lhe impõem uma relação de utilidade e agilidade perante o habitus corporificado nas sociedades em questão.

Embora as escolas possuam outra dimensão em relação às da Idade Média, o ensino é igualmente mecânico, seguindo toda uma orientação para o comportamento e a ordem disciplinar: o professor dá a ordem e o aluno cumpre. Cada exercício segue a autorização expressa do professor, o que nos lembra as “escolas cristãs” feudais. Essa rigorosa disciplina é acompanhada por um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento como também do comportamento. E a avaliação para obtenção de nota imposta é a mesma de épocas anteriores leva em consideração: o silêncio, a ordem, a inculcação de valores e o respeito. Nesse processo, por qualquer erro cometido, o aluno cede o lugar ao que está depois dele, que o corrige e, dessa forma, o mais hábil chega a colocar-se no primeiro lugar prevalece. Desse modo, quem avança, passa sempre para frente e quem regride passa para trás. Assim também quem não faz progressos suficientes para a obtenção de bons resultados desce para o primeiro lugar da classe inferior; é a competição inserida visivelmente nos espaços escolares. Embora a competição seja extrínseca, permanece o espírito militarista e de mecanicidade didático-pedagógica.

Na escola, os conteúdos são fragmentados, desconexos da realidade vivida. Aos poucos, se transformam em instrumentos cada vez mais seletivos e excludentes nas práticas avaliativas. É notória a idéia de que a elite tem privilégios na escola (PONCE, 1982). Percebe-se que, já nessa época, os conteúdos teóricos de ciências vão se tornando privilégio de poucos,

impossibilitando um maior debate e aprofundamento teórico que envolva todos os níveis sociais. Nesse sentido, Foucault (2003, p.155), em sua análise das disciplinas, mostrou que “[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”. Em verdade, o exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores constantes: sustenta-o segundo rituais de poder renovados a todo instante.

Com a continuidade do progresso tecnológico e econômico do século XVIII, a sociedade passa a exigir mais das escolas: ela necessita de um outro perfil de homem, mais hábil e disciplinado. Aos poucos, o espaço escolar se divide, instalando e estabelecendo regras, com as quais se vigia o comportamento de cada um. Procedimento, portanto, para medir, sancionar, dominar e utilizar. O espaço escolar passa a funcionar “[...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. (FOUCAULT, 2003, p.126). Ou seja, a escola é, ao mesmo tempo, um instrumento de poder e um processo de conhecimento.

Assim, utilizando processos de exames, a escola, aos poucos, exclui e individualiza cada vez mais o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o indivíduo obediente, como uma realidade fabricada e hierarquizada, de maneira naturalizada, como os alunos – no espaço escolar –, logo reconhece o “seu lugar”, ou seja, sua condição sociopolítica. A escola, utilizando-se do exame, como instrumento de poder, é capaz de excluir, de maneira pouco percebida pelo indivíduo (BOURDIEU, 2003).

Quanto aos mecanismos de ensino desenvolvidos nesse período, eram bastante semelhantes aos utilizados pela Idade Média – decorar textos, ler em

voz alta, fazer cópia de textos e entregá-las para o professor. O conhecimento continuava sendo ensinado e assimilado, a ação imitada, na repetição e reprodução de textos impostos pelos professores.

Forma-se então uma política de coerção sobre os corpos (indivíduos). Nasce uma nova “anatomia política de poder” (FOUCAULT, 1998) que se torna a nova mecânica do poder, o qual exige mais dos indivíduos rigor com o processo disciplinar. Essa nova anatomia encontramos-la em funcionamento nas escolas, muito cedo. Mesmo de forma lenta, ela investe em novos modelos de ensino: a classe se homogeneíza, mas logo sob os olhares panópticos do professor. A organização escolar cria uma outra dimensão:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos, na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; [...] alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 2003, p.126).

Nessa perspectiva, essa série de novas transformações no espaço escolar – cada aluno seguido pelos de sua idade, obrigatoriedade em freqüentar a sala de aula, ensinamentos científicos, etc. – acaba por fabricar cada vez mais corpos submissos, fazendo deles indivíduos exercitados e úteis.

Assim, renunciadas pelo trabalho crítico e pelas propostas reformadoras da educação (Rousseau, Condorcet e Pestalozzi), as práticas pedagógicas vão se delineando e apresentando soluções inovadoras, como, por exemplo: unificação dos horários, produção de livros-texto, programas e uma vigilância panóptica capaz de inculcar nesse novo aluno um olhar naturalizado acerca das hierarquias de poder. Ao contrário de outras épocas, em que o ensino preocupava-se

basicamente com princípios cristão-dogmáticos, tem-se, agora, uma escola com novos pressupostos teóricos, capaz de matizar, combinar e difundir valores de forma unificada.

Essa nova escola busca desenvolver no aluno um novo habitus, traçando um novo ideal: infundir um novo espírito na sociedade, com tendências individualizantes, baseadas nas idéias de progresso.

O exame funciona como um diagnóstico, no processo de ensino-aprendizagem, para orientar o trabalho do professor e acaba por condenar e eliminar o aluno. Nesse processo, a escola, utilizando-se desse instrumento, não destrói os fracos em benefício dos fortes: encaminha todos para os papéis em que possam melhor realizar-se como indivíduos e nos quais melhor possam servir à sociedade. Aos poucos, esse modelo de escola se arrasta até a contemporaneidade fazendo com que a nota seja um elemento indispensável na construção dos indivíduos.

Assim, o exame é um mecanismo capaz de selecionar através do currículo, excluindo “os mais fracos” (LIMA, 1974, p.144); ou seja, o professor aplica punições da maneira que lhe convém.

As mudanças de perspectiva proporcionadas pelo avanço científico permitem – e impõem – a reformulação dos princípios que regem a intervenção pedagógica, pois as novas necessidades na economia exigem, da escola, mudanças. Ela reavalia pressupostos dos projetos tradicionais nela inseridos por longos anos e acredita que o século XX, através do modelo conhecido como

escola nova³⁷, será capaz de firmar suas bases na questão da aprendizagem, a partir dos estudos realizados sobre o indivíduo dessa aprendizagem, o aluno.

A elaboração desses novos mecanismos pedagógicos desencadeados no início do século XX se desenvolve entre os séculos XVI e XIX, quando o processo foi consolidado pelo aparecimento de uma escola laica, conforme foi assinalado anteriormente.

³⁷ Movimento educacional desencadeado por toda a Europa e pelas Américas, no início do século XX, que faz surgir, no Brasil, uma geração dos pioneiros intelectuais da educação dele, e tem uma forte influência no pensamento educacional brasileiro. Ver mais a esse respeito em Veiga (1992).

1.4 AS TRANSFORMAÇÕES DO SÉCULO XIX NA ESCOLA

O século XIX é marcado por inúmeras transformações no campo educacional, pois as instituições de ensino se multiplicam e ganham universalidade, o que, de certo modo, uma vez que preocupadas com a ética, propicia ao homem uma “atmosfera” para a formação do cidadão. A escola aparece com uma nova preocupação: o ensino deixa de ser visto apenas como “prática” e ganha um novo sentido, articulado como disciplina, na perspectiva de constituir-se como espaço para se discutir o conhecimento científico. O objetivo primeiro desse novo modelo educacional é formar o homem como uma totalidade harmônica e como pessoa possuidora de uma “boa” moral e ética.

No entanto essas mudanças apresentavam, de certa forma, uma hegemonia nitidamente burguesa, inerente aos interesses da burguesia e nutrida pela ideologia desta, mas que produziu uma alteração no que diz respeito ao antigo regime. Surge um amplo debate e toma corpo uma nova pedagogia, baseada em Augusto Comte, o qual foi responsável pela elaboração de um modelo positivista, laico, científico e racionalista, exigindo das escolas uma profunda reforma, capaz de atender às necessidades da sociedade industrializada³⁸. O positivismo e o evolucionismo, mantendo contatos com as ciências da natureza, reelaboram os princípios de uma pedagogia empírica com força para influenciar todo o pensamento europeu naquele momento.

A instituição escolar, embora dividida em etapas diferentes, não-homogêneas, trouxe aos filhos dos trabalhadores a oportunidade de freqüentar a

³⁸ Segundo Cambi (1999, p.439), essas transformações articulam-se com o pensamento francês, que vê afirmar-se a burguesia como classe hegemônica e ideologicamente aguerrida também no plano educativo.

escola – um crescimento lento³⁹, pois a escola para o povo era elementar e de validade duvidosa. Aos poucos, ela se multiplica e torna-se adequada a todo o povo. Cambi (1999, p.493) diz a respeito disso:

[...] Os progressos da instituição escolar foram tão lentos, que foi preciso esperar o fim do século XIX para que começasse a funcionar um sistema generalizado de escolas elementares, em condições de assegurar, nem que fosse a poucos, com bolsas de estudos, o acesso às escolas da classe média e uma mínima mobilidade social.

O Estado surge como financiador e responsável pela administração das escolas. Cria-se um verdadeiro e próprio sistema escolar, dividido em vários graus, e um novo ensino superior, coordenado e centralizado pela burocracia do Estado, com o objetivo de produzir mão-de-obra, técnicos e dirigentes industriais. Utilizando-se de um discurso de igualdade, a ideologia envolvida em programas educacionais é capaz de estabelecer uma separação entre as escolas primárias (para todos) e as escolas superiores (para poucos), privilegiando as classes dominantes. Por sua vez, o professor, reproduzindo o discurso tacitamente de uma sociedade hierarquizada, como sendo algo natural, deixa de romper com as estruturas dominantes de poder.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o século XIX é um período de modificações para a escola. São modificações tanto em nível curricular quanto em nível pedagógico⁴⁰. Aqui recorreremos mais uma vez ao *Ratio Studiorum* jesuíta, cuja edição data de 1599 e que serve de norma para os colégios até a supressão

³⁹ Nesse período, o Estado torna-se fiador e organizador, embora submetendo-se às exigências locais (CAMBI, 1999).

⁴⁰ Não cabe aqui um maior aprofundamento acerca das mudanças pedagógicas e curriculares ocorridas nas escolas, nesse período. Maiores detalhes, ver Veiga (1992), onde a autora faz uma análise acerca das mudanças pedagógicas ao longo de um período histórico na escola brasileira.

da Companhia Jesuítica em 1773⁴¹. À primeira vista, parece ser o Ratio apenas mais um dos documentos ligados à educação que está vivo ainda no século XIX; tamanha foi a sua relevância. Não cabe aqui entrar nos detalhes das várias modificações sofridas entre as diversas versões desse documento, mas é fundamental reter-se uma única mudança que nos parece significativa: as alterações no currículo das aulas. Trata-se de um programa de lições e de exercícios graduados que parte do curso de teologia para chegar ao estudo de gramática (1586) e, numa segunda visão (1599), o plano se preocupa com cada função dos professores e dos alunos⁴².

O movimento “reflexivo” que se desenvolveu na escola no século XIX, pouco a pouco, ao longo da história, fez emergir a idéia de que a escola não é apenas um espaço de aprendizagem, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e do habitus dominante.

No entanto, a evolução do Ratio nos remete às práticas que a experiência progressivamente legitimou nas escolas. Esse documento estabelece uma série de novos princípios para o professorado; ele é importante, devido à

[...] passagem de uma seleção discricionária que se operava no interior do corpo religioso pela única autoridade das congregações ou dos principais, para a do exame ou do concurso, que introduz visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir (JULIA, 2001, p.31).

Aos poucos, os exames vão sendo legitimados no cotidiano escolar com certa naturalização. Assim, os exercícios aparecem cada vez mais como forma de

⁴¹ O padre Ladislav Lukács (1986) reedita o *Ratio Studiorum* nas mais diversas versões: do período compreendido entre 1965 e 1992, sete volumes foram publicados.

⁴² Inclusive estabelece notadamente uma hierarquia de funções e de poderes especializados. Ver mais, a respeito disso, em Julia (2001).

exame. Observando detidamente alguns textos e documentos, podemos constatar a diversidade dos exercícios, de todos os tipos, ao longo do século XIX. Dentre eles, o ditado (na França, é um ditado de texto, e não de palavras) reina soberano, sendo apenas suplantado, nas classes dos primeiros anos escolares, pelo exercício de escrita. É freqüentemente, seguido do exercício de análise gramatical ou sintática e de exercícios de vocabulário (antônimos, sinônimos, homônimos etc.). Também eram comuns, nos primeiros anos escolares, exercícios que funcionavam como exame utilizando operações ou listas de números. A isso é preciso acrescentarem-se dois outros exercícios que intervêm mais episodicamente: a redação e o mapa de geografia, geralmente regional.

