

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

El papel de la autoridad del maestro y la idea de la evaluación como metodología para la autonomía

Anderson Zanetti
Faculdade SESI – SP de Educação
São Paulo – Brasil
Armando Lino da Silva Lopes
Rede SESI – SP de Educação Básica
Osasco – Brasil
Fabiana Nogueira Morais
Rede SESI – SP de Educação Básica
São Caetano do Sul – Brasil

Resumo

Para fundamentar a hipótese de ligação entre o papel de autoridade do professor, certas metodologias avaliativas e a construção da autonomia, os autores recorreram ao estudo bibliográfico, ao apuramento teórico-conceitual e a algumas experiências da residência educacional da Faculdade SESI – SP de Educação. Acerca das ideias de autoridade e autonomia, destacam-se as contribuições de Paulo Freire e Hannah Arendt. Com relação a algumas metodologias e abordagens avaliativas, as principais referências são Philippe Perrenoud, Jussara Hoffman, Maria Auxiliadora Machado, Celso dos Santos Vasconcellos e Benigna Villas Boas. Feito o percurso do trabalho, nota-se a importância de retomada conceitual do papel de autoridade do professor, ideia muitas vezes confundida com autoritarismo, bem como o caráter dialético de construção da autonomia do educando, processo visível em práticas avaliativas emancipadoras.

Palavras-chave: Autoridade; Autonomia; Avaliação; Metodologias de ensino.

Resumen

Para fundamentar la hipótesis de una conexión entre el papel de autoridad del maestro, ciertas metodologías de evaluación y la construcción de autonomía, los autores recurrieron al estudio bibliográfico, la investigación teórico-conceptual y algunas experiencias de la residencia educativa de la Facultad SESI-SP de Educación. En cuanto a las ideas de autoridad y autonomía, se destacan las contribuciones de Paulo Freire y Hannah Arendt. Con respecto a algunas metodologías y enfoques evaluativos, las principales referencias son Philippe Perrenoud, Jussara Hoffman, Maria Auxiliadora Machado, Celso dos Santos Vasconcellos y Benigna Villas Boas. Una vez realizado el trabajo, se destaca la importancia de retomar conceptualmente el papel de la autoridad del maestro, una idea que a menudo se confunde con autoritarismo, así como el carácter dialéctico de la construcción de la autonomía del educando, un proceso visible en las prácticas evaluativas emancipadoras.

Palabras Clave: Autoridad; Autonomía; Evaluación; Metodologías de Enseñanza.

Introdução

O presente artigo aborda alguns desafios que o cenário contemporâneo da educação brasileira apresenta aos educadores no Ensino Médio; destacando-se aqui, sobretudo, aquilo que diz respeito a metodologias avaliativas, ao papel de autoridade docente e a autonomia do aluno. As problemáticas levantadas no trabalho derivam de três experiências acadêmicas: do programa de Residência Educacional da Faculdade SESI –SP de Educação (FASESP), da orientação de residência e dos estudos teórico-conceituais mediados pelo professor-orientador. Ao fazerem residência no ano de 2019 em duas unidades de escolas da rede SESI – SP de Educação Básica, os dois residentes-pesquisadores notaram possíveis ligações entre certas metodologias avaliativas, o papel de autoridade docente e a autonomia do aluno, levando isso ao professor-orientador que de imediato propôs uma pesquisa conjunta, cujas principais considerações estão presente nesse texto. No que se refere ao trabalho de campo realizado pelos residentes-pesquisadores, a metodologia de pesquisa está centrada na etnografia educacional, especialmente na prática de observação participante. Durante o período em que fizeram residência nas duas unidades pesquisadas, os residentes-pesquisadores realizaram uma imersão no cotidiano escolar, conversaram com os alunos de maneira informal e por meio de entrevistas, dialogaram e entrevistaram docentes, participaram de atividades e, com o auxílio do professor-orientador, associaram essas práticas etnográficas a reflexões acerca das suas formações, levando em conta teorias e conceitos que deram suporte para conjecturas amplas acerca dos temas envolvidos. Ao tratar da ligação entre a etnografia no campo antropológico e da etnografia educacional, Carmem Lúcia Guimarães de Mattos traz a seguinte contribuição:

Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado. (MATTOS, 2011, p. 14).

