

## **A complexidade da profissão docente: enfrentamentos necessários**

Marlon Dantas Trevisan  
Camila José Galindo

**Resumo:** Este escrito propõe uma reflexão acerca de alguns aspectos centrais, inerentes à profissão do educador, tais como o esforço em compreender-se a complexa natureza da educação, enquanto objeto da ciência pedagógica e do trabalho docente, a necessidade de uma concepção sobre como se conhece verdadeiramente, para se pensar uma proposta pedagógica democrática. Também se discutem as aflições pelas quais passam os educadores e a tendência de se protegerem, buscando um perfil técnico, eximindo-se de compromissos de caráter formativo, bem como perpetuando o exame classificatório, que capitaneia os projetos educativos. Nossas conclusões reafirmam a necessidade do educador enfrentar tais questionamentos, de modo que seja possível a resignificação do papel docente, condição para que os contextos da instituição escolar possam avançar.

**Palavras-chave:** Educação. Docência. Processo de conhecer. Crise escolar. Avaliação.

## **Complexity of the teaching profession: required clashes**

**Abstract:** This writing proposes a reflection on some central aspects inherent to the profession of the teacher, such as the effort to understand the complex nature of education as an object of pedagogical science and the teaching work, the need for a conception of how one knows truly, to think a democratic pedagogical proposal. Also discuss the afflictions that are the educators and the tendency to protect themselves, seeking a technical profile, absolving yourself of appointments of educational character, as well as perpetuating the competitive examination that captains educational projects. Our findings reaffirm the need for the educator to face such questions, so that it is possible to reframe the teaching role, condition for the contexts of the school can move forward.

**Keywords:** Education. Teaching. Process of knowing. School crisis. Examination.

## Introdução

O presente trabalho constitui-se uma reflexão sobre aspectos da docência acerca dos quais não há em geral muita clareza, pela complexidade e caráter fragmentário que apresentam, o que compromete as rotinas da profissão. Iniciaremos o percurso discutindo os conceitos de educação – objeto da pedagogia (e das licenciaturas). A extrema complexidade deste nos apresenta um duro enfrentamento, quando investigamos sua ontologia. Ao propormos o exercício de compreendermos tal contexto, destacamos, dentre sua multifacetada natureza, a necessidade de descrevermos como se dá o processo de conhecer, uma vez que a educação, dentre incontáveis aspectos, permeia-se por interações subjetivas. Destarte, recorreremos às contribuições de John Dewey (1950, 1959a) acerca da descrição do pensamento reflexivo; tal tópico se destaca no texto, pelo que implica nos contextos da escolaridade como um todo: desde uma compreensão gnosiológica do que se passa nos processos educativos, até fundamentos filosóficos para pensarmos uma proposta pedagógica, que não separe a vida dos conteúdos disciplinares.

Após tais explanações, discutiremos aspectos que afligem o educador, tais como a corrosão das relações inerentes ao contexto escolar, a indisciplina, a manutenção e legitimação das diferenças sociais, promovidas pela instituição educativa, a pedagogia do exame e a deformação da identidade da profissão docente que, para proteger-se de toda sorte de arbitrariedades, restringe-se ao perfil técnico e transmissivista, o que se constitui, a nosso ver, uma antítese trágica ao que seria uma atuação reflexiva, política, ética e estética.

Nossa última abordagem, inserida no cenário destes flagelos que afligem a educação, aprofunda o que seriam as características da pedagogia do exame. Enfatizamos a necessidade de superação desta, o que supõe, entre outros fatores, o educador abrir mão do poder que exerce sobre os educandos, com as tecnologias avaliadoras e classificatórias.

Esperamos, com a reflexão, exortar aqueles que trabalham com educação a empreenderem o doloroso exercício de reverem sua ação – reflexão, seja para se alegrarem com o que têm vivido nos caminhos da docência, seja para abandonarem práticas que há muito não se configuram como formativas, em especial com relação aos estudantes.

### **Em busca de um conceito para educação – objeto da ciência pedagógica (e do trabalho docente)**

Para iniciarmos nossa reflexão, cremos necessário conceituar-se educação, em que pese o quanto isto pode se tornar pantanoso. Para Gadotti (1984), o que determina a função, a natureza e especificidade da instituição escolar é o próprio movimento histórico. Há autores que creem estar no saber e suas características; outros, na formação da consciência o objetivo da educação. Vemos nisto uma dicotomia: saber / consciência. Esta nos parece definir em grande medida os rumos de uma perspectiva pedagógica. Afirmamos aqui que, para se descrever qual a natureza da educação, é preciso localizar de onde se fala, mesmo os limites desse lugar teórico, sobretudo saber-se minimamente como se dá o processo de conhecer humano; noutras palavras, vemos como fundamental a clareza de uma teoria de conhecimento, para que possamos identificar, descrever o que é educação.