Os conteúdos relativamente variados não reproduzem exatamente a divisão das disciplinas. A título de exemplo, alguns estudiosos (EBY, 1976; MANACORDA, 2004) mostram que o uso de cópias era comum no processo dos exames. É forçoso constatar que elas (as cópias) também se caracterizam pela sua qualidade: a escrita e a ortografia são as principais preocupações dos professores no momento dos exames; é na qualidade da cópia que parece desenhar-se como o processo avaliativo, a cada década, foi criando uma nova roupagem.

Um documento de 1873⁴³ mostra que o passar a limpo está no centro mesmo da atividade: não há nenhum erro, nem mesmo uma rasura. Ora, nesse processo, percebe-se que, muitas vezes, o caderno repleto de cópias – podendo até ser comparado a um livro – era o principal elemento para a obtenção de bons resultados nos estudos.

⁴³ Ver Hébrard (2001), apresenta uma série de exemplos de como a escola dá relevância ao passar a limpo.

Aos poucos (século XIX), o exame sofre algumas mudanças: pequenos desenhos coloridos nos cadernos, formas geométricas e a gravura, que passa a ser bastante utilizada sobre a madeira de topo, técnica que foi exposta nas grandes revistas da época. As disciplinas escolares são elementos que constituem os programas de ensino nas escolas, ainda nesse século. Comportavam toda uma educação moral contínua, presente nos modelos propostos às crianças e nos temas desenvolvidos pelo professor.

Desse modo, convém examinar a evolução do exame até a instalação da nota, levando em conta diversos elementos que compõem essa alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação, que fazem parte dessas “inovações”, as quais não são de natureza quantitativa e asseguram o controle das aquisições de notas.

CAPÍTULO II

DO EXAME ATÉ À NOTA NO ESPAÇO ESCOLAR⁴⁴

Em momentos anteriores, dissemos que pretendíamos fazer uma pesquisa sobre como se instalou na escola o processo de avaliação (seja ele em forma de exames, testes, provas etc.), nas mais diversas épocas, com atenção para as formas diferenciadas pelas quais o processo avaliativo passou (da Idade Média até os dias atuais).

Abordaremos aqui a pedagogia da nota no espaço escolar, pontuando as diversas dimensões que a nota tomou ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nossa abordagem será respaldada nas contribuições de estudiosos como ESTEBAN (2002; 2003); HOFFMAN (1991; 2005) e outros, de importância relevante que me permitiram aprofundar a temática.

2.1 Aspectos históricos do exame: as conotações atribuídas à nota

A escola não se reduz ao que aqui se comenta sobre ela; é bem mais que isso: ela é também lugar de embates, de críticas, de resistências. Não obstante, este estudo limitar-se-á (no cumprimento de seu propósito) a apresentar como a nota naturalizou-se ao longo da história da escola.

A partir de uma revisão historiográfica, encontramos apoio na literatura pedagógica para afirmar ter havido a prática do exame na escola na Idade Média.

⁴⁴ Utilizamos a expressão “espaço escolar” para designar o local onde ocorrem as práticas avaliativas: a escola.

Em *A Evolução Pedagógica* (1995), Durkheim diz que o exame data das universidades medievais. Essa forma de avaliação era comum para o bacharel, o licenciado, o doutor. Os exames aparecem como rituais de iniciação ou, melhor dito, de passagem, pois o candidato teria de mostrar um determinado grau de maturidade, no campo intelectual, adquirido durante a sua escolaridade, para poder ser reconhecido como bacharel, licenciado ou doutor.

No entanto o autor esclarece que só era permitido que se apresentassem ao exame os alunos que estavam seguros de poder ter êxito. Assim, o exame era um espaço público para mostrar a competência que se havia adquirido ao longo da vida. Aos poucos, ela passa a ser um espaço de compensação perpétua entre os indivíduos; espaço que permite medir, comparar e sancionar⁴⁵. Para Foucault (2003), o exame transforma as relações de saber em relações de poder. Em suas observações de uma microfísica do poder, o autor revela como, nos séculos XVII e XVIII, se estruturaram relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola. Em Marx (1998), “vemos que o “exame” não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”.

O exame não tem apenas a preocupação de legitimar um aprendizado; funciona de maneira constante: utiliza-se de um ritual que a todo instante é renovado, instalando-se a era da escola “examinatória”. É o início de um período de múltiplas inspeções, vigilâncias, cobranças, punições e castigos. Essa inspeção passa a funcionar constantemente. O olhar (o panoptismo, na expressão de Foucault) está alerta em todo o espaço escolar: nas salas de aula, nos

⁴⁵ Em algumas escolas na Europa (nos séculos XVII e XVIII), queria-se que os alunos passassem por um longo ritual de provas de classificação todos os dias. Ver mais acerca desses processos de avaliação em Foucault (2003).

intervalos, nos inspetores, nos professores, nos alunos, etc. O exame funciona também como instrumento para vigiar as desordens, os roubos, os desvios.

Do mesmo modo, a escola, que se tornou um locus de aparelho de exame, substitui este por outra “invenção”: começa-se a mensurar a partir de um teste. É uma nova anatomia para avaliar: a problemática do controle é inerente à evolução do próprio exame. Entretanto, o século XX criou condições para se estabelecerem mecanismos científicos que garantissem o controle. De fato, no século XX, a pedagogia deixa de referir-se ao termo “exame” e o substitui por “teste” (que aparentemente é científico) e posteriormente por “avaliação” (que tem uma suposta conotação acadêmica).

Assim, a “invenção” desse novo espaço escolar não deve ser compreendida como uma descoberta súbita, mas como uma multiplicidade de processos, muitas vezes mínimos, de origens diferentes, que se afastam, se unem, ou se imita.

Segundo Esteban (2002, p.55), o termo “nota”, no espaço escolar “é uma herança do século XIX à pedagogia”. Assim, a pedagogia tradicional, desencadeada a partir do nascimento da burguesia, emergiu e se cristalizou, aperfeiçoando seus mecanismos de controle e destacando a seletividade escolar e os processos de formação da personalidade dos alunos. Mas é em Barriga (1993) que vamos encontrar o termo “avaliação” inserido no espaço escolar, para designar aquilo que há anos era designado por “exame”. O termo “avaliação da aprendizagem” corporificado na escola data de 1930, quando Ralph Tyler, educador norte-americano, o criou. Esse educador passou parte de sua vida a se dedicar a essa questão parte de sua vida. Alguns pesquisadores da área defendem esse período (1930-1945) como o período “tyleriano” da avaliação da

aprendizagem. O termo foi introduzido na escola, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de alguns educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

Assim, a nota é inserida como uma prática nos sistemas de ensino corporificada por professores, alunos e teóricos educacionais como fenômeno capaz de qualificar, avaliar, medir, aprovar e reprovar. Ou seja, no plano das práticas e ações pedagógicas inseridas no espaço escolar, ela não é percebida como produzida por esses agentes escolares, de modo que a nota aparece como uma forma de reprodução da ideologia, alienando indivíduos também no processo de avaliação.

Esse “culto” à nota carrega uma série de fantasmagorias. Ela marca toda a vida do aluno. Está no projeto pedagógico; é uma “necessidade” naturalizada na cultura escolar. Assim, nesse espaço, ela garante, exclui, inclui, esquadrinha, conforta, protege e enfeitiça. É como um amuleto simbólico⁴⁶, legitimando práticas e representações que têm em comum apenas o fato de serem, ao longo do tempo, engendradas pelo habitus escolar.

Destarte, por meio de uma ação prolongada de inculcação, a escola acaba por reproduzir indivíduos dotados de um ethos capaz de construir homens que se integram a estruturas de reprodução da cultura escolar. Como entende Bourdieu (2004, p.120), toda ação pedagógica escolar funciona

[...] como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, [...].

⁴⁶ Sobre a eficácia do simbólico, como naturalizador da prática instituída, ver Sousa Filho (1995).

Desse modo, investido de um poder que lhe foi concedido para garantir a cultura, a escola, conforme afirma Bourdieu (2004), inculca conteúdos, para a manutenção de uma ordem social estabelecida, por meio de símbolos: a classificação e a nota.

Com efeito, a nota, naturalizada no espaço escolar, legitima práticas e representações que têm como principal interesse a manutenção, na escola hierarquizada, de uma ordem pouco percebida no sistema escolar. A tensão existente em torno desse instrumento de avaliação, entre os indivíduos do processo de ensino-aprendizagem, é pouco percebida, uma vez que eles o aceitam como algo que lhes garantirá um “bom futuro”, conforme afirma Vasconcelos (1998). Essa tensão, ao longo da história escolar, aparece como algo inevitável e inerente aos currículos e projetos escolares.

A nota baseia-se na força do grupo, que é capaz de mobilizar, por meio da eficácia simbólica do discurso escolar, os discursos de interesses coletivos determinados nas estruturas escolar e social. Além de sujeitar-se à representação da nota, o indivíduo torna-se submisso, devido à legitimidade de reconhecimento dela pelo grupo social.

O sistema escolar, ao utilizar determinados símbolos, consagra a idéia petrificada de que uns têm vocação⁴⁷ para os estudos, outros não; as provas (exames), por exemplo, são usados, a todo instante, pelo sistema escolar com o objetivo de se atribuir uma nota ao aluno, como resultado do processo ensino-

⁴⁷ Entende-se por “vocação”, aqui, a idéia de que cada indivíduo possui uma natureza biologizada para a absorção do saber. Não se vê que o conhecimento é uma construção humano-histórica; seria um conjunto de valores e normas introjetados pelos indivíduos. Ou seja: as práticas e ações humanas aparecem como uma segunda natureza. Com isso, ocorre uma biologização do social, na qual a escola incorpora, reproduzindo o discurso de uma seleção natural das coisas, o aprovar/reprovar, o competente/incompetente, o disciplinado/indisciplinado, não percebendo essas como construções histórico-humanas, mas como algo dado.

aprendizagem. Assim, a escola acaba permitindo que os indivíduos sejam selecionados de modo a se acreditar que alguns obtêm sucesso porque conseguem cumprir suas exigências, enquanto outros são excluídos e induzidos a aceitarem seu fracasso, convencidos por um discurso reproduzido pelo próprio sistema educacional. A violência simbólica “[...] se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também com frequência dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la (BOURDIEU, 1997a, p.22).

A escola, embora não se reduza a isso, cumpre a função de reprodução cultural, contribuindo para a reprodução das relações sociais e para o sucesso e a eficácia dessa função. A nota, por assim dizer, constitui um dos principais pilares de eficiência desse processo.

Os estudos de Bourdieu e Passeron (1982) referem-se, mais especificamente, ao ensino superior; mas suas observações a respeito do exame devem ser estendidas a reflexões mais amplas. Afinal, o exame possui um grande peso em quase todas as séries. Para avançar, o indivíduo “necessita” apresentar competências e habilidades em situações de exame, ou seja, um desempenho compatível com critérios predefinidos. Assim sendo, a nota contribui para verificar se o indivíduo introduziu os valores e aprendeu conteúdos inculcados a partir das ações pedagógicas.

Conforme atestam Bourdieu e Passeron (1982, p.153),

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária

uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura. Tanto quanto, ou mais ainda do que pela coerção dos programas, a aquisição da cultura legítima e da relação legítima com a cultura é regulada pelo direito consuetudinário que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à situação na qual ele se formula.

Assim, na situação de realização de exames, avaliações e provas é que se depreendem como esses instrumentos são utilizados pela escola com a finalidade de contribuírem para a organização, a conservação e a reprodução cultural.

Essa apreensão inconsciente acerca dos exames situa-os num campo antropológico em que se pode ressaltar o papel da ideologia⁴⁸ na cultura, para além de sua função de manutenção da dominação econômica.

Assim, uma ordem implementada pelos sistemas educacionais converte os objetos de natureza social (as práticas avaliativas, o processo de atribuição de notas etc.) em objetos naturais. Ou seja, essa força “[...] se sustenta exatamente numa ordem de desconhecimento dos indivíduos daquilo mesmo que sustenta a realidade” (SOUSA FILHO, 2003, p.75) que a escola autonomizou ao longo do processo de atribuição de notas no espaço escolar. Essa realidade do desconhecimento acerca de como ocorre a produção das notas na escola constitui, portanto, a forma simbólica da sujeição a uma pedagogia a que todos os indivíduos sociais estão submetidos.