O programa de Residência Educacional da Faculdade SESI –SP de Educação proporciona um “terreno” bastante favorável para que os residentes colem dados, passem por experiências significativas dentro e fora da sala de aula e façam conexões com teorias estudadas em outras atividades da grade das licenciaturas da FASESP. No programa

de Residência Educacional, os graduandos desde o primeiro semestre do curso vão para a sala de aula acompanhar professores da Educação Básica. Os ingressantes fazem cerca de um mês de preparação e depois passam a atuar em uma escola da rede SESI – SP de Educação Básica. São oito horas semanais na escola e duas horas com orientação em grupo de um docente da faculdade, somando um total de dez horas semanais que se estendem até o quarto e último ano da formação. A FASESP também tem parceria com a rede pública de ensino e com museus e centros culturais. Essa estrutura na grade curricular da faculdade possibilita que haja uma ligação entre teoria e prática que constitui uma *práxis* formativa no percurso dos residentes-pesquisadores, o que conseqüentemente reverbera em seus trabalhos iniciais de pesquisa. Sobre algo parecido acerca da importância entre teoria e prática no trabalho etnográfico, Carmem Lúcia Guimarães de Mattos afirma o seguinte: “a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção. Assim sendo, poderíamos chamar essa não separação de *práxis* na pesquisa etnográfica”. (MATTOS, 2011, p. 14).

A partir dessas primeiras explanações presentes na parte de introdução do texto, que indicam certa organização de ideias e metodologia de pesquisa, é importante anunciar agora as partes subsequentes do artigo. No próximo tópico, intitulado **O papel de autoridade do professor**, trataremos de alguns autores e teorias que ajudaram a pensar sobre o conceito de autoridade docente. Depois, no tópico cujo título é **Avaliação como metodologia para a autonomia**, desenvolvemos reflexões gerais sobre a concepção de avaliação e suas possíveis ligações com a ideia de autonomia docente e discente. Em seguida, no tópico **Reflexões sobre as experiências da residência educacional**, discutiremos as ideias de avaliação, autoridade do professor e autonomia do aluno a partir do nosso entendimento acerca das percepções dos discentes e docentes sobre esses assuntos. No tópico **Considerações finais**, por fim, fazemos uma síntese do caminho percorrido e da importância disso no trabalho dos três autores.

O papel de autoridade do professor

Segundo o professor da Universidade de Columbia, Brian Perkins (2014), a educação moderna está estruturada em um modelo convencionalmente autoritário. Perkins cita um

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

exemplo de quando era aluno da 6ª série e lia os livros de sua irmã universitária sobre história do Egito Antigo. Segundo o autor, na época, percebia alguns equívocos do professor e levantava a mão para corrigir, ao que o docente respondia “ok, pode corrigir, mas terá que explicar todo conteúdo para a classe” (2014). Hoje Perkins dá aulas em universidade e abre espaço para seus alunos compartilharem conhecimento sobre os livros estudados, pois quer saber as visões e perspectivas dos estudantes, o que adquiriram com as leituras e como essa contribuição faz parte do aprendizado.

No exemplo acima, como podemos notar, Perkins expõe como sua aprendizagem enquanto aluno faz parte da sua atual prática docente. O papel de autoridade exercido pelo professor Perkins, ao invés de coibir a iniciativa do aluno, que poderia ser entendida como um desafio desrespeitoso, converteu-se em mediação do exercício de liberdade com a responsabilidade de tomada de decisões. Em outras palavras, enquanto autoridade mediadora da sala de aula, Perkins não se vendo ameaçado, estimulou que o aluno fizesse uso construtivo daquilo que havia lido, transformando o que poderia ser interpretado como uma afronta ao papel do professor em conhecimento coletivizado.