Para Silva, a educação consiste num processo intersubjetivo – sujeitos que se relacionam, constituídos como grupos, em circunstância determinada, momento histórico e determinada sociedade. Nesta proposição, a intersubjetividade corrobora o que defendemos no parágrafo anterior, uma conceituação gnosiológica é essencial para em seguida definirmos o que venha a ser educação. Se não se sabe como aprendemos, como se discutirá o fazer educativo, que supõe aprendizagem? Silva alerta que a tarefa de compreender a educação como objeto de análise apresenta uma série de problemas: situar sua identidade em elementos fixos, permanentes, conceituais, reducionistas com respeito a todas as relações implicadas em tal contexto constitui-se um percurso arbitrário; tal objeto (educação) se revela sobremodo inconsistente, carente de identidade e incapaz de se definir em sua complexidade. Restar-nos-iam duas opções: a elaboração de um universo conceitual, hipoteticamente autônomo, fruto da parceria com outras ciências, ou negarmos à educação a possibilidade de ser objeto de estudo e conhecimento específico. Por esta via, destituiríamos a pedagogia como saber científico, o que obviamente não seria sensato. Na verdade, isto nos revela quão espinhoso se apresenta o desafio de uma pesquisa qualitativa em educação e mesmo o papel social do docente, seu quefazer marcado por toda sorte de vieses inerentes aos contextos da instituição escolar. Um consenso entre os autores que resolvem refletir sobre o fenômeno educativo é o de tratar-se de um movimento marcado pela apropriação da cultura – produção, aquisição e consumo de bens materiais e espirituais – com que o homem se realiza, social e historicamente, seu devir concreto, o aprender a ser se realizaria no

aprender a fazer (SILVA, 1984). Para Durkheim (1952), a educação tornaria humanos os seres humanos.

Em Libâneo (2013), a educação é o objeto de estudo da Pedagogia. Este se apresenta fragmentário, complexo, determinando a concorrência de outras ciências, como a Psicologia, Sociologia, Filosofia e outras, para melhor compreensão daquilo que se apresenta como experiência educativa.

Para além dessas proposições acerca do que venha a ser educação, vale-nos ponderar que outros aspectos, de nuances específicas, nos mostram quanto pode ser complexo tal objeto: o sistema de ensino, perspectivas teóricas sobre currículo, gestão democrática ou autoritária, projeto político pedagógico, planejamento, legislação escolar, políticas públicas, abordagens pedagógicas, história da educação, etc, enfim, toda a matriz curricular da pedagogia e licenciaturas também dizem respeito à natureza da educação e da profissão docente. Não por acaso, alguns autores terem se declarado contrários à caracterização da educação como objeto de ciência, tais como Claparède, em 1912.

Ciente de quão pantanoso se mostra tal objeto de estudo, Dewey defendia a tese de que o docente, em sua formação, se embasasse na tríade: Filosofia / Filosofia da Educação / Pedagogia (DEWEY, 1959b). Pelo exposto aqui, notamos que esta proposição não contemplaria hoje a complexidade da profissão. Como não destacar a importância, por exemplo, da Sociologia da Infância, nas leituras do (a) educador (a) ou daqueles (as) que o pretendem ser?

A ciência da educação deveria partir de uma teoria centrada na prática educativa, de modo a que esta subsidiasse a compreensão global do processo educativo, ao mesmo tempo que fosse capaz de incorporar e controlar criticamente as teorizações e práticas das ciências que auxiliam aquela compreensão e apoiam o desenvolvimento da prática educativa. A ciência pedagógica deverá necessariamente dispor-se dos ganhos de outras, em uma saudável parceria, aliás, imprescindível à compreensão do fenômeno educativo. Eis o desafio que se desenha àqueles interessados em tal ciência: um texto que procura contemplar a totalidade do educar, sem configurar-se apenas uma resultante da soma de outros textos, como os da Psicologia, Sociologia, etc. Tanto o pedagogo como os licenciados em outras disciplinas deverão estar dispostos a enfrentarem os paradoxos, tensões, ambiguidades inerentes ao contexto da educação, aqui brevemente mencionados. Isto nos preocupa quando pensamos no seguinte problema: como formar profissionais da educação, diante de um contexto de ação tão complexo?, sendo que, para

além do que afirmamos, temos os mais diversos tipos de funções dentro da escola: alfabetizador, coordenador, supervisor, diretor, docentes da educação infantil, ensino fundamental, médio, etc. Por este prisma, mesmo a formação inicial, contando com o dobro de sua carga horária, não seria suficiente para contemplar a contento o fenômeno educativo.

A docência deveria ser o núcleo do processo educativo e mesmo da formação pedagógica (SILVA, 1984; SAVIANI 1990); o professor se configuraria como timoneiro, o condutor de tal contexto. A prática escolar, infelizmente, não demonstra isto. O educador tem um papel secundário, submisso a outros fatores, tais como, a administração interna, o sistema de ensino, planejamento, dentre outros elementos que desprestigiam a função docente. É comum verificarmos que a coordenação / direção nas escolas públicas representa interesses de dirigentes do sistema de ensino e, na rede particular, interesses dos proprietários das escolas (SILVA, 1984).

