

UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DEL PARAGUAY - UEP

DIRECCION DE POSTGRADOS



*Avaliação de aprendizagem - cristalização de
uma prática: prazer ou abuso de poder?*

Rosimeire Castro Guimarães

DISSERTACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Asunción - Paraguay

2009

UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DEL PARAGUAY - UEP

DIRECCION DE POSTGRADOS



*Avaliação de Aprendizagem – cristalização
de uma prática: prazer ou abuso de poder?*

Rosimeire Castro Guimarães

Dissertación presentada como requisito para la obtención del

Título de Maestría en Ciencias de la Educación.

Asunción - Paraguay

2009



OBSERVACIÓN

“Ni la Universidad, ni la Mesa Examinadora
serán responsables de las ideas expuestas
por el estudiante en el presente trabajo”

Reglamento de Trabajos de Post-grado,
Universidad Evangélica del Paraguay.

MESA EXAMINADORA

Dr. Esteban Missena Del Castillo

Dr. Genaro Ruiz Diaz

Dr. Dionisio Ortiz Mutti

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos colegas e

amigos da Escola Estadual Antônio Canela

pela colaboração e compreensão em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai maravilhoso, deu-me a vida, dom supremo, chamou-me à educação, ilumina o meu caminho e conduz-me a um ofício abençoado: ajudar na formação do ser humano.

Aos meus pais (in memória): sinto suas presenças a cada dia e ela sempre se fará sentir, pois sou a continuidade da sua criação.

Ao meu esposo José Carlos, pelo amor, compreensão e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus filhos, Júnior, Raphael e Luiz Fernando, que deixei muitas vezes para envolver com estudos. Vocês foram a fonte de inspiração para a concretização desse sonho.

Aos irmãos e amigos. Diante da incerteza da vida, vocês foram capazes de proferir palavras que me ajudaram a enfrentar o medo, dando-me forças para o trabalho, com os olhos da determinação.

RESUMO

Este trabalho, intitulado *Avaliação de Aprendizagem – Cristalização de Uma Prática: Prazer ou Abuso do Poder?*, é uma proposta de reflexão sobre a avaliação de aprendizagem no contexto escolar e destina-se aos profissionais da área de educação e acadêmicos que desejam discutir sobre o assunto. Tem como objetivo compreender a influência da prática avaliativa no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e com isso, constatar se há predominância do prazer ou abuso do poder nas relações entre alunos e professores nos momentos de avaliação e, ainda, identificar alguns desvios de comportamento, aprendizagem e de conduta dos alunos, em detrimento de uma avaliação arbitrária. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se o método exploratório, uma pesquisa bibliográfica, pesquisa participante com observação espontânea e informal, utilizada para relato de fatos observados a partir da experiência de trabalho e uma pesquisa de campo com entrevista estruturada, aplicada por amostragem, a 38 alunos de uma escola pública estadual de Montes Claros e 21% dos professores dos respectivos alunos, todos escolhidos por adesão. Os dados foram analisados numa abordagem quantitativa e qualitativa interpretativa. As diversas leituras e reflexões apontam para o fato de que a avaliação, ao longo da história da educação, ainda vem sendo arbitrariamente utilizada por muitos professores como mecanismo de punição, exclusão e de classificação, puramente quantitativa, geradora de estigmas, de traumas, com conseqüências às vezes irreversíveis para os alunos no seu processo de desenvolvimento, como: regressão, isolamento, medo e, até mesmo, desvios de conduta, como a agressividade, sentimento de inferioridade e necessidade neurótica de afeição.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem; Poder; Prazer.

RESUMEN

Este trabajo, titulado Evaluación de la Educación - Una cristalización útiles: El placer o el abuso de poder, es una propuesta para una reflexión sobre la evaluación del aprendizaje en la escuela y está destinado a profesionales de la educación y académicos que quieren discutir? tema. Su objetivo es comprender la influencia de las prácticas de evaluación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con eso, a ver si hay un predominio de placer o de abuso de poder en las relaciones entre estudiantes y profesores en tiempos de evaluación y también identificar algunos desviados , el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, en lugar de una valoración arbitraria. Para esta investigación, hemos utilizado el método exploratorio, una revisión de la literatura, la observación participante con el espontáneo e informal, que se utiliza para dar cuenta de los hechos observados a partir de la experiencia de trabajo y la investigación de campo con una entrevista estructurada aplicada por muestreo a 38 estudiantes de una escuela estatal en Montes Claros y el 21% de los maestros de sus estudiantes, todos elegidos para la adhesión. Los datos fueron analizados en una interpretación cuantitativa y cualitativa. Las diversas lecturas y reflexiones apuntan al hecho de que la evaluación, a lo largo de la historia de la educación, ha sido arbitrariamente utilizados por muchos profesores como una forma de castigo, la exclusión y la clasificación, puramente cuantitativo, el estigma de generación, el trauma, con consecuencias a veces irreversibles para los estudiantes en su proceso de desarrollo, como la regresión, aislamiento, miedo e incluso la mala conducta, como agresividad, sentimientos de inferioridad y la necesidad neurótica de afecto.

Palabras clave: Evaluación de la Educación; poder; placer.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
I	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	16
I.1	Visão Histórica da Avaliação	20
I.2	Avaliação Classificatória	24
I.3	Avaliação Diagnóstica	27
I.4	Avaliação Formativa	30
I.5	Processo Ensino-aprendizagem	33
II	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE PODER E DE PRAZER	43
II.1	História e Conceito de Poder	43
II.2	A Incidência do Poder no Percurso do Desejo Neurótico	47
II.2.a	Psicopatologia do Poder – Sadismo no Âmbito da Retenção e Manipulação do Espaço Escolar	53
II.3	O Caráter Panótico do Poder	57
II.4	Prova: Instrumento de Disciplinarização e Abuso do Poder	63
II.5	Consequências de uma Avaliação Arbitrária	70
III	O DESEJO NO ATO EDUCATIVO	81
III.1	Presença do Desejo no Ato Educativo	81
III.2	Semiologia do Olhar e a Práxis da Escuta no Ato de Educar	92
III.3	Ética, Prazer e Poder como Homeostase Fundamental no Processo de Desenvolvimento Cognitivo e Social do Aluno	98

III.4	Conteúdos Motivacionais do Educador no Processo de Ensino e Aprendizagem	106
IV	UM BREVE OLHAR: ESCUTANDO PROFESSORES E ALUNOS	117
IV.1	Abordagem Metodológica	117
IV.2	Procedimentos de Pesquisa	118
IV.3	Apresentação e Análise dos Dados	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

INTRODUÇÃO

As diversas concepções de educação, em diferentes épocas e regiões, deram uma tonalidade à avaliação conforme a predominância de determinados enfoques teóricos. Na escola tradicional, a avaliação privilegiava a memorização dos conteúdos curriculares. Era uma escola pouco preocupada com a análise crítica, com a reflexão, com a construção do conhecimento e exigia quase sempre assimilação e fixação de conteúdos, via memorização.

Desde então, os professores convivem por décadas com uma avaliação repressiva, excludente e discriminatória. Isso justifica tantas polêmicas e protestos quando se discute a avaliação de aprendizagem. Talvez as polêmicas e protestos aconteçam, exatamente, pelo uso arbitrário que se fez da avaliação ao longo da história da educação, transformando-a em mecanismo de punição, exclusão e de classificação, geradora de estigmas, de traumas, com consequências, às vezes, irreversíveis.

1- Tema e Delimitação do Tema

O presente trabalho é um ensaio sobre as reflexões pertinentes ao processo de avaliação de aprendizagem escolar e suas implicações no processo de ensino, uma vez que avaliar é um ato complexo que deve ser realizado com responsabilidade e comprometimento ético e moral.

A avaliação de aprendizagem, que durante anos foi um instrumento ameaçador e autoritário, continua sendo um dos grandes nós da educação moderna. Para não sofrer com a avaliação, recurso pedagógico tão importante no processo de ensino e aprendizagem, é preciso ter em mente que a avaliação é uma atividade

humana que tem uma dimensão formadora, cuja função principal é promover o desenvolvimento das pessoas em qualquer situação da vida.

Ao levar em consideração a dimensão formadora da avaliação, é que surgiu o interesse em aprimorar os estudos sobre avaliação de aprendizagem no contexto educacional. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Antônio Canela, em Montes Claros – MG, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no período de 2005 a 2008.

2- Caracterização do Problema de Pesquisa

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos.

A situação problema foi vivenciada numa instituição, a escola, representativa do sistema educacional, com suas normas específicas, inserida na organicidade do contexto mais amplo. Dela decorre o tema de trabalho, sempre permeado pela questão que o suscitou e que pode ser assim formulada: a avaliação de aprendizagem é um momento de prazer ou prática de autoritarismo, disciplinarização e poder?

A avaliação de aprendizagem, no contexto atual, ainda com uma função classificatória, constitui-se num instrumento frenador do processo de crescimento do aluno, deixa de ser um momento prazeroso e passa a ser um recurso de ameaça e poder nas mãos do professor.

No entanto, se o professor conduz o processo de avaliação de aprendizagem em sala de aula de maneira prazerosa, ele constitui-se num momento

dialético de desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia do aluno e para a aquisição de competências.

3- Justificativa

De acordo com a concepção Behaviorista ou comportamentalista, a avaliação punitiva e classificatória interfere no desempenho do aluno, provoca desinteresse e o faz sentir-se ameaçado pela figura torturante do professor. Em contrapartida, a avaliação diagnóstica respeita e valoriza as diferenças individuais, resgata a autoestima e educa verdadeiramente para a cidadania.

Como educadora, supervisora pedagógica, professora universitária e pesquisadora da área, com artigos publicados e especialização em educação, é possível observar o cotidiano da prática avaliativa dos professores da Escola Estadual Antônio Canela, e perceber que a maneira como é realizada a avaliação em sala de aula interfere, de forma decisiva, no desempenho e na confiança pessoal do aluno,

Tudo isso me intriga e me seduz, conduzindo-me na busca de um maior conhecimento sobre o tema, uma vez que o processo de avaliação vem imbricado com uma gama de emoções e aspirações. Não se pode analisar a avaliação desvinculada da afetividade, pois há uma dialética entre o afetivo e o cognitivo. E é nesse contexto que se justifica a realização desta pesquisa.

4- Objetivos:

4.1- Geral e Específicos

Para muitos teóricos, a prática mais comum dos professores é a de apenas

verificar a aprendizagem. Essa prática, no entanto, não é de avaliação, mas sim de verificação, responsável, na maioria das vezes, pela repetência e evasão escolar que excluem e marginalizam os alunos.

Com essa avaliação classificatória, verifica-se o desinteresse de muitos alunos em desempenhar as atividades, julgando-se incapazes. Nota-se, também, que alguns professores ainda utilizam a avaliação da aprendizagem como mecanismo punitivo.

No entanto, estudos sobre a avaliação apresentam fortes perspectivas de mudanças das práticas meramente verificativas para práticas dialógicas, voltadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Ao buscar uma maior compreensão desse fenômeno, essa pesquisa tem como objetivo compreender a influência da prática avaliativa no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e com isso, constatar se há predominância do prazer ou abuso do poder nas relações entre alunos e professores nos momentos de avaliação.

Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se o método exploratório, uma pesquisa bibliográfica, pesquisa participante com observação espontânea e informal, utilizada para relato de fatos observados a partir da experiência de trabalho, e uma pesquisa de campo com entrevista estruturada, aplicada, por amostragem, a 38 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Montes Claros e 21% dos professores dos respectivos alunos, todos escolhidos por adesão. Os dados foram analisados numa abordagem quantitativa e qualitativa interpretativa.

A pesquisa classificada em exploratória, segundo Gil (1991), tem a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Seu objetivo principal é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Sendo seu planejamento bastante flexível, possibilita e considera os mais variados aspectos relativos ao fato estudado, envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

5- Marco Teórico

Os principais autores que sustentaram teoricamente a pesquisa são: Luckesi (1997) que apresentará a avaliação educacional assumida como classificatória, destacando a prova como instrumento de disciplinarização e abuso do poder; Perrenoud (1999) contribuirá com informações acerca da avaliação formativa e diagnóstica e Hoffmann (1992) apresentará os aspectos éticos na avaliação.

No capítulo II, Foucault (2002) contribuirá com uma análise dos processos que transformam o corpo humano em objeto para o exercício do domínio sobre os indivíduos, através de uma ordem disciplinar; Horney (1994) apresentará o conceito de neurose, os três desejos neuróticos e, juntamente com Laplanche, alguns mecanismos de defesa, desvios do comportamento, de aprendizagem e de conduta. Fromm (1974) por sua vez, descreverá a destrutividade vingativa, conceituará e dissertará sobre o sadismo.

No capítulo III, Kehl (2002) fará uma distinção entre o desejo utópico e o desejo político, ressaltando que, desde a sua origem, o desejo se articula a alguma forma de linguagem, uma vez que o seu modo de expressão consiste em fazer-se representável e Campos (1997), contribuirá dissertando sobre os conteúdos motivacionais do professor.

Para discutir a questão das implicações da avaliação escolar no processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental, este trabalho está organizado da seguinte forma:

Na introdução, a problemática sobre a avaliação escolar e suas implicações na aprendizagem será apresentada de forma contextualizada, bem como os objetivos e a metodologia que orientou esta investigação.

No capítulo I, será discutida a avaliação de aprendizagem, com uma abordagem histórica e reflexão de alguns aspectos da avaliação classificatória, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo II, será realizado a contextualização do conceito de poder e de prazer, com uma discussão da história do conceito de poder e reflexão da incidência do poder no percurso do desejo neurótico, com um recorte sobre a psicopatologia do poder – sadismo no âmbito da retenção e manipulação do espaço escolar. Será discutido, ainda, o caráter panótico do poder, a prova como instrumento de disciplinarização e abuso do poder, com apresentação de algumas consequências de uma avaliação arbitrária.

No capítulo III, será discutida a presença do desejo no ato educativo; a semiologia do olhar e a práxis da escuta no ato de educar; a ética, o prazer e o poder como homeostase fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e social do aluno; os conteúdos motivacionais do educador no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo IV, será apresentado um breve relato de observações, feitas “*in loco*” durante a pesquisa, sobre a prática avaliativa, assim como a apresentação de gráficos e análise de alguns aspectos da escuta de professores e alunos a partir da pesquisa de campo.

Nas considerações finais, são evidenciadas, com clareza e objetividade, as conclusões parciais levantadas ao longo da discussão do tema e recomendações de estudos futuros.

O tema aqui apresentado é instigante e polêmico. Os valores nele contido são mais fáceis de abraçar como discurso do que adotar como prática no dia a dia da escola. Isso porque as mudanças exigem convicção, e a convicção, para se firmar, requer muito estudo, discussão, questionamento.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A avaliação é uma atividade humana que tem uma dimensão formadora, pois uma de suas funções é promover o desenvolvimento das pessoas em qualquer esfera, em qualquer situação da vida cotidiana. Implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, retrocessos, e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar dificuldades.

Para Perrenoud (1999), a avaliação de aprendizagem é uma invenção nascida com os colégios, por volta do século XVII, e tornada indissociável do ensino de massa, desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

A partir de então, *“a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”* (Perrenoud, 1999, p.09). Nessa problemática da avaliação, enquanto alguns resgatam suas lembranças da escola como experiências gratificantes, outros evocam uma sequência de humilhações.

Segundo Perrenoud:

As questões que envolvem a avaliação escolar, no registro narcísico, tanto naquele das relações sociais quanto no que diz respeito às suas conseqüências (orientação, seleção, certificação), são demasiado abrangentes para que algum sistema de notação ou de exame alcance unanimidade duradoura (1999.p.09).

Nesse contexto, sempre surge alguém para denunciar a severidade, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação, além de debater a nova crise de valores, da cultura e do sentido da escola.

Na concepção incorporada à trajetória escolar, como assinala Luckesi,

“temos que colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupado com a educação como mecanismo de transformação social” (1997, p.28).

Assim, a aprendizagem passa a ser uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização e a construção da identidade. E nessa interação deve-se considerar, no desenvolvimento de toda ação pedagógica, as diversidades culturais, sociais e diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

A avaliação, dessa forma, deve ser entendida como uma ação prazerosa, voltada para o acompanhamento do processo do aluno, seu desenvolvimento e suas aprendizagens, pois, segundo Gandim (1997), a avaliação só tem sentido se fizer um prognóstico, se cuidar das condições de hoje em relação ao que será amanhã. É ela que nos faz ver com clareza o que se deve avançar.

Para Vasconcellos (1993):

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (p. 43).

Segundo as teorias de Vasconcellos, a avaliação é um recurso importante para determinar a extensão em que as mudanças de comportamento ocorrem. É uma tarefa mais complexa do que dar testes ou notas. Envolve definição clara de objetivos, ou seja, dos comportamentos desejáveis nas diversas áreas específicas. O aluno é avaliado como um todo – avalia-se nas dimensões: conceitual (saber), procedimental (fazer) e atitudinal (ser).

No entanto, como descreve Luckesi (1997), o termo **avaliar** tem sido constantemente associado a expressões como: fazer provas, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Essa associação, tão frequente nas escolas, é

resultante de uma concepção pedagógica arcaica, porém tradicionalmente dominante. Nela a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas, e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo.

Segundo Hoffman (1992), faz-se urgente uma tomada de consciência e profunda reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação, como julgamento de resultados, porque ela veio transformando-se numa perigosa prática educativa.

Vasconcellos (1993) postula, ainda, que:

A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando. Avaliando na hora que precisa ser avaliado para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento. Verificar os vários estágios de desenvolvimento dos alunos e não julgá-los apenas num dado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto no processo (p. 50).

Ao pensar assim, pode-se dizer que a avaliação é sempre uma atividade voltada para cada indivíduo de maneira específica, porque cada ser humano é único, com diferente história de vida, desejos, emoções e, assim, na sua singularidade, cada educando apresenta uma realidade escolar peculiar. O progresso de um aluno não precisa ser igual ao do outro. O importante é que todos cresçam, trabalhando e fazendo o que tem de ser feito dentro de suas potencialidades e necessidades.

No âmbito educativo, como postula Mendez (2002), a avaliação deve ser entendida como atividade crítica, dinâmica e coletiva em prol da aprendizagem. O professor aprende com a avaliação para melhorar a sua prática docente e colaborar na aprendizagem do aluno; e o aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação, da correção e da informação contrastada que o professor oferece.

Para ser coerente com os princípios da flexibilidade curricular e da individualização do atendimento escolar, a avaliação deixa de ser um procedimento e passa a ser uma ação processual e dinâmica de intervenção continuada no processo de construção de conhecimento, inerente à própria aprendizagem. *“É um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação” (Hoffmann, 1992. p.18).* É também mediadora, pois, ao mesmo tempo em que avalia, propicia também o aprender.

Ao tomar por base os conhecimentos de Gandim (1997), pode-se dizer que o processo de avaliação serve tanto para verificar as dificuldades e avanços dos alunos, quanto como instrumento para a avaliação da prática pedagógica do professor.

Assim, de acordo com as teorias do autor, se há problema de aprendizagem, é provável também que haja problemas de ensino. A qualidade da medição oferecida pelo professor é fator determinante no processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Segundo Luckesi (1997), a aprendizagem é uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção de identidade e da objetividade. Assim, é na interação que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais do seu grupo. Por isso, é possível afirmar que a avaliação da aprendizagem é como um ato amoroso e acolhedor que integra e inclui todos os envolvidos.

Para maior compreensão, o autor faz, ainda, uma distinção entre avaliação e julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo e o errado, incluindo o primeiro. Já a avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão, pois na medida em que a ação avaliativa exerce a função dialógica e interativa, promove seres críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.

I.1- Visão histórica da avaliação

A educação, instrumento de libertação social, vê-se impregnada por influências sociais, culturais e históricas, cabendo, portanto, ser analisada em diferentes contextos históricos. Nessa perspectiva, a avaliação sofre influências e mudanças, ao longo dos tempos, que merecem análises e confrontos.

Segundo Luckesi (1997), o uso da avaliação como disciplinamento social dos alunos e a utilização das provas como ameaça, nada têm a ver com o significado dos conteúdos escolares. Tais práticas já estavam inscritas nas pedagogias do século XVI pelos jesuítas, que tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames e no século XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa. Sob a égide do medo, essas práticas perduram ainda hoje.

Nesse contexto, o conceito de avaliação se define intrinsecamente pelo tipo de tendência pedagógica, ao tipo de sociedade e tipo de homem que se pretende formar. Na concepção da Escola Tradicional, segundo Perrenoud (1999), o aluno é visto como um recipiente que deve armazenar conhecimentos ou cultura. Valoriza-se o aluno enciclopédico e a avaliação busca medir ‘o que’ e ‘o quanto’ o aluno sabe. Ela é autoritária, punitiva e disciplinadora e só ao professor é dado o direito de avaliar.

De acordo com Perrenoud:

O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos diferentes; alunos tentando preservar sua liberdade e tranqüilidade, professores se esforçando para fazê-los trabalhar ‘para seu bem’. O contrato pedagógico tradicional é parcialmente conflitual (1999, p. 70).

A concepção da Escola Nova constitui uma reação à escola tradicional e foi, segundo Haidt (2002), um esforço de renovação educacional, principalmente no que diz respeito à busca de uma compreensão mais objetiva do desenvolvimento humano em seus aspectos físico, intelectual, afetivo, social, bem como de um conhecimento maior sobre as diferenças individuais. Para a autora, *“a aprendizagem é um processo dinâmico, que depende da atividade mental do educando e que se dá por meio da mobilização de seus esquemas de pensamento”* (p.31). Nessa perspectiva, a avaliação é vista como acompanhamento do processo e o professor passa ser aquele que orienta, incentiva, estimula e que coloca o aluno em condições propícias para buscar, por si mesmo, os conhecimentos e experiências.

Na Escola Tecnicista, o aluno é percebido como população alvo, para a qual se organiza um programa eficiente. Libâneo (1990) postula que *“o professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos”* (p. 68). Assim, o professor passa a ser o técnico que aciona o processo e faz o controle da aprendizagem dos alunos. A avaliação nessa concepção, controla a entrada do aluno, verifica se ele tem os pré-requisitos para o alcance dos objetivos e também o avalia na saída, testando-o nos moldes programados em relação aos objetivos iniciais.

Na Escola Crítica, o aluno é percebido como sujeito de suas ações. O professor nessa concepção deve propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, tomando como referência os interesses majoritários da sociedade. Assim, postula Libâneo:

A Pedagogia Crítico-Social toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudos, as habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no

conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (1990, p. 70).

Nessa perspectiva, o aluno passa a ser uma pessoa sócio-política, situada historicamente, devendo a escola representar para ele a superação do estágio do senso-comum para a consciência crítica. A avaliação, nesse contexto, segundo Libâneo (1990), requer uma verificação contínua dos objetivos propostos e do rendimento das atividades, seja em relação aos alunos, seja em relação ao trabalho do professor. Com esse acompanhamento sistemático, o professor deve diagnosticar as dificuldades dos alunos para tomar decisões sobre o andamento do trabalho docente, reformulando-o quando necessário.

Baseando-se numa concepção crítica e democrática da avaliação escolar, Gandim afirma que *“só se pode falar em prática escolar democrática e participativa quando se estabelece, na ação, a igualdade básica das pessoas e se suporta como consequência a desacomodação gerada pela aceitação do saber do outro”* (1997, p.93).

Tendo como referência as teorias de Gandim, para que se estabeleça a democracia e participação genuína no interior da escola, principalmente no processo avaliativo em sala de aula, é preciso acatar as sugestões dos alunos e considerar o desejo de cada um. Nessa relação responsável é que a representação social da escola democrática é construída. Só assim, é possível acontecer a construção do conhecimento pelo aluno.

Delval (2001), dissertando sobre o construtivismo, afirma que o conhecimento é sempre uma construção que o sujeito realiza partindo dos elementos de que dispõe. Para o autor, no construtivismo *“o sujeito deve construir tanto seus conhecimentos quanto suas idéias sobre o mundo como seus próprios instrumentos de conhecer”* (p.74). Contribui, ainda, afirmando que *“o grande mérito da posição de Piaget foi assinalar, com toda clareza, que a construção do conhecimento deve ser estudada no interior do sujeito”* (p.77).

Sendo assim, não se pode falar de uma educação construtivista, uma vez que o construtivismo apenas explica como se formam os conhecimentos e a educação é uma prática social que busca formar indivíduos que possam desenvolver-se e adaptar-se à sociedade.

A construção do conhecimento na escola crítica, conforme pontua Gandim (1997), aponta para a necessidade de um processo contínuo de interação pedagógica: metodologias de ensino, relação professor-aluno, conteúdos e avaliação como um dos fatores responsáveis pelo sucesso do aluno na escola. Nessa interação pedagógica, o diálogo permanente é fundamental.

Com relação a essa dimensão formadora, pode-se afirmar que *“avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas”* (Hoffmann, 1992, p. 20).

Para Hoffmann (1992), a avaliação do processo ensino-aprendizagem é uma reflexão em ação. Ação que impulsiona as novas reflexões e diálogos. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade e acompanhamento sistemático do aluno, na sua trajetória de construção do conhecimento. É um processo interativo, através do qual, alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar.

Nessa perspectiva, a sala de aula passa a ser um espaço de construção cotidiana, onde professores e alunos se interagem, mediados pelo conhecimento. Desafiadora, instigante, espaço de desejo, de negociação ou resistência, a sala de aula é reveladora de acertos ou de conflitos. Torná-la um espaço de construção de experiências relevantes para professores e alunos é uma das questões mais desafiantes para todos os educadores. Pois, *“na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres, moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político”* (Hoffmann, 1992, p. 23).

Ao contribuir com a proposta de construção do conhecimento numa relação dialógica, Freire (1983) postula que o diálogo é uma postura necessária para os indivíduos refletirem sobre sua realidade. Afirma, ainda, que através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, é que os seres humanos podem atuar criticamente e transformar suas realidades.

I.2- Avaliação classificatória

A avaliação classificatória, segundo Luckesi (1997), está vinculada à noção de medida. E a noção supõe a existência de padrões de rendimento a partir dos quais, mediante a comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado.

Hoffmann (1992) afirma que a arbitrariedade desse procedimento, como medida, parece ser resultado da necessidade do professor colecionar dados precisos dos alunos, sem refletir sobre a imprecisão e a injustiça que ocorre com o uso equivocado da avaliação como medida em educação.

Do ponto de vista pedagógico, na avaliação como medida o aluno pode ser classificado como ótimo, bom, regular ou fraco. Assim, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma tomada de decisão, passa a ter a função de classificar um indivíduo histórico num padrão definitivamente determinado. Para Luckesi:

A avaliação educacional assumida como classificatória torna-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou evasão dos meios do saber (1997, p.37).

A avaliação classificatória é realizada através de variadas atividades. Os professores formulam provas, testes ou outro mecanismo qualquer, que possa ser utilizado como instrumento por meio do qual os alunos são solicitados a manifestarem condutas esperadas ou expressar seus entendimentos e compreensões acerca dos conteúdos ensinados. Para Luckesi, a formulação desses instrumentos exige rigor técnico e deve estar de acordo com os conteúdos desenvolvidos e objetivos que se deseja avaliar. A sua intenção é estabelecer uma classificação do aluno para fins de aprovação ou reprovação.

Ao contribuir com a discussão, Vasconcellos (1993) afirma que um dos grandes problemas da avaliação escolar é que ela limita-se a uma classificação dos sujeitos de acordo com o resultado. Para ele, o professor preocupado em vencer o conteúdo ou manter uma disciplina não se interessa em saber se o aluno aprendeu ou não e, ainda, o julga como ‘desinteressado’ ou ‘limitado’.

Essa postura rígida diante da avaliação da aprendizagem dos alunos, concretizada em registros definitivos de resultados parciais, cerceando a continuidade do processo de aprendizagem, reflete uma percepção estática do conhecimento e uma educação centrada em ações fragmentadas.

Dessa forma, Luckesi postula que *“o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como meio de julgar a prática e torná-la estratificada”* (1997, p. 34).

Na avaliação classificatória, trabalha-se com a ideia de verificação da aprendizagem. Para o autor, na avaliação classificatória, estabelece-se uma escala formulada a partir de critérios de qualidade de desempenho, tendo como referência os conteúdos do programa. É a partir dessa escala que os alunos serão classificados, tendo em vista o rendimento nos instrumentos de avaliação, ou seja, o total de pontos adquiridos.