Um procedimento metodológico como esse usado por Perkins em suas aulas na universidade mostra como as iniciativas dos alunos podem se transformar em propostas pedagógicas horizontais e, portanto, democráticas. Nesse sentido, nosso desafio é construir processos educacionais emancipatórios e críticos, pondo em prática perspectivas que fazem os alunos acreditarem que são capazes de realizar projetos de vida que partam do exercício da autonomia. Para tanto, é necessário pensar sempre em novas abordagens, é preciso surpreender, trazer o estranhamento, o novo, despertando um incômodo agradável, o desejo de querer sempre conhecer mais a partir da troca e aproximação humana. Como ressalta Paulo Freire: “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”. (FREIRE, 2005, p.105-106). Portanto, a liberdade precede a autoridade.

Por outro lado, é importante compreender que para se construir um senso crítico e autônomo é fundamental também que aluno desnaturalize conceitos, ou seja, busque o distanciamento para observar, quebrando assim o hábito de achar que tudo é “socialmente natural”. Por exemplo, a afirmação que é comum encontrar aluno que não sabe aprender e professor que não sabe ensinar. Para não cair nessa armadilha de senso comum, é

necessário tanto conhecer o percurso de vida do aluno como compreender o papel do educador na construção dessa história. Isto é um desafio silencioso, que envolve um observar atento e um diálogo interno do educador para, a partir das suas dúvidas, fazer emergir novas práticas educativas.

Paulo Freire é um autor imprescindível para compreendermos a ideia do papel de autoridade do professor. Em **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa (2005), o educador faz uma conexão entre os conceitos de autoridade e liberdade, a qual revela uma relação inevitavelmente dialética entre ambos. A partir de Freire, podemos entender que a autoridade é o papel de mediação que o sujeito que constrói sua autonomia delega a alguém que considera eticamente confiável. Nesse sentido, o professor seria aquele que está autorizado pelo aluno a questionar suas ideias e fazer com que sejam analisadas com rigor, antes de exercer sua liberdade e tomar decisões que possam mudar sua vida. O movimento inverso também é válido. O professor só pode construir seu papel de autoridade mediadora na proporção em que dá abertura para o aluno questionar seus procedimentos. Em linhas gerais, é somente na condição de sujeito de sua autonomia que o aluno constrói com o professor um ambiente no qual a autoridade só pode ser exercida pelas escolhas conscientes do educador e do educando. Na passagem a seguir, podemos acompanhar algumas colocações de Paulo Freire que corroboram para o que afirmamos:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2005, p. 105).

Aquilo que Paulo Freire define como limite da liberdade só pode ser algo estabelecido pelas livres escolhas dos sujeitos que constroem um ambiente social conscientemente. Assim, o papel de autoridade do professor aponta para este sentido de se exercer a liberdade dentro de contextos sociais postos coletivamente. O discurso autoritário vai na contramão dessa perspectiva, pois não se apoia na autonomia e liberdade dos alunos.

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

Não há problema no papel de autoridade desempenhado pelo professor na escola; na verdade, o problema consiste em transformar esta autoridade em autoritarismo, o que muitas vezes nasce da tentativa de se conter a violência que surge justamente da falta de referência do papel do professor na sala de aula. Quando a autoridade não está explícita no papel do educador, desaparecem os sentimentos de confiança e respeito dos alunos para si e para o outro.

Parte dessa autoridade também se manifesta na percepção de que a escola é um espaço plural, onde o aluno toma contato com a noção de que a família não é sua única referência. É na escola que o aluno descobre novas formas de pensar, de agir, de refletir acerca de suas opiniões críticas, sociais e políticas, além de suas práticas religiosas e condição sexual, por exemplo.