Concordamos com Silva (1984), quando este atribui tal flagelo à concepção generalizada e decrépita de que a função docente se reduz à mera transmissão de conhecimento. Sabemos que tal visão, fundada no argumento de autoridade, surgiu na modernidade, com a educação jesuítica (GADOTTI, 2010; SAVIANI, 2007). Esse caráter transmissivista afasta o cotidiano escolar de uma identidade genuinamente científica, que busque com os alunos ou crianças o prazer da descoberta, o encanto com o conhecimento. Vale lembrar que o governo, em suas dimensões municipal, estadual e federal, oferece possibilidades aos educadores de transitarem da docência para a coordenação e direção, o que em nada contribui para se resgatar a dignidade do professor, sobretudo sua autonomia para levar adiante um projeto pedagógico que desperte o interesse discente pela vida escolar. Não negamos aqui o benefício de se constituírem as funções administrativas mais uma frente de trabalho, muito embora se revelem rota de fuga, para os docentes que não encontram realização no que fazem, sendo a carreira administrativa um estímulo ao abandono da sala de aula.

### **A descrição Deweyana do pensamento reflexivo: um norte para a ação pedagógica**

Dewey (1950, 1959a), quando analisou a estrutura do pensamento reflexivo, deixou-nos caminhos para uma ação – reflexão docente. É sabido de sua influência nos projetos escolanovistas mundo afora. No Brasil dos anos 1930, Anísio Teixeira apresentou-nos as ideias

de Dewey (PAGNI, 2008). Em certa medida, estas aparecem nos documentos oficiais, especialmente nas Leis de Diretrizes e Bases – LDBs (ROMANELLI, 1991). Infelizmente, o predomínio do olhar cartesiano nas concepções pedagógicas, criticado duramente pelo autor norte-americano, determinou sobremaneira os destinos da escolaridade: a visão transmissivista, aristocrática, com a valorização da memória, cópia, conteúdos formais, estanques, etc., em detrimento de um projeto pedagógico que se endereçasse ao viver, à experiência, enfim, aos interesses dos estudantes, constitui-se uma característica marcante do ensino ocidental. A separação entre a teoria e a vida, grosso modo, teria sido uma escolha da modernidade, que explica, dentre outros motivos aqui comentados, o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares. Há críticas severas ao legado deweyano, sobretudo pelo caráter liberal de suas proposições, bem como a hegemonia de uma razão científica a ordenar a experiência (aquilo pelo que passamos e tudo o que transformamos), seriam aspectos centrais daquela doutrina, motivos de aversão apontados pelos inimigos do pragmatismo americano. Não negamos os limites desta filosofia, mas declaramos aqui sua importância e influência em autores como Paulo Freire (SAVIANI, 2007) e em abordagens pedagógicas como o *PBL – Problem Based Learning*; em português: a ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas – que aparece no final dos anos 1960, na Universidade de McMaster (inicialmente nos cursos de medicina), Canadá e Maastricht, Holanda (PENAFORTE, 2001); nas décadas seguintes, tal proposta pedagógica atingiria diversos países, como o Brasil.

Como filósofo da experiência, Dewey procurou descrever o que nos passa, quando ordenamos a reflexão. Capitaneadas pela inferência, núcleo da ação pensante, temos as fases do pensamento reflexivo, marcado em seu início por uma situação problemática, e em sua conclusão, pela resolução do conflito. Conhecimento significa movimentação de inferências, com resultados muitas vezes provisórios, mesmo o erro também se constitui ganho lógico.

Sua abordagem gnosiológica, a nosso ver, pode se constituir um referencial teórico conciso para se pensar um projeto pedagógico e uma didática, para qualquer modalidade de educação. Assim como também recomendamos uma reflexão sobre os limites do pensamento pragmatista, sobretudo porque, como sistema filosófico, ideológico, político, encontrou adversários.

Podemos enumerar em cinco as etapas de uma unidade reflexiva (DEWEY, 1950):

- Sugestão – diante de um problema, diversas sugestões nos ocorrem, com vistas à resolução, antecipando maneiras de agir e mesmo de pensar. Não temos sobre as sugestões nenhum domínio. Comumente elas colidem, podendo até se anular. São essenciais ao pensar reflexivo. Embora nos venha à nossa revelia, a sugestão traz consigo símbolos que de algum modo já nos orientam, frente ao problema estabelecido. Uma metodologia de ensino deveria atentar-se à importância de despertar nos estudantes as sugestões, o que caracterizaria verdadeiro interesse destes, com relação aos objetos de estudo, em uma proposta pedagógica.
- Intelectualização (descrição do problema) – todos os elementos enumerados que dizem respeito ao problema, especialmente os símbolos que conseguimos ordenar sobre o mesmo, lançam luz sobre o real impasse que enfrentamos. O autor critica a postura de já termos de antemão os contornos de um problema, ou mesmo criarmos este “do vácuo”. Trata-se de algo artificial, “uma tarefa marcada” (DEWEY, 1950). Isto ratifica uma vez mais um pressuposto central pragmático: somente na experiência e por ocasião dela é que nos depararemos com uma dificuldade real, que tomará toda a situação, nos obrigando a ordenar a ação reflexiva. Dewey pondera que, se soubéssemos antecipadamente todas as nuances do problema, muito mais fácil seria sua resolução, citando o provérbio: “Uma pergunta bem formulada é meia resposta dada”. Isto faz para declarar que quanto maior a ciência do problema, mais efetiva se torna sua solução; são ocorrências simultâneas. A este delineamento, o autor denomina intelectualização (DEWEY, 1950).