Pode-se afirmar que a escola, concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determina, entre outras coisas, o modo próprio de imposição, de forma a produzir um habitus durável, no sentido de inculcar um conjunto de normas e maneiras de ser, fazendo com que a sua idéia de explicar uma natureza

⁴⁸ A respeito disso, ver Sousa Filho (1995).

seja hábil também em inculcar nos indivíduos a idéia (a de escola) da ordem social de maneira naturalizada. Esse habitus escolar tende, constantemente, a ratificar a dominação como algo natural e inevitável.

O exame como dimensão disciplinar é abordado por Foucault (2003, p.155), especialmente quando afirma:

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. [...] O exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes; garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre.

O exame, portanto, supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação do saber a uma certa forma de dominação. A nota sanciona e hierarquiza, instalando um olhar pouco percebido, um poder que se manifesta apenas pelo olhar. Afinal, o mestre (o professor), possuindo e “dominando técnicas de conhecimento”, assegura aos alunos mecanismos de objetivação no espaço que domina aplicando provas. A prova, entendida, ainda, como exame,

faz também a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam (FOUCAULT, 2003, p.157).

As escolas funcionam (muitas vezes) como laboratórios de um habitus cultural dominante, implementando instrumentos de avaliação que resultam em notas. O processo de atribuição de notas é cercado de um campo de vigilância constante, responsável pela perpetuação de um conjunto de circunstâncias

construídas ao longo do tempo pelo próprio homem. E isso para mostrar ao “[...] indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 2003, p.159).

A prova, no processo educacional, aparece ao indivíduo como efeito e objeto de poder, ou seja, é ela que, combinando vigilância hierárquica, realiza a classificação e a fabricação dos alunos. Esse olhar de alerta existe no espaço escolar, assumindo diferentes ângulos de visão, a partir de diferentes postos de observação: o fiscal de corredor, o diretor, o próprio aluno e, principalmente, o corpo docente, que é responsável pelo acompanhamento e registro das práticas dos alunos, reforçadamente nos “dias de prova”.

No cenário atual de proliferação incontrolável de imagens e de novas tecnologias, a nota ganha destaque: seja na elaboração de projetos político-pedagógicos escolares, seja nas reuniões pedagógicas, há sempre uma acentuada preocupação com esse instrumento de mensuração da aprendizagem. Em contrapartida, os embates em torno de conflitos ideológicos pouco aparecem como sendo preocupação essencial dos professores. Afinal, os condicionamentos da aprendizagem envolvem todos os alunos objetivamente destinados a entrar nesse jogo, em que os indivíduos não fazem outra coisa senão obedecer às leis desse universo escolar. É como se as sanções impossibilitassem os educadores de construir uma nova forma de avaliar e, conseqüentemente, uma nova relação com a linguagem da prova.

Essa forma de condicionamento inserida no cotidiano escolar é responsável pela acusação de que o aluno só pensa na nota, como resultado do processo de ensino. Mas foi a instituição escolar que provocou esse tipo de

preocupação, em consequência de práticas distorcidas. E, enquanto a escola privilegiar o sistema classificatório, objetivamente o aluno não poderá esquivar-se de sua obsessão em obter uma nota; afinal, ela representa a sua aprovação/reprovação para a série seguinte.

É notório que, em função da cultura da nota, os sistemas de ensino conferem às provas um peso maior. Nos moldes de ensino tradicionais, elas são destinadas a perpetuar e consagrar um privilégio cultural fundado sobre o “monopólio” das condições favoráveis às classes privilegiadas, que tendem a reconhecê-las e a incuti-las como legítimas e naturais. Usualmente, a hierarquia das provas e dos exames escolares exclui princípios, hábitos e valores trazidos pelos alunos para o cotidiano escolar, categorizando, assim, a forma de perpetuação do saber dominante.

A nota domina a vida escolar. E isso não apenas pela influência que exerce sobre os indivíduos do processo de ensino e aprendizagem, mas pelos desdobramentos que acarreta para esse processo.

2.2 POR DENTRO DA AVALIAÇÃO

O ato de avaliar deve ser percebido como um meio para o desenvolvimento cognitivo do aluno, meio subsidiário para a construção do homem. No espaço escolar, a avaliação (na maioria das vezes) funciona apenas como subsídio para a obtenção de notas. É bem verdade que, a todo instante, estamos avaliando: em casa, observamos com quem nossos filhos estão fazendo amizade; no trabalho ocorre o mesmo. Assim, a avaliação a todo instante tem por função subsidiar resultados, satisfatórios ou não.

O processo de avaliação utilizado pelas escolas se tornou crônico nas práticas pedagógicas, fazendo com que o ensino assumisse a prática de “provas” e “exames”. Dessa forma, houve um desvio no processo avaliativo, ou seja, em vez de ela ser usada para uma melhoria no processo de ensino, tornou-se um dos mecanismos para classificar e hierarquizar os alunos. Em consequência desse seu modo de ser, teve agregado a si um significado de poder⁴⁹, responsável pelo futuro do aluno, não sendo mais vista como um meio de ampliar os conhecimentos intelectuais.

Em verdade, a avaliação, para que possa cumprir o seu verdadeiro significado, precisa assumir a função (não de selecionar) e de subsidiar o processo, de construção da aprendizagem de uma forma melhor. E isso só será possível se ela perder o seu poder autoritário e assumir o papel de auxiliar o crescimento do aluno.

⁴⁹ Ver Luckesi (2005).

A prática escolar tem realizado, ao longo das últimas décadas, mais provas/exames que avaliação. Sobre as provas, – cuja função (no caso de aprendizagem) é verificar o grau de aprendizado do aluno com relação a supostos conteúdos repassados em sala de aula, para, assim, poder classificá-lo, no sentido do aprovar ou reprovar, atribuindo-lhe uma nota (que oscila entre 0 e 10) ou conceito (sem rendimento, regular, bom, ótimo – diz Luckesi (2005, p.169): “[...] provas/exames separam os “eleitos” dos “não eleitos”. Assim sendo essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como aceitos, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva”.

Vemos, portanto, que a nota, como a expressão do resultado da avaliação reafirmada por meio dos exames/provas, acaba por selecionar de maneira sutil os capazes/incapazes; os aptos/inaptos. O modelo de escola que realiza essa prática tem suas origens exatamente com o advento da Idade Moderna, quando ocorre a sedimentação do capitalismo⁵⁰. A avaliação classificatória, por ter como prioridade a homogeneidade e a exclusão, ignora os múltiplos e complexos caminhos de aprendizagem que podem ser percorridos pelos indivíduos. As provas e os exames valoram e, a todo tempo, ressaltam os “resultados” desse processo, que devem ser apresentados por todos os alunos, independentemente de sua forma de vida e suas relações com o conhecimento. O processo de provas utilizado pelas escolas, além de distinguir “os eleitos” dos “não eleitos”, “trabalha apenas com a dicotomia erro/acerto, o que faz com que um dos aspectos centrais da prática avaliativa, nessa perspectiva classificatória, sejam pólos excludentes [...]” (ESTEBAN, 2001, p.161). Tal idéia é latente durante o processo de

⁵⁰ Ver, sobre isso, em Luckesi (2005).

transmissão dos conteúdos, que apenas se preocupam com o quantificar, o mensurar etc.

Esse modelo que temos inserido nos currículos atuais das escolas é uma prática difícil de ser modificada, devido ao fato de que a avaliação, por si, é uma ação que seleciona, e a sociedade já a engendrou como algo naturalizado, uma vez que ela já faz parte do imaginário dos indivíduos.

2.3 A (ANTI)PEDAGOGIA DA NOTA NO ESPAÇO ESCOLAR⁵¹

2.3.1 O HABITUS DA NOTA NA ESCOLA

Nas últimas décadas, o processo de avaliação, no espaço escolar, sofreu inúmeras mudanças⁵², fazendo com que a prática educativa escolar esteja imbuída de uma pedagogia da nota⁵³. A nossa experiência como professor permite-nos observar que a primeira preocupação da escola passa pelo processo de “resolver provas e testes”. O ensino volta-se principalmente para a resolução de listas e mais listas de exercícios, para a aplicação da prova/teste e, conseqüentemente, a obtenção da nota por parte do aluno.

⁵¹ A partir da literatura sobre a temática do trabalho, desenvolvemos a expressão “pedagogia da nota no espaço escolar”, para nos referirmos ao fato de as escolas enfatizarem bastante a “cultura da nota” em detrimento do conhecimento. Ver mais, a respeito desse assunto, em Grolund (1979), onde o autor aponta como as escolas vêem a nota e qual a dimensão que esta apresenta no cotidiano escolar.

⁵² Refiro-me às práticas e tendências que norteiam as ações pedagógicas no cotidiano escolar, as quais não interessa discutir aqui. Para maior esclarecimento, ver Saviani (1983); Libâneo (1994) e Barros (2005), que analisam a invenção de novas práticas no campo da educação no Brasil.

⁵³ É interessante atentar para o fato de que as Secretarias de Educação não reagem às escolas, cuja preocupação primeira é o resultado dos altos índices de aprovação para a promoção do aluno. O conhecimento, em muitos momentos, aparece em segundo plano. Ver Demo (1999, p.23) onde afirma que, dessa maneira, “atribuir notas pode tornar as coisas mais fáceis [...]”. Ou seja, acreditamos que o professor pensa: “Não mexa com a minha prática, que em troca eu evito criticar o Estado”, instalando-se, desde então, um verdadeiro pacto de mediocridade. Ver também em Luckesi (2005, p. 25-29.), as finalidades e os usos dessa “pedagogia da nota”.

Neste item, abordaremos como o habitus da nota se naturalizou na escola, junto à idéia de promoção escolar e em torno do aprovar/reprovar. As provas/testes são utilizadas como instrumentos de coerção e ameaça⁵⁴, de forma disciplinar, almejando a promoção do aluno.

Em nossa pesquisa, percebemos que a obtenção das notas geralmente ocorre por coação; está baseada no uso da punição, como ameaça ou como prática efetiva. A obtenção de notas por coação acaba por propiciar a formação de indivíduos dependentes, uma vez que se acostumam a sempre receber ordens de fora, não desenvolvendo os seus valores, já que sempre alguém lhes impõe um comportamento.

Normalmente, o ensino na base do condicionamento, que funciona principalmente para a obtenção de notas, resulta em um dos mecanismos comuns de ameaça e coação. Por outro lado, a prática de obtenção de notas faz, em muitos momentos, o cotidiano escolar transformar-se em um local onde parece que o ponto de partida é a nota.

Os regimentos escolares começam tratando de como são as punições a serem dadas, no caso de “infrações”, e de como deve funcionar o processo de avaliação, o que foi aprendido, ao que parece, com as leis existentes na sociedade. Nas aulas que observamos, vimos a confirmação de que o processo avaliativo está relacionado a punições. De maneira naturalizada, o habitus da nota na escola - pelo menos é o que aponta no campo empírico de nosso trabalho – resulta em uma cultura capaz de gerar distorções durante o processo avaliativo.

Uma vez que o processo avaliativo recorre ao condicionamento baseado no prêmio-castigo, alguns alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e

⁵⁴ Ver Hoffman (2005).

que não fazem boas provas acabam por ser penalizados, ou seja, uns são promovidos para o grau seguinte, outros não alcançam resultados suficientes.

Dentro dessa perspectiva, a prática avaliativa implementada na escola é concebida como uma prática social contraditória, que se efetiva como disputa de interesses capazes de “estigmatizar, classificar, sobretudo punir” (DEMO, 1999, p.1-2). Assim, o processo avaliativo permanece com ranços do passado, como foi assinalado em outros momentos deste texto.

Descreveremos, a seguir, as diferentes interpretações e inquietações em torno da pesquisa acerca da pedagogia da nota na escola.

