

Avaliação e os Fundamentos da Escola de Trabalho de Pistrak: Campo de Possibilidades

GIANNA LEPRE PERIM*
SUELI PETRY DA LUZ **

Recebido: 25/02/06

Aprovado: 08/05/06

* Doutoranda em Educação pela UNICAMP (SP) e Professora da UEL (PR) –gianna.perim@esporte.gov.br

** Doutoranda em Educação pela UNICAMP (SP) e Professora da UNIVALI (SC) – petryluz@yahoo.com

Resumo: O texto se propõe a compreender a avaliação no contexto da escola e esta no contexto da sociedade, a partir de alguns autores e da Escola de Trabalho proposta por Pistrak, pedagogo russo que realizou uma experiência de organização escolar, estabelecendo a diferença na forma de conduzir e de tratar os princípios pedagógicos de uma instituição escolar. Dele, podemos abstrair a lição dos campos de possibilidades que marcam a identidade de uma instituição escolar. Ele viabiliza um contraponto para análise e reflexão do que fazemos e como fazemos a organização da escola, a auto-organização dos alunos e da avaliação, estabelecendo outras relações de poder entre professores e alunos e nos levando a refletir sobre as relações entre escola, avaliação e trabalho.

Palavras-Chave: Escola; Avaliação; Trabalho.

Abstract: This text aims to understand evaluation in the context of school and school in the context of society, based on writings and the Work School proposal by Pistrak, a Russian pedagogue that developed an experiment about school organization, establishing the difference in the manner of conducting and dealing with the pedagogical principles of the school as an institution. From this we can abstract the lesson of the fields of possibilities that mark the identity of the school institution. It allows a counterpoint for the analysis and reflection of what we do and how we organize the school, the self-organization of the students and the evaluation, establishing other power relations between professors and students and leading to the reflection on the relations between school, evaluation and work.

Keywords: School; Evaluation; Work.

Introdução

Exclusão ou inclusão? Exclusão é um termo que, consciente ou inconscientemente, prepondera em resultados de processos de avaliação escolar. A inclusão, apesar de já ser um discurso corrente, constitui uma atitude social que precisa ser aprendida. O termo assimilado pelo docente, no campo da avaliação, está embuído de múltiplos desafios como disponibilidade de tempo, vontade de ajudar, estar presente, acompanhar, fazer-se partícipe, valorizar, constituir-se e ser um membro do grupo e tantos outros verbos de ação. A organização escolar deve ser outra, a auto-organiza-

ção do aluno deve ser diferente, as relações de convivência tramitam por outros princípios. Saber um pouco disso faz parte desse estudo, selecionado a partir da Escola de Trabalho de Pistrak.

Pistrak constituiu uma experiência de organização escolar de uma pedagogia social que estabeleceu a diferença na forma de conduzir e de tratar os princípios pedagógicos de uma instituição escolar. O seu valor se destaca pelo fazer acontecer uma crença, um sonho ou uma utopia, do qual podemos abstrair um jeito de fazer pedagógico. Constitui um campo de possibilidades de desconstrução ou de construção educacional, vinculada a posições sócio-político-culturais de um país. Dele se pode abstrair a lição dos campos de possibilidades que marcam a identidade de uma instituição escolar. Ele pode ser um contraponto para análise e reflexão do que fazemos e como fazemos a organização da escola, auto-organização dos alunos e a avaliação, estabelecendo outras relações de poder entre professores e alunos.

Foram selecionados como sustentação teórica Marx, Bourdieu e Pistrak, entre outros, uma vez que eles permitem perceber que não se pode olhar a sala de aula apenas na relação professor e aluno. Há necessidade de uma análise mais circunstanciada, que extrapole as quatro paredes e o âmbito da escola e que precisa ser pensada numa perspectiva histórica e, em níveis integrados entre Sistema/Governo/ Sociedade, Escola e Sala de Aula.

Os questionamentos básicos estabelecidos foram: Quais são as idéias norteadoras que sustentam a Escola de Trabalho de Pistrak? Qual o posicionamento da Escola de Trabalho de Pistrak sobre avaliação?

Nesse enfoque, estabeleceu-se como objetivos entender a lógica e o tipo de organização e divulgar as idéias norteadoras que sustentavam a Escola de Trabalho de Pistrak, notadamente, no campo da avaliação para, a partir daí, compreender a lógica da avaliação na escola capitalista.

Espera-se que este estudo forneça subsídios e contribuições para novas reflexões sobre campos de possibilidades da avaliação, menos seletiva, excludente e injusta.