A investigação promove a transformação de uma situação problemática em outra determinada, demarcada pelos passos do método. Um salto significativo da pesquisa constitui-se o mapeamento rigoroso daquilo que do problema são os problemas. Um equívoco neste aspecto pode significar um descaminho na investigação ou passe esta a ter menor relevância. A delimitação do problema, enquanto uma situação, determina em certa medida as sugestões que nos virão ao espírito, em que pese terem estas um caráter inicial autômato, conforme já afirmamos. Este delineamento, sobretudo com relação à escolha das sugestões que serão consideradas e aquelas a serem abolidas, é fundamental; assim como determina os dados da pesquisa que serão processados e os rejeitados. A maneira de concebermos o problema também orientará o valor da hipótese eleita, confrontada com outras, e a relação que estabeleçam com as estruturas conceituais (DEWEY, 1950, p. 126).

A ação científica, declara o autor, deve se guiar por problemas que se insiram na atualidade, para que a atividade investigativa se nos apresente útil e profícua. Problemas que não tenham a marca do presente, engendrados em si mesmos são, para o filósofo pragmático, desculpas a uma aparente atividade intelectual, que pouco nos acrescenta. Ainda quanto à delimitação, Dewey afirma que esta deva conter a referência a uma solução possível. A ausência

de um indicador de tal natureza nos revela que o problema epistemologicamente concebido não tem sentido, assim como os termos de seu enunciado.

- Criação da hipótese – a primeira sugestão ocorre à nossa revelia, conforme já mencionamos. O controle se dá a partir da ação intelectual – todas as operações cognitivas no sentido de se delimitar a dificuldade, clareando seus contornos, quando nos vem uma possível solução. Dewey (1959a, p. 114) afirma que o exame acurado do problema faz com que revisemos, retifiquemos, ampliemos a sugestão primeira, de tal modo que esta ganhe caracteres de uma hipótese. Para tal, o autor nos fornece o exemplo do médico, ao examinar o paciente, ou do mecânico que verifica o mal funcionamento de uma máquina. A única certeza que se tem é a de que algo está errado. O profissional sem prática agirá ao acaso, guiando-se por sugestões; outro, melhor preparado, procederá a uma rigorosa observação, empregando para tal todos os procedimentos e técnicas, bem como a experiência adquirida para o reconhecimento da doença, ou defeito da máquina. À medida que surge o diagnóstico, engendra-se a solução. Isto não significa que será definitiva. Caso a complexidade do problema se revele maior, inviabilizando a primeira hipótese, o profissional não impedirá que nova inferência lhe venha à mente. A primeira terá a função de “ideia guia”, hipótese de trabalho, ordenadora da observação. Deste modo, a sugestão inicial (aquela que prevaleceu sobre outras) e a delimitação intelectual do problema são controladas de tal feita que a primeira adquira feições de hipótese verificável (preferencialmente medida) e a segunda, contornos adequados; noutras palavras, uma questão de pesquisa que faça valer a investigação. A hipótese se engendra de modos distintos no viver e na pesquisa. Nesta, ela se desenha quando o problema se nos configura metodologicamente; no cotidiano, a concorrência entre sugestões, dá-se de forma mais espontânea.

A hipótese verdadeira é a resultante de um processo que articula proposições estruturadas por símbolos, segundo já mencionamos, o que constitui o próprio discurso epistêmico. Dewey declara que quando um significado sugerido é aceito de imediato, temos uma pausa na investigação. Mesmo que seja correta, a conclusão não terá a fundamentação que exige o método. Seria o exame do significado nele mesmo o modo como se procede à verificação com fins de aceite imediato. Trata-se de investigar não somente o símbolo em sua natureza intrínseca, como também sua relação com outros do sistema a que pertence. A relação entre tais engendra a proposição. Ao passo que esta se consolida, o que temos é a aceitação de seus significados, que nos encaminham a outras relações simbólicas, configurando-se todo o sistema conceitual (PAGNI, 2010, p. 35). Essa rede de significados, coadunando-se, consoante as operações do discurso, promove o aparecimento de um símbolo considerado relevante. Esta significação tende a ser, pelo exposto aqui, mais razoável do que a ideia original. Uma diferença considerável entre ambas é que a primeira sinaliza com possibilidades de teste de sua aplicabilidade; a segunda

comumente não proporciona as mesmas, pelo contexto de vaguidão ou incerteza que possa tê-la gerado.

Quando elegemos a hipótese, estabelecemos relações entre tal e outras estruturas conceituais, de modo que aquela inferência receberá contornos que a tornarão apta a conduzir o experimento. Este revelará, com o rigor procedimental que o caracteriza, a aceitabilidade ou rejeição da hipótese. Pode ainda o experimento determinar mudanças nesta, para torná-la aplicável, o que significa ser o símbolo hipotético uma forma também de interpretação e organização dos fatos do problema (DEWEY, 1950, p. 130).