2.3.2 INTERACIONISMO⁵⁵: um trabalho mútuo entre professor e aluno

a) Respeito ao discurso e à ação do aluno no cotidiano da escola

A postura epistemológica interacionista caracteriza-se por não admitir qualquer coisa, em termos de conhecimento, que seja previamente dada em relação à ação do indivíduo. Isto é, as relações entre o professor e o aluno se constituem numa interação tal que os conhecimentos se complementam a todo instante. Os discursos abaixo não são classificados claramente como sendo interacionistas, mas sim como aproximações (às vezes maiores, às vezes menores) do modelo interacionista. Neles, vemos como o simples fato de um

⁵⁵ Estamos chamando de “interacionismo” aqui o processo de ensino-aprendizagem em que o aspecto coletivo da participação passa a ser percebido não como um processo despersonalizador, mas, pelo contrário, como o principal instrumento de construção dos indivíduos. Na relação interacionista na sala de aula, cabe ao professor, pois, dirigir o processo da construção da coletividade em sala de aula, sem perder de vista os valores e as cones cognitivas de seus alunos. Nessa relação, atento às diferenças entre os alunos nas salas de aula, ele deve buscar combiná-las, trazendo de cada indivíduo aquilo com que ele pode contribuir.

diálogo (professor/aluno) já muda a ótica pela qual o professor “vê” a construção do conhecimento e sua prática pedagógica.

Um professor relata que: “apenas a aula expositiva não é suficiente, é preciso que os alunos participem sempre das discussões em sala expressando seus conhecimentos e experiências vividas”. Nesse caso, podemos falar de interacionismo, uma vez que o professor, ao promover a fala em sala, demonstra, na sua prática, acreditar que o aluno é capaz de elaborar algo por si e apresentar isso aos outros.

Um outro professor relata:

A todo tempo em sala faço questionamentos, mas o debate depende mais deles. Se um aluno diz uma coisa e outro discorda, eu pego e aproveito o desencontro de informações e estímulo o debate entre eles. Mas, mesmo assim, há pouco debate em sala; precisamos criar esse hábito urgentemente.

Nas aulas a que assistimos, notamos que o professor abre esse espaço para discussões (seja nos seminários, nos debates em dias comuns etc.), provoca falas entre os indivíduos desse processo. Contrariamente, percebemos também que, em alguns momentos, a fala do aluno é entendida apenas como digressão em relação à matéria propriamente dita, como se tratasse de catarse tolerada pelo professor, que, às vezes, não acredita que sua disciplina possa ser desenvolvida por esse caminho. Como expressa uma professora: “É preciso acabar o autoritarismo em sala; nós não sabemos de tudo. O aluno traz para a sala de aula inúmeros exemplos de sua vida que devem ser aproveitados nas discussões ao longo das aulas”.

Um depoimento como esse revela uma postura interacionista. Alguns professores percebem que não há o professor que só ensina, porque sabe de

tudo, e que há alunos que aprendem na medida em que repetem as lições do professor.

Dessa forma, as relações, no processo de ensino-aprendizagem, precisam romper com o modelo de que o professor tem todo o conhecimento e o aluno pouco sabe. A aprendizagem do aluno ocorre na medida em que este age sobre os conteúdos específicos, e na medida em que possui estruturas próprias (puramente construídas ou em construção). Daí, para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, é preciso tentar adequar a linguagem ao aluno, numa perspectiva progressiva. Varia a prática metodológica, como relata um professor:

Às vezes uso a aula dialogada, pois assim evito falar demais e aproveito a fala dos alunos para fazer debates entre eles, na medida do possível. Assim, faço uma aula mais aberta e com bom rendimento no final.

Esse depoimento apresenta algumas características interacionistas, uma vez que o professor aborda a possibilidade de ouvir os alunos. Instala um debate sadio na sala, pois incentiva o aluno a exercer o seu direito de opinar e, aos poucos, construir a sua autonomia como indivíduo.

Por outro lado, o professor abre o debate para poupar a sua fala por alguns instantes, o que significa dizer que essa atitude é fundamentada no empirismo. Embora em sua ação pedagógica haja a idéia interacionista, parece que o professor não se preparou para, naquele momento, realizar um debate em sala de aula; ficou ouvindo as opiniões, tendo apenas como base as experiências dos alunos e o que eles tinham escutado na televisão acerca do tema proposto (por curiosidade, o professor discutia naquele momento “o espaço territorial brasileiro”). Em outra sala de aula, a professora revela:

Eu gosto que em minhas aulas haja bastante debate; quando passo pesquisa para casa, peço que expliquem e debatam em sala, principalmente quando diz respeito aos temas atuais; é fundamental para o crescimento deles, em nível de conhecimento.

A maioria dos professores têm preocupação com a fala dos alunos, mas a grande dificuldade deles é como trabalhar Os debates e o desencontro de opiniões em sala de aula. Parece que falta maior desenvoltura didático-pedagógica. Não é exatamente falta de conhecimento e domínio dos conteúdos, mas sim de técnicas e instrumentos facilitadores, para que haja, de fato, aprendizado e atenção pela aula, sem que esteja em primeiro lugar o simples interesse pela promoção de grau.

Percebemos, ainda, que apesar dessas dificuldades em promover o debate em sala de aula, parte dos professores supera, mesmo que momentaneamente, posturas epistemológicas empiristas. Pensando do ponto de vista didático-pedagógico, as declarações acima transcritas postulam uma mudança das relações de sala de aula e das relações de toda a estrutura de poder que a rodeia.

A sala de aula, ambiente que, muitas vezes, funciona como espaço de formação de corpos dóceis, passa a ser também ativa, com regras definidas não apenas por uma pequena minoria, mas em conjunto. Dialectizam-se as relações, gerando-se uma tensão criativa entre a estabilidade e a mudança, entre a fixidez e a ruptura: o professor, além de ensinar, passa a aprender, e o aluno, além de aprender, passa a ensinar (FREIRE, 1996).

2.3.3 A PROMOÇÃO DO ALUNO: O HABITUS DA NOTA CORPORIFICADO

O habitus da nota legitimou-se no espaço escolar, fazendo com que, no início das aulas, os alunos demonstrem grande preocupação com a obtenção de notas, conforme se observou em nossa pesquisa. Em quase todas as aulas, esse ou aquele aluno interferia para saber se tal conteúdo apareceria na prova e se teria uma nota.

Em alguns momentos, deparamos com professores e alunos discutindo os procedimentos para atribuição de notas ao longo do bimestre. Inclusive, vários deles deixaram claro em sala de aula que não se preocupavam com a nota, mas, ao longo das suas aulas, logo apareciam com alguma forma de teste, trabalho complementar e prova, mostrando para os alunos que eles precisavam estudar para que pudessem ser aprovados no término do ano.

Um deles afirmou: “[...] A escola está fazendo tentativas inovadoras para mudar esse modelo de avaliação, mas por enquanto não posso fazer nada; vou fazer pelo menos uma prova escrita para testar os conhecimentos de vocês”. É interessante observar que, mesmo o professor dizendo que não gostava de utilizar o modelo de prova tradicional incorporado pela escola, terminou utilizando e reproduzindo tal prática. Vê-se que esse professor se preocupa basicamente com técnicas para atribuir uma nota ao aluno, na crença de que a técnica em si mesma possui um poder mágico. Há, ainda, uma prática inconsciente na hora de avaliar: o professor até acredita que está fazendo mudanças importantes, mas, ao deparar com uma realidade naturalizada, continua reproduzindo as ações e práticas do passado. O habitus da nota, corporificado no espaço escolar, parece

impedir um debate mais aprofundado acerca de mudanças pedagógicas nas instituições de ensino.

Aquele mesmo professor, ao terminar sua aula, conversando conosco, revela:

[...] Eu me esforço bastante para ensinar esses meninos, mas falta algo para motivá-los bem mais. Os alunos tem outras coisas na cabeça e que todos só pensam em ter nota para passar, por isso a prova é o instrumento que mede melhor.

É uma afirmação complexa. Mas, por que nunca o professor acredita que essa motivação pode partir dele? Por que a família e a sociedade é que são os culpados? Entendemos a postura do professor, mas nos perguntamos: E essa motivação viria de onde? Será que esse mesmo professor não podia ouvir mais seus alunos? Essa motivação não poderia ser estimulada pela escola? Parece que temos aqui os elementos básicos da noção behaviorista (empirista) de motivação.

Outro professor, com ampla experiência profissional afirma:

Muitos de vocês parecem que estão aqui apenas atrás de um certificado; vocês precisam ter mais compromisso com a escola e o aprendizado. Eu não preciso mais de nota para passar, enquanto vocês...

Em todas as aulas desse professor às quais assistimos, pudemos perceber que havia uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, mas ele sempre reforçava que os alunos necessitavam de obter uma nota e também reclamava dos alunos que ali se encontravam com o intuito de adquirir alguma

nota e que, aparentemente cansados, almejavam mudar de série sem ter o conhecimento mínimo.

Em outra aula, um aluno se dirigiu até a mesa do professor e fez a seguinte pergunta: “Professor, qual a minha nota do bimestre passado?” O professor, ao verificar, não encontrou nenhuma nota, mas, mesmo assim, o aluno insistiu um pouco para que o professor fizesse alguma coisa nesse sentido. Portanto, em nossas observações, vimos que a preocupação de uma boa parte dos alunos é, de fato, a obtenção de uma nota para a promoção de série.

São poucos os alunos que procuram os professores para discutirem algum assunto. A sala de aula, em muitos momentos, transforma-se em um local cujos interesses estão ancorados na (anti) pedagogia da nota. Mesmo o professor que em sua prática pedagógica busca novos caminhos para o processo de ensino, é capturado pela pedagogia da nota.

Ao verificarmos a situação do aluno citado acima, vimos que ele havia faltado a quase todas as aulas e não havia executado as atividades propostas. Imaginava ele que, mesmo assim, ainda era possível adquirir uma nota. O conhecimento, para ele, parecia não ter importância, pois lhe interessava apenas adquirir uma nota para ser promovido de série. Nos currículos escolares, conforme vemos, a nota naturalizou-se e poucos pensam em mudar essa situação.

Ao discutir com os alunos acerca da nota, outro professor diz: “[...] Serão feitos, ao longo do bimestre, uma prova e dois trabalhos para ajudar vocês; mas não abro mão da prova escrita, pois ela servirá no futuro para vocês”. Até o momento, podemos antecipar, há uma certeza entre os professores e os alunos: a nota está inserida nas ações e práticas dos professores e, conseqüentemente, na

mentalidade dos alunos. Em muitos momentos de nossa pesquisa, percebemos que se leva muito tempo discutindo como será o processo de atribuição de notas e pouco se faz para que ele tome outros rumos: continuam os modelos tradicionais.

Assim, é a nota que norteia o espaço escolar; ela está presente nas conversas de corredores com os alunos, na sala de professores, na coordenação pedagógica e também na direção da escola. Entre os alunos, a preocupação primeira, ao receber uma prova, é com o valor dela e se obtiveram média suficiente. Isso observamos claramente em nossa pesquisa, ao longo de pelo menos quatro meses.

Outro professor, com mais de cinco anos de experiência docente, diz:

A nota é uma consequência de minhas aulas, não estou muito preocupado com isso; mas são exigência e não posso fazer nada. Tenho que colocar uma nota em cada um de vocês no final do bimestre.

Em uma das aulas desse professor a que assistimos ele realizava uma prova. Esta compreendia dois tipos de questões: algumas perguntas discursivas e outras que exigiam respostas com cálculos exatos. Alguns alunos olhavam uns para os outros com uma preocupação em relação ao tempo; outros reclamavam do tamanho da prova. No final da aplicação da prova, um aluno perguntou em voz alta: “Professor, quanto vale a prova? Será que vou alcançar a média que preciso?”

Após as indagações desse aluno, outros se manifestaram com questões semelhantes; poucos fizeram perguntas em torno do conteúdo e dos temas debatidos em sala de aula. Podemos ver que há uma preocupação notória com

os resultados (média alta/média baixa; aprovar/reprovar), que lhes permitirão a promoção para a série seguinte.

Mas a escola, de modo geral, acaba legitimando o habitus da nota em seus currículos, uma vez os professores enfatizam a necessidade de se ter uma nota para que se possa mudar de grau. Observamos, ainda, uma preocupação ampla em torno da nota, por parte dos alunos, que só aceitam fazer algum tipo de atividade, se esta for mensurável; caso contrário, não há quase nenhum interesse em torno de uma atividade.

Os professores, de certa forma, reproduzem essa preocupação com a nota. Em algumas salas de aula ouvimos depoimentos como estes: “[...] A nota é fundamental para o futuro de vocês” e “[...] Sem um histórico/currículo com altas notas, torna-se difícil conseguir emprego.”