A avaliação classificatória é, segundo Gandim (1997), aquela feita pelo agricultor que separa, ao final da colheita, as laranjas boas das ruins, referindo-se

apenas ao passado, sem a possibilidade de um diagnóstico para melhorá-las.

Lukesí também considera que *“a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento”* (1997, p.77). Nessa concepção Luckesi afirma que essa prática classificatória de avaliação torna-se mais grave quando se entende que um aluno pode ser aprovado ou reprovado por uma contraposição entre qualidade e quantidade. Inscreve, ainda, que a avaliação educacional escolar como instrumento de classificação não serve em nada para a transformação, no entanto é extremamente eficaz para a conservação da sociedade e para a domesticação dos educadores.

De acordo com a concepção Behaviorista ou comportamentalista, a avaliação punitiva e classificatória interfere no desempenho do aluno, provocando desinteresse, fazendo-o sentir-se ameaçado pela figura torturante do professor.

Ampliando a discussão, Gandim (1997) postula que a avaliação classificatória é uma arma na mão do professor, e o professor gosta dessa arma para punir e classificar os alunos. Para ele, o professor só vai livrar-se dessa arma no dia em que compreender que uma sociedade não pode ser verticalista e que precisa da participação de todos para a construção da sociedade. E ainda registra que uma prática avaliativa baseada no sistema de méritos individuais, na classificação e na competitividade, reforça e legitima a verticalidade e desigualdade das relações sociais, atuando na contramão da democratização da sociedade.

Sob essa perspectiva, é relevante repensar os rumos da avaliação, visto que, segundo Luckesi (1997), a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem sucedida. E a condição necessária para que isso aconteça é que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de poder que decide sobre os destinos do aluno e assuma o seu papel de auxiliar o crescimento.

Se a avaliação deixar de ser punitiva e auxiliar o crescimento dos alunos, ela passa a ser uma avaliação comprometida com a formação da pessoa humana,

voltada para a efetiva aprendizagem de todos, com uma prática a serviço da orientação e reorientação dos processos de ensino-aprendizagem.

I.3 Avaliação diagnóstica

Para Luckesi (1997), a avaliação diagnóstica consiste na investigação do nível de desenvolvimento do aluno, tendo em vista orientar a programação do seu atendimento, ou seja, as atividades de ensino. Permite, tanto ao aluno quanto ao professor e à escola, rever processos e corrigir rotas, sem o recurso da punição e sem diminuir a autoestima do aluno, pois:

(...) a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico, tendo por objetivo, não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão acima estabelecidos (Luckesi, 1997, p. 84).

Ao considerar o princípio piagetiano de que o conhecimento decorre da construção de estruturas cognitivas, a função da avaliação diagnóstica tem sentido investigativa, e busca compreender se e como o aluno organiza novas estruturas de conhecimentos no processo de assimilação/acomodação.

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica, deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, tendo em vista tomar decisões eficazes para o avanço no seu aprendizado.

Para Méndez (2002), a avaliação diagnóstica deve constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os alunos sabem e como sabem. Só assim, “o professor poderá intervir inteligentemente, seja para reorientá-lo, seja para

estimulá-lo (...)” (2002, p. 82).

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação busca identificar as características passadas ou atuais - dificuldades ou facilidades - do aluno, que predizem, da melhor maneira, as suas chances de se adaptarem a novas aprendizagens.

Ao contribuir com a discussão Luckesi (1997), ainda afirma que a função da avaliação diagnóstica é possibilitar ao professor condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar, para que o educando saia do estágio atual e avance o nível de aprendizagem.

Analisada por esse prisma, a avaliação é essencialmente educativa, pois funciona como critério básico de referência para as intervenções pedagógicas dos professores. Torna-se também funcional, pois age como fator preventivo e estratégico, uma vez que possibilita um conhecimento continuamente atualizado do estágio de desenvolvimento do aluno.

E tomando como referência as afirmativas dos autores, é possível constatar o quanto a avaliação diagnóstica é importante e necessária para uma caminhada segura e bem sucedida, no processo ensino-aprendizagem, pois possibilita, tanto ao professor como ao aluno, detectarem ao longo do percurso suas dificuldades, a tempo de redirecionarem as estratégias e procedimentos na direção desejada.

E como sustenta Furlani,

O diagnóstico do trabalho escolar envolve a atitude respeitosa e estimuladora do professor, a qual permite que o aluno refaça seu aprendizado, desenvolvendo-se através de passos em que suas escolhas inadequadas também são indícios das etapas vencidas. (...) o aluno também tem a oportunidade da busca e da autocrítica, essencial a qualquer processo de aprendizagem significativa. (2001, p.55).

A avaliação nesse contexto contribui para que os professores sintam-se

mais estimulados, porque percebem com maior transparência as mudanças, o crescimento e o fortalecimento de suas dinâmicas, já que o objetivo da avaliação diagnóstica é favorecer e estimular o desenvolvimento.

Dessa forma, como postula Luckesi, esse modelo de avaliação é reconfortante e estimulador, tanto para o professor quanto para aluno, uma vez que permite conhecer e analisar resultados, rever as ações e processos, na busca do equilíbrio necessário, distante das censuras, repressões e punições. Permite, ainda, fazer análises e rever processos, sem o recurso da censura e sem danos à autoestima. Isso é necessário, uma vez que a vida moderna exige que o aluno saia da escola com atitudes em relação ao desejo de superar-se e com a confiança de poder consegui-lo. Mas, *sem a clareza de qual é esse desejo e sem a entrega a ele, nada poderá ser construído satisfatória e sadiamente (Luckesi, 1997, p.153).*

E assim, conhecendo as necessidades de investimento do desejo de superação do aluno, as atividades avaliativas propostas pelos professores devem ser motivadoras e desafiantes, com o objetivo de propiciar a evolução contínua a outros patamares de conhecimentos e facilitar ao aluno a progressão para estágios mais elevados de desenvolvimento. Deve ser um processo interativo, em que alunos e professores aprendam sobre si mesmos e sobre a realidade escolar, no ato próprio da avaliação. E a essência do relacionamento nesse ato prazeroso deve ser sempre um encontro em que todos os participantes se modifiquem.

Nessa mesma visão, Hoffman (1992) afirma que a avaliação na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos, na problematização das situações.

Para a autora, a mudança que se faz urgente, nesse contexto, situa-se tanto no terreno ético como no técnico, no sentido de investir-se na exploração do potencial de promoção/emancipação do homem e de formação da consciência crítica, contidos numa prática avaliativa processual e participativa.

A avaliação, no entanto, deve ser vista como um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, criativo,

autônomo e participativo; que leve a uma ação transformadora e também com sentido de promoção social, de coletividade, de humanização.

I.4- Avaliação formativa

A avaliação que se efetiva durante o processo de aprendizagem, ou avaliação formativa, é aquela que se refere aos procedimentos utilizados pelos professores no acompanhamento dos progressos e necessidades dos alunos.

Para Ballester, esse modelo de avaliação tem

Uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes. Pretende, principalmente, detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem. (Ballester, 2003 p. 30).

Nesse contexto, avaliação formativa, indica os avanços e as dificuldades que se manifestam ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Sua função é “*informar, sempre, o que está acontecendo. Ela ocorre a cada etapa do trabalho em desenvolvimento*” (Azzi, 2001, p.23).

O desempenho do aluno, no contexto da avaliação formativa, deve ser tomado como uma evidência ou uma dificuldade de aprendizagem. Cabe ao professor interpretar o significado desse desempenho. Pois, como propõe Perrenoud, pode-se: “*considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino*” (1999, p.78).

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), quando trata

da avaliação na Educação Básica, no seu artigo 24, inciso V, define que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) *Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.*
- b) *Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.*
- c) *Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) *Aproveitamento de estudos concluídos com êxito.*
- e) *Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996).*

Nessa perspectiva, a avaliação coloca-se a serviço das aprendizagens e da formação dos alunos. Trata-se de uma avaliação, como assinala Luckesi (1997), que tem como finalidade não o controle, mas a compreensão e a regulação dos processos dos alunos, tendo em vista auxiliá-los na sua trajetória escolar. Isso significa entender que a avaliação, indo além da constatação, irá subsidiar o trabalho do professor, apontando as necessidades de continuidade, de avanços ou de mudanças no seu planejamento e no desenvolvimento das ações educativas.

Ao dissertar acerca da prática de uma avaliação formativa, Perrenoud afirma que *“deve ser de interesse primeiro do professor abrir mão radicalmente do uso da avaliação como meio de pressão e de barganha”* (1999, p.66). Para ele, o professor deve desistir de padronizar a avaliação e envolver os alunos no desenvolvimento das suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios de forma coletiva, fazendo um balanço dos conhecimentos através da autoavaliação.

De acordo com as teorias de Cagliari (1999), a avaliação é uma análise do progresso que cada aluno desenvolve. Tudo o que o aluno faz serve para o professor

avaliar, adaptar seu ensino à situação real da sala de aula e mostrar ao aluno qual é o passo seguinte que deverá dar para progredir. Caracterizando-se como uma prática voltada para o acompanhamento dos processos dos alunos, esse tipo de avaliação não comporta registros de natureza quantitativa/notas ou mesmo conceitos, já que estes são insuficientes para revelar tais processos.

Cagliari reforça, ainda, que esse tipo de avaliação não tem como objetivo classificar ou selecionar os alunos, mas interpretar e compreender os seus processos e promover ações que os ajudem a avançar no seu desenvolvimento. Sendo assim, a avaliação formativa procurará administrar, de forma contínua, a progressão dos alunos.

Para realizar a progressão continuada dos alunos, Perrenoud (1999) afirma que o professor precisa construir um conjunto de habilidades e competências específicas, pois uma das principais funções da avaliação formativa é permitir ao professor identificar os avanços e as dificuldades dos alunos para dar continuidade ao processo, fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam.

Já Vasconcellos assinala que *“A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem”* (1993, p.57). Para ele, é fundamental conhecer a situação de aprendizagem dos alunos, tendo em vista as intenções educativas definidas. A partir dessa avaliação inicial, o professor deve organizar o planejamento, de forma flexível, e buscar, ao longo do processo, incorporar as adequações necessárias.

Luckesi (1997) postula que o processo de avaliar deve seguir, basicamente, três passos. Primeiro, o professor deve conhecer o nível de desempenho dos alunos, ou seja, constatar a realidade. Depois, comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo - que é a qualificação. E, por último, tomar decisões que possibilitem atingir os resultados esperados. Para ele, a avaliação de aprendizagem, como um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo, só faz sentido quando provoca o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos.

1.5 – Processo de ensino-aprendizagem

A atividade de ensinar é vista, no ensino tradicional, como transmissão da matéria aos alunos, realização e correção de exercícios, memorização de regras e fórmulas. No entanto, para Libâneo (1990), o ensino é um processo e caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e sua aplicação.

A condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem, uma vez que qualquer atividade humana, praticada no ambiente em que vive, pode levar a uma aprendizagem.

Libâneo diferencia as aprendizagens em aprendizagem casual e aprendizagem organizada.

A aprendizagem casual é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem. (...) seja pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leituras, conversas (...) (1990, p. 82).

Já a aprendizagem organizada, o autor caracteriza-a como aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Embora a aprendizagem organizada possa acontecer em vários lugares, somente na escola é que são organizadas as condições específicas para que ela ocorra. E essa organização intencional é tarefa específica do ensino.

Nesse contexto, ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem, assim sendo, é uma atividade dinâmica e complexa que implica em informar ao aluno o que ele vai executar, recordando o que já sabia,

dirigindo-lhe atenção, ações e guiando seu pensamento para determinadas áreas.

O ponto inicial para toda aprendizagem é uma necessidade, um desejo ou motivo daquele que está aprendendo. Todo comportamento é motivado, e a pessoa tende a repeti-lo e mantê-lo, ou evitá-lo e eliminá-lo, conforme satisfaça ou não as suas necessidades.

Nessa perspectiva, Sanches (2002) assinala que

Quando a aprendizagem vem de encontro a uma necessidade ou a um desejo, torna-se prazeroso. Caso contrário pode ser vivido como uma invasão, como algo que não lhe pertence; E, ainda, quando o ato de aprender torna-se um gesto de sujeição, ou seja, é feito porque tem que se submeter a alguém, há pouco espaço para o prazer (2002, p.17).

Analisado por esse prisma, pode-se afirmar que o ensinar merece uma atenção especial dos professores quanto à organização intencional das condições exteriores próprias à aprendizagem, e que tenha um conhecimento claro e seguro do processo de aprendizagem para despertar no aluno a necessidade, o motivo e o desejo de aprender.

Como postula Sanches (2002, p.23), referindo-se ao professor: “é necessário que ele crie condições para a confiabilidade” e que o ambiente da sala de aula e as relações interpessoais sejam tão bons, que os alunos fiquem confiantes e sintam que existe um espaço para suas questões, curiosidades, necessidades e possibilidades.

Marcetto (1985) afirma que existem alguns princípios importantes a serem considerados pelos educadores que se preocupam com a aprendizagem do aluno. Esses princípios, basicamente, são: a aprendizagem deve envolver o aluno, ter um significado com o seu contexto, para que realmente aconteça; a aprendizagem é pessoal, pois envolve mudanças individuais; objetivos reais devem ser estabelecidos para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos; como a aprendizagem

é um processo contínuo, ela precisa ser acompanhada de *feedback*, visando fornecer os dados para eventuais correções e como a aprendizagem envolve todos os elementos do sistema, o bom relacionamento interpessoal é fundamental.

Apesar da apresentação dos princípios a serem considerados pelos professores para a aprendizagem dos alunos, quando se procura decodificar o significado de ensinar, é possível apontar o professor como agente principal e responsável pelo ensino, sendo as atividades centralizadas em suas qualidades e habilidades.

Nessa perspectiva, se as atividades estiverem centralizadas nas qualidades e habilidades dos professores, a educação se torna um simples ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor o depositante.

Mas, como afirma Freire (1983), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo. Dessa forma, a educação problematizadora é como prática de liberdade; exige de seus personagens uma nova concepção de comportamento. Ambos, professores e alunos, estão aprendendo e ensinando em conjunto, mediados pelo mundo.

A noção de aprendizagem, como afirma Coll (1996), está, em sua origem, associada à ideia de apreensão de conhecimento e, nesse sentido, só pode ser compreendida em função de uma determinada concepção de conhecimento – algo que a filosofia compreende como base ou matriz epistemológica. A partir de tais concepções, podem ser focalizadas três possibilidades de definição de aprendizagem, segundo Coll (1996) e Solé (1998), que são:

- 1) A aprendizagem é mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência. Essa definição de aprendizagem funda-se na concepção empirista formulada por Locke e Hume, realimenta-se no positivismo de Comte, com seus ideais de objetividade científica, ao final do século XIX, e encarna-se na corrente behaviorista, comportamentalista ou de estímulo-

resposta no início do século XX.

Essa definição, mais impregnada e dominante no campo psicológico e pedagógico, reserva ao sujeito o papel de receptáculo e reproduzidor de informações, através de modelagens comportamentais progressivamente reforçadas.

Na perspectiva pedagógica, essa concepção encontra plena afinidade com práticas mecanicistas, tecnicistas e “bancárias” – metáfora utilizada por Paulo Freire –, para traduzir a ideia de passividade do sujeito, depositário de informações, conforme a lógica do acúmulo, a serviço da seleção e da classificação.

- 2) Aprendizagem é apreensão de configurações perceptuais através de *insight*. Funda-se na base filosófica de natureza racionalista ou apriorista, que percebe o conhecimento como resultante de estruturas pré-formadas, de variáveis biológicas ou maturacionais e de organização perceptual de situações imediatas.

A escola psicológica alemã, conhecida como Gestalt, responsável, no início do século XX, por estudos na vertente da percepção, constitui uma das expressões mais fortes dessa posição. Nesse modelo, a aprendizagem prevalece sobre o ensino, em seu estatuto de autossuficiência e autorregulação, reducionismo que permanece recusando a relação ensino-aprendizagem.

- 3) A aprendizagem é organização de conhecimentos como estruturas ou rede, construídas a partir de interações entre o sujeito e meio de conhecimento ou práticas sociais. Concepção de base construtivista ou interacionista comprometida com a superação dos reducionismos anteriores.

Essas possibilidades expostas conduzem a um modo específico de considerar a questão da aprendizagem e ao conceito de aprendizagem significativa. Segundo Piaget (1983), a aprendizagem se identifica com adaptação ou equilíbrio, à medida que supõe a passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de

conhecimento mais avançado.

Para Piaget, o motor para tais processos de adaptação e equilíbrio seria o conflito cognitivo diante de novos desafios ou necessidades de aprendizagem, em esforços complementares de assimilação e acomodação.

Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1988) e seus colaboradores, destacam-se, no contexto dessa discussão, a articulação fortemente estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira impulsionadora do segundo, no sentido que apresenta potência para projetá-lo até patamares mais avançados.

Para Vygotsky (1984), essa potência da aprendizagem se ancora nas relações entre ‘zona de desenvolvimento real’ e ‘zona de desenvolvimento proximal’. A zona de desenvolvimento real refere-se às competências ou domínios já instalados nos campos conceitual, procedimental e atitudinal. A zona de desenvolvimento proximal é entendida como campo aberto de possibilidades, em transição ou em vias de se consolidar, a partir de intervenções ou mediações de outros, como: os professores ou pares mais experientes ou competentes em determinada área, tarefa ou função.

Solé (1998) considera que a perspectiva dialética dessa abordagem insere a aprendizagem em uma dimensão mais próxima em nossa realidade educacional: um processo marcado por contradições, conflitos, rupturas e, até mesmo, regressões – necessitando, por isso mesmo, de mediações que assegurem o espaço do reconhecimento das práticas sociais dos alunos, de seus conhecimentos prévios, dos significados e sentidos pertinentes às situações de aprendizagem de cada sujeito singular e de suas dimensões compartilhadas.

Essas possibilidades expostas conduzem a um modo específico de considerar a questão da aprendizagem e o conceito de aprendizagem significativa. Como nos lembra Coll:

A idéia essencial da tese construtiva que subjaz ao conceito de aprendizagem significativa é (...) a aprendizagem que o aluno leva

a cabo não pode ser entendida unicamente a partir de uma análise externa e objetiva do que lhe ensinamos e de como lhe ensinamos, mas também que é necessário levar em conta, além disso, as interpretações subjetivas a que o próprio aluno constrói a este respeito (1994, p. 7).

Zabala (1996) postula que, como todo ser humano, o aluno é um projeto em construção, portanto sua vida é uma dinâmica de desenvolvimento gradual e progressivo. Para ele, essa dinâmica não é igual para todos. O processo de desenvolvimento individual depende das características pessoais, do contexto sócio-cultural e de estímulos apropriados. Esse conjunto de fatores faz com que, dependendo da situação, alguns alunos apresentem desenvolvimento similar e, em outras, um ritmo diferenciado.

O autor afirma, ainda, que a aprendizagem significativa é o resultado de um processo interativo e dinâmico que ocorre quando o aluno constrói o conhecimento. Esse modelo interativo comporta uma prática avaliativa inerente ao próprio processo de construção do conhecimento, com o objetivo de acompanhá-lo.

Ao analisar por esse prisma, dar sentido para a aprendizagem na escola e fazer com que os alunos atribuam significado às suas aprendizagens é um desafio colocado para todos os professores. Para isso, é preciso transformar a sala de aula em um espaço aberto de discussões, onde os conteúdos das diversas disciplinas sirvam de instrumentos para que os alunos possam reconstruir seus esquemas prévios de compreensão da realidade, de modo a ampliar as possibilidades de intervenção no contexto vivencial.

Se o objetivo do ensino é fazer com que os alunos possam construir aprendizagens com sentido e significados, é preciso, como afirma Zabala, que o professor seja alguém que,

Ajuda a detectar um conflito inicial, entre o que se sabe e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com

vontade de resolvê-lo, que coloca o novo conteúdo de forma que apareça como desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma ajustada aos processos e dificuldades manifestados pelo aluno, apoiando, tendo em vista sua realização autônoma. É um processo que contribui não só para que o aluno aprenda determinados conteúdos, mas para que aprenda a aprender e para que aprenda que pode aprender, sua repercussão, então, não se limita 'aquilo' que o aluno sabe, mas também ao que sabe fazer e como vê a si mesmo (1996, p. 165).

Nessa perspectiva, vê-se, então, o sentido e o valor da avaliação diagnóstica e formativa na construção de aprendizagens, na medida em que permite que o aluno vá adquirindo destreza relacionada com, aprender a aprender, desenvolvendo cada vez mais a autonomia e confiança nesse processo.

É na interação dos sujeitos com o conhecimento que surge a possibilidade de ocorrer aprendizagem. Assim, é importante que o professor, como mediador e coordenador desse processo, organizem diversificadas situações de aprendizagem, pois, sem a prática, a aprendizagem não se consolida.

Ao dissertar sobre esse aspecto, Esteban informa,

Investigando o processo de ensino e aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica, ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados (2002, p. 24).

Na lógica da avaliação a serviço das aprendizagens, proposta que valoriza a função formativa da avaliação, tem como destaque, outra abordagem: o erro na construção do conhecimento.

Rediscutindo-se sobre o “erro”, afirma Luckesi:

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte de decisão. Todavia, uma visão sadia do erro, possibilita sua utilização de forma construtiva (1997, p.48).

Visto como objeto de investigação do professor sobre a aprendizagem do aluno, o erro é reconhecido como parte do processo de aprendizagem e traz outros elementos para a análise que deverão compor a avaliação.

Segundo Lima (2001), o erro deve ser entendido como uma fase do processo para a aprendizagem. Indica uma forma de pensamento que precisa ser superada, mas que o professor deve entendê-lo como uma forma de pensamento presente em dado momento e não como um pensamento pronto e acabado.

Nesse contexto, a função do professor é observar. Quanto mais um professor insere a observação e o registro na sua prática avaliativa, mais ele consegue se abrir para tentar entender o complexo processo de aprendizagem dos alunos. Por meio da observação e análise do erro, *“é possível detectar as informações que o educando está utilizando, que relações estabelece entre elas, que processos de pensamento estão em evidência”* (Lima, 2001 p.33).

Ao adotar a observação como componente da prática avaliativa, é possível identificar quais são os pontos que necessitam de interferência e o professor passa a aceitar a modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, como instrumento de aprendizagem e investigação didática.

Assim, rompendo com as dicotomias erro/acerto, saber/ não saber, certo/errado, é necessário avançar para vê-los como complementares e introduzir a possibilidade de acerto no erro. Deve-se, portanto, retomar ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, proposto por Vygotsky como pista para que a criança

seja ajudada a alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Na perspectiva de uma avaliação para a construção da aprendizagem, percebe-se que:

(...) é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar passo a passo as aprendizagens dos alunos; que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano, o que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar suas potencialidades criativas (Afonso, 2002, p. 92).

Sem abandonar a responsabilidade de ensinar, o professor, utilizando a avaliação fundamentada no diálogo, redescobre momentos de aprendizagem, provando, com isso, que conhecimento e afeto não se excluem. Ao contrário, se complementam. Pois “o afeto se concretiza no saber ouvir e poder falar, em respeito e em respeitar, em opinar, argumentar. Enfim, na densa dinâmica de um grupo comprometido com a busca do conhecimento” (Ronca, 1991, p.56).

E, nessa busca do conhecimento, o professor se vê participando como líder de um forte relacionamento interpessoal e tendo um intenso controle dessa troca afetiva. Quando se propõe ensinar e aprender, uma corrente de elos de afetividade vai-se formando, e o cumprimento das atividades passa a fazer sentido. E, como postula Zabala (1996), sem vínculos afetivos a aprendizagem significativa não ocorre.

Ensinar bem, então, é criar vínculos. A aprendizagem melhora quando se tem um bom relacionamento, e isso inclui acreditar na capacidade do aluno, pois como Afonso (2002, p. 97) informa, “a avaliação formativa assenta numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores” e, considerar o aluno sempre capaz é uma maneira de tornar o processo de aprendizagem mais estimulante.

Nesse contexto, Zabala (1996) reforça que a postura assumida na sala de

aula interfere no desempenho da turma, embora muitos professores não deem a devida importância a fatores afetivos. É por meio do vínculo existente entre professor e aluno que a aprendizagem acontece. Se o aluno não aprende, o professor deve refletir sobre o ato de ensinar. Além de desenvolver habilidades cognitivas, o aluno deve sentir-se em condições de aprender.

De acordo com Garcia *“o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas”* (...) *“A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidades de criação e circulação de novas idéias”* (2002, p.41).

Dessa forma a avaliação escolar é usada como instrumento de coerção e controle social, muitas vezes justificando-se a discriminação e até a punição de determinados grupos. Transformar, portanto, a escola e o processo avaliativo de caráter classificatório e excludente em processo inclusivo, interativo e de promoção de sujeitos tem sido um dos grandes desafios da educação atual.

Na perspectiva de uma educação transformadora e da busca de um novo processo de construção de conhecimento, percebe-se que: *“O caráter da avaliação tem, portanto, outra lógica, diferente, é ato político. Propicia e vivencia mudança, avanço, progresso, enfim, a aprendizagem”* (Loch, 2002, p: 132). Para tanto, é preciso trabalhar com educadores sensíveis e comprometidos com a causa da inclusão, com as relações, sentimentos e afetos dos seus alunos, para atender especificamente às demandas de aprendizagem e permitir o sucesso escolar.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE PODER E DE PRAZER

O poder está diretamente ligado à constituição, formação ou meio social em que as crianças e jovens estão inseridos. O abuso de poder pode acontecer em diversos níveis, desde o doméstico, entre os membros de uma mesma família, até os níveis mais abrangentes. Dentre as infinitudes de situações em que o indivíduo está sujeito às relações de poder, pode-se destacar: o poder do pai sobre o filho, do professor sobre o aluno, o poder do patrão, o poder do Estado e outros.

Nessas relações, o poder sempre é um fenômeno social, e, para existir, necessita de vontades submetidas. É sempre a capacidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo frente à recusa do outro de submeter-se. Nessa perspectiva, o poder se estabelece como força, coerção e coloca o indivíduo como senhor do seu destino e do destino dos dominados.

II.1- História e conceito de poder

As relações de dominação e exploração não surgiram da noite para o dia. Nem podem ser afastadas por um simples toque de magia. Entretanto, como discorre Aranha & Martins (2004), as iníquas relações culturais, políticas e econômicas, que cotidianamente condenam milhões de pessoas a posições subordinadas, não são pré-determinadas. Essas relações são constantemente reforçadas, algumas vezes,

infelizmente, através de nossas próprias ações inconscientes e, frequentemente, através da ação consciente de grupos dominantes. Assim, eles afirmam que: “*as forças psíquicas e morais se convertem em imposição perversa quando, por meio da ideologia, grupos dominados são levados a pensar, sentir e querer da forma que interessa ao grupo dominante, a fim de que este mantenha seus privilégios*” (2004, p.151).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que todo indivíduo tem poder: poder de produzir, de consumir, de criar, de punir, de comandar, de seduzir. Pode-se dizer que o menos poderoso dos indivíduos tem poderes, mesmo que secretos. Contudo, para exercê-los, precisa ter forças para mandar, agir ou exercer a autoridade, pois em todos os segmentos da vida em comunidade, como postula Aranha e Martins, “*o exercício indevido do poder e da força instaura relações hierárquicas e estabelece a dominação*” (2004, p.151). Assim, o desejo de controle transforma a relação inicialmente voluntária em obrigação e constrangimento.

Discorrendo sobre o conceito de poder, Aranha e Martins registram:

Poder é a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos (sobre indivíduos ou grupos humanos). Portanto, o poder não é um ser, mas uma relação. Mais ainda, é um conjunto de relações, por meio das quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos. (2004, p. 151)

O poder aqui apresentado pelo autor diz respeito à capacidade do indivíduo de impor a própria vontade numa relação social. Nesse conjunto de relações, em que os indivíduos interferem nas atividades dos outros, em todos os tempos e lugares, o poder se mostra como força e coerção. Ele produz coação física, econômica e coação psicológica. Assim, o poder só tem sentido se for visto como uma relação entre duas ou mais pessoas.

Segundo o dicionário koogan/Houaiss (1995), poder (do latim *potere*) é,

literalmente, o direito de deliberar, agir e mandar. Dependendo do contexto, é a faculdade de exercer a autoridade, a soberania ou o império de dada circunstância ou a posse do domínio, da influência ou da força.