1 Questionando o papel da escola na sociedade capitalista

O método dialético utilizado por Karl Marx em “O Capital” (Marx, 2002), que privilegia o ponto de vista da totalidade, é, ainda, o mais eficiente instrumento para compreender a realidade histórica, a partir da reconstrução das principais determinações da vida social global dos homens.

Os conceitos trabalhados por ele como mercadoria; capital; mais-valia; entre outros; ultrapassam os limites da Economia e transformam-se em categorias que expressam relações sociais histórico-concretas, a partir das quais, é possível captar e analisar a realidade histórica em qualquer campo das ciências.

Além disso, entender o modo de produção capitalista é fundamental para conhecer as origens da Escola e os objetivos para os quais foi instituída e, por conseguinte, compreender de forma mais abrangente as categorias presentes no processo pedagógico e suas relações. O ponto de partida da produção capitalista é constituído histórica e logicamente pela atuação simultânea de grande número de trabalhadores, no mesmo local ou no mesmo campo de atividade, para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista.

Analisando a evolução do trabalho a partir da oficina do mestre artesão, passando pelo artesanato das corporações, a manufatura, e a indústria moderna, muita coisa mudou. Introduziu-se o sistema de cooperação, a divisão do trabalho, a maquinaria, a máquina-ferramenta, enfim a ciência e a tecnologia.

O que não mudou foi a exploração do homem pelo homem na busca constante de produção de mais-valia, que foi se tornando cada vez mais cruel. Com a introdução da maquinaria no processo de produção, tornou-se supérflua a força muscular no trabalho, e a partir daí o capitalista passou a explorar não só o trabalhador, mas toda sua família. “Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção, de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital” (MARX, 2002, p. 451).

A degradação moral causada pela exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças é descrita por Marx nos vários depoimentos reproduzidos no livro “O Capital”. Aqui nos interessa particularmente a questão do desenvolvimento intelectual das crianças trabalhadoras e sua relação com a Escola: “A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural” (MARX, 2002, p. 457).

A obliteração era tão aviltante que a instrução elementar passou a ser condição compulsória para o emprego “produtivo” de menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris a partir de 1844 na Inglaterra, o que não alterou o comportamento dos fabricantes que trapaceavam para se furtar à legislação, conforme os depoimentos transcritos por Marx:

“Toda crítica deve ser dirigida contra a legislatura que promulgou uma lei ilusória que ostentando o pretexto de cuidar da instrução das crianças, não contém nenhum dispositivo que assegure a consecução desse objetivo. Essa lei estabelece apenas que as crianças sejam encerradas ‘por determinado número de horas’ (3 horas) por dia entre quatro paredes de um local chamado escola, e que o empregador receba por isso, semanalmente, certificado subscrito por uma pessoa que se qualifique de professor ou professora” (2002, p. 457).

“Ao visitar uma dessas escolas que expediam certificado, fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe perguntei: ‘Por favor, o senhor sabe ler?’ Responde ele: ‘Ah sei somar’. Para justificar-se acrescentou: ‘Em todo caso, estou à frente dos meus alunos’ ” (2002, p. 458).

A precariedade dos estabelecimentos denominados escolas, associada aos períodos de alternância de frequência das crianças na Escola (em média 30 dias na escola e 6 meses na fábrica) serviam apenas para aumentar a categoria de instruídos nas estatísticas oficiais do governo britânico.

Apesar disso e, com as mudanças efetuadas na legislação fabril, no que dizia respeito à educação, Marx apresentou alguns pontos favoráveis à relação escola-trabalho: “Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação, fizeram da instituição primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual e, conseqüentemente, o trabalho manual com a educação e a ginástica” (MARX, 2002, p. 547).

Pelos depoimentos de mestres-escolas ouvidos pelos inspetores de fábrica da época, concluiu-se que o aproveitamento das crianças empregadas nas fábricas era superior ao dos alunos regulares que tinham frequência diária integral.

“A coisa é simples. Aqueles que só permanecem na escola metade do dia estão sempre lépidos, em regra dispostos e desejosos de aprender. O sistema de metade trabalho e metade escola torna cada uma das ocupações descanso e recreação em relação à outra, sendo por isso mais apropriado para a criança do que a continuação ininterrupta de uma das duas. Um menino que desde cedo fica sentado na escola, especialmente no verão, não pode concorrer com outro que chega alegre e animado de seu trabalho” (MARX, 2002, p. 548).

Para autoridades da época, do sistema fabril, brotou o germe da educação do futuro: “que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX 2002, p. 548).

Entretanto, Marx ressalta a forma monstruosa com que o capital, através da escola, reproduziu para a vida o que antes ficava restrito à fábrica, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial, dentro da oficina ou no interior da sociedade.