Do ponto de vista comportamental e didático, é importante que o professor pense nos seus gestos, expressões, movimentos e, principalmente, na necessidade de uma postura que busca uma mediação para as autonomias, para que a compreensão atinja o maior número de pessoas possível. Como ressalta Meirieu (2006, p. 71), “nossa fraqueza como educador é nossa maior força na qual pontuamos nossa relação com uma verdade exigente e não com uma autoridade insequente”. É salutar que o professor estimule o protagonismo dos alunos e busque escapar de todas as formas de sectarismos, descentrando suas preocupações e interesses pessoais e caminhando no sentido democrático. Para pensarmos essa perspectiva no plano da prática, pode ser fundamental analisar algumas posturas avaliativas e formas de dar devolutivas aos alunos.

Avaliação como metodologia para a autonomia

Uma pedagogia de pré-requisitos é uma armadilha porque rompe com as pontes que a educação pretende construir. Em outras palavras, exigir do aluno conhecimentos prévios para que ele possa participar de etapas de aprendizagem é um equívoco. Enquanto a nota de uma prova continuar sendo tomada como a medida de salário do professor, ao invés de ser uma indicação para se situar um contexto educativo, a escola inevitavelmente tenderá a servir apenas à economia de mercado. Como afirma a professora Nora Krawczyk, em entrevista à revista Carta Capital, “já está demonstrado que nos países em que se utilizou

um incentivo ao resultado para os professores não houve, necessariamente, melhora na aprendizagem dos alunos” (2014). Freire faz nossas reflexões ampliarem-se:

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. (FREIRE, 2005, p.116).

Pensar o conceito de avaliação a partir desses questionamentos é fundamental, pois quando usada na perspectiva da autoridade mediadora do professor, tal ferramenta deixa de ter aspectos autoritários-burocráticos, em seu formato mais conhecido como “prova”, e passa a ser um instrumento pedagógico de processo continuado para a formação da autonomia do cidadão. Para cumprir com esse papel, é importante que a avaliação não seja constituída apenas de conteúdos, de modo a torná-la um documento formal isolado; isto é, algo que não é visto pelo aluno como parte da sua trajetória de aprendizagem. Como instrumento pedagógico, a avaliação não se resume a uma estrutura técnica que visa resultados que exprimem domínio de conteúdo.

Como destaca Benigna Villas Boas (2014), a avaliação tem um componente ético muito forte, e a atenção que se deve dar a isso é imprescindível; sobretudo em momentos conhecidos como de “avaliação informal”. Na “avaliação formal”, geralmente o professor anuncia com antecedência os critérios de avaliação. Com isso, os alunos podem levantar perguntas prévias de maneira que evitem se sentirem “injustiçados” uma vez feita a avaliação. Por outro lado, aquilo que Benigna Vilas Boas denomina como “avaliação informal” comporta um processo contínuo estabelecido na convivência entre o educador e o educando. Nesse último caso, aquilo que pode definir a conduta ética do professor é um tratamento igualitário em relação aos alunos em todas as atividades do cotidiano escolar. Acerca da “avaliação informal” e de uma conduta ética do professor, Benigna Villas Boas expõe o seguinte:

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos sempre nos lembrar de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, sem expô-lo a situações embaraçosas ou constrangedoras.

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

A avaliação serve para encorajar e não para desencorajar o aluno. (VILLAS BOAS, 2014, p.3).

Na perspectiva exposta por Villas Boas na passagem anterior, temos a ideia de que o processo avaliativo pode ser formativo e ao mesmo tempo “espontâneo”. Porém, a “espontaneidade” de uma “avaliação informal” está baseada na construção do vínculo de confiança entre o educador e o educando. Em outras palavras, um processo avaliativo para a aprendizagem é sempre relacional, o que quer dizer que modelos fixos projetados pelo professor podem nem sempre ser os melhores instrumentos de avaliação.