Em “*O Príncipe*”, importante obra para a humanidade, o grande filósofo e político Nicolau Maquiavel (2008) já tinha uma visão eminente de um governante. Afirmava que o Estado era todos os governos que tiveram e têm autoridade sobre os homens. E que o governante poderia se tornar, devido às consequências de seu país, cruel e violento para conquistar o poder e mantê-lo.

Já no século XVI, Maquiavel tinha como ideal a eliminação da linhagem de nobres dominadores e desprezava a alteração da organização de leis e instalação de colônias impostas. Para Maquiavel, Estado dominante é povo dominado e obediente. No Estado dominante, existe apenas uma figura central e de maior importância no poder. Afirma, no entanto, que um bom líder deve buscar apoio de seu povo.

Todavia, a noção de poder envolve aspectos mais amplos e complexos do que o mero exercício da autoridade sobre outrem. O poder pode ser exercido desde as formas mais sutis até os níveis mais explícitos e claramente identificáveis. Como afirmam Aranha e Martins (2004), “*as relações de poder que permeiam a sociedade não são, no entanto, apenas as que existem explicitamente entre governantes e súditos ou cidadãos*” (p.152). Para o autor, nas sociedades ditas democráticas sempre existem grupos que pressionam e tentam influenciar as decisões do governo. Da mesma forma, acontece nas sociedades secretas, que também exercem o seu poder: as máfias em todo o mundo e os traficantes de drogas, que surgem como poderosa força, capaz de manipular as instituições oficiais e a economia do país.

Assim, caracterizar o abuso do poder deixa de ser uma simples identificação da ação do forte sobre o fraco, pois o poder, em determinadas situações, muda de mãos e ganha nuance implícita, que dificultam a identificação do abuso. Isso se justifica porque uma pessoa em situação desvantajosa, que saiba identificar em que aspectos têm poder, passa a usar de artifícios abusivos para sair da posição de desvantagem.

A sociologia define poder como a habilidade de impor a sua vontade sobre os outros, mesmo se estes resistirem de alguma maneira. Para o desenvolvimento da atual concepção de poder, foram muito importantes os trabalhos de Michel Foucault.

No seu livro “*Vigiar e Punir*” (2002), Foucault desenvolve um estudo histórico sobre os métodos punitivos e coercitivos utilizados pelo poder público para a repressão da delinquência. Faz uma análise dos processos que transformaram o corpo humano em objeto fundamental para o exercício do domínio sobre os indivíduos, através de uma ordem disciplinar que o exercita para a docilidade e submissão.

Para Foucault, filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou Estado. O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um soberano, mas como uma relação de forças.

De acordo com as ideias de Foucault, ao ser relação, o poder está em todas as partes. Uma pessoa está atravessada por relações de poder e, portanto, não pode ser considerada independente delas. Para Foucault, o poder não somente reprime, mas produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades.

Ao buscar um maior aprofundamento da natureza complexa do poder, torna-se necessário recorrer novamente aos preceitos de Foucault (1979). No seu livro “*Microfísica do Poder*”, introduz a polêmica ideia de que o poder não existe, rigorosamente falando. Para ele, existem apenas práticas ou relações de poder: algo que se exerce, que se efetua, que funciona, mas que não se explica inteiramente, quando é considerado por sua função repressiva. Contribuindo, ainda, com a discussão, afirma:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz

com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 1979. p.8).

Nessa perspectiva, o poder não é algo estranho ao corpo social e nem algo que se opõe sempre ao indivíduo, mas condição de funcionamento de qualquer sociedade moderna.

Embora haja inúmeras definições e interpretações a respeito do conceito de poder, deve-se considerá-lo aqui, genericamente, como a capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos desejados sobre indivíduos ou grupos humanos, uma vez que o poder supõe dois pólos: o de quem exerce o poder e o daquele sobre o qual o poder é exercido. Nesse sentido, o poder é uma relação ou um conjunto de relações pelas quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos.

Se o poder é considerado como uma relação que permite influir no comportamento de outra pessoa, vale destacar, aqui, o poder exercido pelo professor sobre os alunos, no processo ensino-aprendizagem, em especial, na atividade avaliativa. Mesmo vivendo numa sociedade gestada pelas grandes descobertas científicas e tecnológicas e com toda a influência dos meios de comunicação, que defendem a liberdade de expressão, muitos educadores se veem perplexos diante do novo e recusam a abandonar os velhos costumes e poderes.

II.2- A incidência do poder no percurso do desejo neurótico

A Psicanálise foi criada por Sigmund Freud, em fins do Século XX, e,

segundo Osborne (2001), foi de grande importância no “*tratamento da neurose de guerra*” (p. 97), pois repensando a civilização e seu mal-estar, após a primeira Guerra Mundial, reformulou a sua teoria da angústia. Freud define a psicanálise como procedimentos para investigação do sofrimento mental, que seriam inacessíveis por outros meios, e propõe métodos para o tratamento de distúrbios neuróticos, compondo um corpo de conhecimentos psicológicos que se acumulam nesta nova disciplina científica.

A sua aplicação constituiu-se um instrumento poderoso para ajudar o homem a lidar com os seus distúrbios emocionais e sofrimentos. Seus conhecimentos estão incorporados em todas as áreas da cultura contemporânea, com suas aplicações nas esferas sociais, científicas, culturais e educacionais.

A Psicanálise tornou-se, então, a partir da prática clínica, campo teórico e, como tal, mantém-se aberta para constantes reformulações, a partir das reflexões vindas dessa mesma prática. A partir dos seus conceitos, constituídos na clínica, é possível pensar os conflitos, as dificuldades da relação professor-aluno, refletir sobre o suporte subjetivo do sujeito que aprende, ou ainda, reformular concepções sobre os fracassos ou êxitos nas aprendizagens.

Nos textos “*A sexualidade na etiologia das neuroses*” (1898) e “*Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*”, Freud, ao pensar sobre a causalidade das neuroses, aponta uma antinomia entre a sexualidade e a civilização. No primeiro texto, a demora para vivenciar a sexualidade seria a causa dos problemas psíquicos. Já em “*Moral Sexual*”, o conflito psíquico teria como causa a defesa do indivíduo contra representações de natureza sexual que seriam incompatíveis com os ideais de pureza, vindos da moralidade da época.

As ideias propostas por Freud evidenciam que as modificações na forma de educar, sem a utilização de uma moral hipócrita e rígida, não só livraria o sujeito das neuroses, como também o preservaria do embotamento do pensamento.

A ideia aqui postulada por Freud é a de que o educador deve evitar o

excesso de repressão, no que diz respeito às manifestações da sexualidade da criança, pois essa realidade pulsional pode ser transformada em grandes feitos para a sociedade, enquanto a repressão exacerbada levaria simplesmente às neuroses.

Se a responsabilidade pelas neuroses cabe à atitude moral diante da sexualidade, Millot (2001) afirma que a educação que veicula essa moral pode se tornar um agente direto de propagação de neuroses.

Horney (1994) contribuiu com discussão informada, que o termo neurótico, apesar de oriundo da medicina, não pode ser empregado, atualmente, sem suas influências culturais e que não é possível apresentar uma definição perfeita de neurose. Segundo a autora, é possível, no entanto, fazer uma descrição:

A neurose é um distúrbio psíquico suscitado por medos e defesas contra estes medos, e por tentativas para encontrar soluções conciliatórias para tendências em conflito. No entanto, para aplicações práticas, só convém dar a esse distúrbio o nome de neurose quando ele se afasta dos padrões comuns à cultura considerada (Horney, 1994, p. 22).

Osborne, em seu livro “*Freud para Principiantes*” (2001), registra que, segundo Freud, qualquer tipo de repressão excessiva provoca neuroses e traz infelicidade. Ele também postula que muitos tipos de aprendizagens não-adaptativas podem produzir sintomas neuróticos. O medo, o conflito e a repressão desempenham papéis centrais nesse processo. Se os problemas não são resolvidos adequadamente e muitos impulsos deixam de ser descarregados, a neurose pode ser denominada síndrome de estupidez e infelicidade.

Millot (2001) aponta que a educação tem de resolver concretamente esse problema; e o professor, conciliar o desenvolvimento dos alunos em direção do seu aprendizado, com a manutenção da capacidade de ser feliz.

Para Horney (1994), a pessoa que tem probabilidade de tornar-se neurótica é a que experimentou as dificuldades decorrentes da cultura, de forma

acentuada, sobretudo na infância, e foi incapaz de solucioná-las, ou só as solucionou após muito sacrifício, contradizendo sua personalidade. Ela afirma, ainda, que os dois impulsos que de fato exercem a função capital nas neuroses são: o desejo de afeição, poder e controle.

Segundo o dicionário Psicanálise Laplanche e Pontalis (2004), a concepção freudiana do desejo refere-se especialmente ao desejo inconsciente, ligado a signos infantis indestrutíveis. O desejo inconsciente tende a realizar-se restabelecendo, segundo as leis do processo primário, os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação.

Laplanche (2004), parafraseando as teorias de Freud, postula que o inconsciente é um lugar psíquico e dinâmico, regido pelas leis do processo primário (energia livre), onde há ausência de negação, de dúvida, de grau de certeza, indiferença, perante a realidade, enfim, um lugar regulado pelo princípio do prazer. Assim, a concepção freudiana do desejo refere-se especialmente ao desejo inconsciente, ligado a signos infantis indestrutíveis. A psicanálise mostra, no modelo do sonho, como o desejo se encontra sob a forma de compromisso.

Para Lacan, como descreve Laplanche:

O desejo nasce da defasagem entre a necessidade e a demanda; é irreduzível à necessidade, porque não é no seu fundamento relação com um objeto real, independente do sujeito, mas com a fantasia; é irreduzível à demanda na medida em que procura impor-se sem levar em conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige absolutamente ser reconhecido por ele (2004, p.114).

Horney (1994) contribui dizendo que a luta pela conquista de poder, prestígio e posses é uma maneira muito usada em nossa cultura, para conseguir tranquilidade interior em face da ansiedade.

Nessa perspectiva, se a busca do afeto significa reafirmar-se por meio do contato intenso com outros, a busca do poder, prestígio e posses, ao contrário

significa a reafirmação da pessoa que afasta o contato com outros e fortalece sua própria posição na sociedade.

Enriquecendo ainda mais essa discussão, Horney afirma que:

O sentimento de poder de uma pessoa normal pode nascer da consciência de sua própria superioridade, sejam em vigor ou destreza físicos, capacidade intelectual, maturidade ou sabedoria. Ou então poderá estar ligado a uma determinada causa particular: família, grupo profissional ou político. Pelo contrário, a sede de poder do neurótico, brota da ansiedade, do ódio e de sentimentos de inferioridade. A aspiração normal ao poder nasce da força e a aspiração neurótica, nasce da fraqueza. O fato de os neuróticos, em nossa cultura, escolherem tal maneira, decorre de nossa estrutura social, pois o poder, o prestígio e as posses podem dar impressão de maior segurança (1994, p.120).

A partir da exposição dos autores, pode-se afirmar que os esforços neuróticos em busca de poder, prestígio e posses, podem dar a sensação de maior segurança e, como reforça Horney, servem não só como defesa contra a ansiedade, mas também como um canal de descarga para a hostilidade reprimida. Serve, ainda, como defesa contra a impressão de desmerecimento e como proteção contra o perigo de sentir-se ou ser considerado insignificante.

A grandeza do poder de alguém, numa relação social, é a capacidade de impor a própria vontade, mesmo frente à recusa de submeter-se por parte do outro. E essa capacidade de impor a própria vontade a outros é visível nas instituições escolares. Para Luckesi (1986), o conhecimento é imposto através do professor que tem o poder de dizer, já atribuído pela instituição, e a relação que se estabelece com o seu aluno caracteriza-se pela ausência do diálogo. É uma vivência autoritária, em que um sempre deseja ganhar. E nessa vivência o professor dispõe de mais meios para controlar essa relação.

Segundo as teorias de Horney, “o neurótico deseja exercer controle sobre os outros assim como sobre si mesmo” (1994,p.123). Para ela, uma atitude que pode

caracterizar o neurótico em sua busca de poder é o desejo de impor sua vontade; outra atitude no anseio de poder é a de nunca ceder. Assim, o poder se mostra, em termos de fenômeno, como força e coação.

Nesse contexto, a busca pelo poder é uma proteção contra a impressão de desvalia e busca desenfreada de prestígio. Para atingir seus objetivos o neurótico desenvolve uma necessidade coerciva de impressionar outras pessoas, de ser admirado e respeitado. Embora a pessoa que busca o prestígio esteja constantemente preocupada em inflar seu ego, não o faz essencialmente por amor-próprio, mas para proteger-se contra um sentimento de insignificância e humilhação.

Para Horney:

Nas pessoas em que predominam o desejo do prestígio, a hostilidade, comumente, se apresenta como um desejo de humilhar os outros. Esse desejo tem primazia nos indivíduos cujo respeito próprio foi ferido por humilhações, tornando-os, por isso, vingativos (1994, p.130).

Ao refletir sobre os “Três Desejos Neuróticos”, é possível afirmar que a busca do poder é devido a uma necessidade de reafirmação contra sua própria insegurança, e a hostilidade aparece sob a forma de tendência, para oprimir os outros. A busca por prestígio é uma necessidade de reafirmação contra sua própria humilhação, e a hostilidade aparece sob a forma de tendência para humilhar os outros. Já a busca de posses ocorre devido a uma necessidade de reafirmação contra a sua própria indignação. A hostilidade aparece sob a forma de tendência para explorar e espoliar os outros.

Nessa perspectiva, pode-se constatar que, em nossa cultura, a proteção contra o desmerecimento, a insignificância ou a humilhação também pode ser procurada por meio da busca de posses, partindo-se do princípio de que a riqueza dá poder e prestígio. As posses servem de proteção contra o medo específico de empobrecimento, miséria e dependência.

II.2.a- Psicopatologia do poder-sadismo no âmbito da retenção e manipulação do espaço escolar

A Psicanálise estende a noção de sadismo para além da perversão descrita pelos sexólogos. Do ponto de vista terminológico, a maioria das vezes, Freud reserva o termo ‘sadismo’ (*Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, 1905) para a associação da sexualidade e da violência exercida sobre outrem. Em *Pulsões e Destinos das Pulsões* (1915) é desenvolvida claramente a primeira tese freudiana sobre o sadomasoquismo. O objetivo primeiro do sadismo é definido na obra como a humilhação e a dominação do objeto pela violência.

Nesse sentido, Laplanche (2004) registra que a gênese do sadismo é descrita como uma derivação para o objeto da pulsão de morte – expressão também usada por Freud como ‘pulsão de agressão’ – que, originariamente, visa destruir o próprio sujeito.

Ao narrar os caminhos percorridos por Freud, na tentativa de desvendar os mistérios da mente humana, Osborne (2001) informa que *“na medida em que discutia certos tipos de agressão e de ódio do indivíduo contra si mesmo, o instinto de morte servia como uma ferramenta analítica, importante na terapia”* (p.114).

O termo ‘sadismo’ como sinônimo de agressividade é particularmente nítido nos escritos de Melanie Klein e da sua escola, quando busca compreender a vida psíquica das crianças utilizando os jogos como terapia.

No espaço escolar, a agressividade, a vivência da sexualidade, as dificuldades no relacionamento e o desinteresse pelo processo de aprendizagem é, com certa frequência, o tema de maior reclamação dos educadores. Para Sanches,

A psicanálise concede um sujeito no qual a agressividade se constitui num potencial inato, tão fundamental quanto a sexualidade, algo que pertence ao rol dos recursos básicos do indivíduo para sua sobrevivência e seu crescimento. A criança impedida de usar sua agressividade estará seriamente prejudicada (2002, p.43).

Tomado como referência as teorias do autor, pode-se afirmar que é necessário que a criança use a agressividade, não somente para lutar por um espaço no mundo, mas também para descobri-lo. O uso da agressividade desordenada, ou seja, a destrutividade, pela criança ou adolescente no sentido de atacar, virá em um segundo momento, como fruto das frustrações que o ambiente escolar impõe.

E aí se encontra o grande dilema educacional, sustentado pela Psicanálise, pois, se por um lado, graças à educação, a criança deve atingir o controle das pulsões, por outro lado, a psicanálise nos ensina ser esta repressão a fonte de todas as manifestações neuróticas.

Nessa perspectiva, Sanches (2002) contribui afirmando que é importante que essa destrutividade seja reconhecida pelo professor, e, com esse reconhecimento, mostrar ao aluno que seu sentimento é legítimo, ajudando-o a encontrar formas de expressá-lo de maneira socialmente aceitáveis.

Para Fromm *“a destrutividade vingativa é uma reação espontânea a um sofrimento intenso e não justificado infligido a uma pessoa ou aos membros de um grupo com quem essa pessoa acha-se identificada” (1974, p.365)*. Ela afirma que destrutividade vingativa difere da agressão defensiva normal, de duas maneiras. A agressão defensiva normal ocorre depois que a lesão já se verificou e, por conseguinte, não constitui defesa contra um perigo ameaçador. Já a destrutividade vingativa é de uma intensidade muito maior e frequentemente cruel, voluptuosa e insaciável. A expressão ‘sede de vingança’ apresenta aqui a ameaça de punir uma falta até a 3ª ou 4ª geração. Não apenas a vingança de sangue, mas todas as formas de punição, desde as primitivas até as mais modernas.

Fromm, em seu livro *“Anatomia da Destrutividade Humana”*, apresenta

dois conceitos convencionais, quanto à natureza do sadismo:

Um conceito é expresso pelo termo algolagnia (algos, que significa dor e lagneia, volúpia)(...) Diferencia ele a algolagnia ativa (sadismo) da algolagnia passiva (masoquismo). Nesta conceituação, a essência do sadismo é vista no desejo de infligir dor, independentemente de qualquer conotação sexual particular. (...) o outro conceito vê o sadismo essencialmente como um fenômeno sexual (...) (1974, p.377).

Segundo Fromm, os homens que se afligem com essa perversão têm o desejo de provocar a dor física em uma mulher, surrando-a e humilhando-a, até forçá-la a uma obediência completa. Às vezes, para sentir-se sexualmente excitado, o sádico necessita infligir dor e sofrimento; outras vezes, apenas a fantasia sádica é suficiente para provocar o efeito desejado. Já para as mulheres, o masoquismo sexual é processo invertido. O excitamento está em ser a pessoa surrada, maltratada, ferida.

No espaço escolar, muitos desejos dos alunos são irracionais, portanto, lesam a si próprios e a outros, interferindo no seu desenvolvimento. Fromm postula que *“a pessoa motivada pelo desejo de destruir e que sente prazer no ato de destruição dificilmente poderá apresentar escusas de que tenha direito a comportar-se destrutivamente porque este é o seu desejo e a sua fonte de prazer”* (1974, p. 379).

Ao dissertar sobre as relações pedagógicas, Perrenoud informa que *“os interesses vitais de um professor estão em jogo quando um ou vários alunos opõem-se a ele e transgridem as regras de conduta, chegando a comprometer sua autoridade e o funcionamento do grupo-classe”* (2001, p. 82). Ele apresenta algumas transgressões e manipulação do espaço escolar pelos alunos, num jogo de poder, tais como; refletir em voz alta, gritar alguém do outro lado da sala, fazer barulho com a cadeira, bater com a mão na mesa, deslocamentos ruidosos e desordenados na sala, comer na sala, postura ou gestos insolentes, comportamento agressivo, egoísta e depreciativo, grosseria deliberada, violência verbal e física, depredação e destruição de material escolar.

O aluno, portanto, que sente prazer por meio de práticas sádicas em sala de aula, apresenta um caráter sádico, ou seja, é um aluno com um intenso desejo de provocar, controlar, lesar, humilhar colegas e professores.

Ainda discorrendo sobre o assunto, Fromm (1974) informa que o sadismo e masoquismo como perversões sexuais constituem apenas uma fração da vasta quantidade de sadismo em que o comportamento sádico não-sexual está presente. O comportamento sádico não sexual tem como objeto um ser desamparado, como crianças, idosos, doentes mentais e prisioneiros. Todos são alvos do sadismo físico, incluindo as mais cruéis torturas.

Uma das manifestações mais disseminadas de sadismo não-sexual, verificadas no espaço escolar, são os maus tratos dirigidos às crianças. Os maus tratos em relação às crianças vão desde a privação intencional de alimento, atividades esportivas até a provocação de inchações do corpo ou outras lesões não fatais. Isso geralmente acontece quando a criança começa a ter vontade própria e a reagir contra o desejo de controle completo por parte do adulto.

Para Fromm (1974), a crueldade mental, o desejo de humilhar e de ferir os sentimentos de outra pessoa é provavelmente mais difundido que, até mesmo, o sadismo físico. Para o autor, esse tipo de ataque sádico é mais seguro para a pessoa sádica, uma vez que não deixa marcas da força física, fere apenas com palavras.

No entanto, a dor psíquica pode ser tão ou até mais intensa do que a dor física. Os pais usam o ataque sádico aos filhos, os professores aos alunos, os superiores aos inferiores, e se até mesmo o professor é indefeso, os estudantes frequentemente se transformarão em pessoas sádicas.

De acordo com as teorias de Fromm, o sadismo mental é empregado em qualquer situação em que haja alguém que não pode defender-se contra o sádico e pode ser disfarçado de maneiras aparentemente inofensivas, como: uma pergunta maliciosa, um sorriso maldoso, uma observação embaraçosa com o intuito de humilhar, controlar e usufruir, com essas atitudes, do prazer sádico.

O autor postula que o núcleo do sadismo, comum em todas as suas manifestações, é a paixão do sádico para ter um controle absoluto e sem restrição sobre um ser vivo, sejam homens, mulheres ou crianças. Para ele, forçar alguém a sofrer dor ou uma humilhação, sem que essa pessoa possa defender-se, é uma das manifestações do controle absoluto, mas não é o único controle. A pessoa que tem controle completo sobre a outra faz com que esta seja uma propriedade sua. O controle completo sobre o outro ser humano significa sufocá-lo, pervertê-lo.

Uma das condições vitais para o desenvolvimento do sadismo é a carência psíquica, pois:

A criança enregela-se, não há estimulação alguma, ou nada que lhe desperte as faculdades, só há uma atmosfera de estupidez e de falta de alegria; nada existirá em que possa deixar a sua marca, ninguém que reaja ou mesmo que a ouça, a criança é deixada com um senso de desvalia e de impotência. (...) é uma das principais fontes que contribuem para o desenvolvimento do sadismo, tanto individual quanto socialmente (Fromm, 1974.p.399).

Tendo como referência as exposições dos autores, pode-se constatar que quando um indivíduo sádico vive dentro de um grupo de não-sádicos e o seu comportamento sádico é considerado indesejado, o indivíduo não mudará o seu caráter e o seu sadismo não desaparecerá, mas reduzirá, por falta de alimentação. Dessa forma, na convivência escolar, se uma pessoa cujo caráter seja sádico e que não é alimentado por outros será considerada como portadora de uma doença qualquer.

II.3- O caráter panótico do poder

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII, mas constitui também o sonho

dos militares da sociedade. Enquanto os juristas procuravam um modelo para a construção ou a reconstrução do corpo social, os militares e, com eles, os técnicos da disciplina elaboravam processos para a coerção individual e coletiva dos corpos. Para o militar, a correta disciplina era considerada como uma ‘arte do bom adestramento’.

Para Foucault (2002), o poder disciplinar é um poder que tem como função de ‘adestrar’. Adestrar as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças, para uma multiplicidade de elementos individuais. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos e é uma técnica de um poder que tomam os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que “*as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas*” (Foucault, 2002, p.179). Com isso, a disciplina define táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos. Uma multiplicidade atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com a outra se torna favorável.

Como cristalização de um modelo militar de coerção individual e coletiva, do século XVIII, muitas escolas, já no século XXI, ainda procedem como um operador de adestramento dos alunos. Para Luckesi (1997), as atitudes ameaçadoras empregadas por diversas vezes sobre os alunos garantem, de modo intermitente, o medo, a ansiedade e a vergonha. O autor afirma, ainda, que:

A postura corporal de defesa que o aluno assume, manifestada pela dificuldade de respirar, enquanto fica na expectativa de ser o próximo da chamada, é uma expressão clara de tensão. (...) Pela forma, mantêm-se permanentemente o medo, a tensão e a atenção. Atenção limitada, mas atenção. E a que preço! (Luckesi, 1997, p. 51).

Na escola, a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir tudo o que está inadequado à regra ou tudo que se afasta dela. Para Luckesi (1997), a escola funciona como repressora de toda uma micropenalidade do tempo: atrasos;

ausências; interrupções de tarefas e da atividade, devido à desatenção, negligência e falta de zelo; grosseria; desobediência; agressividade; tagarelice; insolência; e atitudes indesejáveis, como gestos obscenos, sujeira e sexualidade retratada na indecência. Para todas essas atitudes dos alunos, a título de punição, é utilizada na escola uma série de processos sutis, que vão desde um registro do ocorrido até leves privações ou pequenas humilhações.

Quanto a esse aspecto, Gutierrez ressalta que,

A indisciplina escolar revela a queda do valor simbólico atribuído ao mestre e ao espaço escolar na modernidade. As pichações nos muros de escolas podem denunciar que dentro delas não tem sido possível oferecer um espaço para o desenvolvimento dos processos psíquicos da adolescência (2003, p.74).

Ao analisar o modelo disciplinar das prisões, Foucault (2002) disserta que o espaço escolar também é fechado, vigiado em todos os pontos. Nele os alunos estão inseridos num lugar fixo, os menores movimentos são controlados, todos os acontecimentos são registrados e poder é exercido sem divisão. Isso constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar.

Como postula Foucault:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (2000, p.143).

Essa é a garantia da ordem na escola. Tem como objetivo primeiro, como postula Luckesi (1997), induzir no aluno um estado consciente que assegura o funcionamento automático e panótico do poder. Ou seja, quanto mais o ambiente for vigiado e manipulado, aumenta para o aluno o risco de ser surpreendido e a

consciência inquieta de ser observado. Com isso, fabrica efeitos homogêneos de poder, para modificar o comportamento, treinar, retreinar e adestrar os alunos.

A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir. *“A punição na disciplina não passa de um elemento, de um sistema duplo: gratificação-sansão”* (Foucault, 200, p. 150). O próprio sistema de classificação nas avaliações de aprendizagem funciona como recompensa ou punição.

A classificação nesse aspecto tem duplo sentido: hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões, mas também punir e castigar. Para Luckesi (1997), a avaliação classificatória estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. Nela, estão reunidos a cerimônia do poder, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. É um controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir.

Vasconcellos (1993) afirma que a avaliação classificatória, no âmbito escolar, colabora com esse processo de dominação, ajudando a formar um autoconceito negativo – sujeito incapaz, problemático. Vê-se, portanto, que o problema central da avaliação é o seu uso como instrumento de poder, de discriminação e seleção social, à medida que assume a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos” ou os “capazes” dos “incapazes”.

Para Hoffmann (2001), o caráter político da avaliação se traduz concretamente na possibilidade de reprovação do aluno. E sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, a avaliação é um instrumento que o sistema de ensino lança mão para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais.

Sob essa perspectiva, os professores guiados pelo sistema de ensino são os maiores castradores e inibidores da criatividade das crianças. Mas já que são guiados pelo sistema, não se deve considerar o professor como o único vilão do processo de avaliação e responsável pelo fracasso do aluno, já que o professor também é vítima do poder adestrador e reprodutivo do sistema.

Luckesi (1997) postula que o professor, como qualquer agente social, está perpassado por contradições. Isso quer dizer que, por um lado, ele é a autoridade na sala de aula e, portanto, tem a liberdade para “fazer o que quiser”, sendo, dessa forma, o responsável pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Por outro lado, esse “querer” está transpassado por determinantes presentes, como as regras estabelecidas pelo sistema de ensino e exigidas em sua prática pedagógica, determinantes no passado, como a história pessoal e formação profissional.

Diante dos aspectos apresentados, faz-se necessário que o professor utilize dos momentos de avaliação para refletir sobre práticas individuais e sociais, possibilitando aos alunos tornarem-se mais humanos, com capacidade de tomarem consciência de si e de sua realidade. E agindo assim, evitar os castigos para não adestrá-los.

Vasconcellos (1993) sugere que em vez de fazer uso autoritário do poder para humilhar, classificar e massacrar o aluno, o professor deve destacar, não só no processo de avaliação, mas em toda prática educativa, as qualidades individuais e grupais mais frequentes dos alunos e deixar de salientar as atitudes incorretas ou utilizar castigos e penalidades.