Segundo Braverman (1977), a educação assumiu um papel ampliado na era do capitalismo monopolista. Isso se deu em função da rápida urbanização da sociedade e do aceleração do ritmo de vida econômica e social, aumentando a necessidade dos serviços governamentais. Outro fator importante foi a institucionalização da res-

ponsabilidade pelo cuidado e socialização das crianças, com o desaparecimento da aldeia e da fazenda como as principais arenas de educação infantil.

Servindo quase que exclusivamente para comunicar às crianças como “funcionário” em um ambiente urbano moderno, tanto como trabalhadores quanto como consumidores, no aparelho institucional chamado escola, “a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamados a fazer como adultos: a conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem” (BRAVERMAN, 1977, p. 245).

Sobre isso ENGUITA se manifesta:

“Era necessário, por conseguinte, que, antes de incorporar-se ao trabalho, cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie percorreram em séculos. Este mecanismo não podia estar no próprio trabalho, pois as leis sobre o emprego das crianças nas fábricas romperam a única possibilidade: a aprendizagem do ofício, que intensamente degradada a partir de suas formas artesanais, havia se convertido em pura e simples super-exploração da infância, e que era necessário suprimir para arrancar dos trabalhadores o controle do recrutamento. (...) Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nela se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho” (ENGUITA, 1989, p. 30-1).

Com isso a escola passou a cumprir dois papéis importantes a serviço do capital: limitou o aumento do desemprego reconhecido e passou a fornecer emprego para uma massa considerável de professores e de administradores, além de se tornar uma área imensamente lucrativa de acumulação de capital, envolvendo a indústria de construção, fornecedores de todos os tipos e de empresas subsidiárias. Em contrapartida, cada vez menos tornou-se um espaço destinado à formação de crianças e jovens, como podemos constatar na afirmação de Freitas: “Entretanto, há uma discussão latente que não é colocada em pauta e que precisa ser aqui incluída no debate. A contradição entre “formar e instruir” aparece como necessidade de um sistema educacional que nega a formação, substituindo-a por instrução nem sempre de qualidade.” (FREITAS, 2003, p. 87).

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, a extensão da escolaridade cada vez mais vazia, combinada com a redução do trabalho a tarefas simples, representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes: “Esta é a lógica do modo capitalista de produção que, em vez de denunciar as relações sociais hierárquicas pelas quais acumula riqueza nas mãos dos proprietários

rios da sociedade, prefere deixar o trabalhador ignorante a despeito dos anos de escolaridade, e roubar a humanidade no seu direito inato de trabalho consciente e magistral” (BRAVERMAN, 1977, p. 377).

2 Focalizando os caminhos ideológicos da avaliação

Analisando o contexto da origem da Escola e o papel que tem desempenhado na sociedade capitalista, fica difícil acreditar que seja possível fazer deste espaço instituído, um espaço real de formação. Menos ainda relacionando trabalho e escola, sem que isso signifique reproduzir a exploração do trabalhador e a sua submissão ao sistema capitalista.

Entretanto, a experiência de Moisey Mikhaylovich Pistrak, pedagogo russo, contemporâneo de Vigotski, Makarenko e Krupskaya, que sistematizou a nova escola russa criada sob o impacto das transformações sociais da Revolução Russa de 1918 demonstra que é possível recomeçar (FREITAS, 2003 a e b).

A proposta de Pistrak consistia em estabelecer novas bases de relações sociais, de modo a buscar uma FORMAÇÃO compatível com a visão socialista que o país requeria.

Implantou a **Escola do Trabalho**, que se constituiu uma real contribuição à pedagogia socialista. Foi resultado de um trabalho prático na Comunidade Escolar, subordinada ao Narkompross (Comissariado de Instrução Pública), também, chamada de Escola Lepechinsky (PISTRAK, 1981). Interessante registrar o que Pistrak afirmou no início, que não tinham programa e nem base teórica precisa, mas que existia “uma vontade apaixonada de estudar, como marxistas, as questões pedagógicas fundamentais e educar [...] no espírito comunista” (ibidem, 25). Em sua trajetória deixa clara a avidez dos professores por respostas a questões práticas, didáticas, metodológicas e que a teoria os deixava indiferentes, frios e menos receptivos e, registrava que a maioria deles não tinha consciência clara do fato da pedagogia marxista ser uma teoria de pedagogia social (ibidem). Pistrak (1981, p. 28) afirmava que “[...] a educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia burguesa, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante, nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo”. Complementou dizendo que nos estados burgueses é íntima a relação entre aparelho político e o ensino, embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-lo. O foco seria os fins/objetivos do ensino/educação, vinculados à formação de novo tipo de homem para uma nova sociedade: a socialista. Ele defendia a necessidade de criar uma nova instituição escolar, tanto na sua estrutura como no seu espírito.