A avaliação ocupa um momento de destaque em todos os ambientes escolares, sendo considerada por muitos como um fim e não como um meio, tornando-se mais importante que o próprio processo de ensino e aprendizagem. Além disso, geralmente os instrumentos avaliativos são usados para quantificar o conhecimento do aluno e estabelecer resultados terminais ao final de uma avaliação, sem considerar que esta etapa serve para seguir no conhecimento e para dar continuidade à aprendizagem. Sobre a ideia de avaliação, Paulo Freire faz as seguintes considerações:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (FREIRE, 2001, p.39).

Entender o instrumento avaliativo como um processo dialético é compreender o aluno como um sujeito concreto a partir da perspectiva histórica e contexto social específico. Nesse sentido, a avaliação cumpre com a tarefa de gerar reflexão para se intervir em práticas metodológicas que tenham suas fragilidades reveladas por esse instrumento. Para Vasconcellos:

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 os obstáculos. (VASCONCELLOS, 1994, p. 43):

Quando a avaliação não é vista dessa maneira ampla e complexa, o risco que se corre é tomá-la como um instrumento técnico que apenas indica a classificação de resultados que

alçam a existência do aluno ao plano abstrato de tabelas e números. Com aparência objetiva e pragmática, esse contexto de aplicação de avaliação na verdade desumaniza as relações de ensino e aprendizagem e transformam o processo em burocracia. É então que, em perspectiva não-humana enquanto documento “prova”, ela se torna ferramenta de hierarquização e punição que desresponsabiliza o professor do seu papel de autoridade mediadora, para transformá-lo em instrumento autoritário de contextos sociais coercitivos. Para Hannah Arendt (1999), essa teria sido a herança mais avassaladora dos regimes totalitários do século XX, pois, para a filósofa, onde impera a burocracia, o domínio de “ninguém” é o mais tirânico de todos, uma vez que nesse âmbito não há ninguém a quem se possa perguntar por que algo foi feito.

É fundamental que o professor esteja consciente de todas as etapas e procedimentos envolvidos em um processo de avaliação, e dos padrões de desempenho que possam garantir uma análise pedagógica que vá para além dos resultados; demonstrando como esses, inclusive, são reflexos das metodologias empregadas e a quais efeitos (valorativos, punitivos ou formativos) podem estar associados. Portanto, discutir o erro como espaço significativo para compreensão do processo educativo é um passo primordial para uma educação voltada para a autonomia, pois, ao avaliar, o educador pode identificar maneiras distintas de conceber o erro. Na verdade, mais do que o acerto, o erro detectado na avaliação pode ser um rico instrumento de aprimoramento didático.

Posto isso, compreender como o professor, no exercício do seu papel de autoridade mediadora, interpreta os erros, como pensa em situações-problema e nas competências dos alunos, frente a determinado contexto, abre horizontes para abordagens metodológicas libertadoras, baseadas em procedimentos avaliativos não restritos a burocracias. Os resultados obtidos fornecem ao professor material para se extrair dos erros estratégias didáticas que podem favorecer a superação das dificuldades identificadas.

A avaliação é uma prática que traz ao mesmo tempo saberes e não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que ao indagarmos o processo de aprendizagem, também pensamos sobre o processo de ensino. Colocando nesta discussão a aparente dicotomia entre o acerto e o erro, percebemos que tanto o resultado “positivo” como o “negativo” servem de indicadores da relação ensino-aprendizagem, o que os

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

coloca, assim, em uma condição de instrumentos pedagógicos equivalentes. Nesse sentido, Helena Cury traz a seguinte contribuição:

Na análise das respostas dos alunos, o importante não é o acerto ou o erro em si – que são pontuados em uma prova de avaliação da aprendizagem –, mas as formas de se apropriar de um determinado conhecimento, que emergem na produção escrita e que podem evidenciar dificuldades de aprendizagem. (CURY, 2008, p. 63).

O professor, ao ver o erro de modo construtivo, colabora para a autoestima do aluno, que ganha ânimo para vislumbrar a construção do seu futuro. Para isso, é importante que tal postura fique evidente, caso contrário o aluno pode ver o processo avaliativo apenas como instrumento punitivo. Se isso ocorrer, o papel de autoridade mediadora da autonomia se perde, para que no lugar dela o educando enxergue um profissional que usa um documento institucional para ser autoritário.