Foucault (2002) também postula que o professor deve, sempre que possível, evitar as penas e os castigos para os alunos. E sugere ao professor:

Procurar tornar as recompensas mais freqüentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensado como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança (...) (p.150).

Refletir sobre essa questão requer do educador uma postura de humildade, requer colocar-se sempre no papel de aprendiz da construção do conhecimento, de aprendiz da aquisição dos saberes que fundamentam a relação ensino-aprendizagem, pois, mais que ensinar ou mais que transmitir conhecimentos

ou fazer parte do processo de construção cognitiva, os que se colocam no lugar da transmissão de um suposto saber têm a responsabilidade de aceitarem o desafio do lugar ocupado e abrir as “portas” internas e externas a este sujeito-aprendiz, aluno. Assim, quando todas as muralhas escolares forem derrubadas, libertando as diferenças e a subjetividade e afetividade se tornarem ingredientes necessários e trabalhados, o educador ocupará esse espaço.

Nesse entendimento, se o professor tiver consciência da necessidade de ocupar um espaço e não de preenchê-lo, sua função será exercida com muita competência, sem hipocrisia e autoritarismo. Isso exige do educador um amplo domínio de conteúdos a ser ensinado, um conhecimento pedagógico e, acima de tudo, um aprofundamento do saber das relações humanas, pois o processo ensino-aprendizagem, acima de métodos e técnicas, interage pessoas de diferentes formações, afetos e carências.

Sob essa perspectiva, o professor, através do vínculo-afetivo poderá proporcionar ou não o sentido da realidade encontrado na educação. Se o professor, relacionar-se com o seu aluno narcisicamente – pela dominação e submissão –, estará desprovido de amor e será incapaz de amar profundamente o seu aluno. Com isso, negado de qualquer sentimento de empatia, o aluno não encontrará seu sentido de realidade no recinto da sala de aula. Esse mesmo aluno poderá encontrar-se fora da escola, na marginalidade, na violência e no mundo das drogas.

Assim, pode-se afirmar que educar é, antes de tudo, amar. A educação tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem e na transformação social. Há de se buscar esforços coletivos na escola para encontrar os meios mais eficazes, a fim de tornar a educação um instrumento de libertação humana e não de domesticação. Se um professor se relaciona com o seu aluno nos termos da condição narcísica, roubará o desejo do aluno encontrar um sentido da realidade no processo ensino-aprendizagem e sem o desejo, não haverá o encontro com o prazer.

Freud, em suas análises, já afirmava que a educação representa um processo, cuja intenção coletiva é “modelar” as crianças e é o agente transmissor do

princípio da realidade frente ao princípio do prazer. Dessa forma, a educação obriga a criança a renunciar a impulsos e tendências naturais, acomodando o desenvolvimento do seu ego, do seu interior às exigências morais e culturais do superego, exterior e repressivo. Sendo assim a psicanálise sugere uma prática educativa não-repressiva e respeitadora da criança.

Educar sem repressão, é estar sempre comprometido com o aluno, proporcionando-lhe todas as oportunidades para aprender a dominar situações mais complexas. É projetar o aluno para a vida e considerá-lo como ser humano pensante e desejante. E o aluno, à medida que avança, vai adquirindo segurança desde o domínio sobre seu corpo físico até o domínio sobre sua mente. Deslocará em liberdade, pronto para responder quando estimulado, e assim, será liberto, consciente da pessoa que é.

II.4 – Prova: instrumento de disciplinarização e abuso de poder

A aprendizagem significativa ocorre quando os alunos incorporam e elaboram conhecimentos a partir e em função das necessidades inerentes à vida. Assim, a avaliação é um momento privilegiado de criticidade e criatividade coletiva.

No entanto, o que predomina na escola é uma aprendizagem acrítica, distante da vida e da realidade dos alunos. Segundo Fleuri (1997), isso acontece porque o processo pedagógico é geralmente, programado, dirigido e avaliado de modo autoritário. Para o autor, a relação autoritária de poder entre professor e aluno confere à relação de ensino-aprendizagem, um caráter de arbitrariedade que apenas é indicado pela nota. Nessa perspectiva, postula:

Na relação professor-aluno, em que a relação autoritária de poder se articula dialeticamente com a relação de ensino-aprendizagem de um falso saber, os sistemas de avaliação e de nota acabam servindo para camuflar e manter a falsidade e o autoritarismo da

relação pedagógica (Fleuri, 1997. p. 90).

A partir dos estudos realizados pelo professor Paulo Freire, Luckesi apresenta dois grupos de pedagogia: uma que tem por objetivo a domesticação dos alunos e outra que busca a humanização dos mesmos. Afirma que “*o primeiro grupo de pedagogia está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade e, o segundo, voltado para as perspectivas e possibilidades de transformação social*” (1997, p.31).

Luckesi sustenta, ainda, que esses dois grupos de pedagogias exigem práticas diferentes de avaliação da aprendizagem escolar. A pedagogia no modelo conservador usa a avaliação autoritária e exige o controle e o enquadramento dos alunos, tornando-se, assim, um instrumento disciplinador, não só de condutas cognitivas, mas também sociais. Ao contrário da pedagogia da reprodução, a prática da avaliação preocupada com a transformação social busca a superação do autoritarismo e estabelece a autonomia dos alunos, desenvolvendo a participação democrática de todos. Nesse contexto, sugere que a avaliação seja utilizada como um mecanismo para diagnosticar a aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu crescimento e não a sua estagnação disciplinadora.

Vasconcellos (1993), contribuindo com a discussão, registra que a avaliação da aprendizagem é um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Ao estabelecer uma relação da avaliação com a concepção de educação, Vasconcellos sustenta que a avaliação serve tanto para atribuir nota, registrar, cumprir a lei, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, marginalizar, disciplinar, rotular, eximir-se de culpa, achar os culpados, como serve, também, para diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, estabelecer diálogo entre professor/aluno, favorecendo um contexto de aprendizagem significativa.

Desse modo, como postula Luckesi (1997), já que a avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades e à concepção de homem e de sociedade que se deseja formar, o sentido dado pelo professor à avaliação, evidentemente, está intimamente relacionado à sua concepção de educação. Assim sendo, ele pode utilizar a avaliação como controle e coerção ou pode usá-la para acompanhamento e ajuda.

Contudo, os instrumentos de avaliação, principalmente as provas, apesar de tantos estudos e pesquisas são, ainda hoje, bastante utilizados para regular as aprendizagens e as relações de autoridade, promoção, reprovação, controle e poder. Assim, a nota resultante de uma prova, seja na forma de número, conceito ou menção (excelente, satisfatório, insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional e um fator de alienação da relação pedagógica.

Luckesi (1997) afirma que o Sistema de Ensino - pais, profissionais da educação, professores e alunos - tem sua atenção voltada para a promoção ou reprovação através das notas das provas.

Para o autor, o Sistema de Ensino está sempre interessado nos percentuais de aprovação ou reprovação, no final de cada ano letivo, Exige das escolas a melhoria nos índices de promoção, as curvas estatísticas nos resultados das avaliações sistêmicas, sem questionar as reais situações sociais dos alunos e da escola, ou sem verificar se a escola está com um trabalho efetivamente significativo, do ponto de vista de um ensino e de uma aprendizagem significativa, social e política.

Embora a escola apresente dados estatísticos fora do padrão exigido, o Sistema de Ensino não investiga se a escola está trabalhando na perspectiva da formação humana e de uma consciência crítica – dados que não podem ser mensurados. Só observam dados estatísticos que podem ser medidos por uma prova.

Segundo Luckesi (1997), os pais estão sempre desejosos de que seus filhos avancem de uma série para a outra, apesar de demonstrarem um total desconhecimento do nível de desenvolvimento intelectual e de formação humana dos

alunos. Muitos deles, nas reuniões de pais, só se interessam em ver as provas e o resultado geral no registro das notas, e sequer questionam os relatórios que se referem às atitudes e valores.

Perrenoud também postula que os pais encorajam seus filhos, na maior parte do tempo, a ter resultados, às vezes não se importando por quais meios- *“o importante, na corrida de obstáculos que representa a trajetória escolar, é pular o próximo e se manter na corrida”* (1999, p. 69).

Quanto aos professores, Luckesi informa que estão sempre usando e abusando do poder que lhe é constituído e, com isso, utilizam os instrumentos de avaliação, principalmente as provas, como elementos motivadores, por meio de ameaças e tortura prévia, como forma de disciplinamento como: “Estudem! Caso contrário, poderão se dar mal no dia da prova”. Quando os alunos estão indisciplinados ou desinteressados, é comum ouvir “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí, e vocês vão ver o que acontece”. Ou dizem ainda: “Estou elaborando uma prova bem difícil, me aguarde!”, “Se não ficarem calados, vou fazer uma prova surpresa e bem difícil”. “Já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova”.

Essas e muitas outras expressões apontadas pelos professores são indicadores da maneira repressiva como tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem e demonstra o quanto os professores se utilizam da prova como um fator negativo de motivação ou um sentido velado de vingança. Na maioria das vezes, os professores elaboram suas provas somente para mostrar que os alunos não sabem o conteúdo repassado ou com o intuito de reprovação.

Com relação ao uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos, Luckesi registra que:

É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a “ordem social” da escola ou das salas de aula seja infringida. Uma atitude de “indisciplina”, na sala de aula, por vezes, é

imediatamente castigada com um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno (1997, p.40).

Ao contribuir com essa discussão, Vasconcellos (1993), informa que muitos professores fazem promessas de ‘pontos a mais ou a menos’ para o aluno se comportar bem, realizar atividades em sala, não relacionando esses pontos com a efetiva aprendizagem do aluno no conteúdo trabalhado.

Há situações, como também postula Luckesi, em que o professor ao utilizar arbitrariamente a avaliação, concede um ponto a mais ou retira um ponto da nota do aluno dependendo da conduta deste em sala de aula. Com isso, sem critério prévio e sem relevância dos dados, o professor concede ou retira pontos, e dessa forma, aprova alunos incompetentes e reprova os competentes, agrada os favoritos e reprime os indisciplinados.

Assim, *“de instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento de ameaça, e disciplina os alunos pelo medo” (Luckesi, 1997, p.40).* Isso nada tem a ver com o significado da aprendizagem, mas com o disciplinarização dos alunos, através da imposição, castigo psicológico e violência simbólica, atitudes que geram medo e angústia.

Perrenoud (1999), ao analisar a postura dos pais e professores diante da avaliação, afirma que os professores não têm os mesmos recursos que os pais, mas também podem conceder uma recompensa a bons resultados nas provas, certos privilégios, a começar por sua confiança e consideração. Os alunos que não saem bem nas provas, no entanto, podem temer pela hostilidade, afastamento, ou tratamento psicopedagógico pesado.

Enfim, por trás das provas e notas, pais e professores evocam o êxito ou o fracasso escolar dos alunos. E como ficam os alunos nesse contexto? Perrenoud (1999) informa que, já no início do ano letivo, os alunos estão interessados somente em como se dará o processo de avaliação, quantas provas, seu valor e como será a

promoção no final do período escolar. Durante o ano, acompanham e calculam a média para saber o quanto falta para ser promovido.

Como se percebe, os alunos estão interessados apenas nas provas e notas, não importando como foram obtidas nem por quais caminhos. As provas e as notas são manipuladas pelos alunos e pelos professores como se nada tivessem a ver com o percurso do seu processo de aprendizagem.

Lukesi (1997) postula que os alunos se veem sempre na expectativa de serem aprovados ou reprovados e, para isso, assinam trabalhos sem deles ter participado, servem-se das “colas”, das agressões em gestos e expressões, para intimidar professores ou, muitas vezes, perdem o sentido e o desejo de irem à escola. O que importa para o aluno é a nota; não se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória.

Perrenoud, discursando entre as duas lógicas da avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens –, afirma que:

É preciso ter boas notas (ou seu equivalente qualitativo) para progredir na trajetória escolar e ter acesso às habilitações mais almejadas. Em princípio as notas estão lá para avaliar competências reais. Elas comandam o acesso ao grau seguinte ou a habilitações exigentes, porque supostamente garantem um nível suficiente de aquisição. Na prática, é o resultado que conta. E com dois efeitos perversos bem conhecidos: estudar apenas para a prova ou “colar” (1999, p. 68).

O autor também reforça, que estudar apenas para uma prova é uma maneira honesta do aluno, mas simplória. Uma atitude como essa não constrói uma verdadeira competência, apenas permite ao aluno se iludir diante de uma prova escrita ou oral. No dia seguinte se esquece o que foi memorizado ou exercitado para a avaliação.

A outra estratégia, menos honesta, destacada por Perrenoud, é a “cola”,

que, sendo elaborada com elevado grau de criatividade, ensinam os alunos que o importante é dar uma resposta correta, pouco importando os meios de se chegar a ela.

Nessa perspectiva, mesmo que essas duas perversões desapareçam, o sistema de notação conservaria um efeito maior sobre a relação com o saber, pois, quando a armadilha escolar se fecha e as exigências da nota da prova aumentam, é normal que cada um procure escapar dela da melhor maneira possível.

Isso se faz presente, também, quando a liberdade das crianças ou adolescentes depende de suas notas. Quando os alunos acreditam que não receberão amor ou estima se apresentarem baixo desempenho, ou receberão amor e elogios, no caso contrário, essas crenças exercem uma forte pressão sobre o comportamento do aluno na escola, levando-o a encontrar estratégias próprias e, muitas vezes, erradas, para solucionar os conflitos.

Contrapondo as perversões da avaliação classificatória, Perrenoud (1999) registra que uma avaliação mais formativa, que dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e alimenta diretamente a ação pedagógica.

No entanto, a escola e os professores, mesmo tendo o conhecimento dos efeitos nocivos de uma avaliação arbitrária, aumentam as exigências em relação às notas, para que os alunos valorizem o conteúdo e estudem mais. Com isso, o aluno poderá até se dedicar mais ao estudo, não porque os conteúdos são importantes, significativos e prazerosos, mas porque estão ameaçados por uma prova. Possivelmente, o medo os levará a estudar.

E a avaliação educacional, assumida como classificatória, passa a ser, como postula Luckesi, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento dos alunos. Com isso, a avaliação desempenha pelas mãos dos professores, o papel disciplinador. E assim registra:

Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor representando o sistema, enquadra os alunos – educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo a sua exacerbação. (Luckesi, 1997, p.37).

Dessa forma, com o uso de uma avaliação classificatória, as notas são operadas e manipuladas e polarizam a todos, como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, sejam para encaminhá-los de uma forma mais significativa, ficam adormecidos.

II.5- Consequências de uma avaliação arbitrária

A avaliação de aprendizagem vinculada à noção de medida compõe uma lógica educativa estruturada na concepção dominante do ensino, na transmissão e padronização dos processos e experiências educativas. Santanna (1995), através de reflexões sobre o caráter arbitrário da avaliação escolar, propõe mudanças para tornar essa prática mais justa e coerente com o processo de formação de cidadãos conscientes e criativos. Para ele, alguns instrumentos de avaliação podem ser convertidos em estímulos para o processo de aprendizagem.

Luckesi, por sua vez, no seu livro “*Avaliação da Aprendizagem Escolar*” (1997), afirma que muitos professores elaboram as suas provas para ‘provar’ que os alunos nada sabem, isto é, para ‘reprovar’ e não para auxiliá-los na sua aprendizagem. Muitos docentes, dessa forma, fazem uso arbitrário do poder para conseguir ser respeitado como professor.

Com essa postura, elaboram:

Itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de

aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos. (Luckesi, 1997, p.21).

Esses professores organizam questões irrelevantes e arbitrárias com o intuito de punir os alunos ou conseguir o domínio da classe. E, ainda, escrevem no final da avaliação, conforme registra Vasconcellos (1993), expressões, como: “Boa sorte!”, “Bom trabalho!”, “Sucesso!”. Frases, muitas vezes, utilizadas com sentido velado de vingança por professores que já esperam um péssimo resultado dos alunos na avaliação.

Na prática escolar, o erro é quase sempre tomado pelos professores como fonte de castigo. Segundo Luckesi, *“a visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte”* (1997, p.48). Para ele, à medida que o tempo foi passando, os castigos escolares foram perdendo o caráter de agressão física, mas nem por isso deixaram de ser desprovidos de violência. Expõe, também, que uma forma intermediária de castigo, entre o físico e o moral, é deixar o aluno separado na sala, de forma a tornar-se visível a todos os colegas a sua fragilidade. Isso é a exposição pública do erro, que deixa marcas profundas de exclusão social e de impotência intelectual.

Outras manifestações do papel autoritário da avaliação no modelo domesticador da educação são apresentadas por Luckesi. As questões levantadas em um teste, por exemplo, podem não estar claras, mas o professor, autoritariamente, sempre tenderá dizer que o enunciado da questão está bem elaborado e que é o aluno que não possui o conhecimento, sendo classificado como incompetente. No entanto, em casos de deslizos como esse, o professor deve reconhecer o seu erro e admitir que o aluno detém o conhecimento e a habilidade desejada.

Segundo Perrenoud (1999), a violência escolar é, sobretudo, simbólica; é

uma constante pressão moral e psicológica exercida sobre os alunos, com o intuito de obter a atenção e a adesão ao trabalho.

O castigo que emerge do erro, por exemplo, marca profundamente o aluno, tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma, pois, como postula Luckesi “*as atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha, de modo intermitente*” (1997, p.50). E ainda, destaca que:

A postura corporal de defesa que o aluno assume, manifestada pela dificuldade de respirar enquanto fica na expectativa de ser o próximo da chamada, é uma expressão clara dessa tensão. A respiração presa parece um antídoto possível contra a catástrofe que está para desabar sobre ele. Pela forma, mantêm-se permanentemente o medo, a tensão e a atenção. Atenção limitada, mas atenção. E a que preço! (Luckesi, 1997, p.50).

Nessa perspectiva, uma avaliação arbitrária gera a violência simbólica e privilegia os momentos difíceis como humilhações, punições, chantagens, culpas, ameaças e gritos. Isso porque o erro, conduzido de forma arbitrária, reforça no aluno uma compreensão culposa da vida. O autor informa, ainda, que:

O medo tolhe a vida e a liberdade, criando dependência e a incapacidade para ir sempre em frente. (...) Haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes (Luckesi, 1997, p.51).

No momento da avaliação punitiva, o aluno está tomado de raiva, agressividade, mau humor e medo. Esses sentimentos dificultam o desenvolvimento do raciocínio e resolução de questões avaliativas. Em se tratando da avaliação arbitrária e outros momentos na relação pedagógica, que trazem à tona a violência simbólica, Perrenoud postula que:

Há momentos na relação pedagógica que o silêncio e a palavra tornam-se armas para ganhar alguns instantes de tranqüilidade. Assim, o aluno dirá não o que pensa, mas o que lhe parece útil para chegar a seus fins. Toda violência simbólica suscita mecanismos de defesas e faz da comunicação uma fonte a serviço de uma estratégia. (1999, p. 141).

Mecanismos de defesa, segundo o vocabulário da Psicanálise Laplanche e Pontalis (2004), são diferentes tipos de operações em que a defesa pode ser especificada. Os mecanismos predominantes diferem segundo o tipo de afecção considerado e o grau de elaboração do conflito defensivo.

Laplanche destaca que o termo mecanismo é utilizado desde o início por Freud para exprimir o fato de que os fenômenos psíquicos apresentam articulações suscetíveis de uma observação e de uma análise científica. Já a defesa é um conjunto de operações cuja finalidade é reduzir, suprimir qualquer modificação suscetível de pôr em perigo a integridade e a constância do indivíduo biopsicológico. Os afetos desagradáveis podem também ser objetos da defesa, que muitas vezes toma um aspecto compulsivo e opera, pelo menos parcialmente, de forma inconsciente.

A expressão “mecanismo de defesa”, como informa Laplanche, aparece nos escritos metapsicológicos de 1915, tanto para designar o conjunto do processo defensivo, característico de determinada neurose, quanto para exprimir a utilização defensiva deste ou daquele ‘destino pulsional’: recalque, retorno sobre a própria pessoa, inversão em seu contrário.

A partir de 1926, o estudo dos mecanismos de defesa se tornou um tema importante da investigação psicanalítica. Anna Freud, partindo de exemplos concretos, dedicou-se a escrever a variedade, complexidade e extensão dos mecanismos de defesa, como o recalque constitutivo do inconsciente, considerado pela autora o mais eficaz e perigoso dos mecanismos.

Recalque, no seu sentido próprio (Laplanche e Pontalis, 2004), é a operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter, no inconsciente,

representações, como: pensamentos, imagens e recordações, ligadas a uma pulsão. O recalque se produz nos casos em que uma satisfação de uma pulsão, suscetível de proporcionar prazer, ameaça provocar desprazer, como em uma situação conflitiva de uma determinada avaliação.

Além do recalque, também podem ser destacados outros mecanismos de defesa, como a regressão, isolamento e repressão. Esses mecanismos serão aqui sucintamente apresentados e analisados, no contexto de sala de aula, no contexto da avaliação e nas relações pedagógicas e afetivas. Para Laplanche (2004):

1- A regressão, no sentido formal, é a passagem, a modos de expressão e de comportamento, de nível inferior do ponto de vista da complexidade, da estruturação e da diferenciação.

Analisando o conceito de regressão pelo prisma da avaliação no contexto de sala de aula, o aluno pode apresentar uma regressão contínua na sua aprendizagem e no seu comportamento, diante de ameaças, punições, privações e humilhações constantes, o que causa vários transtornos na vida pessoal e profissional do indivíduo.

2- O isolamento é um mecanismo de defesa, típico da neurose obsessiva, que consiste em isolar um pensamento ou um comportamento, de tal modo que as suas conexões com outros pensamentos ou com o resto da existência do sujeito ficam rompidas, como, por exemplo, as pausas no decurso do pensamento.

Quando o aluno é constantemente agredido ou desrespeitado na sua singularidade em sala de aula, deixa de expressar uma opinião ou uma crítica justa, de participar das atividades, não manifesta seus desejos, pára de travar relações com as pessoas, fica constantemente isolado no seu “mundo” e com a autoestima e o autoconceito fragilizados. A tendência natural é romper com o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e, no futuro, será um adulto com dificuldades de tomar decisões, formar opiniões, relacionar-se e de expressar os seus desejos.

3- Em seu sentido amplo, repressão é uma operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno.

Sob essa perspectiva, aluno reprimido apresenta uma resistência a tudo e a todos. Diante da falta das relações pedagógicas e afetivas na sala de aula e tendo em vista que o afeto não pode tornar-se inconsciente, ele acaba reprimindo-o. Assim, pode-se constatar, a partir do contexto da avaliação, que os mecanismos de defesa são motivados pela percepção de um afeto desagradável e todas as estratégias utilizadas pelos alunos para assegurar uma margem de autonomia é uma forma de vencer o medo gerado por uma avaliação arbitrária.

Luckesi afirma que *“o medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis”* (199, p. 24). Já no minidicionário da Língua Portuguesa, medo é um sentimento de inquietação, de apreensão em face de um perigo real ou imaginário.

Quanto à ansiedade, termo empregado como sinônimo de medo, Horney informa que é o centro motriz das neuroses. *“Ambos são reações emocionais ante o perigo e podem ser acompanhados de sensações físicas como tremores, transpirações, batimento acentuado do coração”* (1994, p. 31).

Segundo Horney, uma das maneiras que os adolescentes ou adultos utilizam para libertar-se da ansiedade, de forma consciente ou não, é entregar-se às bebidas alcoólicas ou entorpecentes; afogar-se no trabalho excessivo; engolfar-se nas atividades sociais, por medo de ficar sozinho; dormir muito sem sentir-se descansada ou servirem-se das atividades sexuais como válvula de segurança.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o medo é uma reação proporcional ao perigo que a pessoa tem de enfrentar, ao passo que a ansiedade é uma reação desproporcional ao perigo, ou, até mesmo, uma reação ante um perigo imaginário. No medo, o perigo é manifesto e objetivo e na ansiedade o perigo é oculto e subjetivo, podendo ser fator decisivo na vida do ser humano, sem disso tê-lo consciência.

Sobre o medo, Luckesi destaca, com muita propriedade:

O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a

viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais, em função dos diversos tipos de stresses permanentes (1997, p.24).

Aprofundando nas reflexões, Horney (1994) postula que o medo pode ser despertado, diretamente, por meio de ameaças, proibições e punições, por explosões de cólera ou cenas violentas testemunhadas pela criança.

Nessa perspectiva, pode-se comprovar que as atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes pelo professor na sala de aula, garantem, de modo intermitente, o medo, a ansiedade e a vergonha.

Como postula Luckesi (1997), a partir do erro, do baixo desempenho na escola, desenvolve-se e reforça-se no aluno uma compreensão culposa da vida, e ao ser *“lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros e fracassos que atribui a si mesmo”* (p.51).

Diante do exposto, e conscientes da violência psicológica que o ato arbitrário de avaliar pode gerar, é possível vislumbrar as consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas podem sofrer os alunos.

Luckesi (1997, p. 25-26) faz uma reflexão crítica sobre tais consequências, e registra:

1- Pedagogicamente - a função verdadeira da avaliação seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória. Porém, como ela está centralizada nas provas, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividade significativa em si mesma e superestima os exames. Ou seja, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelas provas e notas, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

2- Psicologicamente – o modelo de avaliação classificatória é útil para

desenvolver personalidades submissas. O fetiche, pelo seu lado não transparente, inviabiliza tomar a realidade como limite da compreensão e das decisões da pessoa. A avaliação da aprendizagem utilizada de modo fetichizado é útil ao desenvolvimento da autocensura pelo aluno e autocontrole pelo professor.

3- Sociologicamente - a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social. Nesse caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a contribuição e colaboração como correnteza para o acréscimo da seletividade social, que já existe, independente dela.

Além de todas as consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas apresentadas por Lukesi no uso de um processo de avaliação indevido, outras tantas podem ser destacadas por Laplanche e Pontalis (2004), dentre elas os desvios de comportamento, de aprendizagem e de conduta como a agressividade, angústia, sentimento de inferioridade, sentimento de culpa, traumas, necessidade neurótica de afeição ou identificação com o agressor.

Para Laplanche e Pontalis (2004), a agressividade, conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasísticos, visa prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo.

Horney (1994) postula que a agressividade são atitudes e ações dirigidas a outrem, como ataques, desdém, abusos de direitos ou qualquer forma de conduta hostil. Informa, ainda, que perturbações dessa natureza revelam-se sob duas maneiras bem distintas:

Uma delas é uma propensão para ser agressivo, dominador, muito severo, mandão, trapaceiro ou estar sempre ralhando. Às vezes as pessoas que assim agem percebem que estão sendo agressivas; frequentemente, porém, nem se dão conta disso e estão, subjetivamente, convencidas de que estão apenas sendo honestas ou expressando uma opinião, ou mesmo sendo moderadas em suas reivindicações, apesar de, na realidade, serem desagradáveis e molestas. Em outras, contudo, essas perturbações apresentam-se de maneira oposta. Percebe-se, na superfície, uma atitude de,

facilmente, sentir-se burlado, dominado, repreendido, importunado ou humilhado. Essas pessoas não percebem que essa é a sua própria atitude, mas crêem, tristemente, que o mundo inteiro se coloca sobre elas para tirar proveito (1994, p. 29).

Diante do exposto, pode-se constatar que ao estabelecer uma relação dominadora frente ao aluno, com uso autoritário do poder, a escola está antecipando uma geração de indivíduos agressivos que, ora se comportam como dominadores, trapaceiros e severos, ou, dependendo das perturbações, se comportam como dominados, humilhados, burlados e repreendidos.

Quando à angústia, Laplanche e Pontalis (2004) a conceitua como uma reação do sujeito, quando se encontra numa situação traumática, isto é, submetido a um afluxo de excitações, de origem externa ou interna, que é incapaz de dominar. A expressão foi, em 1926, introduzida na reformulação feita por Freud da sua teoria da angústia em “*Inibição, sintoma e angústia*”.

Segundo Laplanche, o aluno, diante de uma situação de perigo exterior que constitui uma ameaça real, como sinal de alarme fica angustiado, uma resposta espontânea do organismo à situação traumática ou à sua reprodução. Dessa forma, a angústia provocada pelo abandono real do professor na sala de aula ou uma atitude afetiva sentida como recusa de amor, pode, gerar na criança a ‘gula’ afetiva ou intolerância às frustrações.