A Escola do Trabalho de Pistrak (1981, p. 29) tem como fundamentos:

1º - “[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” A teoria da pedagogia social tem em sua base concepções

sociais. O ensino deve sofrer revisão de valores sob a luz da pedagogia social, justificada em função da escola soviética. Antes de falar de métodos específicos de uma disciplina é necessário demonstrar porque ela é necessária e, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois pensar o problema dos métodos. Afirmava que só “[...] a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido” (ibidem, p.29 - 30).

2º - “[...] a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo trabalho escolar” (ibidem, p. 30). O objetivo fundamental da reeducação / educação do professor não é o conjunto de práticas, mas o de armá-lo no sentido de que ele próprio crie um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social.

3º - “[...] a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o professor assumir os valores de um militante social ativo”. Isto constitui o ponto vital no programa de reeducação, isto é, a preparação sociológica dos professores. “O conhecimento do método marxista deve significar mais da metade do conhecimento da teoria e das concepções comunistas sobre educação” (ibidem, p. 31).

Os princípios da Escola do Trabalho são: *relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos*. Isto significa que existem duas coisas importantes: vida e auto-organização. Diz Pistrak (1981, p. 34) “o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”. O entendimento de formar na atualidade vem a ser “tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se, e que tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista” (FREITAS, 2003b, p. 56). Complementa dizendo que: “a formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. A contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens” (ibidem, p. 56).

Pode - se dizer que a escola é vida, a educação acontece na vida, como defende Freitas (2003). Na auto-organização Freitas (2003, p. 58-59) expõe:

“ A negação da exploração do homem pelo homem deve ser conseqüente, em termos pedagógicos. Isso significa que a relação pedagógica não pode ser baseada na exploração nem preparar para a aceitação da exploração. Nesse sentido, estudantes não ‘exploram’ o professor, professor não ‘explora’ o estudante e estudante não pode ‘explorar’ estudante. As relações devem ser horizontalizadas,

e não baseadas na aprendizagem da subordinação. Isso só pode ser conseguido em um ambiente onde o trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados e colocados como ancoragem da aprendizagem”

“Intuíra Pistrak que o fundamental nas instituições decorre muito mais de uma prática não verbalizada do que do conjunto de enunciados solenes de que ela se faz porta-voz” (TRAGTENBERG, 1981 p. 9).

A idéia básica norteadora era criar nova instituição no lugar de buscar a transformação de velha estrutura. O objetivo “[...] não era o de formular uma teoria comunista da educação, mas estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético” (ibidem, p. 9).

Ele introduziu a dimensão política no trabalho pedagógico, em consonância com os objetivos centrais da Revolução Russa no plano sócio-econômico. Como dizia “a Escola do Trabalho é apenas o resultado da prática pedagógica, a sistematização de uma experiência concreta” (ibidem, p. 10).

A Escola do Trabalho constitui instrumento que capacita o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente (saber travar a luta contra velhas estruturas). Fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos.

A finalidade do conteúdo do ensino consistia em “armar o educando para a luta e a criação de uma nova sociedade. O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho, à produção real, a uma atividade socialmente útil” (ibidem, p. 10-11). Seu ideário inicial foi o da Revolução Russa, buscando construir uma sociedade de “baixo para cima”. O requisito básico era que cada membro ativo da sociedade compreendesse o que era preciso construir e de que maneira seria necessário fazê-lo, buscando a valorização do trabalho coletivo e a criação de formas organizacionais mais eficazes. “Para ele, a aptidão do trabalho coletivo é adquirida no processo do próprio trabalho” (ibidem, p. 11). Há necessidade de saber quando é preciso mandar ou obedecer, o que é conseguido pela auto-organização dos educandos, onde se revezam funções dirigentes e funções subordinadas. Dizia que “conhecimento do real e auto-organização são as chaves da nova escola, inserida na luta pela criação de novas relações sociais” (ibidem, p. 11); “[...] a escola deve ser um centro cultural capaz de participar da vida social” (p.13); “O contato direto do aluno com a fábrica cria nele as emoções necessárias à educação social, impedindo que o ensino se mantenha acadêmico. Por isso, o aluno deve participar do trabalho na fábrica ao lado do operário ou do aprendiz.” (p. 13). Considerava importante a participação na “[...] vida da fábrica, das assembléias gerais, das cooperativas, dos partidos, das células do Partido, das festas revolucionárias e das campanhas contra o analfabetismo[...]” (p.14). O objetivo da escola era “formar [...] para serem trabalhadores completos, fornecendo uma formação técnica e social para orientar - se na vida real. (p.14 e 15).