Vários professores que observamos e com quem conversamos tinham introjetada a idéia de que a nota é um dos elementos que faz com que os alunos estudem. Ao longo de nossa estada naquela instituição de ensino público, percebemos que há uma relação entre professor e aluno que funciona mais ou menos da seguinte forma: o professor possui o poder de atribuir uma nota, cabendo a ele julgar da maneira que lhe é mais conveniente, e o aluno, que introduziu isso como algo naturalizado, busca obter um bom resultado, para que possa mudar de série.

Sigamos com outra afirmação do professor a que nos referimos acima, quando a discussão era sobre avaliação e promoção do aluno: “É preciso que vocês aprendam o máximo possível, pois as provas que faço visa prepará-los para o vestibular e os concursos que vocês encontrarão pela frente”. Essa afirmação tem relevância e sentido, mas o espaço escolar não deve reduzir-se

apenas a preparar os alunos para vestibulares e concursos, mas devem ser espaços educativos que promovam a formação geral e o espaço de embates e construções críticas.

Em relação ao referido professor, percebemos que há um esforço intelectual para que os alunos ampliem seus conhecimentos e possam agir de forma ativa na sociedade. Pelas afirmações “[...] é preciso que vocês aprendam o máximo possível [...], a nota é uma consequência de minhas aulas [...]” percebe-se que a prática pedagógica desse professor contém indícios de que ele deseja mudar sua forma de avaliar, embora esteja imbuído de uma epistemologia tradicional.

Encontramos outro professor que, ao contrário de muitos, tem uma postura didático-pedagógica que se aproxima bastante daquilo que os alunos almejam em sala de aula, ou seja, realiza debates sobre o processo avaliativo, responde às questões de todos os exercícios com os alunos, utiliza-se de uma epistemologia crítica e traz para a sala de aula uma importante inovação: aproveita todos os discursos dos alunos em sala no que se refere a sua disciplina.

Em relação ao processo de avaliação desse professor, no entanto, percebemos que ele utiliza a nota como uma ferramenta de poder e dominação em sala de aula, pois, apesar das diversas formas de avaliar (trabalhos para casa, pesquisa em grupo, testes etc.), a nota da prova aparece com um valor bem maior em relação às das demais atividades.

Certa vez, chegamos à mesma turma, em dia de aplicação de provas. O professor estava tranqüilo, pois ele, era quem iria julgar. Mas logo vimos em alguns alunos a intranqüilidade e o medo da prova escrita: alguns pediam para ir ao banheiro, outros reclamavam que não haviam estudado muito. O professor

concedeu-lhes cerca de 40 minutos para que pudessem fazer uma revisão e disse que, no caso de qualquer dúvida, bastava chamá-lo. Continuamos observando o comportamento e o semblante dos alunos. Logo a sala ficou um total silêncio. O professor então copiou a prova no quadro. As questões eram todas de cálculo; não havia questões teóricas. Alguns alunos perguntaram o valor da prova, mas o professor evitou essa discussão; outros pareciam apreensivos, pois reclamavam que o tempo, seria curto: restavam apenas 60 minutos para que a prova fosse copiada e respondida. Os alunos copiaram a prova do quadro-negro da maneira como foram treinados. Essa é a rotina em parte das aulas que assistimos.

O que nos surpreende é que bastam algumas horas de observação em uma sala de aula para que se possa comprovar como as ações dos professores, por mais inovadoras que pareçam, possuem ranços de autoritarismo. O professor citado entregou as provas na aula seguinte. Por alguns momentos, parecia uma “feira de notas”, pois os alunos estavam ansiosos para saber quanto tinham tirado e se tinham outra chance caso não alcançassem a média necessária.

Anotamos, em nosso diário de campo, relatos de alguns alunos acerca dos resultados das provas, utilizando pseudônimos. Mas não cabe aqui aprofundar essa discussão, pois mudaríamos o foco de nossa proposta. Por fim, alguns professores não percebem que essa forma de promoção escolar contribui para “transformar a sua sala de aula em um local de venda de notas” (BECKER, 2002).

Nesse contexto, as provas e testes sinalizam uma necessidade: “avaliar para escalonar” (DEMO, 1999). A prática da avaliação, que pretende escalonar, medir e hierarquizar o conhecimento para classificar os alunos, pode ser

responsabilizada pelo isolamento dos indivíduos, por dificultar o diálogo e reduzir avanços na relação de ensino-aprendizagem dos alunos⁵⁶.

Dessa forma, o professor, sem saber como avaliar, acaba por transmitir conteúdos sem um amplo debate, impossibilitando uma relação harmônica no processo de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, não sabe como proceder para avaliar de forma qualitativa, como nos aponta Esteban (2003, p.26):

Avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. O movimento da avaliação qualitativa relaciona-se ao processo de conhecimento articulado pela idéia de compreender o mundo e não de dominar e de manipular o mundo.

Sendo assim, o professor se defronta com questionamentos a respeito de como proceder para avaliar e, atribuir a nota bem como quais critérios utilizar para avaliar de forma a não prejudicar o aluno, dentro desse habitus corporificado pela escola, que ora não consegue estabelecer parâmetros avaliativos, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B. 9394/96). Continua no processo mecânico de aplicar testes e provas para resultarem em notas.

⁵⁶ Quando se discute o tema “nota na escola”, geralmente duas posições aparecem bem demarcadas: há os que a defendem de forma exacerbada e há os que almejam eliminá-la. Ver Grolund (1979). Esse autor é considerado um dos grandes defensores da nota em sala de aula. Para ele, a nota é uma forma de comunicar aos outros a aprendizagem dos alunos.

2.3.4 A REAÇÃO DOS ALUNOS EM DIA DE PROVA

Neste item, (embora já tenhamos realizado comentários anteriormente acerca desta questão) abordaremos as indagações realizadas nas entrevistas quanto ao ato de aplicar uma prova e à forma como o aluno se comporta nessas ocasiões (abordaremos essa questão apenas para demonstrar o habitus criado a partir do imaginário dos indivíduos, já que ela não é objeto de nossa pesquisa). As questões que nos levaram às análises que faremos foram as seguintes: Como é o dia de prova para o aluno? Os alunos ficam apreensivos? Que estratégias o professor usa no dia de prova para que os alunos não fiquem apreensivos?

Com essa análise, pretendemos apreender a prática dos professores no tocante à aplicação da prova, o que procuramos agora resgatar, a partir das observações e conversas que tivemos com professores e alunos no período de aplicação de provas da escola. Reintegraremos as falas dos professores e de alguns alunos na seqüência própria das observações. Faz-se necessário dizer que, dentre as observações que realizamos, escolhemos aquelas as quais consideramos mais completas para o estudo em questão e que utilizamos também trechos já analisados em outros momentos desta dissertação.

Acompanhamos as démarches do funcionamento da sala de aula em um dia de prova. O professor começa a aula falando da prova: “Teremos uma prova sem consulta e, portanto, guardem o material abaixo das carteiras; evitem olhar a prova ao lado”. Aos poucos, vamos percebendo como a sala de aula fica em silêncio total, apresentando comportamentos apreensivos, tensos. Outros alunos ficam aparentemente tranquilos, aguardando o momento de receberem suas respectivas provas. Outro aspecto observado foi a atitude do professor, que

afasta todas as carteiras e troca o lugar de alguns meninos e meninas para evitar a “cola”, a “pesca” e outras formas de troca de informações. Numa tentativa de dialogar acerca da aplicação da prova, um aluno interfere: “[...] Professor, por que não faz a prova com consulta?” Imediatamente, o professor responde: “Não faço provas com consulta”, e assim, de forma lacônica, encerra o diálogo. Em seguida, distribui as provas para todos os alunos e permanece vigilante durante o período de realização destas.

Na aula seguinte, ao chegar o professor à sala de aula, os alunos fazem algumas perguntas acerca do resultado da prova: “Professor, qual foi a minha nota? Será que vou passar?” Foram inúmeras as interrogações a respeito da prova, mas nenhuma estava relacionada com o conteúdo. Os alunos se preocupavam apenas com a possibilidade de mudança de grau.

O professor fez a entrega das provas já corrigidas, mas, antes disso, ressaltou aquelas em que os alunos tiveram um rendimento abaixo do esperado, realçando que eles deviam estudar mais. Após a entrega das provas, vários alunos foram se aproximando para saberem a nota que os colegas tinham obtido e, em pouco tempo, a sala estava tomada por muito barulho. Houve então um clima de desespero e nervosismo, por parte de alguns alunos que tinham observado que suas notas estavam bem abaixo de sua expectativa. Esse comportamento configura bem a preocupação com a nota na escola. A prova se institui, na sala de aula, como um dos elementos para manter a “ordem”, e, para o professor obter o controle da turma. De vez em quando, ele lembra aos alunos: “[...] tenham cuidado, pois o dia da prova está chegando”.

Assim, o sistema educacional, proporciona aos professores uma espécie de “amarra” de controle, pois

pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição (ESTEBAN, 2003, p.17-18).

Nossa pesquisa demonstra que, muitas vezes, a prova acaba por acarretar no aluno, um certo medo do recebimento do resultado quantitativo, pois ela o classifica pelos critérios utilizados pela escola. A respeito desse tipo de avaliação, vale citar Hoffman (2004, p.75), ao mencionar o professor ao se utilizar da avaliação classificatória:

[...] corrigir tarefas e provas [...] para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu (do aluno) aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino.

Com esse modelo de avaliação (classificatória e hierárquica), a escola enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios, com base no certo/errado. Em nossa pesquisa, constatamos que, no processo avaliativo, o professor pouco elogia o aluno quando este apresenta uma resposta interessante e diferente da que o professor tenha apresentado na tarefa desenvolvida como atividade didática.

De forma naturalizada, instala-se, portanto, nas salas de aula, medo em torno da nota. Por exemplo, em certa aula o professor afirmou: “[...] A prova será fácil” e ainda: “A prova terá apenas uma página”. Em seguida enfatizou: “[...] Farei questões difíceis e bem elaboradas; preparem-se esse bimestre, pois não haverá

moleza”. Esse mesmo professor costuma fazer duas avaliações, cujas notas somadas dão a nota bimestral.

No período de observação, participamos de outra aula (desse mesmo professor), que era aplicação de prova. Nessa ocasião, percebemos quanto os alunos estavam apreensivos para saber como seria a prova. Na entrega dos resultados, as notas foram “boas”. Mesmo assim, alguns alunos questionaram a forma como o professor havia corrigido: ele não havia levado em consideração aquilo que os alunos tinham feito. Algumas provas traziam recados (“Estudem mais”; “Muito bom”; “Você ainda pode recuperar” etc.), dos mais variados possíveis. Em relação aos que reclamaram de suas notas, em nenhum momento o professor levou em consideração, as reclamações; alegava que a correção já fora realizada.

Alguns professores, em suas práticas avaliativas, reforçam, de maneira inconsciente, a visão de que a nota é um dos instrumentos utilizados para manter os alunos em sala de aula. Desse modo, o aluno se dedica aos estudos não porque os conteúdos sejam interessantes, significativos e porque haja prazer em que sejam aprendidos, mas sim porque ele está ameaçado por uma série de provas, em que necessita demonstrar conhecimento. É o que observamos em nossa pesquisa.

Nota-se aqui que a avaliação está sendo confundida com o momento de atribuição de notas (aspecto quantitativo) ou em que se analisa, julga e mede aquilo que os alunos foram capazes de desenvolver (aspectos qualitativos). Saul (1988) e Luckesi (2005) vêem a avaliação não como um instrumento para legitimar o habitus escolar dominante, mas sim como instrumento para indicar até

que ponto os esforços dos alunos estão no caminho certo, apontando situações de possíveis acertos e erros.

Essa prática avaliativa, segundo Ogiba (1992), é uma consequência de nossa sociedade capitalista, da influência do pensamento liberal na educação, o qual, ao mesmo tempo que defende que todos tenham acesso à escola e oportunidades iguais, gera o individualismo exacerbado, o habitus escolar que estabelece a seletividade na sala de aula.

2.3.5 A ILUSÃO DAS NOTAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A participação dos alunos em sala de aula sob a forma ativa representa um esforço tanto para os professores como para os alunos, conforme observamos ao longo de nossa pesquisa. Tentando avaliar de modo mais substantivo o problema, procuramos verificar como os alunos lidam com as notas e o processo de aprendizagem.