O sentimento de inferioridade, segundo Freud, não está predominantemente relacionado com uma inferioridade orgânica, mas deve ser compreendido e interpretado como um sintoma. Com relação aos sentimentos de inferioridade, Horney (1994) afirma podem aparecer sob diversas formas; como uma convicção de incompetência ou de estupidez.

Esses sentimentos podem aparecer futuramente nos alunos, quando adultos, sob a forma de queixas exageradas ou preocupações. Podem estar encobertos, também, por necessidades compensadoras de autoengrandecimento, por uma propensão compulsiva para o exibicionismo, procurando impressionar a si

mesmo e aos demais, a partir de atributos que concedem prestígio em nossa cultura, como o dinheiro, posse de quadros, contatos sociais ou conhecimentos elevados.

O sentimento de culpa, como registra Horney, pode ser considerado pela análise psicanalítica, um sistema de motivação inconsciente que explica comportamentos de fracasso, condutas delinquentes, ou seja, sentimentos do indivíduo que causam sofrimento e afligem a si mesmo.

Com esse estado afetivo, consecutivo a um ato que o indivíduo considera repreensível, a razão invocada pode ser um remorso, uma autorrecriação, vergonha ligada às próprias medidas de proteção ou um sentimento difuso de indignação pessoal.

Segundo o vocabulário da Psicanálise Laplanche e Pontalis (2004), os traumas são acontecimentos da vida do sujeito que se define pela sua intensidade, pela incapacidade em que se encontra o sujeito de reagir a eles de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provocam na organização psíquica.

Para Horney (1994), o trauma é gerado pela falta de um autêntico calor humano e de afeição. Afirma, ainda, que uma criança pode aguentar dos adultos muitas atitudes consideradas traumáticas, como o desmame súbito, surras ocasionais, castigos permanentes, desde que intimamente se sinta desejada e amada.

Fazendo uma breve análise da importância do calor humano e do afeto na vida do ser humano e dos efeitos colaterais que um acontecimento muito violento pode provocar na organização psíquica do aluno, pode-se afirmar que a principal razão de a criança ou adolescente não receber carinho, amor e afeto suficientes, está na própria incapacidade dos pais e professores lhes darem isso, devido as suas próprias neuroses.

Tudo isso é fácil de ser observado nas atitudes de determinados professores. Eles despertam nos seus alunos a hostilidade, a partir de repreensões injustas, rejeições desdenhosas, interferências constantes nos desejos dos alunos e

atitudes proibitivas em relação à cultura. Em consequência, tira do aluno o prazer de suas iniciativas artísticas e esportivas.

O uso de uma avaliação arbitrária, também, pode levar o aluno a uma necessidade neurótica de afeição ou uma identificação com o agressor. A criança ou adolescente que convive com professores, extremamente, autoritários e que utilizam modelos de avaliação para punir, humilhar e classificar cresce com uma excessiva dependência de aprovação ou afeição.

Horney (1994), discutindo sobre a necessidade neurótica de afeição, afirma que os neuróticos têm uma necessidade indiscriminada de apreciação ou afeição, quer se interessem ou não pela pessoa em questão, quer a opinião dessa pessoa tenha ou não qualquer significação para eles. Há uma contradição acentuada entre seu desejo de afeição e sua própria capacidade de possuir ou dar afeto. Nesse contexto, uma atitude agressiva e autoritária do professor ou uma avaliação arbitrária, também, pode gerar no aluno uma identificação com o agressor.

Em permanente contato com pessoas agressivas, autoritárias, o aluno pode assimilar um aspecto, um comportamento, e se transformar, total ou parcialmente, segundo o modelo do professor. Se o aluno tem um professor agressivo, pode tornar-se agressivo, se tem um professor que utiliza uma avaliação indevida, também poderá, por imitação, seguir esse modelo futuramente. As reações individuais agudas e as provocações autoritárias, como o uso excessivo de poder, cristalizam nos alunos uma atitude de caráter, solo fértil em que uma neurose bem definida poderá brotar a qualquer momento.

Como pode ser constatado, todo o comportamento incoerente ou uma prática inadequada de avaliação em sala de aula deixa marcas profundas no educando que, sendo negativas, necessitará de muitas terapias para libertá-los dos sérios desvios de comportamento, aprendizagem e de conduta, como fobias, ansiedades, agressividades, angústias, traumas e outros. Muitos desses desvios são criados pelo medo. Medo esse que tolhe a vida e a liberdade e, ainda, cria a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente, vencer desafios e ser feliz.

CAPÍTULO III

O DESEJO NO ATO DE EDUCAR

III.1- Presença do desejo no ato educativo

Na concepção dinâmica freudiana, detalhadamente postulada por Laplanche (2004), o desejo inconsciente tende a realizar-se restabelecendo, segundo as leis do processo primário, os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação. A concepção freudiana do desejo refere-se especialmente ao desejo inconsciente, ligado a signos infantis indestrutíveis.

Furt (1995), parafraseando as teorias de Freud, postula que:

Um sonho é o produto de uma atividade inconsciente, que trabalha contra uma repressão habitual para representar um desejo derivativo como realizado; o próprio desejo é parte da mentalidade inconsciente da pessoa e fornece a energia afetiva para a formação do sonho: o sonho é a realização (disfarçada) de um desejo (reprimido) (p.53).

Lacan, como postula Laplanche, procurou a descoberta freudiana na noção de desejo e buscou recolocá-lo no primeiro plano da teoria analítica, afirmando que o desejo nasce da defasagem entre a necessidade e a demanda. Para ele, o desejo é irreduzível à necessidade, porque não é, no seu fundamento, relação com o objeto real, independente do sujeito, mas com a fantasia que ele se instala. Também afirma que o desejo é irreduzível à demanda, na medida em que procura impor-se sem levar em conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige absolutamente ser reconhecido por ele.

Segundo Kehl (1988), “o desejo utópico não se confunde com o desejo político. Um pertence ao plano da fantasia, o outro ao domínio das coisas concretas” (p.53). Apesar de a utopia depender de recursos políticos para se realizar, o utopista acredita que a política é prática mesquinha, restrita ao possível. A autora afirma, ainda, que o desejo utópico pertence ao ramo da poesia, ou seja, quer o impossível e despreza o possível e há momentos em que por trás de uma conquista política, está presente a utopia. Mesmo assim, a utopia não se conforma em depender da prática política cinzenta, realista e lenta. Quer a liberdade, a participação e uma vida menos medíocre.

Nessa perspectiva, a prática psicanalítica parte de um desejo utópico: o desejo da verdade. Para Kehl (1988), a prática da psicanálise propõe o jogo da verdade como utopia moral. Para a autora, é possível suportar a verdade do inconsciente – uma das verdades fundamentais da vida – se o ser humano manifestar disposição e não estiver sozinho, pois a verdade do inconsciente é vivida dentro das relações. Sendo assim

O analisando é encorajado a dizer tudo o que pensa e quer – inclusive sobre o analista. O analista tem direito ao silêncio em certos casos. Deve preservar o analisando da contratransferência, mas não deve preservar a si mesmo. (...) Este tipo de exigência faz da relação analítica o modelo utópico da relação amorosa e ética entre duas pessoas. (...) A utopia amorosa consiste em que o analista sabe – e o analisando termina por saber – que o outro não existe para gratificá-lo (Kehl, 1998, p. 60).

Nesse contexto, o analista deve superar todo o seu narcisismo e, sem nenhuma obrigação de satisfação dos seus desejos, deve ser capaz de conferir pela existência ao analisado que, sendo encorajado, passa a expressar todo o seu desejo.

Kehl afirma, ainda, que somente o desejo inicial, como o desejo de ser aceito, ouvido e respeitado, até as últimas consequências, é gratificado pelo analista. Na sequência, o próprio analista frustra o paciente para libertá-lo, para buscar a

realização de seu desejo, fora dali. Dessa forma, “a Psicanálise é uma relação de amor cuja maior realização é uma separação” (1988, p.61).

Como pode ser observado, segundo as afirmativas de Kehl (2002 p.116), “o desejo desde a sua origem se articula a alguma forma de linguagem, pois seu modo de expressão consiste em fazer-se representável”. E, ainda, parafraseando Freud, afirma:

O desejo é o impulso psíquico originado pela intervenção da linguagem nas primeiras satisfações parciais da pulsão; toda satisfação pulsional é mediada desde o início pelo Outro – os cuidados maternos, por exemplo. A satisfação de uma pulsão parcial deixa no psiquismo uma marca mnêmica que se associa à tensão emanada da excitação pulsional; é desse modo que a pulsão se faz representar. Quando a excitação pulsional ressurge, essa representação é ativada por um impulso psíquico que procura reconstituir a experiência de satisfação: (...) tal impulso é o que qualificamos de desejos. A reaparição da percepção (do objeto de satisfação) é a realização do desejo, e a carga psíquica completa da percepção, pela excitação emanada da necessidade, é o caminho mais curto para tal realização (Kehl, 2002, p.116).

Sob esse aspecto, pode-se afirmar que o termo desejo expressa, em certo sentido, o fato de que o sujeito está em falta ou suporta essa falta. Esse desejo o lança para frente na tentativa de (re)encontrar esse objeto, irremediavelmente perdido. Já o impulso, a outra face da falta, que impele o sujeito para frente, constitui, parafraseando Freud (1905), uma exigência de trabalho para a vida psíquica. Assim, a pulsão, que perambula silenciosamente no sujeito, é radicalmente inconsciente e pulsiona o Outro a avançar. O Outro, portanto, é aquele que sustenta e pulsiona o sujeito a viver avançando.

Pode-se considerar, portanto, que no dia a dia dos indivíduos sempre falta algo para a satisfação dos desejos, e isso equivale a dizer, que o desejo não se satisfaz, embora se realize na sua insatisfação.

De acordo com as teorias de Freud, pode-se afirmar que o desejo é um

impulso que procura a experiência de excitação e a percepção do objeto de excitação. A realização desse desejo é o que chamamos de prazer. Todo material recalcado busca a descarga e toda descarga é um prazer para o inconsciente. Assim, prazer é descarga e se materializa na morte do desejo.

Kupfer (2006), parafraseado Laplanche e Pontalis, postula que “*o princípio do prazer é um dos dois princípios que regem, segundo Freud, o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar prazer*” (p.53). Já o princípio da realidade, segundo princípio que rege o funcionamento mental, “*forma par com o princípio do prazer, e modifica-o, na medida em que consegue impor-se como princípio regulador*” (p.53).

Ao dissertar sobre o princípio do prazer, Kupfer afirma que o “*princípio da realidade regula, administra e dirige a busca do prazer, já que essa busca costuma ser cega*” (2006, p.54). E ainda ressalta:

O princípio da realidade funciona como uma ligação do indivíduo com a realidade e seus perigos. Limita a atividade puramente pulsional, não permite que o indivíduo se destrua, pondera com ele sobre os melhores meios de obtenção do prazer, considerando as limitações que a realidade lhe impõe (Kupfer, 2006. p.54).

Lacan esclarece as teorias de Freud e aprofunda no estudo do conceito de sujeito do desejo, como informa Kehl:

Para Lacan o recalque primário, que para Freud interviria no modo de funcionamento psíquico ditado pelo princípio do prazer, seria um recurso capaz de barrar a onipotência do Outro, que se apresenta diante do sujeito como capaz de satisfazer toda sua demanda. (...) O outro é capaz de satisfazer toda a demanda do sujeito à medida que se satisfizer todo dele. O desejo, tributário do recalque, é o que separa o sujeito do gozo do Outro. Com esse fantasma (do gozo onipotente do Outro), se instala a necessidade da Lei para refreá-lo (2002. p.117).

Ainda, contribuindo com a discussão, Kehl acrescenta que o recalque primário funda o inconsciente e institui, ao mesmo tempo, a possibilidade de o sujeito romper com a condição absoluta de submissão e alienação ao Outro. Em troca, surge o desejo, agora de um lugar que o Outro (barrado) domine a cena psíquica. Por aqui, já se deduz o estatuto ético do desejo e a importância do sujeito não se recusar a ele.

Parafraseando as ideias de Freud e Lacan, sujeito aqui, não é o sujeito epistêmico (do conhecimento considerado científico), com seus erros socialmente cometidos e compartilhados durante sua trajetória de vida, nos processos de aprendizagem. Mas sim, o sujeito do desejo inconsciente, pulsionado a partir do Outro não só a “errar”, mas também a (re)construir conhecimentos.

Ao contribuir com a discussão Verny (1989) afirma que uma criança ao nascer, antes mesmo de chegar a (re)construir os seus conhecimentos, já é objeto de desejo e, para manter-se viva, precisa que outro a pulsione a viver, preparando-a, assim, para uma vida positiva e sem traumas. Da mesma forma, acontece na escola, o aluno está para a aprendizagem, mas, para que isso ocorra, deve ser considerado sujeito pelos professores. Estes devem despertar o desejo historicizado no interior do aluno e pulsioná-lo a aprender, pois o estudante só apreende a partir do desejo. Se não tiver desejo, não haverá mudança.

Citando Chauí (1990), Couto reforça o conceito de desejo e registra que *“o desejo chama-se, então, carência, vazio que tende para fora de si em busca de preenchimento”* (2003, p.79). Contribuindo com essa reflexão, Grossi, em seu livro *“Paixão de aprender”*, informa:

O professor só pode ter seus alunos efetivamente em aula, com ele, para aprenderem, se seus desejos aí estiverem. Para que aí estejam deve haver uma falta. Do ponto de vista cognitivo, provoca-se a falta, mediante um problema que toque realmente cada aluno (p. 1993, p. 135).

Brazil (1988), tomando como base as ideias de Hegel (1807), esclarece que o desejo é o movimento da consciência que não respeita o ser, mas o nega. E expõe: “*A consciência de si, ao suprimir o outro, põe para si mesma essa negação como uma verdade própria, que, simultaneamente, é negação do objeto independente e certeza de si mesma*” (p.11). Brazil, ainda, contribui dizendo que:

O desejo do homem de se fazer reconhecido como consciência de si, e que exige o reconhecimento da outra consciência de si, realiza-se como conflito. Essa luta pelo reconhecimento gera uma outra experiência: a das relações de desigualdade no reconhecimento, experiência do domínio e da escravidão (1988, p. 16).

Nessa perspectiva, o aluno só estará propício à aprendizagem se o professor despertar o seu desejo mais oculto e impulsioná-lo para outros patamares, uma vez que o sujeito só aprende a partir do desejo. E no jogo das relações, principalmente no ato educativo, a dramática luta de morte e vida da constituição do ser humano como sujeito só ganha sentido através da inserção da linguagem, pois a linguagem é o traço distintivo da sociedade humana.

Tomando como referência as teorias de Lacan (1966), Brazil afirma que a linguagem é muito mais ampla do que o seu valor determinante. Uma vez que “*a ação de enunciar é de natureza social: está ligada às estruturas sócio-ideológicas*” (1988 p.27).

Dessa forma, de posse da linguagem ou possuído por ela, o sujeito, no processo da sua individualização, com o uso do desejo, razão, conhecimento, realidade, em permanente tensão, vai se construindo como um ser social. A linguagem também deve ser usada para abrir fronteiras e articular passagem. Ela se apresenta com muitas caras, muitas formas; linguagem verbal, emocional, física, ética, lúdica, política e científica, mas a mais significativa é a linguagem corporal.

Nessa perspectiva, na escola, instituição com exercício das relações de

poder, o corpo responde a estrutura da classe; alunos em cadeiras duras, inadequadas e professor com disciplinamento do corpo ou em lugar de destaque.

Pode-se afirmar, com isso, que a escola reduplica e reforça o esquema coercitivo que a linguagem exerce sobre o indivíduo. A proposta aqui apresentada é que a escola não seja o espaço de morte do desejo do aluno, mas que estimule o exercício da liberdade, da criatividade, do prazer, podendo ser exercido através do jogo das palavras. Palavras que seduzem, encantam, estimulam, constroem e que favorecem uma relação de cumplicidade.

E de posse da palavra, dentro de seu conjunto de afirmações, da potencialidade da negação, da reflexão, da discussão, o professor tem o peso da co-responsabilidade de impulsionar o ser humano em novos lances, no jogo do mundo, já que o princípio educativo começa é na vida intra-uterina, através da sua relação com a mãe.

Dessa forma, o professor tem a responsabilidade de continuar com o processo de formação e preparação desse indivíduo no desenvolvimento cognitivo, meta-cognitivo e afetivo, para atuar no mundo com responsabilidade, autonomia, iniciativa e criatividade.

Assim, o homem, ser histórico, que a cada geração acumula conhecimentos, vai se tornar humano, porque aprende. E a escola, como espaço de construção e (re)construção de significados, tem uma importante função no processo de formação humana.

No homem, os comportamentos não vêm inscritos geneticamente, mas só a possibilidade de adquiri-los. Isso é possível através da aprendizagem. Essa ideia não é nova, uma vez que o esforço de humanização de um ser humano não se faz sem uma ação exercida pelo adulto sobre a criança. No entanto, essa ação não deve seguir a ordem de uma imposição, ação que merece ser qualificada de violenta.

Na leitura psicanalítica a educação, no princípio de fora para dentro, com todas as influências culturais, imposições de leis e normas que regem a sociedade, é

agressão. Mas é uma violência necessária.

Educar então é violentar, pois, desde o princípio, submete o corpo da criança a uma ordem, a uma regulação, a um ritmo, a uma interpretação que nada tem da natural. Essa entrada forçada de uma criança no mundo adulto inicia-se muito cedo, e é exatamente esse fenômeno que Freud busca cercar em suas três teorias da sedução, conforme explanam Laplanche (2004) e Couto (2003).

Couto apresenta o conceito de sedução, da seguinte forma: “*Seduzir, do latim se-ducere, levar para o lado e, para o Dicionário Aurélio, desencaminhar, atrair, encantar, fascinar, deslumbrar*”... (2003, p.59).

Ao discorrer sobre as três teorias da sedução, de acordo as teorias de Freud, Laplanche informa que na primeira teoria observa-se um adulto corruptor de menores, que impõe seus desejos pecaminosos a pobres crianças inocentes, desprovidas de maturidade sexual.

Contribuindo com a discussão, Couto afirma:

A criança sofre uma experiência de sedução por parte de um adulto. Sua imaturidade impede-lhe perceber a natureza sexual desse ato sedutor. Quando, durante ou após a puberdade, outra cena superficialmente analógica ocorrer, a primeira cena emerge como recordação inconsciente, cuja tônica sexual não é suportada pela consciência. Consequentemente, esse traço mnêmico, num efeito retroativo de significação, é recalçado. Essas “representações sexuais”, objeto de defesa patológica, se constituem na fonte de sintomas neuróticos (2003, p.51).

Essa primeira teoria da sedução refere-se à iniciação de uma criança ao mundo do adulto, através da constituição de sua sexuação. Ação que pode ser chamada, em seu sentido bem amplo, de educativo, na medida em que essa sexuação é moldada e pilotada pelo adulto. Essa ação é, no entanto, exercida de forma violenta, traumática, gerando o sujeito histérico, iniciado de uma sexualidade que precisa fabricar sintoma. Como afirma Freud, na Carta 46, de 30 de maio de 1896,

segundo Couto *“as cenas propícias à histeria ocorrem no primeiro período da infância no qual os resíduos mnemônicos não são trazidos em imagens verbais”* (2003, p.52).

Na segunda teoria, desaparece o adulto pecaminoso, corruptor de menores, e entra em cena a criança sedutora, que já pode dirigir-se ao adulto e demandar-lhe algo. O adulto de carrasco passa a ser vítima, perdendo, com isso, uma boa teoria que ajuda a sustentar a violência da educação. Com essa teoria, nasce também a sexualidade infantil, que torna uma criança capaz de fantasiar a sedução exercida por um adulto sobre ela.

Couto, ao utilizar as teorias de Freud, destaca, *“Se os pacientes histéricos remontam seus sintomas a traumas que são fictícios, então o fato novo que surge é precisamente que eles criam tais cenas na fantasia, e essa realidade psíquica precisa ser levada em conta ao lado da realidade prática”* (2003, p.54).

Laplanche e Pontalis definem fantasia como uma encenação imaginária em que o indivíduo está presente e instaura a realização de um desejo inconsciente. Já Couto afirma que *“As fantasias, como produções imaginárias, colocam em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada. Não é apenas o efeito de desejos arcaicos, mas a matriz dos desejos atuais, pois continuam procurando uma realização”* (2003.p.55).

Na terceira teoria, conforme Laplanche, a sedução é um dispositivo pelo qual a criança encontra um “Outro” que lhe significa algo a respeito de seu desejo sexual. Algo que ele só poderá compreender se o deduzir da angústia, porque a sexualidade é sempre traumática. Nessa teoria, com maior articulação com o campo educativo, há uma imposição mais feroz, mais cortante, que é a violência interpretativa fundante: trata-se da imposição do simbólico, da linguagem, sobre o corpo.

Para Couto, o complexo de Édipo, principal agente da estruturação psíquica do sujeito,

Comporta a instância interditora, que estabelece a ultrapassagem para a Lei, separadora da castração, com a entrada do Terceiro, da função paterna, que perturba a indistinção mãe-criança, marcando o desejo com a ameaça ou com a nostalgia da falta. (...) O desejo humano se sustenta sobre a falta, escorregando de objeto em objeto, na tentativa de preenche-la. (2003. pp.60 e 78).

O importante a ser ressaltado na visão psicanalítica é o fato de que tal imposição do adulto à criança, embora tenha caráter violento, por ser cortante e incisiva, é necessária. Por outro lado, o agente da imposição, no caso o adulto, também está submetido a outra imposição - a Lei, o simbólico, uma ordem que exerce uma ação de restrição a algo que, sem ela, estaria desenfreado, na ordem do gozo.

Para Couto (2003) a imposição de uma ordem, de uma sexualidade, de uma interpretação, de uma linguagem, não é feita por causa das idiosincrasias de um pai caprichoso, mas por causa da necessidade de impor uma restrição ao desejo materno. Assim, nada disso se passa no registro das vontades pessoais, e sim no registro da Lei, que ultrapassa as vontades pessoais. Portanto, quando se fala de violência da educação, está se referindo ao caráter necessariamente violento que existe no estabelecimento da Lei.

Esta é a violência da educação, inevitável e estruturante, também chamada de violência simbólica. Ela se apresenta ao sujeito a todo instante, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte.

Nessa perspectiva, a educação, na leitura psicanalítica, embora com sua ação repressora e geradora de neuroses, é extremamente necessária para construção do sujeito e para a organização de uma sociedade. A falta da violência simbólica gera a violência na escola e na sociedade. Não se pode esquecer que a principal mola propulsora do humanismo é a educação, uma vez que o homem não brota, espontaneamente, graças a uma generosa mãe natureza, mas precisa ser moldado pelo educador bem preparado.

No entanto, as relações sentimentais do professor variarão em função de cada aluno, segundo seus êxitos escolares, seu comportamento e o seu caráter. Na prática

pedagógica, que coloca frente a frente o educador e o aluno, pode surgir atração ou repulsão, como resultado do confronto entre ambos. Todas estas atitudes sentimentos influem e provocam rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

Nesse contexto afetividade (do latim *adfectos*) é também afetar. E afetar pode ser aumentar ou diminuir distâncias. O professor, com o uso da afetividade na sala de aula, deve diminuir distâncias e chamar o aluno à vida. Tem que considerá-lo como sujeito e chamá-lo à existência, resgatá-lo.

Na linguagem psicanalítica, a vida é o Eros. A linguagem do Eros é a libido, que propulsiona o desejo e busca o prazer. O termo “libido” significa, em latim, vontade, desejo. Para Freud, segundo Laplanche (2004), “Libido” é uma expressão tirada da teoria da afetividade, chamada de energia das pulsões, que se referem a tudo o que se pode incluir sob o nome de amor.

Sob esse aspecto, é a libido que pode levar a forças tanáticas (morte) ou eróticas (vida) e ela se aplica no aprender um fato, um fenômeno ou um conteúdo. Assim, o aluno que não aprende na escola é porque não foi aplicada a libido (força erótica – vida) por um professor sedutor. Já o professor que não investe no desejo do aluno, no afeto, ou seja, na libido, o ID – segredo da vida psíquica e elemento que possui o desejo – busca as forças tanáticas - caminho da morte – e impede o aluno de desenvolver-se em sua plenitude.

Couto (2003) postula que o professor-sedutor, visto nas relações educativas de Freud, “*pode sustentar um processo que coloca o aluno num caminho que avança para a diferença, para a Lei, para o conhecimento*”. Para isso, é necessário que o educador faça uso da persuasão, ou seja, faça uso da sedução e exerça uma influência cognitiva e afetiva nos seus alunos, por meio das palavras e dos gestos. É seduzir a mente e o coração ao mesmo tempo. É permitir que os alunos expressem seus interesses, sentimentos e tome a iniciativa de assumir suas próprias aprendizagens. Assim, o professor pode conquistar os seus alunos, dia após dia, os conduzindo, tranquilamente, em direção aos objetos do conhecimento.

III.2- Semiologia do olhar e a práxis da escuta no ato de educar

A palavra Semiologia tem sua origem do grego (*semeíon*) que significa signo. No século XX, o conceito de *semiologia* se impôs. Ferdinand de Saussure, o fundador do estruturalismo linguístico, definiu a semiologia como uma nova e futura ciência geral da comunicação humana, que estudaria a “*vida dos signos como parte da vida social*”. A base dessa nova semiologia seria a linguística estrutural e o seu programa seria a extensão do campo da linguagem verbal para a comunicação não-verbal, cultural e textual.

Assim, Saussure (1916/1995) define a Semiologia como uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social. Constitui uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; a linguística é parte dessa ciência geral.

Como é possível verificar, a Semiologia foi inicialmente caracterizada como uma “*ciência dos signos*”. Para definir esse signo, que é a unidade linguística e o objeto de estudo principal dessa ciência, Saussure evoca sua composição: o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Essa imagem acústica não é o som material, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos.

Dissertando sobre a Psicogênese da linguagem, Vygotsky (1998) apresenta a linguagem e o seu processo psicogenético, da seguinte forma:

1-É uma operação que, inicialmente, a criança exercita com outras pessoas, isto é, na sociedade – o nível interpessoal;

2-Pelo processo de internalização, que compreende uma longa série de eventos – linguagem egocêntrica, monólogo e monólogo coletivo –, o processo interpessoal passa a intrapessoal.

Vygotsky (1988) afirma que a linguagem, em seu sentido amplo, é considerada como um instrumento de pensamento, pois ela modifica o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas, como memória, atenção voluntária e formação de conceitos. Assim, a linguagem é tão importante quanto os instrumentos criados pelos homens que modificam as formas humanas de vida.

Para o autor, a linguagem representa um grande avanço no desenvolvimento humano, pois:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-se dos animais (Vygotsky, 1988, p.31).

Assim sendo, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança quanto age como organizadora desse pensamento. E se a função principal da fala, tanto para as crianças quanto para os adultos, é o contato social, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação entre os seres humanos.

Neste contexto, os adultos com o domínio da linguagem e numa relação dialógica, não só interpretam, mas atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança, inserindo-a no mundo simbólico de sua cultura. Através da interação com os adultos, as crianças aprendem a usar a linguagem como instrumento do pensamento e conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Dessa forma também ocorre na sala de aula. Os alunos, interagindo dialogicamente com os professores, começam a fazer uso da linguagem como instrumento do pensamento. E se o aluno se dirige ao professor “*atribuindo-lhe um*

sentido conferido pelo desejo, então (o professor passará) a fazer parte de seu cenário inconsciente” (Couto apud Kupfer, 1992, p.92). Isso significa, como confere Couto, “que o professor, nas malhas da transferência, passa a ser visto, imaginado, percebido, escutado, a partir desse lugar onde foi colocado, investido por um desejo inconsciente, embora não esteja nesse lugar” (2003.p.86).

Aos poucos, a fala socializada e dirigida para resolver um problema passa a ser internalizada e os alunos estabelecem um diálogo consigo mesmo para solucionar dúvidas e questionamentos. Dessa forma, o domínio da linguagem pelos alunos favorece uma melhor forma de se relacionar com o meio, de comunicar com outros, sendo de fundamental importância para a organização do seu modo de agir e de pensar.

E é aí que a psicanálise ocupa um lugar privilegiado, pois ela se esforça por fazer falar através da consciência, o discurso inconsciente que sempre se esquia, embora esteja sempre presente. Propõe resgatar o sujeito exilado em si mesmo, revela o homem encolhido pelo medo e ajuda o outro a surgir.