Dizia que o essencial era “...desenvolver a especialização do aluno numa profissão determinada sem criar subdivisões excessivas, respeitando o gosto do aluno na escola tanto do emprego como dos grupos a que queira pertencer e, ao mesmo tempo criar condições para que o ensino coletivo da teoria geral fosse vinculado às tarefas individuais relacionadas à atividade prática do aluno” (p. 15).

A concepção curricular se definia pelo COMPLEXO.

“Complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas [...] A ligação, a reunião constitui-se de fato na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos.[...]. O trabalho é o fundamento da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como o centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central, ao redor do qual concentra-se todo o restante (Comissão Nacional de Instrução, 1924, citado em FREITAS, 2003 b, p. 63 - 64)

No ensino pelos complexos, “[...] se estudam os fenômenos agrupados, enfatizando a interdependência transformadora, essência do método dialético” (ibidem, p. 10).

A organização do programa de ensino seria a dos “complexos”, cujo tema seria escolhido, segundo os objetivos da escola. O critério dos temas se fundamentaria no plano social e, não no pedagógico. E, além de tudo, deveria ter significado. Registrava que se tratava de selecionar um tema fundamental com valor real, para ser associado a outros temas complexos. Dizia “o estudo dos complexos só tem sentido na medida em que ‘eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual’” (p. 17). A idéia seria a interrelação desses elos. Dizia que complexo é meio e não fim. “O estudo pelo sistema de complexo só é produtivo se estiver vinculado ao trabalho real dos alunos e à sua auto - organização na atividade social prática interna e externa à escola. Pistrak enfatizava a necessidade de estruturar complexos geradores de ação” (p.19).

A auto-organização dos alunos, através do coletivo, é a característica fundamental da Escola do Trabalho, mas não deve ser usada para manter o autoritarismo professoral. Coletivo, para Pistrak, constitui uma estrutura de pessoas que “estão unidas por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhe são próximos (PISTRAK, p. 137). Os cargos do coletivo são preenchidos por eleição, através da Assembléia Geral, autoridade suprema e princípio fundamental do coletivo. A renovação e a rotatividade dos cargos eram incentivadas.

O papel do pedagogo é o de facilitador. Além disso é o amigo, conselheiro mais velho. Ele é um membro como qualquer outro na hora da votação. A proposta educa-

cional de Pistrak está baseada na auto-organização, na autonomia exercida ativamente, através da cooperação consciente.

Os métodos de trabalho do professor vinculavam-se a tudo que tem vida como oficina, projeto, excursão ou estudo do meio, trabalho de laboratório etc.

Na avaliação, foco da disciplina e do trabalho, não existe um momento específico, como hoje temos na escola regular. A avaliação não passa por esquemas formais de testes, provas e exames de conteúdo, porque os princípios e objetivos gerais e específicos da Escola de Trabalho são outros. Dá para dizer que nela existiria uma co-avaliação, onde a motivação seria a palavra chave de todo o processo. Podemos dizer que esquemas controladores não se ajustam quando se trata de “vida”, auto-organização, distribuição coletiva de tarefas, auto-gestão e outros. Não dá para falar de avaliação na Escola de Trabalho, com os olhos, visão e concepção do sistema capitalista. A Escola é outra, as relações exigem organização dos espaços e das pessoas numa outra visão: a socialista. Nesta, segundo Freitas (2003), o professor é um igual a todos, muda-se o poder, nos tempos e espaços, formando para a autonomia e auto-organização dos estudantes. Seria a criação de coletivos, onde os estudantes têm identidade, voz e voto. “Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar” (ibidem, p. 60). A avaliação passa pelo estabelecimento de relações e não de reprovações, o que é bem diferente. A responsabilidade da nova escola russa são outras, com outros tipos de habilidades como é enfatizada por Pistrak em Freitas (2003, p. 61):” 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa. A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo. [...]. Mas, a habilidade de trabalhar coletivamente significa também a habilidade de, quando, necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se.”