- Raciocínio (atuação sobre a hipótese) – assim como os fatos da observação pertencem ao domínio natural, levando-nos à formação de sugestões, hipótese, a inferência (ou sugestão considerada) determina toda uma cadeia de procedimentos lógicos, relativos ao que já se conhece, atalhos para ser transmitido este legado; aspectos estes que concorrem para a ampliação do conhecimento acerca do problema apresentado. O autor afirma que há situações em que a maior complexidade leva a longas cadeias de raciocínio lógico, as ideias se associam umas às outras, sempre legitimadas pela verificação anterior. A segurança desses elos dependerá do domínio que o indivíduo detém sobre o conhecimento em questão. Este depende da experiência e preparo anterior à pesquisa, como do estado cultural, científico, da época e do lugar. O raciocínio atua sobre a hipótese, assim como esta o faz sobre a situação problema. Aquele envolve todas as conjecturas, mesmo as tais cujos testes esboçados revelaram ser absurdas, até as mais plausíveis, sendo que o raciocínio procede a um desenvolvimento destas, em busca das resoluções, promovendo os testes antecipados, imaginados, da conjectura considerada, tal como ocorreu com o segundo exemplo – a vara inferida como sinalizadora de direção da barca –. A veracidade da hipótese somente foi atestada quando se consideraram todas as suas consequências. O conflito e caos em que convivem sugestões iniciais diafônicas são dirimidos pela ação do raciocínio, que não raro estabelece intermediações entre elementos que anteriormente poderiam se apresentar contrastantes.
- Verificação da hipótese pela ação – O raciocínio promove o teste da conjectura por corroboração ou verificação experimental. Qual seja a hipótese adotada, trará sempre consequências. Até o momento da prova, a conclusão tem ainda caráter hipotético. O teste deverá confirmar as asserções da hipótese e certamente negar o que determinavam as sugestões iniciais concorrentes, o que nos fará aceitar a inferência escolhida (PAGNI, 2010, p. 35). Dewey declarou que a verificação nem sempre corrobora a hipótese. Esta obviamente será desconsiderada, o que não significa fracasso daquela unidade reflexiva. Para o autor, o fracasso nos ensina muito, quando habitualmente ordenamos a reflexão. Para a mente científica, êxito e insucesso têm a mesma função instrutiva. Este pode nos revelar, pelo fato de o termos seguido com um método, elementos essenciais talvez desprezados, que possuiriam até mesmo condições de alterar a hipótese escolhida. O fracasso poderia ainda enunciar um novo problema, bem como lançar luz sobre o antigo. Diferentemente do cidadão pouco afeito à atividade reflexiva, o pesquisador tem no

insucesso um fator estimulante a prosseguir com a investigação, um norte para novas intervenções.

As fases de uma unidade reflexiva descritas por Dewey não têm uma ordem estabelecida, tal qual aqui didaticamente se apresentam. O autor pondera que o raciocínio reflexivo opera de modo um tanto mais dinâmico e versátil. A sugestão pode ser transformada em hipótese, ou refutada, ou aperfeiçoada, o que nos encaminha a novas observações. Estas poderão traduzir novos dados, acurando a avaliação daqueles que já temos em mão. É possível que a hipótese surja antes da delimitação do problema, ou em meio a esta. Mesmo o ponto de chegada da ação reflexiva – a verificação – poderá se constituir um novo problema, que engendrará novas sugestões. O pensamento reflexivo reúne em si, portanto, as etapas que transitam da situação pré-reflexiva até a verificação da hipótese, em um processo profundamente dinâmico e transformador (DEWEY, 1959a, p. 119).

Ao descrevermos neste trabalho os contornos gerais do que seria, para Dewey, o percurso do aprender, reafirmamos que tais abordagens poderiam, além de contribuir de algum modo para uma identidade docente mais reflexiva, fundamentar uma proposta pedagógica, conforme os exemplos que fornecemos, porém havemos de reconhecer que o educador interessado realmente em levar adiante, em sua rotina profissional, pressupostos de uma filosofia da experiência, tal como a desenhou Dewey, encontrará toda sorte de problemas, tendendo a sucumbir, vencido pelos condicionamentos seculares por que passou a instituição escolar. O próprio autor já havia alertado para estes aspectos, a chance enorme de um projeto pedagógico, nos termos progressistas, fracassar, sobretudo pela falta de formação do próprio educador. A seguir enumeraremos questões que afetam duramente a identidade deste trabalhador, revelando a distância que há entre o desejável e o que efetivamente se realiza na profissão docente.

### **O isolamento do profissional de educação**

Em pesquisa realizada por Mendes (2009), com 200 professores da Grande Porto Alegre, RS, observamos dados sombrios acerca da corrosão nas relações entre professores e alunos, como: 58% dos docentes não se sentem seguros no que diz respeito às condições de trabalho; 89% gostariam de contar com uma legislação que melhor os amparasse quanto à insegurança, sobretudo na relação com os alunos. Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura – UNESCO publicou o estudo *Cotidiano das escolas: entre violências*, revelando que 47 % dos professores já foram agredidos verbalmente por alunos, 11% do corpo técnico-pedagógico declararam-se vítimas de agressões físicas. A pesquisa fora realizada em seis capitais brasileiras. Nossa intenção neste trabalho não é discutir as causas da indisciplina e mesmo da violência no contexto pedagógico, mas apenas pontuar que o histórico desinteresse discente pelos conteúdos escolares tem culminado, dentre outros aspectos, com estes números desoladores.