Diante do papel da autoridade do professor, a avaliação e a metodologia aplicadas são elementos vinculados e inseparáveis, que realizam a melhoria e demonstram a eficácia não só do aluno, mas também nos ajustes de seu processo de ensino. Analisando os desafios educacionais em torno dessas questões, percebemos como problemas dessa natureza provocam o declínio da autoridade na relação dialética professor-aluno e colaboram para a precarização da educação. Esses aspectos são relevantes para compreendermos o que vem ocorrendo em sala de aula, e como esta autoridade pode ser exercida de maneira proveitosa na prática cotidiana, compreendendo exatamente qual é essa representação atual e como ela pode ser exercida de maneira verdadeiramente benéfica, esse seria um desafio.

De acordo com a filósofa Hannah Arendt, em **A condição humana** (2010), pensar a educação é também olhar para a dinâmica entre a preservação da tradição e do patrimônio humano, bem como para as transformações inerentes à chegada das novas gerações ao mundo. Nesse processo, a pensadora defendeu uma ideia de autoridade no papel dos professores que está ligada às medidas sociais próprias que compõem a vida pública. A filósofa alemã lembra que ter autoridade, em latim *auctoritas*, para os romanos, significava ter a responsabilidade de dar continuidade ao que gerações passadas haviam criado, e nesse sentido o republicanismo teria sido a maior invenção política para guiar a vida pública e o

bem comum. Em **Entre o passado e o futuro**, no ensaio **A crise na educação**, Hannah Arendt escreve sobre isso algo mais preciso:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir o mundo acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2011, p. 239).

Como podemos notar, Arendt amplia o conceito de autoridade, empregado até então neste trabalho a partir de Paulo Freire, para trazer a perspectiva de que o professor, neste contexto, é o adulto que herdou e assimilou o legado das ações humanas que dão suporte às relações sociais. A partir de valores democráticos, pautados na pluralidade das constituições individuais, o educador é aquele que preserva princípios fundamentais da vida pública em sala de aula e, ao mesmo tempo, desperta o senso de responsabilidade dos alunos em relação a essas conquistas e ao aprimoramento ou substituição delas por parte das novas gerações. Para isso, o aluno constrói sua autoridade para, na vida adulta, exercê-la enquanto ser político responsável pela vida humana e pelo mundo.

Reflexões sobre as experiências da residência educacional

Pensando em todas essas questões, os residentes-pesquisadores aliaram a observação participante, exercida no programa de Residência Educacional da Faculdade SESI – SP de Educação, ao levantamento bibliográfico e à discussão teórico-conceitual mediada pelo professor-orientador. A partir disso os três autores fizeram algumas reflexões acerca da atuação de alguns professores do Ensino Médio de duas unidades da rede SESI – SP de Educação Básica da cidade de São Paulo: Unidade Lauzane Paulista e Unidade Vila Leopoldina.

Quantos às disciplinas acompanhadas foram três: Filosofia, Geografia e História. O número de professores acompanhados foram quatro: dois de Filosofia, um de Geografia e outro de História. A observação participante realizada pelos residentes-pesquisadores pode ser resumida pelas seguintes atividades: observação em sala de aula, auxílio ao professor na organização e execução de trabalhos em sala de aula, organização de material didático solicitado pelo professor para realização de atividade, pesquisa bibliográfica complementar

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

para auxílio de pesquisa discente, regência de aula com o auxílio do professor em sala, ajuda na correção de avaliações e atividades sob a orientação do professor responsável, participação em reuniões docentes, conversas em intervalos com professores sobre o cotidiano escolar, conversas em intervalos com alunos sobre o cotidiano escolar, orientações recebidas das direções e coordenações acerca do convívio nas respectivas unidades escolares.