Deduz-se que se a escola prima pela auto-organização, distribuição de tarefas, de forma cooperativa, participação direta, alternância de poder, liberdade e tantas outras formas diferenciadas, temos indicativo de que possa existir um tipo de auto-avaliação individual e, por consequência institucional. Pelo que se deduz a avaliação está muito mais relacionada à motivação do que à punição e controle. Em algumas partes de Pistrak (1981, p. 123) ficam claras estas posturas indicativas para a auto-avaliação: “[...] entendemos por trabalho coletivo a responsabilidade coletiva do trabalho. Ordinariamente, consideramos, cada aluno como responsável por seu trabalho individual”. (grifo nosso) Fica clara a idéia que se presta contas ao grupo, pois o problema do indivíduo é responsabilidade do coletivo e não de recorrência à autoridade (FREITAS, 2003 a). Nesta escola valoriza-se, também, a Assembléia. “A assembléia geral é a expressão mais alta do coletivo infantil, não podendo ser acusada nem de subjetivismo, nem de parcialidade na solução de determinada questão” (ibidem,

p. 144- 145). Mais adiante Pistrak (1981, p. 146) declara: “O sistema das punições, aplicada pelo educador, pode ser considerado como irreversivelmente enterrado”. Mais adiante registra “A autoridade suprema do coletivo autônomo, à qual todas as outras prestam contas, é a assembléia geral dos alunos[...]” (ibidem, p 156) (grifo nosso).

A avaliação desse tipo de Escola, pelo que se deduziu, exige a mudança de cabeça do professor, do grupo, da escola, do sistema. Não dá para transportar parcela de ações ou procedimentos, já que se constituiriam em arremedos, pois as rupturas para um novo tipo de sociedade, passam pelo campo das idéias e não do controle, de princípios e não de competências, de objetivos e não de conteúdos. E, essa situação torna complexa a avaliação, que como diz Freitas (2003 a) não se resolve, apenas, com técnicos e com fórmulas estatísticas. Não dá para explicar a avaliação no âmbito da sala de aula. Há que se buscar explicação fora do seu âmbito, i.é, na Instituição e no sistema, entendendo, também, governo e sociedade. A avaliação como fenômeno complexo envolve toda uma estrutura de poder, ao qual Bordieu fornece o suporte teórico.

3 Entendendo a problemática da avaliação

Com base na retrospectiva histórica apresentada, na rica experiência de Pistrak e no quadro referencial de Freitas (2003 a e b), ampliado por Bourdieu (2003) e com as interpretações do sociólogo efetuadas por Nogueira; (2002), Vasconcellos (2002), Lahire (2002), Catani (2002), Loyola (2002) e, subsidiada por Goergen (2002), pontua -se idéias norteadoras para contextualizar a avaliação:

1. No capital há que se considerar a *deslocalização* (capital vai onde o trabalho é barato) e *desregulamentação* (mudanças jurídico-políticas facilitadas e reagrupadas). O processo de *desregulamentação* leva à privatização (Bourdieu em entrevista à Loyola, 2002). Conforme registra Freitas (2003 a), o capital é volátil e *desterritorializado* (o homem pode trabalhar em qualquer lugar, desde que tenha os meios tecnológicos disponíveis. O espaço físico deixa de ser problema).

Além disto, há que considerar que o homem, no sistema capitalista, passa por um processo de *estandardização e seriação* (o ser humano passa a se constituir um padrão, dentro de uma série, o que descaracteriza a pessoa); *fungibilidade /substitutibilidade/ intercambialidade* (despersonalização, pois sendo número é passível de troca e de substituição). Segundo Goergen (2003), ele é visto como consumidor.

2. Bourdieu registra que existe uma relação entre capital cultural, seleção social e escolar (Vasconcellos, 2002), ou mais especificamente, entre a cultura e as desigualdades escolares, pois a Instituição pressupõe competências que são adquiridas na esfera familiar (Baudelout, apud Vasconcellos, 2002). “O conceito de capital cultural (diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras) é utilizado para se dis-

tinguir do capital econômico e do capital social (rede de relações sociais)” (BOURDIEU; PASSERON, apud VASCONCELLOS, 2002, p.79).

3. Bourdieu expõe ainda que: “as relações de poder como categoria de dominação são analisadas pela metáfora do capital cultural no qual se apoia o princípio da reprodução social. (...) o entrecruzamento das relações de poder com as várias formas de ações organizadas favorece a capacidade dos indivíduos para elaborar estratégias que, todavia, não ultrapassam as relações de desigualdades sociais” (ibidem, p. 82).

4. O entendimento das políticas públicas de educação exige o entendimento da visão relacional da Instituição. Pensar relacionalmente significa pensar vetorialmente. Assim, o real é relacional (Bourdieu, 2003). Então, “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela é nada fora das suas relações com o todo” (ibidem, p.31). Freitas (2003 a) alerta que as mudanças não são oriundas de vontade pessoal ou de sistema, mas de uma relação entre sala de aula, Instituição e sociedade/ sistema, focadas no campo das resistências e mobilizações.