Como postula Kupfer (2001), *“a psicanálise, desde o princípio, não opera com fatos observáveis, mas com interpretações, com sentidos. Em uma palavra: com linguagem” (p.27). Citando Ibid (p.298), registra:*

É no campo da palavra que a experiência analítica se desenrola (...): no interior desse campo, o que se evidencia é uma outra linguagem, dissociada da linguagem comum e que se deixa decifrar através de seus efeitos de sentido: sintomas, sonhos, formações diversas etc. (2001, p.27).

Se a linguagem verbal ou não verbal é usada como instrumento de pensamento, os profissionais da educação precisam olhar, escutar mais e perguntar menos. A Psicanálise permite conhecer o outro sem perguntar, observando as feições, os gestos, o andar.

O professor tem de interpretar, entender e aceder o discurso do aluno. Freud, nas suas teorias, contribui dizendo que todo professor deverá passar pela psicanálise, pois a partir daí vai escutar mais o outro e ser mais paciente, no sentido de respeitar o tempo do aluno, suas necessidades e seus desejos.

A criança em desenvolvimento também necessita encontrar seu sentido de realidade no espaço escolar. Sentido direcionado por uma relação de prazer e significado com o objeto de conhecimento, intermediado pelo professor. O professor, sendo conhecedor das teorias psicanalíticas, deve interpretar e entender o discurso inconsciente do seu aluno: uma atitude, um olhar, um silêncio, uma expressão, um gesto e uma palavra. Daí a importância das relações que se estabelecem no interior da sala de aula entre o professor e aluno e a necessidade do educador ocupar o lugar de autoridade, uma vez que a autoridade é o lugar do pai.

Querendo ou não a escola é um lugar afetivo, onde cabe o amor e o ódio. Portanto, é importante que o professor tenha atravessado seus conflitos edipianos com tranquilidade, sem fixações, tornado um adulto com capacidade de ser feliz e produtivo. Só assim transitará com bom senso no lugar do poder. Como postula Couto:

O professor – herdeiro do processo edípico e da sedução primeira – torna-se uma espécie de “resto diurno”, esvaziado de sua “real” dimensão, transformando-se em depositário de significados, sentimentos, experiências outras que as manifestamente esboçadas. Depositário do desejo de preenchimento de uma falta, que coloca o sujeito – filho perdido – em busca da impossível mãe, em busca da parte perdida de si mesmo, que ficou no “primeiro sedutor” (2003, p.88).

E assim, o professor empurra o aluno na direção do Terceiro, representado pelo conhecimento. Isso, segundo Couto, significa retransitar por um campo minado, mas fatal e necessário, na educação.

Com isso, fica nítido a causa de muitos educadores não terem a estrutura

para aceitarem a demanda de amor e ódio que se projetam, no processo de transferência, na sua figura, ocorrendo, com isso, sucessivos erros que comprometem o relacionamento professor-aluno.

Torna-se fácil, também, identificar no interior da escola uma série de experiências traumatizantes, em que intervém igualmente um elemento de perda, de separação de um objeto: perda da autoridade do professor e falta de limites de leis e ordem, organização e distribuição de alunos aos professores, sem levar em conta o objeto de desejo. É possível observar que na sala de aula há sempre a constatação da falta. E a falta de autoridade do professor pode gerar abuso de poder, permissividade ou indiferença de ambas as partes.

Dessa forma *“o sujeito se vê sempre separado do objeto de seu desejo por uma distância, que é exatamente o que permite que o desejo se mantenha”* (Kehl, 2002 p.108). A autora ainda registra que na relação do sujeito com seu desejo, este é sempre seu mais próximo vizinho, o que pode aproximá-lo desse estranho/próximo é a palavra. Pois *“é por meio da palavra que as representações inconscientes ganham acesso (precário) à consciência”* (p.109).

Foi a virada freudiana que fez valer, pela disposição de Freud em escutar seus pacientes, a importância de uma palavra. Ela que, até então, era considerada vazia e sem sentido por médicos e cientistas, passa a forçar o analisando a se responsabilizar pelo que diz.

Foi assim que Freud, conforme registra Kehl (2002), concebeu o método que até hoje constitui a regra fundamental do tratamento analítico; levar o paciente a manifestar algo já relacionado com um tema determinado, convidando-o a abandonar-se e manifestar através da palavra tudo aquilo que ocorre no seu pensamento, abstendo-se de toda repressão final consciente.

Para que isso aconteça, segundo Kehl (2002), é preciso que o analista deixe de dar atenção ao que o analisando diz e passe a apontar, sobretudo, como ele diz, com o intuito de que o sujeito que fala se abandone aos poucos a uma fala que o

representa, em vez de representar o desejo suposto no Outro.

É, portanto, por meio da palavra que as representações inconscientes ganham acesso à consciência, pois a palavra pronunciada não pode ser recolhida, porque já foi escutado por alguém, o que força o indivíduo a responsabilizar-se pelo que diz.

Nessa perspectiva, o professor deve olhar e escutar todas as formas de representação dos alunos no ato educativo, bem como observar todas as formas de linguagem na sala de aula, pois as manifestações de agressividade, satisfação, insatisfação e desejos dos alunos são transparecidos de maneira bem visível nos seus atos e palavras.

Pode-se constatar com isso, que, em todas as formas e em todos os níveis da agressividade dos alunos na escola aos desvios autoritários dos professores, a manifestação da violência sempre está diretamente associada à desconfiança na palavra, ou à sua falência. É quando não mais se acredita em fazer com a palavra que se parte para a violência.

Sendo assim, o professor, ao assumir efetivamente o terreno da responsabilidade no desenvolvimento social, cultural, afetivo e cognitivo do aluno, deve instituir uma relação dialógica em sala de aula. E nesse contato interpessoal, instaura-se um processo de intercâmbio, no qual o diálogo é fundamental, pois a censura exercida sobre a palavra com o ocultamento da verdade constitui um erro educacional cheio de consequências.

O comportamento do aluno em sala de aula é muito influenciado pela expectativa que o professor tem dele. O aluno que for rotulado “problema”, “indisciplinado”, “desajustado”, tende a introjetar esses estereótipos, formando um conceito negativo de si mesmo, comprometendo todo o seu processo de formação.

Nesse contexto, ao exercer a prática do olhar e da escuta no ato de educar, o professor deve evitar frustrações, sentimento de rejeição e sintomas neuróticos, tratando os seus alunos com compreensão, respeito, afeto, reforçando os seus

estímulos internos, usando sempre a palavra como verdade.

III.3- Ética, prazer e poder como homeostase fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e social do aluno

O termo ética deriva do grego (*ethos*) e significa caráter ou modo de ser de uma pessoa, enquanto forma de vida adquirida e conquistada pelo homem. Para Aranha e Martins (2004), a reflexão ética foi iniciada no mundo ocidental, na Grécia antiga, quando os filósofos sofistas procuraram justificar o fundamento moral como resultado de convenções sociais. Sócrates, no entanto, a esses autores se contrapõe, quando considera ser o fundamento moral próprio da natureza humana. Koogan/Houaiss (1995) define a ética como a ciência da moral, em seu sentido amplo, um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade.

Segundo Aranha e Martins (2004), a ética ou filosofia da moral, constitui parte da filosofia que se ocupa com a reflexão sobre as noções e princípios que fundamentam a vida moral. Assim, pode significar Filosofia da Moral, ou seja, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Nesse sentido, a ética é um eterno pensar, refletir, construir, devendo a escola educar seus alunos para que possam tomar parte dessa construção, podendo ser livres e autônomos para pensarem e julgarem.

Hoffmann (2001), refletindo sobre a avaliação neste século, afirma que muitos educadores, políticos e pessoas da sociedade em geral voltaram a atenção para a dimensão social e política da avaliação, por ela representar, na maioria das vezes, práticas fora do contexto de uma educação democrática.

Conforme postula Hoffmann, nada mais natural a avaliação, no seu

sentido ético, de juízo de valor, ser discutida pela sociedade, uma vez que a escola já não dá mais conta dos problemas sociais. Afirma, ainda, que a avaliação educacional deve seguir na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade. Mas para tanto, é necessário uma reflexão conjunta, uma vez que esse processo exige de todos os envolvidos “*retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito a educação*” (2001.p.19).

Refletindo sobre a avaliação democrática, Ballester afirma que o primeiro e o mais importante passo para ocorrer, de fato, uma avaliação democrática é

Assegurar a possibilidade de refletir e questionar criticamente as práticas usadas pelos agentes que intervêm nos processos. Uma prática educativa que não garanta a possibilidade de refletir com liberdade sobre ela não pode ser considerada democrática. (...) Os princípios de liberdade e participação levados à avaliação significariam a garantia do direito dos alunos de serem informados, orientados e ajudados em suas dificuldades de aprendizagem e de intervirem nos processos de avaliação, com sugestões e iniciativas concretas (2003, p.50).

Para a autora, uma avaliação que não permite a participação efetiva dos alunos, seja na escolha dos meios e dos instrumentos ou nas possibilidades de intervir adequadamente no processo de aprendizagem, não pode ser considerada democrática e, muito menos, educativa.

Na avaliação educacional, devido a complexidade do ser humano, torna-se necessário, segundo Hoffmann, recorrer a princípios de interação e relação social, numa análise ético-política das práticas e metodologias avaliativas. Para a autora, a “*avaliação tem que responder à questão ética: o que deveríamos fazer? E à questão empírica: o que podemos fazer?*” (2001, p. 40).

Segundo Perrenoud (1999), “*não é possível imaginar que o professor defina de modo unilateral as situações-problema*” (p.62). É preciso propor e ao mesmo tempo negociar as ações com os alunos para que elas se tornem significativas.

Para o autor, isso “*só funciona se o poder for realmente partilhado e se o professor escutar as sugestões e as críticas dos alunos, lidando corretamente com as situações*” (p.62).

Dessa forma, Furlani postula que:

Neste exercício conjunto de poder, o aluno pode redimensionar sua relação com o professor, com outros alunos e com sua própria vida ao saber se posicionar, questionando, discutindo o que é colocado, ao usar a responsabilidade de construir sua forma de conhecimento (2001, p. 32).

Nesse contexto, a autoridade do professor pode estabelecer uma mediação democrática, que faça convergir liberdade, igualdade de oportunidade para todos os alunos, confiança e respeito mútuo. Essa autoridade é denominada por Furlani como exercício conjunto do poder.

Assim sendo, a ética serve para que haja o equilíbrio e o bom funcionamento social, evitando que alguém saia prejudicado. No âmbito educacional:

Resguardar o sentido ético da avaliação significa percebê-la como questionamento permanente do professor sobre sua ação, sobre o que observa do aluno, sobre o que seria mais justo e correto em termos de sua dignidade humana (Hoffmann, 2001 p. 44).

Nesse contexto, a autora afirma que é de fundamental importância uma consciência ético-política de cada educador sobre as suas ações, devendo esse profissional refletir se o que está a fazer ou decidir é de fato em benefício do aluno ou da sociedade.

Dessa forma, as ações éticas acontecem quando os valores no conteúdo e no exercício do ato são valores humanos e humanizadores, em que a igualdade, a justiça, a dignidade da pessoa, a democracia, a solidariedade, ou seja, o

desenvolvimento integral de cada indivíduo é respeitado e garantido de forma plena e eficaz, a fim de que haja a formação de uma sociedade mais justa e equilibrada. Assim, a ética é a consciência do espaço do outro, que nunca se impõe, mas se propõe. Porém, homem não é seduzido pela ética e sim pela gentileza e pelas palavras.

Para Millot (2001), a psicanálise opera pela palavra. O trabalho de cura analítica consiste em tornar possível o advento de uma palavra no lugar do sintoma. Para ele, uma ética fundada na palavra é uma ética de verdade.

Nessa linha de pensamento, é importante ressaltar a importância da concepção freudiana da cura pela palavra, o que requer uma passagem pela Interpretação dos Sonhos (Freud, 1900). Foi nesse livro que Freud concebeu a relação entre o desejo e sua representação inconsciente, entre a representação inconsciente e a palavra.

Para Osborne (2001), Freud se sentia cada vez mais atraído pela cura através da fala. Assim, *“a terapia, a autoanálise e a cura pela palavra levaram à criação de modelos da mente e a uma noção de padrões psíquicos universais”* (p.42).

Segundo Kehl (2002), a ética vai além daquilo que institui as obrigações dos indivíduos para com a coletividade. Para a autora, o sujeito em análise é convocado desde o início, a não falar sobre seu desejo, já que ele não é capaz de fazer isso, mas a tentar falar sem coerção alguma coisa. E, de algum modo, a aproximar-se do desejo, pelos efeitos de sua fala, pois os processos do pensamento só ocorrem à consciência por meio das palavras, e é também por meio delas que o inconsciente se revela.

Assim sendo, Kehl postula que a ética começa a instaurar a partir do momento em que há uma quebra nas sociedades tradicionais. É aí que o sujeito perde as razões dadas pelas estruturas de parentesco para sua submissão à Lei, de modo que o lugar de fora que dava sentido à interdição se inscreve agora no inconsciente; as formações do inconsciente desempenham a função das formações sociais. É aí,

também, que começa a compreensão da ligação existente entre a Lei e o desejo, uma vez que o desejo é tributário da Lei.

Furlani (2001), dissertando sobre a desigualdade no exercício do poder, postula que a concepção de autoridade baseada na posição, a qual reproduz a hierarquia social e escolar, está relacionada com a imposição do professor sobre o aluno, através da superioridade do cargo.

Para Fromm (1974), esse tipo de autoridade, o professor, deixa bem claro para o aluno que se ele não obedecer às ordens estabelecidas, sofrerá determinadas sanções. Nesse aspecto, os alunos que sofrem diretamente os efeitos dessa autoridade desestruturam-se emocionalmente e passam a ter sentimentos de hostilidade, ressentimento, inferioridade ou passividade. Ao contrário, eles também podem lutar contra essa autoridade e, com isso, desenvolver sua autonomia, liberdade, independência e coragem moral.

Como postula Saviani (1981), “*o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam*” (p.32). Dominar o que os dominantes dominam, aqui, referindo-se ao aluno e ao professor, é condição de libertação.

Nesse sentido, ressaltando a responsabilidade de cada um diante da humanidade, faz-se necessário recuperar a razão, não a repressora, mas a comprometida com a vida, a liberdade e a emancipação humana. Pois vivenciar modelos “*democráticos no relacionamento com o aluno permitem que a identidade do aluno e também do professor sejam respeitadas, pois deixam espaço para descobertas*” (Furlani, 2001 p. 37).

Assim, assumir a responsabilidade pelos próprios atos pressupõe a existência de liberdade, de possibilidades de escolha. Como confere Machado (2008), se o indivíduo agir apenas seguindo ordens ou instruções de outra pessoa, ou se as ações forem inteiramente condicionadas pelo contexto, não será possível falar em assumir responsabilidade.

Machado postula, ainda, que se em uma determinada situação não for

possível exigir procedimento distinto do que efetivamente será realizado, não se poderá falar de liberdade, nem de responsabilidade, no sentido próprio. O mero reflexo, a simples reação, o fazer condicionado é próprio do animal. Sem liberdade, não se poderá falar de moral, nem de princípios éticos, mas apenas de condicionamento, de submissão acrítica.

Nessa perspectiva, a ideia de responsabilidade encontra-se indissociavelmente ligada à autoridade. Para Machado, apud Kojève, *“a autoridade é a possibilidade que tem um agente de agir sobre os outros (ou sobre um outro), sem que estes outros reajam sobre eles, mesmo sendo capazes de fazê-lo”* (2008, p. 33).

Segundo Furlani (2001), a autoridade é delegada pelos alunos aos professores que demonstram competência no desempenho profissional. E, assim, o professor exerce a autoridade que lhe é atribuída para o desempenho de suas funções, dentro do qual o poder do aluno também pode ser exercido de forma que haja influências mútuas. Assim descreve:

A autoridade que assim se exerce, ao invés de baseada na legalidade da posição do professor, decorre da sua legitimidade. Está ligada aos papéis inerentes ao exercício da docência e se expressa em situações nas quais a competência do professor o credencia como aquele que melhor poderá executar determinadas funções (Furlani, 2001, p.30).

Para o referido autor, o pressuposto dessa autoridade é a participação responsável. Contribuindo com a discussão, Machado (2008), informa que somente pode haver responsabilidade onde existe uma fonte de ações conscientes, ou seja, uma pessoa, pois, cada pessoa possui uma região interna, um núcleo fundamental, no qual ela é a maior autoridade sobre si mesma, assumindo as responsabilidades correspondentes.

Dessa forma, a ninguém é concedido o direito, em nome de qualquer lei, de invadir tal região da personalidade. Invadir tal região significa destruir a

integridade pessoal, o que constitui um inaceitável exercício de autoritarismo e poder.

Por outro lado, postula Machado:

Todo exercício de uma autoridade está inevitavelmente associado à assunção de responsabilidade no sentido de responder pelos atos de outras pessoas. Quem não deseja assumir tal responsabilidade nunca poderá exercer qualquer tipo de autoridade sobre outra pessoa. A ação sobre o outro, que resulta da coação consentida, ou do exercício da autoridade, sempre traz consigo uma enorme carga de responsabilidade (2008, p.31).

Analisado por esse prisma é possível afirmar que somente pode exercer qualquer tipo de autoridade quem se dispõe a correr riscos, a assumir responsabilidades, a responder pelas ações dos outros, dentro dos limites de sua competência. Pois, a cada autoridade compete sempre há uma classe de coação legítima, de efetiva ação pelos outros, associada ao exercício de um poder legitimamente constituído.

Nesse contexto, Machado (2008), afirma que a autoridade – em destaque aqui a autoridade do professor em sala de aula – constitui uma coação legítima, consentida pelos alunos. No exercício da coação legítima, o aluno se submete conscientemente. Mas uma reação do professor à tentativa de ação sobre o aluno, na sala de aula, significa a inexistência da autoridade. No exercício da coação ilegítima, o aluno se submete ao recurso da violência, o que significa a negação da autoridade.

Ao analisar as exposições de Furlani e Machado sobre Educação e Autoridade, pode-se dizer que se a autoridade representa o poder de agir legitimamente sobre o outro, nem sempre o poder de coagir traduz uma autoridade em sentido próprio. A coação ilegítima de um professor que impõe grosseiramente ao seu aluno um instrumento de avaliação, não representa, obviamente, o exercício de uma autoridade, mas apenas o de um poder ilegítimo, uma vez que se funda unicamente na força bruta.

Nessa perspectiva, tomando como base as ideias de Machado, reconhecer

as razões de uma submissão consciente, que não resulta de qualquer coerção, mas do reconhecimento da legitimidade da coação e do poder legitimado do professor, é compreender o significado da noção de autoridade.

Ao contribuir com a discussão, Morais (1988), afirma que *“a autoridade é constituída e precisa ser aceita; ela não faz os educandos inferiores, imprimindo, ao contrário, às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e de conquista”* (p.24). E registra, ainda, que autoridade tem tudo a ver com liderança e nada a ver com chefia, uma vez que o líder é aquele que propõe e é aceito, enquanto o chefe apenas impõe, utilizando o recurso do poder.

Dessa forma, Machado ainda informa que a autoridade tem sempre um caráter legal ou um sentido de legitimação. Destacando as palavras de Kojève, expõe que *“toda autoridade deve ser necessariamente reconhecida; não reconhecê-la é negá-la e, por conseguinte, destruí-la”* (2008, p.34).

O declínio da ideia de autoridade está em todos os lugares, e em especial no contexto educacional. No entanto, está diretamente associado à ausência das palavras, que bem utilizadas e valorizadas possibilitam a construção de consensos, viabilizando a ação comum, a comunicação, a coação legítima, consentida.

A humanidade, atualmente, vive tempos sombrios de violência. As múltiplas formas de manifestações da violência assustam a todos, perturba e desorienta, principalmente, os que atuam no contexto educacional. A agressividade dos alunos na escola aos desvios autoritários dos pais, educadores e professores, a manifestação da violência, sempre está diretamente associada à desconfiança ou à ausência das palavras.

Machado (2008) postula que a violência se instaura em todos os níveis e lugares, na medida em que o indivíduo não mais acredita no fazer com palavras, e ainda reforça:

É necessário reconstituir a confiança na palavra. Somente a palavra tem tal poder: a palavra que argumenta, que raciocina,

que racionaliza, mas está aberta às razões dos outros; a palavra que compreende, que aceita explicações, que confia, que acredita em promessas; a palavra que se doa, que doa perfeitamente, que perdoa (p.19).

Nesse sentido, para resgatar a autoridade no contexto escolar e produzir educação com ética, valores, e não apenas conhecimento de regras e técnicas é preciso fazer uso da palavra como propulsora de verdades, pois existe uma comunicação dos Inconscientes em todo processo educativo.

Como afirma Marcellino, a caminhada que o professor deve fazer para conseguir transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, de vivência e convivência, é procurar buscar “*o ponto de equilíbrio entre disciplina e prazer, sem camuflar situações de poder*” (1988, p.70). E assim, para acabar com as desigualdades que o processo educativo impõe, o professor deve deixar a imposição do ‘jogo do poder’, mudando para o exercício contínuo do ‘jogo da verdade’.

E sendo a escola o principal lugar em que ocorre uma aprendizagem no plano social, o diálogo, que imprime o sentido da reflexão entre professores e alunos, torna-se de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem, pois o mundo hoje passa por uma histeria verbal. Fala-se muito atualmente da não existência de diálogo, reflexão e entendimento. É um mundo, extremamente, opinativo, informativo e comunicativo, mas paupérrimo de diálogo que imprima o sentido da contemplação e da transformação.

III.4 Conteúdos motivacionais do educador no processo de ensino e aprendizagem

A palavra motivo vem do latim (*movere, motum*) e, segundo o dicionário Koogan/Houaiss (1995), significa aquilo que faz mover. Em consequência, motivar

significa provocar movimento, despertar interesse, estimular a atividade no indivíduo.

Fita (1999), dissertando sobre o professor e a motivação dos alunos, afirma que a *“motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”* (p.77). Também apresenta conceitos de outros autores, como Gagné (1985): *“A motivação é uma pré-condição para a aprendizagem”*; Frymier (1970): *“A motivação para aprender dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo”*(p.77).

Para Campos (1997), o motivo envolve as necessidades ou desejos existentes no indivíduo e ligados a uma intenção de atingir a um objetivo adequado, que arremessa, induz e estimula o indivíduo a agir em determinada direção. Assim, os desejos, necessidades, valores e interesses existentes no indivíduo o levam a agir nesta ou naquela direção e a se comportar desta ou daquela maneira, visando alcançar o objetivo que satisfaz o motivo dinamizado.

Dessa forma, como sugere Campos, o motivo pode ser definido como uma condição interna, relativamente duradoura, que leva ou predispõe o indivíduo a persistir num comportamento orientado para um objetivo.

No início do século XX, os motivos tornaram-se um tema amplamente discutido na Psicologia, grande parte por causa dos esforços de William McDougall (1871-1938), cientista britânico do comportamento. Ele chamava os motivos de ‘instintos’ e definia-os como forças irracionais, compulsórias, que dão forma a tudo o que as pessoas fazem, sentem, percebem e pensam.

No entanto, é mérito de Freud o início dos estudos na área da motivação, segundo a doutrina psicanalítica. Quanto aos princípios fundamentais da motivação, Campos (1997), afirma que deve-se a Freud e a seus sucessores a apresentação dos seis princípios fundamentais da motivação. Esses princípios são: todo comportamento é motivado; a motivação persiste ao longo da vida; os motivos verdadeiramente atuantes são inconscientes; a motivação se expressa através de tensão; existem dois motivos prevalentes face à sua possibilidade de repressão, o sexo e a agressão; os

motivos têm natureza biológica e inata.

Segundo Campos, o princípio capital de motivação para Freud é a busca do prazer, a satisfação da libido. Registrando a teoria psicanalítica de Freud, em 1922, aponta que:

Na teoria psicanalítica estabelecemos que o curso dos processos mentais é automaticamente regulado pelo princípio do prazer; isto quer dizer que qualquer processo se origina em um estado de tensão que desagrada, e que, por essa mesma razão, determina formas de resolução que, em suas últimas consequências, coincidem com uma anulação dessa tensão, isto é, com a fuga da dor, ou com produção do prazer. (1997, p.92)

Conforme Laplanche, o princípio do prazer é um dos dois princípios que regem o funcionamento mental, que, para Freud, é um princípio econômico, na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à sua redução. Assim, a atividade psíquica, no seu conjunto, tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer.

Com o intuito de contribuir também para a compreensão sobre o princípio do prazer, Campos, afirma que esse princípio “*é concebido como uma tendência inata que determina a maneira pela qual as tensões psíquicas são aliviadas, e, afinal, extintas*” (1997, p.93).

Campos, ainda ressalta que, na infância, o princípio do prazer domina por completo, pois a criança é um ser egoísta, que reclama a cada instante conforto, atenção e afeto. Já com o adulto, o princípio do prazer é substituído pelo princípio da realidade, que sob a influência do ego, cujo fim é a autopreservação, adia a satisfação do impulso, admitindo um caminho mais longo para que a mesma ocorra.

Ao fazer uma analogia, de acordo com a exposição de Campos, pode-se considerar que o comportamento infantil caracteriza-se pela satisfação imediata de

impulsos e desejos. Já o comportamento do adulto é caracterizado pela capacidade de adiar o prazer, levando-o a suportar o desconforto imediato, a fim de que futuras recompensas sejam alcançadas.

Segundo Horney (1994), as origens das ações humanas estão na necessidade de segurança. As perturbações provocadas pelo ambiente social determinam o aparecimento das angústias, que, quando demoradas e intensas, se cristalizam em padrões motivacionais, sob a forma de necessidades neuróticas, que são: necessidade de afeição e aprovação; de restringir a vida a estritos limites de poder; de explorar outras pessoas; de prestígio; de autossuficiência e independência; de perfeição, dentre outras.

Campos (1997, p.95), usando de critério similar e apreciando a evolução geral dos motivos, cita Maslow e propõe uma hierarquização das necessidades, da seguinte forma:

- a) Necessidades biológicas ou primárias: sede, fome, exercício, repouso, sexo.
- b) Necessidade de segurança: proteção contra violência, dificuldades econômicas, fatos que produzem emoções desagradáveis.
- c) Necessidade de afeição: necessidade de pertencer a um grupo, de ser amistosamente acolhido no meio social.
- d) Necessidade de autoestima: desenvolvimento da capacidade de realizar, de manter o seu “*status*”, de receber aprovação e reconhecimento dos membros de seu próprio grupo.
- e) Necessidade de autorrealização: necessidade de realizar coisas que desenvolvam as capacidades e aptidões de maneira construtiva, com sentido de previsão.

Para refletir sobre a hierarquização dos motivos e a sua predominância

através das idades, Campos (1997), destaca uma crescente tomada de consciência dos motivos de ação individual pelo próprio sujeito. Isso o leva a dissertar sobre a motivação consciente e inconsciente. Para ele, a motivação inconsciente é aquela em que os motivos não são percebidos como tais pela pessoa. A motivação consciente é aquela que mascara impulsões ou mecanismos de defesa emocional e os motivos são assim percebidos.

Todas essas classificações aqui destacadas pelo autor são úteis para estudos de motivação escolar, especialmente na motivação do professor para com o processo de mudança. Vale lembrar, aqui, que graças às contribuições de Freud e seus seguidores é possível apontar a motivação como a chave para a compreensão do comportamento humano; atribuir importância ao aspecto inconsciente da personalidade e explicar as diferenças individuais.

Para Perrenoud (2001), boa parte das práticas pedagógicas tem a única função de dar prazer ao professor, principalmente quando trata de assuntos que ele gosta; como fazer um curso de aperfeiçoamento e participar de reuniões pedagógicas e sociais. No entanto, não existe prazer em seu sentido amplo. O autor ainda questiona como esperar que os professores suscitem o prazer de aprender, se eles mesmos se entediam ou se sentam mal com muitas coisas que fazem; reclamam sempre da falta do tempo; do rigor do planejamento; da determinação dos objetivos; da regulação, etc.

Ao analisar a influência da figura do professor na motivação dos alunos, Fita (1999) postula:

Se um professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los (p.88).