Ao analisarmos o **Regimento Comum da Rede Escolar SESI – SP** (2020), notamos que é um documento que normatiza o processo de ensino e aprendizagem buscando identificar o aproveitamento do aluno por meio de avaliações que sejam processuais, formativas, participativas e continuadas. A análise documental do **Regimento Comum da Rede Escolar SESI – SP** (2020) foi realizada da seguinte maneira: sendo um documento públicoⁱ, os residentes extraíram o texto de 17 páginas do site da entidade, sugeriram a leitura no grupo de orientação de residência e ficaram encarregados de comentarem a parte do regimento que trata das avaliações na rede escolar. O professor-orientador conduziu a discussão e em duplas cada parte do documento foi apresentada. A parte do documento que trata das “disposições preliminares” foi comentada pelo professor-orientador, que destacou a história da instituição SESI desde sua criação em 1946. A segunda parte do documento, que trata “da organização e funcionamento da rede escolar SESI –SP”, foi exposta pelos dois residentes-pesquisadores autores deste artigo, uma vez que nessa parte são discutidas as avaliações institucionais. A terceira parte, que trata “dos direitos e deveres dos participantes do processo educativo”, foi apresentada por dois colegas do grupo de orientação de residência. Por fim, a quarta parte, que trata “da organização e vida escolar”, foi explicada por outros dois colegas do grupo de orientação de residência. No que se refere aos processos avaliativos da rede, destacamos a seguinte parte:

A avaliação dos estudantes, parte integrante da proposta curricular, possibilita redimensionar a ação pedagógica e deve: I - ser realizada em consonância com a concepção de educação do SESI-SP; II - assumir um caráter processual, formativo e participativo e ser contínua, cumulativa e diagnóstica, a fim de identificar saberes, potencialidades e defasagens para direcionar o ensino. (SESI –SP, 2020, p. 6).

O documento ainda atrela essas concepções ao papel do aluno frente aos processos avaliativos pelos quais passa na sua formação e como tais procedimentos podem estar ligados ao exercício de autonomia. Vejamos:

Ao estudante cabe a autoavaliação e o reconhecimento dos seus avanços e das suas dificuldades, permitindo tomadas de decisão a favor do seu envolvimento no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e autorregulação. (SESI –SP, 2020, p. 7).

Em conversas realizadas com professores do Ensino Médio das unidades onde foram realizadas a residência educacional, os autores constataram que os docentes buscaram de fato construir um processo avaliativo que pudesse promover a autonomia do aluno no ensino e na aprendizagem. Depois de uma aula de Filosofia, já na sala dos professores, um dos docentes acompanhados relatou o seguinte aos residentes-pesquisadores acerca do seu entendimento sobre o **Regimento** da rede e das diretrizes de avaliação:

Temos um documento que normatiza os processos avaliativos da rede. Porém, isso não quer dizer que precisamos ficar ‘engessados’ com certas diretrizes do regimento. Pelo contrário, como nesse documento tem concepções amplas, cabe a nós identificarmos aquilo que pode nos ajudar a agir com base em valores democráticos, aquilo que nos dá liberdade pedagógica (Informação verbalⁱⁱ).

De fato, em várias experiências observadas pelos residentes-pesquisadores, percebeu-se a preocupação em se utilizar vários instrumentos avaliativos, tanto naqueles considerados como “avaliação formal” como em outros denominados como “avaliação informal”, procedimentos citados anteriormente a partir de Benigna Villas Boas (2014). Vale ressaltar, inclusive, uma experiência de “avaliação informal” que pode nos ajudar a pensar nessas práticas. Em uma das unidades da rede SESI –SP, um dos autores presenciou o seguinte episódio. Um professor de uma disciplina de Ciências Humanas solicitou aos alunos que resolvessem questionamentos colocados na lousa. Ao notar o procedimento e o conteúdo das questões postas no quadro, o residente-pesquisador entendeu que a intenção do professor era verificar a aprendizagem acerca do que havia sido estudado nas últimas aulas. O professor deixou explícito que todos poderiam discutir e depois discorrer da maneira que quisessem. De repente, os alunos começaram a formar grupos e a sentarem da forma que queriam, sem ter nenhum comando do docente nesse sentido. Em seguida, com naturalidade o professor começou a auxiliar os grupos que se formaram espontaneamente. Feitas as conversas em grupo, o docente pediu para que os alunos expusessem o que havia sido discutido e quais eram as possíveis respostas para aquilo que estava na lousa. As