5. A Instituição sofre influências da sociedade, governo, pais e outros agentes. É considerada produto do capitalismo e de uma determinada época histórica. Nesse sentido, as transformações externas repercutem na Instituição, sofrendo impactos e impulsos do governo e da sociedade.

6. Inexistindo resistências, a lógica do sistema é fazer cumprir determinadas funções sociais a que a Instituição foi instituída. Convém lembrar que o ato de instituir numa estrutura faz do instituidor, alguém que detém o poder e, no campo da educação, isto é, transparente. Por consequência, a Instituição “não é ingênua, neutra, equalizadora em sua organização [...]. Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que ‘disputam’ a definição de seus espaços e tempos” (FREITAS, 2003 b, p. 33).

7. A lógica institucional é reagir à mudança de sua função social, claramente evidenciada nos princípios operativos de exclusão, segundo a participação no mercado e a seleção, que se completa com a lógica da submissão, tratada como pressuposto de formação.

8. Bourdieu registra “[...] o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais”, sendo um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas (Bourdieu, 2002, p. 14 em entrevista à LOYOLA, 2002,p.14) (grifo nosso).

9. A tendência é que a função social atribuída à escola capitalista seja retransmitida ao seu projeto político-pedagógico, pelo controle das ações nos dois níveis, em meio a tensões, resistências, contradições na disputa pelo controle técnico/político da escola.

10. No campo do processo há o que Bourdieu (2003) chama de campo de poder, onde existem relações de forças entre posições sociais, que se revelam num “quantum”

de força social (ou capital) a seus ocupantes, de forma a evidenciar lutas pelo monopólio de poder.

11. Lahire (2002) e Vasconcellos (2002), resumindo Bourdieu, apresentam os elementos fundamentais do campo, salientando a distribuição desigual do capital, dentro do campo, especificamente entre dominados e dominantes. Nela há uma estrutura constituída da relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições). As estratégias dos agentes possuem relações com suas posições no campo, constituindo espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem uma certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. É identificado como um jogo de xadrez, onde o indivíduo age ou joga segundo sua posição social nesse espaço delimitado. Explicando melhor:

A verdadeira avaliação só pode acontecer se for estabelecida a partir de sua relação com os objetivos, o que permite uma construção conceitual que está voltada para os fins e não para os resultados.

“Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantém uma ‘cumplicidade objetiva’ para além das lutas que os opõem. Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico.”

“A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (...). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo.”

“Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, política...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de forças internas” (LAHIRE, 2002, p.48).

“Para Letche (1996, p.72), o *habitus* vem a ser ‘uma espécie de gramática das ações que serve para diferenciar uma classe (por exemplo, a dominante) de outra (por exemplo, a dominada) no terreno social. Em La Distinction, Bordieu se refere ao *habitus* como um sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas” (CATANI, 2002, p. 72).

12. Loyola (2002, p. 69) registra de Bordieu que:“... os indivíduos não agem apenas por interesse - econômico ou qualquer outro tipo utilitário -, mas também pela vontade de obter prestígio e reconhecimento dos outros; pela vontade de se distinguir e de se situar numa escala de poder” (LOYOLA, 2002, p. 69)

13. A avaliação situa-se num movimento de intensas trocas entre escola e sociedade.

14. O estudo da avaliação perpassa três níveis integrados, que se encadeiam numa visão relacional: do sistema, da Instituição e da sala de aula, tendo cada uma a sua lógica. Um dos terrenos privilegiados da disputa é a fixação dos objetivos/avaliação da Instituição e do ensino, categoria chave para compreender e transformar a Instituição.

15. A avaliação caracteriza-se como uma categoria do processo pedagógico e, sua abordagem é sócio-histórica. Seu entendimento perpassa um conjunto de categorias explicativas, que possibilitam a interpretação e intervenção na realidade. Elas são amplas e complexas e exigem uma visão relacional, direcionada ao campo do processo onde existem atores, tensões/contradições e poder hierarquizado e com funções sociais. A noção de complexidade não pode ser entendida sem a dialética e o desequilíbrio, sem a noção de totalidade, sem a contradição.

16. O campo do processo de avaliação é de representações e vetores, que se traduz pelo produto de um conjunto de tensões e contradições que estão em jogo. O vetor pode ser olhado na ótica da transformação ou manutenção do sistema. Assim, se mudarem as correlações de força, mudam-se os vetores. Nesse sentido, convém lembrar que a Instituição instituída por forças externas (governo, sociedade) é uma Instituição social, que possui níveis de poder que entram em contradição com os atores desse processo educacional.