Nas observações, selecionamos alguns depoimentos e discursos que ouvimos em sala de aula, partindo dos professores, ao distribuírem provas e os respectivos resultados sob a forma de nota:

Não quero que fiquem tristes com as suas notas; saibam que nem sempre esta nota significa que você é o melhor, mas vocês precisam ter uma nota no diário de classe.

Há, portanto, uma artificialidade nesse processo avaliativo naturalizado no cotidiano escolar. Snyders (1974, p.194-195.) nos diz que “a chave de uma pedagogia é sua relação para com a realidade contemporânea”, e essa coerência

acaba se tornando difícil na medida em que a escola (pelo menos é o que percebemos em nossa pesquisa) está distante da realidade vivenciada pelos seus alunos.

A respeito disso, ouvimos de alguns alunos: “[...] A escola deveria pelo menos ensinar aquilo que se propõe e criar algumas formas novas de atrair o aluno para a sala de aula” e “[...] A escola precisa rever tudo que tem nos ensinado: seja com relação às nossas notas, à visão política e tantas outras questões de nossa vida; só assim teremos uma outra escola”. Esses dois depoimentos revelam que a escola precisa repensar suas práticas. A relação entre professor e aluno na sala de aula está ancorada na nota; há, portanto, uma ampla preocupação em torno do processo de atribuição de notas, em detrimento do processo de aprendizagem. Observamos que a prática pedagógica da maioria dos professores está atrelada ao poder que o professor tem de atribuir uma nota.

Todos os professores da escola possuem um diário de classe, onde fazem uma série de observações acerca do processo avaliativo. Alguns deles nos mostraram seus diários de classe e pudemos constatar, dentre as observações feitas, as notas. Os nomes que mais se destacam nesses diários são os dos alunos considerados indisciplinados e também os daqueles que têm média abaixo da exigida pelo currículo escolar. Estes últimos têm suas notas marcadas de cor vermelha⁵⁷, o que é uma das formas de punição.

Tais critérios acerca do desempenho de cada aluno, dependendo das relações entre professor e aluno em classe (competente/incompetente; forte/fraco; bom/mau), são mecanismos de pontuação “enigmáticos” e arbitrários que nem os

⁵⁷ Em conversa com funcionários de escolas, alguns afirmaram que o objetivo de se exigir a cor vermelha é apenas facilitar o trabalho burocrático deles. Mas, em verdade, sabemos que a nota marcada de vermelho também tem um outro sentido: chamar a atenção para o fato de o aluno ter obtido uma média inferior à exigida pelo Regimento da escola.

pais compreendem. Assim, a cada atividade avaliativa executada, o aluno pensa em uma nota para a obtenção de promoção⁵⁸. Também percebemos, em nossas observações em sala de aula, que as correções são sobrepostas à escrita do aluno, impedindo-os de recorrer posteriormente, porque não se obedece ao que determina o Regimento escolar (que estipula para devolução das provas corrigidas e, conseqüentemente, prazo para o aluno recorrer do gabarito da avaliação).

Na tentativa de aprofundar a representação que encontramos na escola em relação ao ensino e ao processo avaliativo, observamos que o aluno tem a ilusão de que a nota significa o resultado do que ele aprendeu na escola: “[...] Eu tirei a nota mais alta da sala”; “Minha nota foi horrível, eu sou uma burra, errei todas estas questões”; “Não sei se vou passar, pois tirei um zero”; “Vou somar meus pontos; se tiver dado a média só assisto aula no outro bimestre”. Como percebemos nos depoimentos acima, os alunos não conseguem desvencilhar-se do processo de notas.

Desse modo, podemos afirmar que esse é um processo autoritário, uma vez que os alunos, em sua maioria, não apresentam indagações sobre a prova; a preocupação se dá sempre em torno do valor da prova. Uma boa parte dos alunos freqüentam as salas de aula em busca de uma nota para a sua promoção escolar, e não propriamente para adquirir o conhecimento.

⁵⁸ Em todas as salas de aula em que estivemos ao longo de nossa pesquisa, percebemos que os alunos só têm interesse em fazer as atividades, quando será atribuída alguma nota a elas.

2.3.6 PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE NOTAS: QUANTIDADE OU QUALIDADE?

Não vamos aqui referir-nos a um debate entre os teóricos que discutem a temática em questão. Por ora, basta dizer que trataremos dos termos “quantidade” e “qualidade” abordando alguns discursos relacionados ao nosso objeto de pesquisa.

De maneira geral, as práticas pedagógicas dos professores até buscam mudanças no processo avaliativo, mas acabam valorizando bastante o aspecto quantitativo. Não se trata aqui de polemizar contra os aspectos quantitativos, mas de revelar que, por trás da defesa da “precisão” das medidas quantitativas, esconde-se o medo de se fazer uma avaliação sobrepondo-se os aspectos qualitativos aos quantitativos.

Em uma das aulas a que assistimos, verificamos que o professor, ao entregar o resultado de uma prova, enfocou bastante o valor a ela atribuído. Ademais, o efeito comparativo nos parece – como regra – mais visível quando se avalia levando-se em consideração mais os aspectos quantitativos. Entretanto, podemos aventar que a nota “seca” e “pura” é praticamente inútil, porque não se vê nela uma preocupação mais ampla com o processo de ensino-aprendizagem.

A nota acaba por assumir espaço privilegiado no cotidiano da sala de aula; ela ganha, com isso, grande força. Dessa forma, no espaço escolar, o sistema de atribuição de notas culmina em médias finais. Professores e leigos argumentam na defesa delas, pois acreditam nessa suposta objetividade (conceitos/relatórios avaliativos).

Para o aluno, a preocupação primeira, quando é dia de entrega de provas, é com relação ao valor que “tirou nos testes e provas”. A qualidade no processo de ensino-aprendizagem não aparece como elemento primordial nem para o professor nem para o aluno – qualidade que, em termos de desempenho escolar, se expressa em estratégias de cálculo, formas de expressão e uma ampla decisão criativa e argumentativa envolvendo a todos (professores/alunos). Nesse sentido, a avaliação

[...] vem sendo compreendida exatamente ao contrário. Considera-se que todos os aspectos do desempenho escolar podem ser quantificados, atribuindo-se notas e calculando-se médias sobre todas as manifestações e tarefas dos alunos, sem reflexões, explicações ou esclarecimentos sobre o sentido dessas simbologias criadas (HOFFMAN, 2005, p.50).

Conforme Hoffman(2005) aponta, a escola é marcada por essas simbologias para legitimar e hierarquizar os indivíduos, sem a menor preocupação com uma possível “avaliação mediadora”, na qual o professor fosse capaz de acompanhar o aluno de forma individual observando as condições, a sensibilidade teórica, o grau de profundidade da aprendizagem de cada um ao longo do processo de construção do conhecimento. É preciso perceber que os números e/ou conceitos nem sempre oferecem essa diferenciação com clareza, são superficiais e genéricos, homogeneizando a prática pedagógica. Entretanto, avaliando com

um olhar interpretativo e singular, somente ao escrever o professor reorganiza e enuncia suas próprias concepções pedagógicas e significados atribuídos ao que observou e interpretou de cada aluno, revelando o que considera importante, tanto em relação ao fazer pedagógico, quanto sobre os desempenhos individuais (HOFFMAN, 2005, p.57).

Ora, como é de responsabilidade do professor fazer a interpretação dos trabalhos e provas de alunos, é óbvio que a qualidade do ensino está atrelada a comentários, dados e impressões que ele almeja ler nos relatos. Quando um aluno, por essa ou aquela razão articula em sua resposta, um pensamento que discorda da concepção ensinada pelo professor, este deve refletir sobre até que ponto o processo avaliativo está centralizado no professor. Ouvimos, na escola pesquisada, que precisa mudar a forma de avaliar, mas a experiência tem demonstrado poucos avanços e poucas mudanças nesse sentido.

Nas conversas e observações ao longo de nossa pesquisa, os próprios professores falaram abertamente da dificuldade em avaliar utilizando mecanismos mediadores e alguns chegaram a admitir que preferiam as práticas tradicionais e quantitativas devido ao trabalho pedagógico: a atribuição de notas é mais cômoda.

Os professores dão aulas, realizam cursos e redistribuem os conhecimentos acumulados. Entregam-se à vertigem de uma prática ou de um discurso “livresco” ou “enciclopédico” de conseqüências assustadoras. Além de realizarem uma ação pedagógica conservadora, transmitem o conteúdo corroborando a naturalização das desigualdades étnico-político-sociais.

Nesse contexto, o ensino funciona como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As ações e práticas pedagógicas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados para a produção dos indivíduos mediante certas tecnologias de classificação. A produção pedagógica escolar está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no “panoptismo”, entre os quais a “prova” tem uma posição privilegiada. Os problemas relacionados à avaliação escolar se resumem apenas na busca

infalível de inculcação do habitus escolar: vigilância rígida, utilizando-se receitas, e o professor transmitindo aos alunos conteúdos previamente fixados.

Mas havia, na escola em que realizamos a pesquisa, professores se esforçando para que a nota pudesse traduzir a complexidade do fenômeno avaliativo, ou seja, alguns tentavam afastar o efeito punitivo da avaliação, procurando fazê-la da melhor maneira possível e atrelando-a diretamente ao compromisso com a aprendizagem.

2.3.7 DISTORÇÃO NO SENTIDO DE AVALIAR: UM HABITUS CONSERVADOR

A atenção centralizada nas provas, exames e notas dadas pelo professor faz com que, aos poucos, a escola, cuja função é “ajudar” na construção do indivíduo, acabe por construir indivíduos dóceis, pois, ao longo do tempo, produziu-se nas salas de aula um certo temor em torno do processo avaliativo. Muitas vezes o aluno fica em silêncio porque não quer desagradar o professor. É o que observamos em nossa pesquisa.

Percebemos, nas aulas que observamos (das mais diversas disciplinas), que, provavelmente de forma inconsciente, os professores acabam por reproduzir na sua prática pedagógica uma maior preocupação em quantificar, mensurar o aluno. Por ocasião de todas as atividades realizadas em sala de aula, ouvimos dos professores: “Isto é para ajudar a vocês no final do bimestre”; “Só vai ficar em recuperação quem não fizer esta atividade”.

Os professores não percebem que a nota está sempre em seus discursos. Vimos que há, entre eles, aqueles que desejam romper com o processo imposto

pelos currículos, no que diz respeito ao processo avaliativo, mas, devido às dificuldades encontradas,⁵⁹ acabam por praticar o modelo tradicional de ensino.

Também percebemos que alguns professores corrigem os testes e as provas junto com os alunos. E muitos entregam as atividades corrigidas com suas respectivas notas e poucas observações, as quais não são discutidas em sala de aula. Segundo alguns alunos, “não adianta questionar, pois o professor pode reprovar a gente”. Há pouca preocupação tanto por parte do professor como por parte do aluno quando se trata de discutir as provas em sala de aula.

Aos professores interessa começar a ensinar um novo conteúdo; alguns justificam que corrigir a prova na íntegra tomaria tempo demais. Quanto aos alunos, a preocupação maior (pelo menos a grande maioria) é com o valor que obtiveram na prova.

Dessa forma, constatamos que a nota norteia todo o espaço escolar; é ela que exclui, hierarquiza, mas também inclui. É o valor que o aluno tirou numa prova que interessa para a escola. São os quadros de rendimento que ela deseja apresentar ao término de cada ano. Com isso, muitas vezes em detrimento da nota, os debates são esquecidos pela escola.

No processo avaliativo, o que usualmente se leva em conta é a nota, e não o que o aluno é capaz de produzir, de entender. A prova é o elemento norteador do espaço escolar.

Não vimos, durante nossa pesquisa, uma preocupação dos professores em promover debates para se discutirem os resultados das notas obtidas pelos alunos, apesar de tanto os alunos como eles se preocuparem com a nota. O professor sente-se satisfeito com alguns alunos que obtiveram boas notas, e

⁵⁹ Em nossas observações e conversas com vários professores, eles apontaram como principais dificuldades: pouco apoio pedagógico, o fato de parte dos alunos não estarem interessados e os salários baixos.

esses alunos também ficam satisfeitos. Quanto aos que obtiveram notas abaixo da média, há pouca preocupação por parte da escola: usa-se a avaliação (aprovação/reprovação) como um instrumento de exclusão/inclusão social, pois se utiliza um imaginário social inconsciente petrificado, por meio do qual se “seleciona” aqueles “capazes/incapazes”.