Fita ressalta, ainda, a importância e a urgência da valorização do ofício do professor pelos governantes, pela sociedade e pelos pais, destacando que, “*caso*

contrário, encontraremos professores cada vez mais desmotivados que não serão psicologicamente capazes sequer de abordar o problema da motivação de seus alunos” (1999.p.90).

Quanto a esse aspecto, Campos (1997) ressalta que a medida da motivação afigura-se como um problema de extrema importância prática nos mais variados campos da atividade humana e, sobretudo, na escola, na figura do professor, haja vista que para muitos alunos a maior fonte de motivação é ter um bom professor na sala de aula.

Tendo como base que o conhecimento da motivação é a chave do controle do comportamento humano, torna-se de extrema importância considerar a intensidade dos motivos, para o seu eficiente controle, tendo em vista as diferenças individuais. Como afirma o autor:

Será da máxima valia para o professor saber que, em determinadas circunstâncias, alguns motivos adquirem predominância sobre os outros, de modo a orientar o educando para certos objetivos; que certos motivos são mais intensos em indivíduos com determinado tipo de personalidade; que indivíduos diferentes podem realizar a mesma atividade, animados por motivos diferentes (Campos, 1997, p. 102).

Nessa perspectiva, é importante que o professor, tendo o conhecimento de que na determinação das ações diárias dos alunos pode haver alterações de seus mecanismos inconscientes, leve em consideração, na sua prática pedagógica diária, a realidade subjetiva do educando no seu processo de aprendizagem.

Assim, ao definir os objetivos da aprendizagem, o professor para motivar o seu aluno, segundo Tapia (1999), deve “saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender (...)” (p.14).

No entanto, quando se acredita que a aprendizagem resulta de uma simples repetição de fatos e fenômenos, ainda que imposta sob o uso autoritário do poder pelo professor, o estudo e reflexão da motivação será totalmente sem significação para o educador.

Mas, considerando que atualmente a aprendizagem é um processo de atividade pessoal, reflexiva, dialógica e sistemática, que depende do acionamento de todas as possibilidades do aluno, sob a orientação do professor, o estudo e compreensão da importância da motivação é essencial. Assim:

A atividade como modificação do comportamento, que tenda a perdurar, integrando-se em todo o sistema de ajustamento individual, apenas se dá quando satisfaça a motivos individuais, que evidentemente impulsionam o indivíduo à atividade necessária para aprender (Campos, 1997, p.104).

Para a autora, qualquer tipo de aprendizagem, seja a motora ou a do tipo que envolve a compreensão de relações e conceitos, ou mesmo a que envolve a apreensão de valores só acontece através das atividades realizadas pelos alunos. Para tanto, esses alunos necessitam de motivos que despertem neles o desejo para a ação.

Isso ocorre porque a aprendizagem sistemática da cultura e do saber científico, como postula Campos (1997), não é um divertimento para o aluno, pois é uma atividade eminentemente pessoal, intensa, persistente e de caráter reflexivo, que exige dele: tempo considerável; atenção e esforço sobre novos campos de observação, de estudo e de atividade; autodisciplina, com o sacrifício de outros prazeres e satisfações imediatas, para dedicar-se aos estudos e cumprir as tarefas exigidas; e perseverança nos estudos, nos trabalhos escolares, até adquirir o domínio do conteúdo, em termos de utilidade real para a vida.

Ao tomar como base as exposições de Campos, não basta ao professor explicar bem a matéria e exigir que o aluno aprenda. É necessário, sistematicamente, motivar o aluno para o seu aprendizado, despertar a atenção, criar nele interesse pelos

estudos, estimular seu desejo de conseguir resultados progressivos, cultivar o interesse, o gosto pelo trabalho escolar e muito mais.

Também Tapia e Fita (1999) apresentam algumas propostas para motivar os alunos à aprendizagem escolar, dentre elas destacam-se: criar na sala de aula um clima agradável e feliz, em que se ressaltem os acertos como projeto de desenvolvimento pessoal, por meio de uma metodologia ativa; propiciar um ambiente afetivo que favoreça o aumento da autoestima nos alunos; organizar o espaço e os elementos da sala de aula de maneira que favoreçam a interação e a motivação; aproveitar a interação cotidiana para modelar atitudes motivadoras, criar expectativas positivas, negociar planos de trabalho e outorgar um grau notável de autonomia, favorecendo a criação da própria imagem; utilizar a avaliação como um meio de analisar o processo educativo, reforçando acertos, corrigindo diferenças e marcando novas metas.

Ao contribuir um pouco mais com essa reflexão, Campos (1997) informa que, infelizmente, diversas experiências educacionais têm mostrado que raros são os alunos que se apresentam com as características de aluno automotivado, sequioso por aprender e extremamente interessado pelas novidades que os professores e disciplinas lhes podem oferecer. Apresenta dados da pesquisa do Grupo de Darmouth, chefiado por Bender, na América do Norte, em que os alunos automotivados aparecem na proporção de aproximadamente 5% apenas.

Quanto à importância da motivação na aprendizagem, Campos, afirma que os motivos constituem o aspecto dinâmico do processo educacional e representa um dos pré-requisitos mais importantes da aprendizagem na escola, cabendo ao professor, como orientador das atividades, ser o mediador entre os motivos individuais dos alunos e os objetivos a serem alcançados.

No entanto, uma das grandes dificuldades por parte da escola, na figura principalmente do professor, está *“na tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos; na consideração das diferenças individuais; na organização das atividades extracurriculares”* (Campos, 1997.p.107), assim como,

no atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, nos problemas específicos de aprendizagem e, até mesmo, na forma como conduz o processo de avaliação.

Sobre o problema abordado, Campos (1997) afirma que a *“compreensão e o uso adequado das técnicas motivadoras resultarão em interesse, concentração da atenção, atividade produtiva e atividade eficiente de uma classe”* (p.108).

Em contrapartida, a autora postula que a falta de motivação conduz ao aumento de tensão emocional dos alunos, gera problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e, em consequência, pouca ou nenhuma aprendizagem.

O professor que estiver disposto a dar um encaminhamento eficaz para uma aprendizagem significativa aos seus alunos deve incentivá-los constantemente, despertar neles o interesse e a atenção pelos valores contidos nos conteúdos, nas atividades, além de criar o desejo de aprender, o gosto de estudar e a satisfação em cumprir as tarefas exigidas.

Nessa perspectiva, Fita também colabora, afirmando que o professor deve seguir metodologias ricas, variadas e motivadoras. Também postula que:

Em cada momento deveremos utilizar a metodologia que nos pareça mais direta, mais eficaz ou mais enriquecedora e, sobretudo, mais motivadora. Devemos combinar o trabalho individual dos alunos com trabalhos em pequenos e grandes grupos, a reflexão individual com os debates (Fita, 1999.p.111).

Pois, afirma Campos, incentivar a aprendizagem *“é propor situações para deflagrar no psiquismo dos alunos as fontes de energia interior – os motivos, que os levarão a aprender com empenho, entusiasmo e satisfação”* (1997, p. 112).

Entretanto, o professor pode preparar situações diferenciadas para incentivar o aluno, sem conseguir a motivação desejada. Isso pode acontecer porque para os alunos realizarem esse esforço de estudar e aprender, será preciso que

encontrem no que está sendo ensinado significado, valores que deem sentido ao esforço e justifique, psicologicamente, o dispêndio de suas energias físicas e mentais.

Pois, segundo Campos (1997):

A motivação é um processo interior, no indivíduo, que deflagra, mantém e dirige o comportamento. (...) é um estado físico-psicológico... um estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que o impelem a agir, com certo grau de intensidade e empenho (p.112).

Assim sendo, a motivação é um impulso ou tendência que leva o aluno a agir. Dessa forma, o significado da motivação decorre da necessidade, desejo, anseio e interesse dos alunos. E ao despertar motivos, o professor provoca movimento e reações em seus alunos em prol da obtenção de objetivos satisfatórios.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a falta de motivação em sala de aula conduz para o aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimentos, fadiga e pouca aprendizagem dos alunos.

Assim, é necessário que o professor manipule incentivos permanentes para “*despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores contidos na matéria ensinada, criando, nos mesmos, o desejo de aprendê-la, o gosto de estudá-la e a satisfação em cumprir as tarefas que a mesma exige*” (Campos, 1997 p. 112).

Com esse incentivo permanente, o professor fazendo uso dos diversos recursos de motivação da aprendizagem na escola, como conhecer os vários aspectos ligados à vida do aluno; usar adequadamente recursos didáticos e diferentes modalidades práticas de trabalho e cultivar o dinamismo e o entusiasmo pelo ensino, despertará nos alunos o desejo e o interesse em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação. E, conseqüentemente, ao voltar a sua atenção para a atividade produtiva e eficiente, resultará na melhoria da sua aprendizagem.

Campos (1997) contribui, ainda, afirmando que um dos principais fatores

de motivação da aprendizagem é a personalidade do professor. *“A aparência, a naturalidade, o dinamismo, o entusiasmo pelo ensino, o bom humor, a cordialidade, e muitos outros atributos do professor constituem importantes fatores de motivação do aluno para a aprendizagem”* (p.116).

Com todas essas características e assumindo uma relação dialógica e um posicionamento pedagógico claro e explícito, no seu planejamento e execução, o professor compreenderá melhor também a finalidade da prática avaliativa que está a serviço da aprendizagem, visando à promoção moral e intelectual dos alunos.

E assim, o professor passa a ser, como sugere Hoffmann (2001), um educador investigador, esclarecedor e organizador de experiências significativas de aprendizagem. Investigando o processo de ensino/aprendizagem, ele redefine o sentido da prática avaliativa, refina seus sentidos e exercita diversos conhecimentos, com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos.

Dessa forma, as relações sociais do professor com seus alunos, o sistema de provas e as tradições de severidade, ou não, ao avaliar os trabalhos, exercem influência de motivos de segurança, incentivando, inibindo ou desorganizando atitudes favoráveis à aprendizagem.

CAPÍTULO IV

UM BREVE OLHAR: ESCUTANDO PROFESSORES E ALUNOS

IV.1- Abordagem metodológica

Para compreender a influência da prática avaliativa no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, foi necessário desenvolver uma investigação no âmbito escolar, buscando constatar se, nas relações entre alunos e professores, nos momentos de avaliação, há predominância do prazer ou abuso do poder nas relações entre alunos e professores, nos momentos de avaliação. Foi necessário, ainda, identificar alguns desvios de comportamento, aprendizagem e de conduta dos alunos em detrimento de uma avaliação arbitrária.

Tornou-se necessário desenvolver este estudo a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica, embasada em autores, como: Luckesi, Perrenoud, Furlani, Foucault, Horney, Laplanche, Fromm, Kehl e Campos, já que os seus escritos constituem importantes informações nos pontos que existem lacunas de conhecimentos.

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo e uma pesquisa participante, desenvolvida numa abordagem quantitativa e qualitativa interpretativa. Tais pesquisas permitiram uma reflexão e um novo olhar para a prática docente, bem como apresentações de propostas de ações pedagógicas significativas no processo de avaliação dos professores dos últimos anos do Ensino Fundamental da E. E. Antônio Canela, em Montes Claros-MG.

Esta pesquisa é classificada como exploratória e teve como objetivo principal o aprimoramento de ideias. Seu planejamento foi bastante flexível, possibilitando apresentar considerações acerca dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O método utilizado foi o exploratório, importante método, pois possibilitou, a partir dos dados coletados e estudos direcionados, conhecer melhor o

fenômeno da Avaliação de Aprendizagem, quando o conhecimento sobre o tema e familiaridade com o mesmo eram insuficientes. No estudo das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores na prática avaliativa, foi possível compreender como os professores percebem o aluno ao avaliá-lo e como esses alunos se sentem e reagem diante das dificuldades encontradas ao serem avaliados.

IV.2- Procedimento de pesquisa

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica da entrevista estruturada e observação espontânea – observação direta e indireta –, o que oportunizou, durante a pesquisa, verificar atitudes, condutas e práticas pedagógicas, favorecendo a obtenção de dados relevantes e significativos.

A observação espontânea e informal feita por este pesquisador ocorreu, no período de 2005 a 2008, a partir das experiências do seu trabalho e serão apresentadas, no capítulo IV, em forma de relatório, destacando principalmente os fatos relacionados às relações estabelecidas entre professores e alunos no processo da avaliação da aprendizagem.

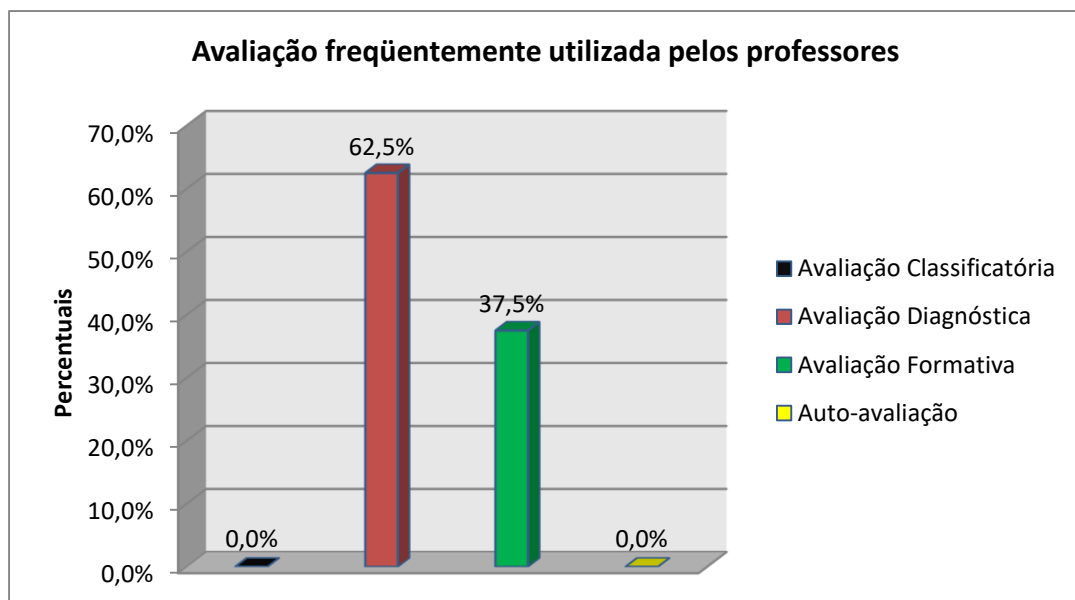
Para a obtenção de dados, a partir da entrevista estruturada, foi elaborado previamente pelo pesquisador um questionário, com 05 (cinco) questões fechadas, aplicado a 38 alunos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em um universo de 378 alunos, bem com a 21% dos professores dos respectivos alunos, todos escolhidos por adesão.

Dos professores que responderam ao questionário, 100% são graduados em Licenciatura Plena, sendo que apenas 25% deles fizeram especialização na área. Quanto ao tempo de experiência no magistério, 38% possuem de 16 a 20 anos; 38% têm mais de 20 anos de serviço e apenas 12% possuem entre 6 a 10 anos e entre 11 e 15 anos de tempo de serviço no magistério.

A entrevista aconteceu no mês de Junho de 2009 e teve uma boa aceitação por parte dos professores e alunos, já que eles não demonstraram nenhum tipo de resistência à aplicação da entrevista. Todos os dados coletados na pesquisa de campo foram organizados, tabulados, analisados e, aqui, apresentados em forma de relatório e gráficos, tendo como referência as contribuições dos teóricos apresentados nos capítulos I, II e III.

IV.3- Apresentação e análise de dados

No questionário destinado aos professores, a primeira questão solicita a apresentação do procedimento de avaliação que utilizam com maior frequência na sua prática diária. Ver Gráfico 1.



Gráfico 1 – Fonte: Pesquisa direta - junho/2009

Analisando o gráfico acima, nota-se que 62,5% dos professores entrevistados registraram que utilizam a avalia o diagnóstica e 37,5% fazem uso da

avaliação formativa. Nenhum registro foi feito quanto à avaliação classificatória e a autoavaliação.

Os dados apresentados mostram que os professores estão preocupados em investigar o nível de desenvolvimento do aluno ao utilizarem a avaliação diagnóstica e formativa, uma vez que a função da avaliação diagnóstica, como postula Luckesi, é possibilitar ao professor condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar para que o mesmo avance o nível de aprendizagem, sem o recurso da punição. Já a avaliação formativa, como afirma Perrenoud, permite ao professor identificar os avanços e as dificuldades dos alunos para dar continuidade ao processo, fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam.

Esses tipos de avaliação destacados pelos professores não têm como objetivo classificar ou selecionar os alunos, mas interpretar e compreender os seus processos e promover ações que os ajudem a avançar o nível de desenvolvimento. Sendo assim, a avaliação formativa não comporta registro de natureza quantitativa/notas ou mesmo conceitos, que são insuficientes para revelar tais processos.

No entanto, o que se observa no interior da escola são professores fazendo uso da avaliação classificatória, atribuindo conceitos e notas. Do ponto de vista pedagógico, o aluno é classificado como ótimo, bom, regular e fraco. Assim, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma tomada de decisão, segundo Luckesi, passa a ter a função de classificar um indivíduo histórico num padrão definitivamente determinado e torna a avaliação um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento dos alunos.

Prosseguindo a entrevista, perguntado o que é avaliar na concepção dos professores, 12,5%, ainda seguindo uma avaliação classificatória, informaram que avaliar é aplicar provas para conhecer o que o aluno aprendeu ou não e utilizar esse resultado como instrumento de poder e controle sob a aprendizagem dos alunos. 87,5% afirmam que avaliar é investigar e compreender o nível de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista trabalhar e orientá-los para que saiam do estágio em que se

encontram e avancem o nível de aprendizagem. Nenhum professor escolheu a opção que afirma que avaliar é medir o nível de conhecimento dos alunos, tendo em vista aprová-los ou reprová-los no final do ano ou utilizar seus resultados para o disciplinamento social dos alunos.

Pode-se refletir, ao observar as respostas dos entrevistados, que, mesmo grande parte dos professores afirmando que utilizam a avaliação para identificar as dificuldades e desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de planejar estratégias diferenciadas e avançar o nível de aprendizagem, ainda existem professores que utilizam as provas no dia a dia da prática diária, como um instrumento de disciplinamento, poder e controle, confirmando, mais uma vez, o uso de uma avaliação arbitrária.

Ao questionar os professores sobre a forma como percebem os alunos ao avaliá-los. Ver Gráfico 2.

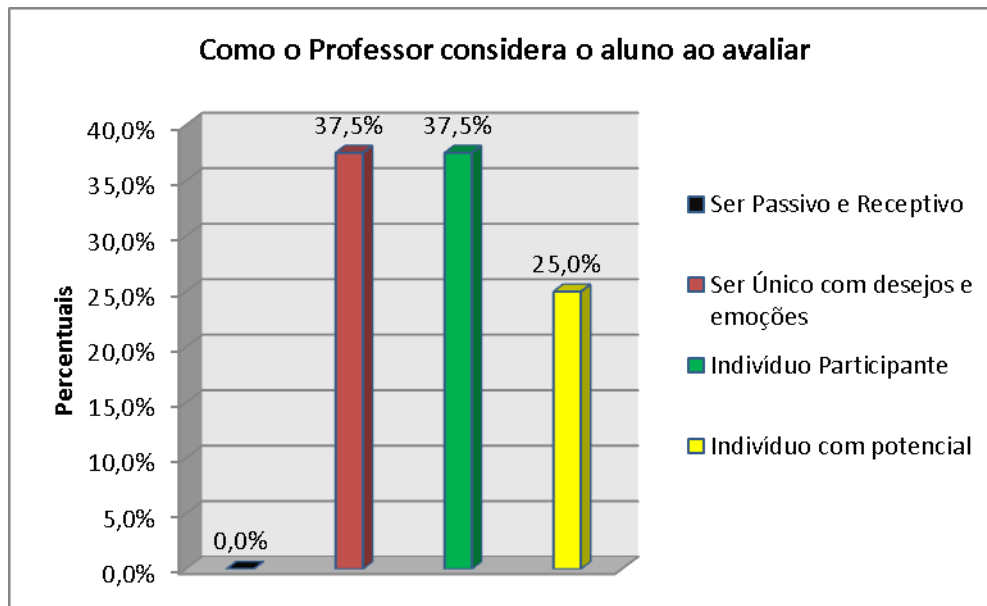


Gráfico 2 - Fonte: Pesquisa direta - junho/2009

Observando o gráfico acima, observa-se que nenhum professor considera

o aluno como um ser passivo e receptivo que acolhe todas as suas sugestões; 37,5% consideram o aluno como um ser único, participante, com diferente história de vida, desejos, emoções e que tem direito de opinar sobre o processo de avaliação e aprendizagem. Apenas 25% acreditam que o aluno é um indivíduo que tem potencial e é capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Os dados da pesquisa apontam que mesmo não considerando o aluno um ser passivo e receptivo, muitos professores não acreditam no seu potencial. Isso fica evidente que muitos educadores não trabalham corretamente com a proposta de avaliação diagnóstica e formativa, pois o sentido dessas avaliações é fazer com que o aluno vá adquirindo destreza, relacionada com aprender a aprender e permitir que sua autonomia e confiança cresçam, cada vez mais, no ato da aprendizagem. E como afirma Zabala, considerar o aluno sempre capaz é uma maneira de tornar o processo de aprendizagem mais estimulante.

Ao questionar os professores quanto à reação mais comum dos alunos no momento da realização de uma prova escrita, 62,5% afirmaram que os alunos recebem a prova com entusiasmo e demonstram o desejo de resolvê-la, e 37,5% registraram que os alunos ficam agitados, com medo e nervosos, com o rigor do momento. Segundo as informações dos professores, nenhum aluno se recusa a fazer a prova, ou rasura e rasga a prova como forma de demonstrar a insatisfação.

Mesmo os alunos não demonstrando um comportamento subversivo diante da avaliação, muitos ficam agitados, nervosos e com medo, o que pode produzir sintomas neuróticos. Assim, para muitos alunos, a prova é acatada com entusiasmo e desejo de vencer desafios; para outros, é sintoma de fracasso. A avaliação para o professor, nesse aspecto, mostra-se em termos de fenômeno, como força e coação sobre os alunos.

As atitudes ameaçadoras do professor, no momento da avaliação na escola, empregada por diversas vezes sobre os alunos, garantem o medo, a ansiedade e a vergonha, regularmente. A postura corporal de defesa do aluno, manifestada pela palidez, rigidez do corpo, pela dificuldade de respirar quando vigiado, na expectativa

de ser o próximo a ser chamado à atenção, é uma expressão clara da tensão que prevalece no momento da avaliação, o que mantém permanentemente o medo, podendo gerar traumas às vezes irreversíveis nas crianças e adolescentes.

Para mudar o rigor no momento da avaliação, há de se buscarem esforços entre os professores e se encontrarem meios mais eficazes para tornar a avaliação um instrumento de libertação humana; e, como isso, projetar o aluno para a vida, considerando-o como ser humano capaz, pensante e desejante.

Ao solicitar o professor para relatar a sua atitude diante de um aluno que apresenta um resultado insatisfatório em uma avaliação. Ver Gráfico 3.

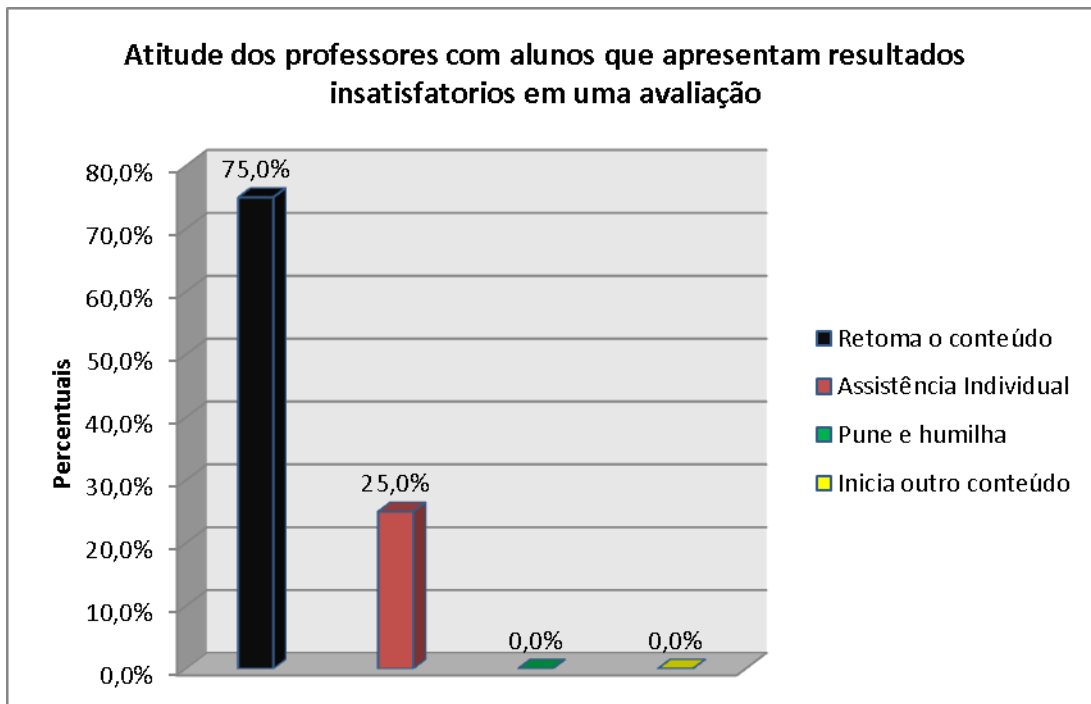


Gráfico 3 - Fonte: Pesquisa direta - junho/2009

Ao analisar o gráfico acima, nota-se que 75% dos professores retomam, de outra forma, o conteúdo que o aluno não aprendeu e o estimula à aprendizagem. 25% dos professores afirmam que respeitam as dificuldades do discente, assistindo-lhe individualmente.

Apesar de nenhum professor ter afirmado censurar, punir e humilhar o aluno em sala de aula, expondo as suas dificuldades, ou iniciar outro conteúdo sem permitir que o estudante refaça seu aprendizado, ainda observa-se na escola a pedagogia no modelo conservador, em que o professor utiliza a avaliação de forma autoritária, realizando um controle não só de condutas cognitivas, mas também sociais.

Felizmente, boa parte dos professores já utiliza a avaliação como prática de transformação social, buscam a superação do autoritarismo e estabelecem a autonomia dos alunos, tendo em vista a participação democrática de todos.

No questionário destinado aos alunos, quando perguntado o que os professores utilizam para avaliar a aprendizagem, 5,3% dos entrevistados responderam que os professores utilizam somente prova escrita; 18,4% dos alunos informaram que os professores fazem uso de trabalhos e provas; 76,3% afirmam que todas as atividades realizadas por eles são avaliadas pelo professor; e nenhum aluno fez a opção somente por trabalhos individuais ou em equipes. Se os alunos confirmam que são avaliados em todas as atividades, implica que a avaliação utilizada pelos professores valoriza todos os aspectos dos alunos. Esse resultado confirma a pesquisa feita com os professores quando afirmaram que utilizam a avaliação diagnóstica e formativa. No entanto, ainda há professores que fazem uso apenas da prova escrita, ou apenas de trabalhos e provas, caracterizando o modelo tradicional de avaliação, que apenas classifica e registra resultados.

Ao analisar os resultados da pesquisa e estabelecendo uma relação da avaliação com a concepção de educação, reporto a Vasconcellos quando postula que a avaliação tanto serve para atribuir nota, registrar, cumprir a lei, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, marginalizar, disciplinar, rotular, eximir-se de culpa, achar os culpados, como serve, também, para diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, estabelecer diálogo entre professor/aluno, favorecendo um contexto de aprendizagem significativa.

Sendo solicitados, os alunos responderam sobre sua reação quando o professor apresenta uma prova escrita que eles não sabem resolver. Veja Gráfico 4.