17. A avaliação é uma categoria do processo pedagógico, que possui centralidade nos objetivos e função social definida, que estão atribuídos à Instituição. Não é uma categoria autônoma e nem é a única referência, e sua lógica não é independente da lógica da escola.

Considerações finais

A escola é histórica, instituída e mutável. É fruto das relações sociais que nela existem, e ao longo da história, se modifica de acordo com as transformações da sociedade. É preciso recuperar a função completa da escola. É a montagem de um ideário como pressuposto da construção da submissão e da exclusão dentro do processo educativo.

Na sociedade capitalista, quem tem a hegemonia sobre as instituições, define sua natureza. É assim com a escola, mesmo que o trabalhador tenha acesso, o tipo de educação que lhe será oferecida, é definida pelo capital.

Nesse contexto, a avaliação deve ser vista como parte do processo pedagógico. Ela é dependente das outras ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Interpretando o processo pedagógico de forma sócio-histórica, a avaliação é tida como cate-

goria central e que de forma alguma, pode estar isolada dos outros componentes. Não pode ser pensada como uma etapa final, mas como parte integrante do processo. *“Sala de aula, Escola e Sistemas. São relações em cadeia que devem ser consideradas pela avaliação.”* (Freitas, 2003 a)

A verdadeira avaliação só pode acontecer se for estabelecida a partir de sua relação com os objetivos, o que permite uma construção conceitual que está voltada para os fins e não para os resultados. Deve-se ter o cuidado de não fazer uso da avaliação para atender a objetivos excusos como a submissão e a exclusão dentro do processo educativo. Podemos nos equivocar com a interpretação da avaliação se deixarmos de considerar esses que são os princípios operativos da Escola:

- Construir a submissão do aluno como pressuposto da formação;
- Excluir segundo a participação no mercado.

Só a partir desses princípios é que é possível entender a dinâmica da escola; da mesma forma que para fazer uma avaliação consciente, devemos considerar seus efeitos em sala de aula e ao nível da escola como um todo.

Para a ciência, as categorias de Marx são vistas como um instrumento intelectual de análise do real, e não de interpretação ou contemplação. Como nos lembra Freitas (2003 a), para Marx *“Não se estuda o mundo para contemplar, mas sim para transformar”*.

E a transformação só é possível se houver intencionalidade e se estiver fundamentada em novas bases, como vimos na experiência de Pistrak. Portanto pergunta-se: Como colocar intencionalidade no processo educativo e não apenas reproduzir a lógica posta? Da forma como está, a natureza do processo escolar só produz reprodução-filhos de capitalistas serão capitalistas e filhos de trabalhadores serão trabalhadores.

Como pensar a avaliação nesse contexto? Em um processo de fragmentação social onde os indivíduos estão por conta própria? Como estabelecer uma avaliação responsável, que respeite o tempo dos processos, em uma sociedade mercantilista que valoriza apenas a eficácia?

Assim posto, acredita-se também e, concordando com Freitas (2003), que as questões de avaliação envolvem uma perspectiva histórica e que as contradições existentes requerem uma perspectiva de superação, e não de resolução imediata. Registra que *“vendo-a como processo histórico em desenvolvimento, ficamos em melhor posição para entender tais contradições e evitar cair no desânimo, que nada constrói”* (ibidem, p. 88).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro:Loyola, 2002, 98 p.
- _____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 322 p., p.17-58.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista-A degradação do trabalho no século XX*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977. 379 p.
- CATANI, Afrânio Mendes. A Sociologia de Pierre Bordieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. XXIII, n.78,p. 57-75, abr. 2002.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da Escola-Educação e Trabalho no Capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas 1989, 272 p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação : Ideologia e Procedimentos: Programa de Pós-Graduação em Educação*, 05 ago à 18 nov. 2003 a . 73 f. Notas de aula.
- _____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de duas lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003b. 96p.
- GOERGEN, Pedro. *Theodor W. Adorno: disciplina Teoria Crítica*. 09-23 de maio de 2003. 34 f. Notas de aula.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. XXIII, n.78,p.37-55, abr. 2002.
- LOYOLA, Maria Andréa. Bordieu e a Sociologia. In: BORDIEU, Pierre. *Pierre Bordieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro:Loyola, 2002, 98 p., p. 63-85.
- MARX, K. *O CAPITAL-Crítica da Economia Política*. Tradução de Reginaldo Sant'ana. 20ª edição, Livro 1-volume1, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, 571 p.
- PISTRAK, [Moises Mikhaylovich]. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 170 p.
- TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 170 p., p.7-23. (Introdução).
- VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. XXIII, n.78,p.77-87, abr. 2002.