Ocorre que tal distinção se dá principalmente pelo amplo enfoque que a escola dá à nota. Possivelmente, se não houvesse essa desesperada preocupação para obtenção de notas, a distorção existente na escola seria menor.

Como tem sido possível observar,

[...] em geral, as chamadas provas, testes, etc. não resultam em oportunidades para alunos elaborarem reflexão nem para professores acompanharem o progresso de seus alunos quanto a raciocínio, linguagem e reflexão científicas (SOUSA FILHO, 2000, p.50).

Com isso, tem-se um paradoxo: primeiro, o professor, com a mentalidade de romper com os velhos paradigmas do habitus pedagógico tradicional, constitui a forma simbólica de inculcação desse habitus; em segundo lugar, os envolvidos são capturados por uma mesma máquina simbólica, capaz de ratificar a dominação. Por intermédio da eficácia simbólica das representações, a sala de aula, muitas vezes, durante o processo de avaliação, não funciona como espaço de releção, no processo de ensino-aprendizagem.

Em nossas observações, vimos que alguns alunos tinham pouca preocupação com a escola às vezes, nem ao menos sabiam o que estavam fazendo ali. As distorções eram cada vez mais explosivas. “[...] O professor se vê desorientado diante de uma turma que rejeita aquilo que tem a oferecer”

(VASCONCELOS, 2000, p.37), transformando todo o processo avaliativo em instrumento de dominação.

Diante desse quadro, o professor⁶⁰ logo entende que o erro está nos alunos (desinteresse, preguiça, indisciplina etc.), que são cada vez mais mal educados, pois, como descreve Kammi (1991, p.23):

Infelizmente, várias escolas têm a tendência de exigir respostas “corretas” e usam sanções que reforçam a heteronomia. Entre as sanções positivas existem as notas, as estrelas douradas, a aprovação do professor, que são usadas para estimular o “bom” comportamento. Entre as sanções negativas e coercitivas, estão a perda do recreio, a ida para a diretoria e o uso da vergonha ou mesmo da punição física.

Sendo assim, a escola não consegue criar novos mecanismos de ensino-aprendizagem e acaba por reproduzir tacitamente o discurso do poder, da alienação, recorre ao poder que exerce de atribuir a nota. O professor apropria-se da nota para garantir a sua autoridade.

Mais que isso, “[...] as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos” (LUCKESI, 2005, p.24). O professor, ao invés de ir fundo nos problemas (relação escola-sociedade, processo de elaboração e construção do conhecimento), segue o caminho mais cômodo: a ameaça da nota. Vai tentar gerar no aluno uma submissão forçada, habituando-o a viver sob sua égide. Ao se reiterarem tais atitudes, geram-se modos permanentes e sedimentados de ação conservadora.

Em verdade, acaba-se por não eliminar o problema; ele é apenas sufocado. O professor acredita que, a todo tempo lembrando a nota, vai levar o aluno a adquirir interesse pela leitura e por novos conhecimentos. Nesse sentido,

⁶⁰ Ver as considerações de Perrenoud (1992), sobre o fato de os professores, em sua maioria, não aceitarem discussões acerca de mudanças relacionadas a suas práticas pedagógicas.

como a escola está centrada nas provas e exames, termina secundarizando por si mesma, e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, polarizando uma avaliação da aprendizagem nos exames, não poderá cumprir a decisão de melhorar a aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A tarefa de fazer um estudo acerca da (anti) pedagogia da nota na escola requer cuidado e delicadeza com as múltiplas informações que encontramos, ao longo do processo de construção do trabalho, com o desejo de mostrar que, embora naturalizada pela prática escolar, a nota (exames, provas, testes, argüição etc.) aparece como instrumento relacionado com o poder, na medida em que significa controle.⁶¹

De maneira naturalizada, tradicionalmente faz parte do processo de avaliação, na sala de aula, a atribuição de notas e/ou conceitos aos alunos, fator responsável por uma imagem difusa da escola como espaço da “prova” que “aprova” ou “reprova”, que seleciona, sanciona e hierarquiza, e que divide os indivíduos estigmatizando-os como “fortes ou fracos”, como bem aponta Libâneo (1994, p.198), ao analisar alguns equívocos que ocorrem no processo avaliativo: “o equívoco mais comum é o professor usar a avaliação somente para dar notas, classificando o aluno em ‘melhor ou pior’, dependendo do que memorizou e por sorte ser o teor das provas”.

Vê-se, então, que a avaliação tradicional, além de classificar o aluno, gera a exclusão (reprovação, hierarquização), embutida ao longo do processo avaliativo (conceitos, notas etc.), pois, utilizando-se de princípios positivistas, dá ênfase, na classificação de desempenho, a listas e provas com resultados quantitativos e numéricos. Nela, o mais importante é o produto.

⁶¹ O poder está no cerne da *avaliação*, que gera medo: o próprio professor não percebe de que o modo como ele foi avaliado enquanto era aluno eliminava sua maneira de atuar. Somente depois, é possível modificar tal realidade; isso quando consegue romper com os paradigmas tradicionais. Ver mais em Libâneo (1994).

Isso nos remete a experiências vividas ao longo de nosso estudo, nas quais os alunos viam a nota como tendo uma relação utilitária com o trabalho escolar, empenhando-se nos trabalhos de acordo com a “pontuação” que pudessem obter. Embora desgastantes, várias vezes ouvíamos, diante de qualquer proposta de trabalho em sala de aula, as seguintes indagações: “Este trabalho vale nota? quanto?” “Se eu não fizer, como fica minha situação?” Algumas vezes parecia que estávamos em um “supermercado”, pois o conhecimento a ser produzido e partilhado era visto como uma mercadoria que, dependendo do “lucro”, valia a pena adquirir. Há, notadamente, uma lógica de mercado presente não apenas na coisificação do conhecimento, mas também, sobretudo, na interação individualista existente no imaginário dos alunos.

Já as dificuldades que os alunos correntemente apresentavam na realização de trabalhos em grupos pareciam demonstrar a pouca experiência (ou nenhuma), durante os períodos anteriores, com situações de aprendizagem que propiciassem o desenvolvimento de práticas coletivas e solidárias.

Percebemos, ainda, que a utilização da nota no espaço escolar é tão forte, que, muitas vezes, os próprios alunos preferem não discutir mudanças, pois temem que esse processo se torne muito pior; especialmente porque, desde a compreensão de um senso comum conservador, difunde-se a idéia de que somente a prova é capaz de avaliar. Faz-se necessário colaborar para uma visão inversa, qual seja, a de que a prática educativa requer a “[...] vivência da avaliação como prática de investigação” (ESTEBAN, 2001).

É oportuno lembrar a análise feita por Vasconcelos (1998, p.82) a respeito dessa questão. Em sua argumentação acerca da prática de uma avaliação emancipatória, esse autor afirma:

[...] finalidade maior da avaliação da aprendizagem, dentro de um horizonte de uma educação dialética-libertadora, numa abordagem sócio-interacionista, é ajudar a escola a cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer que os alunos possam aprender e se desenvolver [...].

Levando em consideração que o processo avaliativo sempre pressupõe uma relação de poder, é fundamental redirecioná-la da prática excludente do atual modelo de atribuição de notas para um novo processo de ensino-aprendizagem. É, portanto, em função de uma avaliação comprometida com o processo democrático de aprendizagem que se situa a argumentação a favor da progressão continuada, em detrimento do processo que exclui o aluno.

É preciso considerar que, no processo de avaliação, o aluno traz consigo saberes e valores para o convívio da sala de aula. Por isso é importante estabelecer uma nova organização, no espaço escolar, capaz de flexibilizar-se em função do compromisso coletivo com a aprendizagem efetiva dos alunos. Daí, a urgência em se ter um currículo com mecanismos capazes de propiciar ao aluno uma ampla relação entre ele, o professor e os valores da comunidade. Sem se compreenderem essas relações, torna-se praticamente impossível o processo de ensino dialético.

Quando falamos do currículo, referimo-nos à incompatibilidade de uma escola crítica⁶² com a manutenção de práticas e ações naturalizadas no processo avaliativo, tais como: a naturalização do professor como detentor do conhecimento; a cristalização de relações verticalizadas; as regras escolares de

⁶² É aquela que tem em seus currículos o trabalho em grupo, que rompe com a visão de um pensamento único e, a todo tempo, faz reflexões acerca de suas práticas pedagógicas, no intuito de facilitar o processo de aprendizagem de seus alunos, aquela que não transforma seus projetos pedagógicos em verdades irrefutáveis.

caráter coercitivo e repressivo; o pavor de se verem os alunos participando de encontros e reuniões pedagógicas; a organização de um currículo a partir de posturas pedagógicas conservadoras fundadas numa educação “bancária” (FREIRE, 1996); a padronização e a fragmentação do ensino, desconsiderando o processo de desenvolvimento crítico dos alunos; o uso de notas como elemento de poder no processo de ensino. Entre essas práticas elencadas, destacamos o uso de notas como elemento de poder, fazendo com que seja instalado nas salas de aula o pânico e o medo em torno do processo avaliativo.

Por outro lado, algumas posturas educativas de natureza inatista e/ou empirista, desconsiderando a multiplicidade de fatores presentes nas situações de “ensino-aprendizagem”, atribuem (na maioria das vezes) ao aluno a responsabilidade pelo seu “bom” ou “mau desempenho” ao longo do ano letivo. Tais posturas, ao conceberem o fracasso escolar como um problema inevitável frente às contingências individuais, de forma inconsciente reforçam o preconceito e desresponsabilizam a escola e os professores por esse fracasso.

Assim, eliminar a nota do espaço escolar é um caminho a se pensar. Cabe aqui, em nosso estudo, apenas lembrar que a avaliação é uma constante em nossas vidas. A todo instante, estamos avaliando e sendo avaliados. O que não deve ser feito nas salas de aula é não privilegiar a nota em detrimento do conhecimento; ela deve existir como parte do processo avaliativo. No entanto, é preciso que haja, juntamente com a eliminação dos mecanismos introjetados tanto na escola como no cotidiano de cada aluno, que inviabilizam que a aprendizagem ocorra, um sério investimento de todos (alunos/professores/sociedade/Estado etc.). Contando com esses mecanismos,

acreditamos ser possível romper-se com o estereótipo de uma estrutura escolar enrijecida, na qual cabe ao aluno viabilizar a sua própria lógica de inclusão.

Temos plena consciência de que aqui tratamos apenas de uma ínfima parte do tema que escolhemos para estudo e gostaríamos de tecer ainda alguns comentários que julgamos importantes:

a) É fundamental pensar, argumentar, de modo sistematizado. O processo de avaliação da aprendizagem, para ter sentido pedagógico, deve mostrar para o aluno aquilo em que ele já está avançando pelo caminho “certo” e aquilo em que ainda não está. Talvez seja essa expectativa a alma da aprendizagem. Dessa forma, saímos da “simples aquisição” de conhecimentos de forma hierarquizada para uma construção/reconstrução, procurando introduzir nesse processo não apenas avanços técnicos, mas também avanços críticos e políticos.

No momento em que o aluno aprende a argumentar com base (em leituras, por exemplo) a ouvir com atenção os seus colegas, a ler criticamente, a apresentar um contra-discurso junto ao professor (sempre que necessário) e a refazer de forma dialética seus argumentos, não está apenas fazendo ciência; está igualmente se fazendo cidadão. Afinal, como diz Demo (1999, p.04), “[...] saber pensar não é só pensar, mas saber intervir, para se tornar viável a construção de outra rota histórica”. Ou seja, o “bom” argumento é aquele capaz de demonstrar uma autonomia e independência, aquele no qual o aluno é capaz de formular. Saber

argumentar ultrapassa o falar, o saber falar: é articular o discurso com polidez e elegância.

b) A escola precisa urgentemente romper com a cultura atual em torno da nota como a única forma de avaliação; ela precisa criar mecanismos capazes de superar o já existente na hora de atribuir uma nota ao aluno. Na escola pesquisada, observamos que alguns professores dão os primeiros passos para que haja uma ruptura com o modelo estabelecido de atribuir notas.