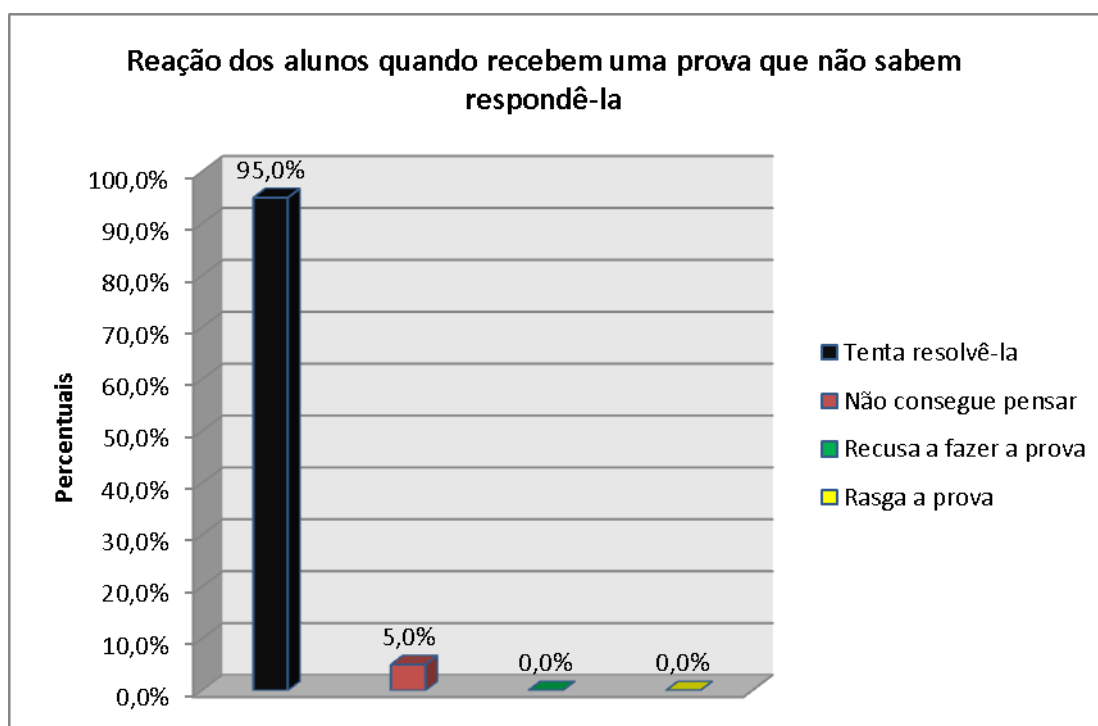


Gráfico 4 - Fonte: Pesquisa direta - junho/2009

Em análise aos resultados apresentados no gráfico, pode-se confirmar a força adestradora e disciplinadora que os professores podem conseguir junto aos alunos, utilizando a prova escrita. Observa-se que, mesmo nada sabendo 95% dos alunos recebem a prova e tentam resolvê-la, sem nenhum questionamento. Apenas 5% tiveram a coragem de assumir que ficam com medo, ansiosos e agitados, sem conseguir pensar. Como foi constatado também, nenhum aluno se recusa a fazer a prova, ou rasuram e rasgam como forma de mostrar a insatisfação.

Esse comportamento dos alunos é confirmado na fala de Luckesi, quando

postula que instrumentos de avaliação, principalmente as provas, apesar de tantos estudos e pesquisas, são, ainda hoje, bastante utilizadas para regular as aprendizagens e as relações de autoridade, promoção e reprovação, controle e poder.

Em observação constante na escola, foi possível verificar que muitos professores, ao usar e abusar do poder que lhe é constituído utilizam as provas como fator negativo de motivação ou utilizam a avaliação como disciplinamento social. É comum ouvir “Fiquem quietos, prestem muita atenção! O dia da prova vem aí, e quero ver o que acontece.” Ou ainda “Fiquem calados! Na prova vai cair esta matéria”.

Com relação a esse aspecto, Luckesi informa que é muito comum os professores, com o uso arbitrário do poder, utilizarem dos momentos de avaliação para ameaças e o veredicto da avaliação, caso haja indisciplina na sala - o que não tem qualquer relação com o significado da aprendizagem, mas com a disciplinarização dos alunos através da imposição, castigo psicológico, violência simbólica que gera medo, ansiedade e angústia.

Ao serem questionados sobre o que sentem quando não se saem bem em uma avaliação, o resultado é o que registra o Gráfico 5.

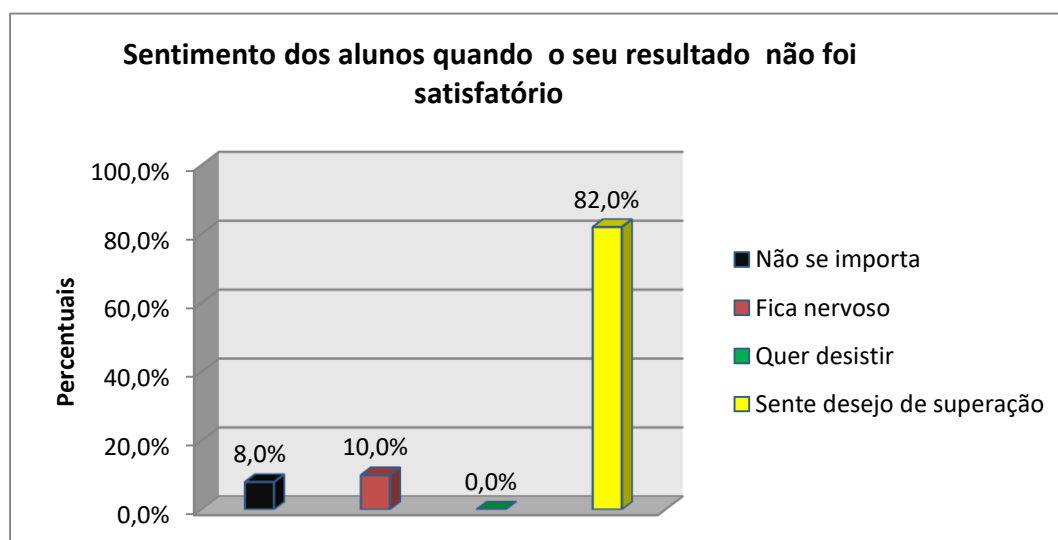


Gráfico 5 - Fonte: Pesquisa direta - Junho/2009

Observando o gráfico acima, ficam nítidos que 8% dos alunos pouco se importam com os resultados das avaliações, 10% ficam nervosos e tristes, e 82% dos alunos sentem desejos de superação, aumentando a vontade de estudar mais para conseguir vencer suas dificuldades. Nenhum aluno sente vontade de desistir da escola.

Esses dados apontam que, mesmo conscientes do fracasso na avaliação, os alunos sentem-se motivados por uma necessidade, de aprovação talvez, ou de um desejo de vencer as barreiras e aprender, pois, segundo Campos (1997), o motivo envolve as necessidades ou desejos existentes no indivíduo, que ligados a uma intenção de atingir um objetivo adequado, arremessa, induz e estimula o indivíduo a agir em determinada direção.

No entanto, na prática diária, o que mais se observa é a insatisfação dos alunos diante de uma avaliação negativa. Reclamam da prática dos professores em sala de aula, do modelo de questões descolados do conteúdo estudado, questões elaboradas com um nível de complexidade maior do que o trabalhado e uso de linguagem incompreensível. E, nesse aspecto, o erro é sempre tomado como forma de castigo, tornando as fragilidades dos alunos visíveis a todos, o que deixa marcas profundas de exclusão social e de impotência intelectual.

Ao serem questionados sobre as atitudes dos professores quando percebem que o estudante não está aprendendo, 84% responderam que os docentes acreditam na capacidade do aluno e retomam, de outra forma, o conteúdo, estimulando a aprendizagem. Esses dados confirmam a pesquisa realizada com os professores, quando 75% registraram ter essa atitude diante de um resultado insatisfatório dos alunos, em uma avaliação. Isso revela que os professores estão colocando a avaliação a serviço da aprendizagem e da formação do aluno. Dentre os entrevistados 11% afirmam que os professores respeitam as dificuldades encontradas pelo estudante, assistindo-o individualmente, Todavia, 5% informam que os professores iniciam outro conteúdo sem permitir que o aluno refaça seu aprendizado.

Contradizendo as afirmativas dos alunos, nenhum professor registrou esse item, e dentre os entrevistados, nenhum aluno informou que o professor briga, censura, pune e humilha o aluno na sala, expondo as suas dificuldades.

Quando solicitados para informarem o que o professor costuma fazer após corrigir uma prova escrita, registraram o que se vê no Gráfico 06:

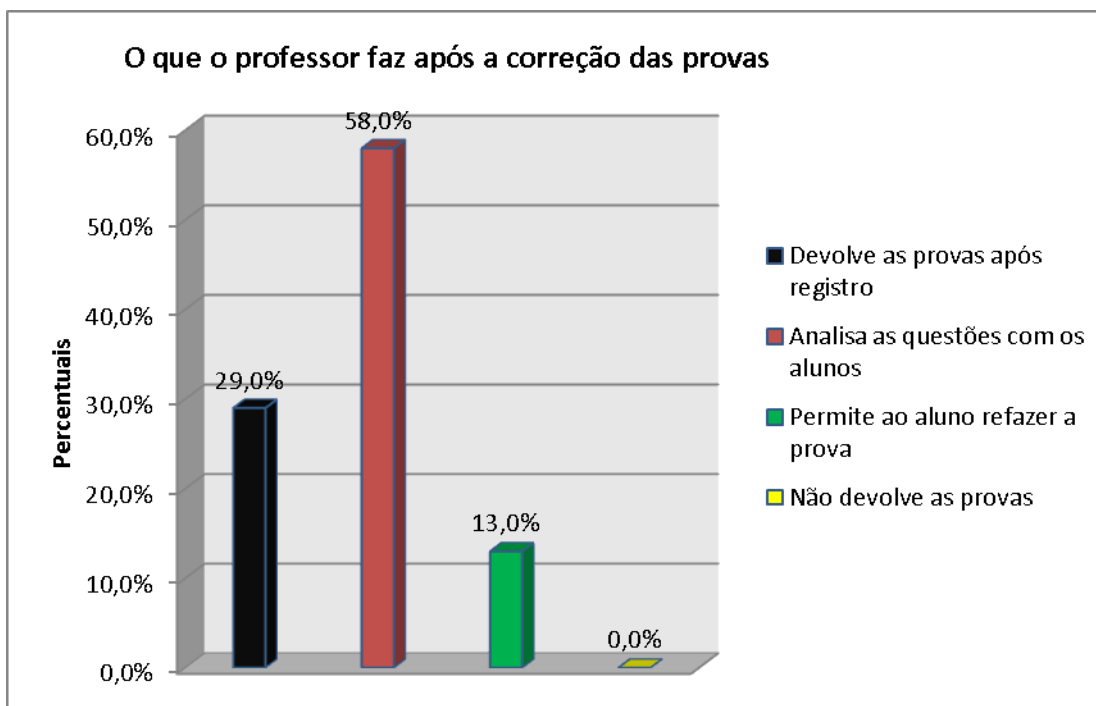


Gráfico 6 - Fonte: Pesquisa direta - Junho/2009

Quanto à ação dos professores após a correção das provas escritas, como podem ser verificados no gráfico, os alunos informaram que 29% dos professores devolvem as provas para os alunos levarem para casa, após o registro da nota no diário, 58% entregam as provas para os alunos e analisam todas as questões, discutindo os acertos e os erros; 13% permitem que o aluno refaça a sua prova após a análise dos erros; e nenhum aluno registrou que o professor nunca devolve a prova para eles.

Com relação aos dados apresentados, fica evidente que alguns professores ainda utilizam as prova como um instrumento de classificação do aluno para fins de promoção ou reprovação, pois, após o registro no diário, simplesmente devolvem as provas sem nenhum comentário ou sem permitir a construção da aprendizagem dos alunos a partir da análise dos erros.

Mas os dados também comprovam que muitos professores já fazem uso de uma avaliação a favor das aprendizagens dos alunos. Fica evidente que a avaliação é um momento impar para que os alunos e professores possam conhecer suas limitações e necessidades. Permite ao aluno conhecer seu modo de ser e de pensar o mundo, seus erros e sucessos. Permite, também, aos professores identificar os progressos e as dificuldades dos alunos, e fazer as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam. Vale ressaltar aqui que a avaliação não deve ser seletiva, e sim, orientadora e integral. Não visa eliminar o aluno, mas orientar o processo de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido durante anos, objeto de reflexão e análise crítica por muitos teóricos e educadores. Isso se deve ao fato de que a avaliação, ao longo da história da educação, vem sendo arbitrariamente utilizada por muitos professores como mecanismo de punição, exclusão e de classificação, geradora de traumas profundos, por falta de um autentico calor humano e afeição, com consequências, às vezes, irreversíveis no processo de desenvolvimento dos alunos, tais como: regressão, isolamento, repressão, ansiedade, medo e, até mesmo, desvios de conduta, como agressividade, angústia, sentimento de inferioridade, sentimento de culpa, necessidade neurótica de afeição, dentre outros.

Ao fazer uma breve análise da importância do calor humano e do afeto na vida do ser humano e dos efeitos patogênicos que pode provocar um acontecimento muito violento na organização psíquica do educando, pode-se considerar que a principal razão de o aluno não receber carinho, amor e afeto, para evitar perturbações duradouras, está associada à própria incapacidade dos pais e professores de oferecerem tais sentimentos, devido as suas próprias neuroses.

Pode-se considerar com isso, que atitudes de determinados professores como repreensões injustas, rejeições desdenhosas e interferências constantes nos desejos dos alunos tiram o prazer de suas iniciativas e despertam a hostilidade. A competência profissional duvidosa dos educadores e o modelo institucional autoritário, absorvido na realidade psíquica do aluno ainda em formação – sujeito frágil e carente – compõem atualmente o retrato da educação.

Ao pesquisar e refletir sobre a avaliação de aprendizagem no contexto educacional, foi possível analisar a influência da prática avaliativa no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, fonte de intenso prazer para

alguns e sofrimento necessário para outros.

Ensinar e aprender são formas complexas de atividade humana. Quando algo vem de encontro a uma necessidade ou a um desejo, torna prazeroso. Caso contrário, pode ser vivido como uma invasão, como algo que não pertence ao sujeito. No momento em que o ato de aprender torna-se um gesto de sujeição, ou seja, é feito porque tem que se submeter a alguém, há pouco espaço para o prazer. E, quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, o prazer de aprender desaparece.

Sempre que se propõe ensinar e aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, e o cumprimento das atividades passa a fazer sentido. Sem vínculos afetivos, a aprendizagem significativa não ocorre. Ensinar bem é criar vínculos. A aprendizagem melhora quando se tem um bom relacionamento, e isso inclui acreditar na capacidade do aluno.

Com essa análise, fica evidente que as questões que envolvem a avaliação escolar, no registro narcísico, tanto no que diz respeito às relações, quanto às suas consequências – orientação, seleção, classificação, exclusão – são demasiadamente abrangentes para qualquer sistema de ensino. Enquanto alguns professores fazem uso da avaliação, como um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento dos alunos, outros estão sempre a denunciar a severidade, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência nos procedimentos ou nos critérios de avaliar.

É necessária, urgentemente, uma tomada de consciência e uma profunda reflexão de todos os educadores a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, pois esse modelo de avaliação punitiva e classificatória interfere no desempenho do aluno, provoca desinteresse, fazendo-o sentir-se ameaçado pela figura torturante do professor.

Contrapondo ao modelo de avaliação classificatória, que vem transformando-se numa perigosa prática educativa, toda instituição educacional deve fazer uso da avaliação diagnóstica e formativa. São recursos indispensáveis para uma caminhada segura e bem sucedida, uma vez que possibilita ao educador e educando

detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, dificuldades e diferenças, a tempo de redirecionarem os meios, as estratégias e procedimentos na direção desejada, distante de censuras, repressões e punições.

A partir das leituras e observações feitas durante o tempo de pesquisa, é possível afirmar que a avaliação é sempre uma atividade voltada para cada indivíduo de maneira específica, porque cada ser é único, com diferente história de vida, desejos, emoções...

E, em sua peculiaridade, cada educando apresenta uma realidade escolar, por isso precisa ser respeitado e bem encaminhado no seu aprendizado. Para tanto, é necessário que se estabeleça um processo interativo entre educandos e educadores, que se acatem as sugestões dos alunos e se considere o desejo de cada um.

Nessa relação responsável, a representação social da escola democrática é construída, a partir da negação do controle; e a sala de aula (desafiadora, espaço de desejo, de negociação ou resistência) passa a ser um espaço de construção cotidiana, onde professores e alunos interagem mediados pelo conhecimento.

Nesse processo, é importante que o educador tenha um amplo domínio dos conteúdos que serão ensinados, possua um conhecimento pedagógico e, acima de tudo, um profundo saber das relações humanas, pois o processo ensino-aprendizagem, acima de métodos e técnicas, interage pessoas de diferentes formações, afetos e carências.

Assim, a qualidade do processo educativo está fundamentalmente ligada à relação professor-aluno, pois é no interior da sala de aula que as diversas reações da personalidade do professor e do aluno se manifestam e as diferentes demonstrações de agressividade e de poder aparecem. Um educador neurótico e infeliz compromete todo o processo de aprendizagem, uma vez que, a relação que se estabelece entre o professor e o aluno deve ser uma relação afetiva, de transferência e não de dominação.

O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um

soberano, mas sim como uma relação de forças. Ao ser relação, o poder está em todas as partes, inclusive na sala de aula, e pode ser considerado como a capacidade ou possibilidade de agir e de produzir efeitos desejados sobre indivíduos ou grupos humanos.

Na escola, o poder supõe dois pólos, o de quem exerce o poder e o daquele sobre o qual o poder é exercido. Nesse sentido, o poder é uma relação ou um conjunto de relações que permite indivíduos ou grupos, interferirem nas atividades de outros.

O professor, através dos processos inconscientes, pode relacionar-se com o seu aluno através da dominação ou submissão. O abuso da autoridade, a permissividade, o paternalismo, a indiferença são ingredientes de um educador despreparado e sofredor.

Se essas representações o modelam como narcísico, esse professor, desprovido de sentimento de amor, será incapaz de amar o seu aluno e negará qualquer sentimento de empatia, impedindo-o de encontrar seu princípio de prazer no recinto de sala de aula. Assim, o aluno, dominado pelo princípio da realidade, passa a transgredir todas as normas, uma vez que vai à escola com a finalidade principal de encontrar o seu espaço de prazer.

Contrapondo as representações narcísicas anteriores, o professor, através de um vínculo pessoal afetivo proporciona ao aluno a busca do sentido de realidade. Sentido direcionado por uma relação de prazer e significado com o objeto de conhecimento. Deixa de ser o mestre autoritário e passa a ser o mediador que articula o processo educacional sem, com isso, levar o aluno a ser dominado precocemente pelo princípio da realidade.

A partir das leituras e reflexões, foi possível analisar as relações que se estabelecem no interior da sala de aula entre o professor e aluno e perceber a importância de o professor ocupar o lugar da autoridade nesse ambiente, uma vez que a autoridade é o lugar do pai. Querendo ou não, a escola é um lugar afetivo, onde cabe o amor e o ódio. Portanto, é importante que o professor tenha atravessado seus

conflitos edipianos com tranquilidade, sem fixações, tornado um adulto com capacidade de ser feliz e produtivo. Só assim, transitará com bom senso no lugar do poder.

Fica nítido o fato de que muitos educadores não possuem estrutura para aceitarem a demanda de amor e ódio que se projeta na sua figura, no processo de transferência. Com isso, sucessivos erros comprometem o relacionamento professor/aluno. Com isso fica fácil identificar no interior da escola a angústia, a partir de uma série de experiências traumatizantes como a perda da autoridade do professor, falta de limites de leis, ordem e organização e ainda, a distribuição de alunos aos professores sem levar em conta o objeto de desejo. É possível observar, ainda, que, na sala de aula, há sempre a constatação da falta: falta de afeto, falta de desejo, falta de diálogo... Dentre tantas faltas, a falta de autoridade do professor pode gerar abuso de poder, permissividade ou indiferença em ambas as partes.

E nesse campo de relações entre professores e alunos, dentro do processo ensino-aprendizagem, não deve existir dominadores e dominados, vencedores e vencidos. Deve-se existir apenas seres humanos que tem desejos e que se respeitam numa condição de igualdade e valorização mútua. No entanto, no espaço escolar, mesmo o professor não fazendo uso de uma moral hipócrita e rígida, muitos alunos são motivados pelo desejo de destruir e sentem prazer no ato de destruição. Trata-se de alunos com intenso desejo de provocar, controlar, lesar, humilhar colegas e professores.

E, para esse aluno em especial, que provoca, humilha, a escola traz consigo uma maneira específica de punir tudo que está inadequado à regra ou tudo que se afasta dela. Funciona como repressora, de toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências); da atividade (falta de zelo, negligência); da maneira de ser (grosseria, desobediência, agressividade); dos discursos (tagarelice, insolência); do corpo (atitudes indesejáveis, gestos obscenos) e da sexualidade (indecência).

Para todas essas atitudes dos alunos, a título de punição, é utilizado na escola uma serie de processos sutis, que vão desde um registro do ocorrido até leves

privações ou pequenas humilhações. É essa a garantia da ordem na escola, tendo como objetivo primeiro induzir no aluno um estado consciente que assegura o funcionamento automático e panótico do poder. Com isso, fabrica efeitos homogêneos de poder para modificar o comportamento, treinar e adestrar os alunos.

Faz-se necessário, portanto, no contexto educacional, utilizar momentos de diálogo e reflexão de práticas individuais e sociais, e possibilitar aos alunos tornarem-se mais humanos, com capacidade de tomarem consciência de si e de sua realidade. Deve-se ainda evitar castigos que adestrem os mesmos.

Diante de todos os fenômenos observados, fica nítido que é mais compensatório para professor, se este, no interior do espaço escolar, em vez do castigo e uso autoritário do poder, se esforçar para conquistar o coração, o carinho dos alunos, pois, quando todas as muralhas escolares forem derrubadas, libertando as diferenças, e a subjetividade e afetividade forem ingredientes necessários e trabalhados, o educador ocupará o seu espaço. Assim, sua função será exercida com muita competência, sem hipocrisia e autoritarismo.

Vale ressaltar, no entanto, que nunca houve nem haverá como se atingir uma prática perfeita, uma educação perfeita e nem existirá um professor perfeito. O que se tem, a cada dia, é o professor atuando. É a educação se fazendo e se refazendo no dia a dia. É uma prática limitada, uma educação limitada e um professor limitado. Não porque ensinar e educar sejam impossíveis, mas porque nunca se ensina e nem se educa da mesma forma. O projeto educacional sempre se transforma, ele nunca é o que foi anteriormente. A cada momento o contexto educativo vai se transformando. Isso se deve ao fato de que os alunos são outros, o contexto é outro, a realidade é outra, os jogos de interesse que perpetuam exteriormente no mundo são diversificados, além das inúmeras representatividades dos desejos e das satisfações dos alunos.

Com tudo isso, fica evidente que a presença de um professor, colocada em determinada posição no processo de avaliação, pode ou não propiciar a aprendizagem. Cabe, então, a todos os educadores, enquanto mediadores do processo

educacional, ofertar um espaço dialógico e desenvolver substancialmente nos educando o desejo de aprender e de olhar a escola como um lugar de descobertas e descortinações para o prazer. Assim, o professor marcará o seu trabalho com forte dimensão política, estética e ética.

Essas são algumas sugestões subsidiadas pela pesquisa, uma vez que representam apenas um início de reflexão. Um amplo espaço se abre como um convite a repensar novas alternativas no campo da avaliação de aprendizagem, analisado a partir do contexto das relações, suscitando novas pesquisas, novas descobertas, outras construções que levantarão novos problemas. Com certeza, surgirão outras lacunas e contradições que serão analisadas e dissertadas com outros conceitos e teorias.

Por tudo isso, confirma-se que educar é, antes de tudo, amar. E a educação tem uma responsabilidade muito grande no processo de humanização e transformação social. Há de se buscarem esforços coletivos na escola visando encontrar os meios mais eficazes para tornar a educação um instrumento de libertação humana, e não de domesticação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, Rio de Janeiro: DPEA, 2002.
- Aranha, M. L.A, Martins, M. H. P. *Temas de Filosofia*, São Paulo: Moderna, 2004.
- Azzi, S. *Avaliação de Desempenho: novos paradigmas*. Guia de Estudos 6 – Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada. SEE/MG. 2001.
- Ballester. M. *Avaliação Como Apoio à Aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRAZIL, C. N. V. *O Jogo e a Constituição do Sujeito na Dialética Social*, Rio de Janeiro: Forence-universitária, 1988.
- Cagliari, L. C . *Alfabetização sem Ba-Be-Bi-Bo-Bu*. Scipione, 1999.
- Coll, C.; Palácios, J.; Marcheisi. A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Couto, M. J. B. D. *Psicanálise e Educação: a sedução e a tarefa de educar*, São Paulo: Avercamp, 2003.
- Campos, D.M.S. *Psicologia da Aprendizagem*, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1997.
- Delval, J. *Aprender na Vida e Aprender na Escola*, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Esteban, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, Rio de Janeiro: 2002.
- Fita. E. C. A. *O Professor e a Motivação dos Alunos*, in *A Motivação em Sala de Aula: o que é, como se faz*, São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- Freuri, R. M. *Educar Para Que?*, São Paulo: Cortez, 1997.
- Foucault, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petropolis: Vozes, 2002.
- _____. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- Fromm, E. *Anatomia da Destrutividade Humana*, editora Martins Fontes, 1974.
- Furlani, L. M. T. *Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?*, São Paulo: Cortez, 2001.
- Furth, H.G. *Conhecimento como Desejo*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- Gandim, D. *Escola e Transformação Social*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Garcia, R. L. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.
- Gil, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª Ed., São Paulo: Atlas, 1991.
- Grossi. E.P. *Paixão de Aprender*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- Gutierra. B.C.C. *Adolescência, Psicanálise e Educação: O Mestre “Possível” de Adolescentes*, São Paulo: Avercamp, 2003.
- Haidt, R. C. C. *Curso de Didática Geral*, São Paulo: Ática, 2002.
- Hoffman, J. *Avaliação: Mito & Desafio - Uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1992.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.
- Horney, K. *A Personalidade Neurótica do Nosso Tempo*. Traduzido por Octávio Aves Velho. São Paulo: Difel, 1994.
- Kehl, M. R. *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *Tempo do Desejo – Sociologia e Psicanálise*. Org. Fernandes. H.R. São Paulo: editora brasiliense, 1988.
- Koogan Houaiss. *Enciclopédia e Dicionário*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- Kupfer, M. C. *Freud e a Educação – O Mestre do Impossível*. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 2006.
- _____. *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação*, São Paulo: Escuta Ltda, 2001.
- Kury, A. G. *Minidicionário GAMAKURY da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001.
- Laplanche, J. P. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Libâneo, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- Lima, E. S. *Avaliação, Educação e Formação Humana*. Guia de Estudos 6 – Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada. SEE/MG. 2001.
- Loch, J. M. P. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro:

DPEA, 2002.

Luckesi, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, 6ª edição: São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo*. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, 1986, 10, 47-51, 1986.

Maquiavel, N. *O Príncipe*, Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal -12: São Paulo: Escala.

Marcellino, N. C. *A Sala de Aula como Espaço para o “Jogo do Saber”* in Sala de Aula: Que Espaço e Esse?. Org. Regis de Moraes. São Paulo: apirus, 1988.

Millot, C. *Freud Antipedagogo*. Publicado por Jorge Zahar Editor Ltda, 2001 ISBN 8571105049, 9788571105041.

Méndez, A, Manuel, J. *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Morais. R. *Sala de Aula: Que Espaço é Esse?*, São Paulo: Pauris, 1988.

Osborne, R. *Freud para Principiantes*. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

Perrenoud, P. *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*, Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Construir as Competências Desde a Escola*, Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia de Fracasso*, Porto Alegre: Artmed, 2001.

Piaget, J. *A Epistemologia Genética: Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Ronca, P. A. C. *A Prova Operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Instituto Esplan, 1991.

Sanches, R. M. *Psicanálise e Educação – questões do cotidiano*, São Paulo: Escuta, 2002.

Santanna, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Saviani, D. ANDE, *Revista da Associação Nacional de Educação*, 1981, 1, 32.

Skinner, B.F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

Solé, I. *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In: Coll, C. (org.) *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

Tapia, J. A. *Contexto, Motivação e Aprendizagem*, in *A Motivação em Sala de Aula: o que é, como se faz*, São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Vasconcellos, C.S. *Avaliação: Concepção Dialética- Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, 1993.

Verny, T. *A Vida Secreta da Criança Antes de Nascer*. São Paulo: C.J.Salmi, 1989.

Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____; Luria, A; Leontiev. A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp/Ícone, 1988.

Zabala, A. *Os Enfoques Didáticos*, In COLL, C. *O Construtivismo em Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1996.