A crise escolar surgiu com o próprio nascimento da escola na modernidade. O desencanto secular dos alunos com a educação básica redundou em fracasso da escola pública. O passado escravagista, o colonialismo, racismo, abordagens pedagógicas ineficientes, gestão pública excludente, a própria instituição escolar sendo perpetuadora das diferenças sociais, industrialização do país (sem a contrapartida do avanço educacional), a corrosão dos códigos e símbolos referentes aos conteúdos disciplinares (distantes do viver), são causas centrais da crise no contexto pedagógico (ROMANELLI, 1991; PATTO, 1999; TREVISAN, 2013). Estes aspectos que diretamente concernem à atuação do profissional são heranças que lhe cabem ser superadas, um desafio de dimensões colossais, para o qual nem todos estão preparados e dispostos. Tal enfrentamento assim nos parece, sobretudo pelo fato de que há uma secular questão de poder, inerente à relação entre educando e educador. Na escola moderna e disciplinar, a avaliação tornou-se o expediente que regulamenta, perpetua, legitima as práticas educativas. Mais adiante descreveremos aquilo que Luckesi (2010) denominou o que seria a pedagogia do exame. Com isto, pretendemos refletir sobre o paradoxo que em grande medida caracteriza a subjetividade docente: por um lado, temos um sujeito sofrente (GOMES, 2005), com toda sorte de pressões sobre si; por outro, também promove opressão sobre os estudantes, tendo nas mãos a ferramenta avaliativa, como principal tecnologia disciplinadora.

Para se proteger de tudo o que de algum modo afeta nocivamente a rotina pedagógica, sobretudo a tecnocracia administrativa escolar, em suas variadas manifestações, o educador reduz suas preocupações e perspectivas de análise à sala de aula (CONTRERAS, 2003). O cotidiano da escola abriga diversas contradições: deve formar seres críticos, mas a rotina e infraestrutura negam na prática tal valor; dos processos educativos se espera formarem futuros adultos, mas os docentes não têm o crédito necessário para tal empreendimento; há discursos curriculares e gestores de que os alunos devam ser interessados, investigadores, assumir riscos, mas as

metodologias de aprendizagem são mecanicistas, previsíveis, levam à resposta correta, avaliações quantitativas e serialistas; a escola tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento das crianças, mas restringe os tipos de conduta em aceitáveis e não aceitáveis; há um consenso de que o ensino seja formador para a democracia e a solidariedade, mas a prática valoriza a competição entre alunos, pais e professores. Esta enumeração de contradições feita por Contreras (2003), além do que já assinalamos, leva a um isolamento do professor, condição para que sobreviva na profissão. Com isto, ele busca se proteger de uma racionalidade instrumentalista que o agride de todas as maneiras. Sem ter muita clareza, acaba por tornar-se um professor técnico, apenas responsável por questões pontuais, ensimesmado, não se intromete no setor dos outros, transfere responsabilidades aos alunos, exclui-se de decisões fundamentais, inerentes à vida escolar, esconde suas fraquezas; com as exigências sobre si reduzidas à sala de aula, controla seu conhecimento e a conduta dos alunos. Somem-se a isto o imediatismo com relação a resultados, o conservadorismo e o individualismo, como nuances que comprometem o contexto pedagógico. Contreras pondera que essas concepções tecnocráticas e tecnicistas oferecem uma certa segurança para se lecionar, muito embora aparente.

Creemos que, quanto mais criança for o estudante acolhido, mais difícil se tornará a atuação do professor com perfil técnico. Na educação infantil, em especial, vemos obviamente como inconcebível um educador com tais características. Se ele não as superar, sua insatisfação poderá torná-lo alguém nocivo aos pequenos e a si mesmo. Apresentamos então outro desafio para o profissional de educação: transpor os limites dos discursos técnicos e pedagógicos, para resistir e seguir adiante (GIROUX, 1986).

Consideramos isto um enfrentamento considerável, sobretudo porque o tecnicismo, conforme já afirmamos, também conforta e protege, exime de outras responsabilidades aqueles que o professam, porém atrofia nossa capacidade de refletir e atuar ética, política, estética e até logicamente. Dentre as mais diversas expressões da racionalidade instrumental pedagógica, a avaliação serialista se configura como tecnologia timoneira, nas instituições escolares, ponto de chegada em geral das propostas pedagógicas tradicionais; eis o que trataremos a seguir.

## **A avaliação escolar como condutora do processo de ensino – aprendizagem**

A avaliação sempre esteve presente no contexto educacional. Na sua condição de exame, tal como a conhecemos hoje, aparece na pedagogia jesuítica do Século XVI, com o *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2007).