Ao se manejar novos conhecimentos com competência, não apenas se gesta a competência técnica e conservadora, mas se ultrapassa a prática mecânica e bastante utilizada no processo de avaliação escolar⁶³.

Esse debate pode mostrar que o número diz o que aquele momento interpretativo o manda dizer. Vai por conta daquele que interpretou. Assim, a nota se livra de qualquer pecha intrínseca: pode ser útil, se a fizermos para expressar aspectos qualitativos. Alguns têm preferência pela utilização de conceito, em vez da nota; isso é irrelevante, porque, no fundo, não há qualquer diferença, pelo menos em termos de se manter a escala comparativa. O recurso comum de preferir comentários genéricos, alusões indiretas, insinuações suaves etc. pode ser adequado em determinado momento, porém não corresponde a uma genuína estratégia de avaliação, seja porque pode estigmatizar o aluno ainda mais e ser um procedimento autoritário (contra tais

⁶³ Ver Demo (2005). Nesse texto, o autor aponta caminhos para se ter no espaço escolar uma avaliação com qualidade, participativa, numa perspectiva dialética. Ver também Thiollent (1989).

comentários o aluno não poderia defender-se), seja porque significa apenas fuga. Uma das principais marcas da nota ou conceito é hierarquizar os alunos de maneira cada vez mais frontal e transparente, sem fantasias.

O modo como se dá a nota faz parte de outro problema. Entendendo-se, no entanto, que o real sentido do processo avaliativo é garantir a aprendizagem do aluno, não se deve usá-la como instrumento de poder. Uma vez que a qualidade da aprendizagem somente se garante sob cuidados avaliativos permanentes e profundos, a discussão toma novos rumos: ao invés de se buscarem estratégias de fuga, será mais prudente utilizarem-se metodologias e estratégias pedagógicas capazes de fazer da avaliação parte do compromisso com a aprendizagem do aluno. A nota deve ser utilizada, no processo avaliativo, não apenas como instrumento para classificar, mas sim na pretensão de atingir patamares formativos. Quer dizer, o equívoco está em pensar que se precisa suprimir a nota; o que de fato é preciso é trabalhar a nota com a devida consciência crítica, ou seja, numa perspectiva em que haja ensino-aprendizagem, sabendo-se o que se pode e o que não se pode dizer.

Ademais, para atingir os patamares de uma intensa aprendizagem, toda nota deve ser atribuída de maneira circunstanciada, principalmente no que diz respeito às notas mais baixas. A nota deve aparecer acompanhada de propostas, observações, comentários e sugestões, para facilitar o processo de

aprendizagem. Assim, o processo avaliativo será capaz de “formar” um novo sujeito: autônomo e capaz de refletir acerca da realidade na qual está inserido. Tal expectativa leva a mudarem-se profundamente os processos avaliativos.

c) No espaço escolar, o professor precisa perceber que avaliar é classificar; e classificar não representa necessariamente ensinar melhor, do ponto de vista qualitativo. Classificar produz inclusão/exclusão e, é indispensável a primeira alternativa. A contradição é facilmente abrigada na ambivalência do processo de avaliação, que garante incluir, produzindo uma opacidade que não deixa que se perceba que algumas categorias nas quais alunos/professores são incluídos acabam por produzir também exclusão. Nessa perspectiva, o professor, em relação aos mecanismos classificatórios, não percebe em seu aluno que “[...] uma resposta, mesmo que errada, corresponde a um grande avanço para alguns, decorre de um significativo esforço para outros, ou indica descompromisso [...]” (ESTEBAN, 2003, p.24). Ou seja, é necessário ver que uma resposta não possui apenas um valor, mas seu valor está relacionado a diversos processos. Portanto as situações vividas no cotidiano da sala de aula mostram a urgência de se criarem procedimentos e métodos capazes de conduzir a novos caminhos uma avaliação que pretende realizar uma verificação objetiva.

d) Não se trata de, simplesmente, mudar de linha metodológica, nem de abolir os “instrumentos” de avaliação, como as provas e os

exaustivos testes, os quais são classificados como responsáveis pela exclusão. Trata-se, sim, de pensar a educação com o sentido de que a tessitura dos conhecimentos não necessita, obrigatoriamente, passar por uma avaliação que, sendo classificatória, promove quase que invariavelmente exclusões no processo de formação do aluno.

e) É fundamental pensar num processo avaliativo em que se possa exercitar um trabalho individual e coletivo de argumentação: no individual, pode transparecer o toque particular de cada membro, enquanto no coletivo deve aparecer a difícil arte do consenso negociado. Os extremos são complicados: tanto o trabalho individual exclusivo como o trabalho coletivo exclusivo levam a hábitos indesejáveis: seja ao individualismo, seja ao comodismo.

Assim, é preciso ter-se clareza de que a opção pelo atual modelo de atribuição de notas, na maioria das vezes, de forma latente, oculta os reais problemas da educação, que, por trás da defesa da “precisão” das medidas quantitativas, esconde um outro temor: o medo de se fazer uma avaliação sobrepondo os aspectos qualitativos aos quantitativos.

É preciso perceber que os processos de aprendizagem são individuais e diferenciados e que cabe a cada escola, a partir de seus projetos curriculares, mobilizar os alunos de diversas formas para que, de fato, possa existir o ensino-aprendizagem. Ou seja, o processo avaliativo destina-se a observar e propiciar melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem, pois “os números não explicam nada. Posicionam

os alunos em uma escala de valor, sem esclarecer o sentido dessa posição. Pode-se atribuir qualquer nota a qualquer tarefa”(HOFFMAN, 2005, p.49).

Por trás da maneira como se vem tratando a nota na escola, percebe-se a presença de uma pedagogia baseada no castigo e na punição, ou seja, ao invés de a nota ser um elemento de referência do trabalho de construção do conhecimento, ela passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou castigo, alienando a relação pedagógica, na medida em que tanto o aluno como o professor passam a ter uma maior preocupação com esse instrumento de avaliar o processo de aprendizagem.

Dessa forma, vemos uma ampla arbitrariedade no sistema de atribuição de notas que existe nas atuais escolas. A nota atribuída pelo professor (muitas vezes) aparece como uma verdade irrefutável, pois é ele e somente ele que justifica e argumenta junto aos alunos como formulou a questão e a resposta. Essa “justificativa” acaba em prejuízo para os alunos, pois, muitas vezes, eles não podem analisar a qualidade de suas respostas nas provas, passando apenas a uma única preocupação: contar os pontos, na intenção de serem aprovados.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Tradução Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. São Paulo: LTC, 1981.

BARRIGA, A. D. El exámenes: textos para su historia y debate. México: UNAM, 1993.

BARROS, Maria E. Barros de. Formação de Professores e os Desafios para a (RE) Invenção da Escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículos. São Paulo: Cortez, 2005.

BECKER, Fernando. Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BERGER, Miguel André. Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos, vivências e desafios. Aracaju: J. Andrade, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

_____. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. A Dominação masculina. Tradução Maria Helena Kuhner. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. A economia das trocas simbólicas. Tradução Sérgio Miceli. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O Poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Os usos sociais da ciência. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 1997b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CARNEIRO, Moacir Alves. L.D.B. fácil: leitura crítica compreensiva. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASSIRER, Ernest. A questão Jean-Jacques Rousseau. Tradução Erlon José Pascoal, Jézio Gutierre. São Paulo: UNESP, 1999.

CHÂTEAU, Jean. Os grandes pedagogistas. Tradução e notas de Luiz Damasceno Penna e J.B. Damasceno Penna. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1978.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COMENIUS, João Amós. Didática Magna. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 8.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Editora Associados, 1999.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. Tradução Eduardo Brandão. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A Evolução pedagógica. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EAGLETON, Terri. Ideologia. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

- EBY, Frederich. História da educação moderna. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. De Emílio a Emília: a trajetória de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser Professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.13-37.
- _____. Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. Microfísica do poder. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- _____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.
- GROLUND, N.E. O Sistema de notas do ensino. São Paulo: Pioneira, 1979.
- HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo. jan./jun. , n.1., 2001
- HOFFMAN, Jussara. Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- _____. O Jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- _____. Avaliação mediadora. 23.ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2004.

HUBERT, René. História da pedagogia. Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo. Jan./jun. , n.1., 2001

KAMII, Constance. Jogos em Grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) O Sujeito da educação: estudos foucautianos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LE GOFF, Jacques. A História nova. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A Civilização do ocidente medieval. 2.ed. Lisboa: Artes Gráficas, 1995. v.1.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar: julgamento ou construção?. 8.ed. Rio de Janeiro:Vozes, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. Escola do futuro. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 1974.

_____. O impasse na educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. Para que servem as escolas. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A escola secundária moderna. Petrópolis: Vozes, 1970

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÚDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da pedagogia. Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1987.

MAIA, Nelly Aleotti. (Org.). Evolução cultural da educação. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação. Tradução Gaetano Lo Mênaco. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da educação.... Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. A Ideologia alemã. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. O Manifesto comunista. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Nova cultural, 1996. livro I, v. 1.

MAYER, Frederick. História do pensamento educacional. Tradução Helena Maria Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill. Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1972.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: As Abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONROE, Paul. História da educação. Tradução Idel Becker. 13. ed. São Paulo: Zahar, 1978.

MORALES, Pedro. Avaliação escolar: o que é, e como se faz?. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

OGIBA, S.M.M. A Avaliação do Ensinar e do aprender na Universidade: controle, classificação ou (re)construção coletiva. Educação e realidade.vol.17, n.2, jul./dez., 1992.

PEREIRA, O. O que é teoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia di fracasso. Tradução Cláudia Schilling. 2.ed. São Paulo: Art Med, 2001.

_____. Não Mexam na minha Avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antônio (Org.). Avaliações em educação. Lisboa: Educa, 1992. p. 155-173.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez, 1982.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. Indisciplina escolar: causas e sujeitos. 2.ed. Rio de Janeiro;Vozes, 2002.

SAUL, Ana Maria. Avaliação educacional. idéias. avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE. Vol.22, p.61-68, 1994.

_____. Avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SNYDERS, George. Pedagogia progressista. Tradução Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra, Almedina, 1974.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA FILHO, Alípio de. "Cultura, Ideologia e Representações". In: CARVALHO, Maria do Rosário et all (Org.). Representações sociais: teoria e prática. Mossoró: Fundações Guimarães, 2003.

_____. Responsabilidade intelectual e ensino universitário. Natal: EDURF, 2000.

_____. Medos, mitos e castigos. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M.J.M. Aspectos qualitativos da Metodologia da Pesquisa...Cadernos de Pesquisa, maio 1989, n.49.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. A prática pedagógica do professor de didática. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1992.

WEBER, Max. Ciência e política: duas vocações. Tradução Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. (Org.). Escola, culturas e saberes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

1. Observar as técnicas e métodos utilizados pelo professor em sala de aula.
2. Embora não entreviste alunos, faz-se necessário observar como o aluno enxerga a questão da nota.
3. Preocupação do professor quanto ao processo de construção do conhecimento. (Incentivos, textos críticos, dados novos etc)
4. As experiências dos alunos são aceitas.
5. O discurso/ o contradiscurso.
6. A disciplina em sala de aula:
7. Na exposição dos conteúdos e professor busca no aluno a repetição? (Como? (Empirismo) ou ele espera a (re)criação? Como? (Construtivismo, rompendo com o Behaviorismo).
8. As aulas atendem as necessidades da contemporaneidade? (Vídeos, Seminários, Debates etc.)
9. Há uma preocupação quanto a seleção pré-determinada entre os aptos/inaptos? (Oliveira; Marx etc)
10. a relação entre professor e aluno apresenta sempre uma inquietação quanto à nota?

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A ESCOLA FLORIANO CAVALCANTI

I) IDENTIFICAÇÃO

Nome_____.

Idade_____Sexo_____Tempo_____de
serviço_____Formação_____.

Série e disciplina que leciona_____ Possui outra
ocupação_____.

Observações_____

II) QUESTIONÁRIO

1. Qual a FUNÇÃO da nota na escola?
2. Quais os critérios que você utiliza para atribuir UMA NOTA?
3. Qual o sentido que você atribui a nota?
4. A nota revela a competência do professor?
5. Como você se sente quando ocorre um índice, além do previsto, de notas abaixo da média entre seus alunos?
6. A escola preocupa-se mais com a transmissão dos conteúdos programáticos ou com a construção do conhecimento?