Luckesi (2010) afirma que o sistema educativo, como um todo, tem como marca indelével ser conduzido muito mais por uma pedagogia do exame do que por um processo de ensino-aprendizagem legítimo. Eis as razões para tal: o foco da ação discente é a nota que pretendem obter; os professores usam a prova como instrumento de tortura prévia e elemento motivador ao estudo (em muitos casos, único), mantenedor da disciplina pelo medo; os alunos se dedicam não porque os conteúdos lhe sejam importantes, mas porque são ameaçados pela prova; os pais têm no boletim um instrumento de controle sobre os filhos; a instituição escolar é tecnocrática, operando com números, estatísticas, que escondem as relações vividas na escola; o sistema de ensino opera com a mesma lógica instrumental, a escola que foge da normalidade burocrática e estatística recebe sanções, retaliações, inquéritos e assim por diante; os resultados do boletim importam mais do que as relações pedagógicas.

A tecnologia do exame, revelou Foucault (1987), dentre outras consequências, faz com que a relação entre sujeitos passe a ser entre coisas. O medo se apresenta como elemento essencial ao controle social. Estado, igreja, família, escola, usam-no de forma deliberada, o que, convenhamos, não se constitui novidade alguma. Tal sentimento gera a submissão; a ameaça é um castigo antecipado. Se outrora, o açoite tinha cura rápida, o castigo psicológico tem ação mais prolongada.

Temos evidentemente perversas consequências com a pedagogia do exame, categorizadas por Luckesi (2010) da seguinte maneira:

- pedagógicas – secundarização da importância do processo educativo, com a ênfase ao produto (exame); com isto, o verdadeiro papel da avaliação não é cumprido;
- psicológicas – formam-se seres submissos, dóceis, acríticos, cujo estágio final seriam as subjetividades controladas de tal modo a tornarem-se presas de si mesmas;
- sociológicas – a avaliação cria seres passivos, que manterão a harmonia social; outro aspecto merecedor de destaque: há uma legitimação da seletividade social (reprovação/aprovação).

Para Luckesi (2010), houve uma transição da avaliação diagnóstica para a classificatória, processo profundamente nocivo ao contexto pedagógico. Esta última tende a congelar o desempenho do estudante, situando-o em uma escala – inferior, médio ou superior. Vale notarmos que tal prerrogativa é que confere poderes incomensuráveis ao educador, sobretudo disciplinares. Armadilhas, pegadinhas, testes endereçados aos indisciplinados, provas relâmpago, são exemplos de expedientes docentes voltados à dominação dos alunos.

Por tudo o que enumeramos, em relação à avaliação escolar, é que não vemos possibilidade de um resgate da dignidade do contexto pedagógico, se todos os atores envolvidos com a instituição escolar (destaque ao professor) não se dispuserem a repensar de modo efetivo e comprometido a pedagogia do exame, buscando implodir sua base. A avaliação não deve ter um fim em si mesmo e sim, constituir-se meio – diagnóstico do processo educativo, coadunando-se com o planejamento escolar, que também reflita o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição.<sup>1</sup> Outro problema é que, para se ter um PPP digno, faz-se necessário trazeremos às claras a ideologia, visão de mundo da escola, valores ali professados (VASCONCELLOS, 2002), o que dificilmente é revelado. Não costumamos confessar o que somos ideologicamente, sequer os motivos reais que nos levam à docência. O resultado de tudo isto é que a avaliação é praticada, como se estivesse descolada de um modelo de sociedade e educação. Embora pareça neutra, na prática, é o operador de um sistema excludente, legitimador das diferenças sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992), que pune as crianças que não reproduzem na escola o discurso (arbitrário cultural) das classes dominantes.

Enunciamos aqui uma hipótese: se discutirmos honestamente o PPP, o sistema de ensino, o projeto curricular, o plano de ensino-aprendizagem, o planejamento administrativo (que envolve aspectos como o boletim), enfim as principais dimensões da rotina escolar, de modo a demovermos a pedagogia do exame, podemos enxergar um novo contexto para a experiência educativa, quiçá mais humano e formador. Conforme já declaramos neste escrito, trata-se de tarefa sobremodo difícil, posto que envolve a transformação do olhar pedagógico de todos os envolvidos com a instituição escolar.

---

<sup>1</sup> Se for realmente democrático, o PPP (Projeto Político Pedagógico) contará com todos os atores envolvidos no contexto escolar, sobretudo a comunidade em parceria com a escola, como propõe a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Somente será possível um novo contexto avaliativo, se o professor estiver disposto a assumir uma nova conduta, entendendo que a avaliação precisa ser abolida, tal como hoje opera no cenário pedagógico. Sua finalidade deverá ser o auxílio nos processos formativos do estudante, de modo que diagnostique o aprendizado, mostre-nos os caminhos a serem mantidos, ou mudados, refletindo os reais julgamentos de valor que os alunos formulem sobre os objetos da realidade, sobre o que sejam provocados a tomar decisões. Segundo Luckesi (2010), deverão constar na avaliação os dados relevantes correspondentes ao que fora mais significativo no processo de ensino-aprendizagem. Se pretendermos que a avaliação seja democrática, devemos abandonar o modelo secular classificatório, e assumirmos o diagnóstico. Isto supõe abrimos mão do poder que sempre nos conferiu o primeiro. Mesmo os estudantes precisam ser desacostumados do uso de tal ferramenta, em especial aqueles que respondem bem à tecnologia do exame, e logicamente levarão adiante o mesmo expediente, quando se tornarem educadores.

Há mais exigências para se praticar a avaliação diagnóstica: medirmos os resultados claramente observados, em conformidade com os objetivos estabelecidos nos planos de curso e aula, o conteúdo deverá ser revelado por amostras significativas, fornecidas pelas produções dos alunos. Em vez de congelar o desempenho dos mesmos, de modo arbitrário e tecnocrático, a avaliação nessa perspectiva poderá tornar-se espelho de tudo o que funcionou no percurso, assim como o que deve ser repensado, conforme já afirmamos, configurando-se um expediente mais digno no contexto educativo, que tem como principal objetivo a formação discente.

O exame, tal como surgiu, mnemônico e conteudista, afastado dos aprendizados do viver, nega amplamente os processos de conhecer, tais como os descritos por Dewey, ou outros autores como Immanuel Kant e Lev. S. Vigotsky. Vale-nos ponderar que uma avaliação condizente com nossas estruturas cognitivas se aproximaria do teste – fase conclusiva do pensamento reflexivo, tal como o descreveu Dewey (1950). Note-se o quanto a ideia de diagnóstico, já apresentada neste trabalho, coincide com o fecho da unidade reflexiva. O teste da hipótese sobre um problema real enfrentado deveria no mínimo inspirar a avaliação escolar, assim como uma concepção gnosiológica fazê-lo com um projeto pedagógico. Como já afirmamos, as propostas deweyanas têm seus limites; seu caráter de racionalidade científica, se levado ao extremo, pode culminar com aberrações educativas como foram os testes ABC (LOURENÇO FILHO, 2008), que até hoje inspiram, sobretudo na iniciativa privada, a separação de turmas por nível de desempenho intelectual. Isto posto, reafirmamos que, se uma proposta pedagógica se assentar sobre os

interesses do estudante, respeitando o modo como aprendemos verdadeiramente, teremos então a avaliação com outras funções, apresentando um caráter mais formativo e não mais como instrumento de controle e poder. O pensamento reflexivo encontra-se em movimento permanente, capitaneado pelos problemas por que passamos, estruturado pela inferência, que tem no símbolo seu núcleo (DEWEY, 1950, p. 68). A avaliação escolar precisa se coadunar com essa dinamicidade. Do contrário, continuaremos a reproduzir os arcaicos saberes de punição e enquadramento que caracterizam o exame, o que em nada contribui para o crescimento e formação dos estudantes.

### **Considerações finais**

Ao concluirmos o percurso deste escrito, reafirmamos aqui algumas proposições, as quais o profissional da educação deve considerar e, quem sabe, empreender um enfrentamento, tais como a necessidade de uma reflexão sobre o objeto de seu trabalho: se não é possível capturá-lo, dada sua natureza caleidoscópica, assim como da própria humanidade, que pelo menos se busque uma compreensão da experiência de como conhecemos e faça disto um norte para sua ação – reflexão; que os docentes possam enfrentar todas as arbitrariedades impostas pelas rotinas escolares, sem ter que se esconder nas armaduras do perfil técnico, que os eximem de obrigações sobretudo éticas, recorrendo à secular tirania do exame, que sempre assumiu importância máxima nos currículos da educação básica; que se encontrem espaços, onde possamos discutir tudo o que significa sofrimento na relações que se estabelecem entre os atores da instituição escolar, destaque para educandos e educadores, para, quem sabe, concebermos novos destinos para a experiência escolar. Se parecerem ingênuas tais proposições, pode ser que não haja mesmo saídas para a educação e suas antigas mazelas.

### **Referências**

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9394/1996, de 20/12/1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2003.

- DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959a.
- \_\_\_\_\_. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959b
- \_\_\_\_\_. **Lógica, teoria de la investigacion**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1950.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 20-31, jul./ago. 1984.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2010.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, Roger Marcelo Martins. **Angústia e prazer nas relações de poder das organizações escolares**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Ciências e Letras Campus de Assis, Assis, 2005.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: INEP, 2008.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDES, Tania Maria Scuro. **A vitimização de professores e a “alunocracia” na educação básica**. Porto Alegre: Ulbra, 2009.
- PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira**: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Escola, estética e ética. In: REGO, T. C. (Org.). **História da pedagogia**. São Paulo: Segmento, 2010. p. 32-43.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PENAFORTE, J. John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, Sílvia (Org.) et al. **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec; Escola de Saúde Pública do Ceará, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA, Jefferson Ildfonso. A natureza e a especificidade da educação – subsídios para uma reflexão sobre a formação do educador. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 6-13, jul./ago. 1984.
- TREVISAN, M. D. Uma reflexão sobre o desinteresse discente pelos conteúdos escolares, em consequência do esvaziamento do símbolo na linguagem pedagógica. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013, Rondonópolis. **Anais...** Rondonópolis: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. 1 CD-ROM.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

Marlon Dantas Trevisan - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Rondonópolis | MT | Brasil. Contato: marloneanela@uol.com.br

Camila José Galindo - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá | MT | Brasil. Contato: c.galindo.edu@gmail.com

Artigo recebido em: 21 abr. 2014 e  
aprovado em: 13 maio 2014.