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

intervenções dos alunos foram muito produtivas, inclusive não apareceu aquela tensão frequente em processos avaliativos anunciados e marcados em datas fixas. Ao término da aula os assuntos foram tantos que quase não deu tempo de o professor dar *feedback* aos alunos. Em uma palavra, o que os alunos e o residente presente na aula ouviram foi: *“mais importante do que notas obtidas em provas, é a aprendizagem construída por nós. E hoje vocês passaram por esse processo sem estresse. É possível não pensarmos apenas em ‘aprovação’ ou ‘reprovação’”* (Informação verbalⁱⁱⁱ).

Essa experiência nos faz pensar que muitas ações propostas pelos professores visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, são capazes de superar contextos nos quais inclusive possa haver “imposições” quanto aos modelos avaliativos e seus critérios de atribuição de notas ou conceitos. Além dessa experiência, os residentes-pesquisadores também acompanharam processos avaliativos sistematizados, como aqueles presentes nas seguintes modalidades: somativa, diagnóstica e formativa. Nesses casos, notamos que realmente tais momentos despertaram maior estresse nos alunos. Mesmo com o esforço dos docentes em criar mecanismos criativos e participativos, percebemos que muitos vícios do que podemos chamar de “cultura da prova” já estão presentes no comportamento dos alunos. Em conversas com os discentes, foi muito comum os residentes-pesquisadores ouvirem falas como: *“estudei a semana inteira e parece que não ficou nada na cabeça”*. Ou ainda: *“preciso ir bem nessa prova porque nas outras fui mal, preciso somar pontos para não reprovar”* (informação verbal^{iv}).

Dadas devolutivas como essas por parte dos alunos, os residentes-pesquisadores, juntamente com o professor-orientador, passaram a estudar a constituição de certas modalidades avaliativas para tentar entender se o problema estaria nas próprias modalidades, na estruturação de avaliação elaborada pelos do professores, ou se era mesmo como supúnhamos: o problema estaria em uma “cultura da prova”, que não permitiria explorar de maneira autônoma e criativa o potencial de processos avaliativos largamente conhecido e praticados. Hipótese essa que aceitamos depois de pensarmos acerca do que discorreremos a seguir.

De maneira breve, sobre as três modalidades avaliativas que mais acompanhamos, podemos entendê-las da seguinte forma: a avaliação somativa geralmente acontece quando o professor, ao longo de um período, aplica diversas atividades e depois soma as

pontuações para equacionar uma nota final. Limitações atribuídas à avaliação somativa apontam para sua característica classificatória, que coloca o aluno em uma perspectiva linear cujo resultado da pontuação acaba sendo mais importante do que o processo avaliativo desenvolvido ao longo de um período. Nesse sentido, Hoffmann (1998, p. 57) considera que as avaliações não devem ser classificatórias, uma vez que, sendo assim, o educador “considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as tornam independentes e estáticas”. A avaliação diagnóstica, por sua vez, tem o intuito de fornecer informações prévias acerca do contexto de ensino e aprendizagem, de modo a ajudar o educador a traçar diretrizes metodológicas subsequentes no decorrer de um percurso educativo. Neste caso, Machado observa que:

A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada. (MACHADO, 1995, p. 33).

Já no que diz respeito à avaliação formativa, que está ligada à avaliação diagnóstica, porque também propõe um *feedback* ao aluno, visa ampliar o uso de recursos metodológicos para cumprir com sua função pedagógica de aprendizagem. Segundo Perrenoud (2008, p. 68), “uma avaliação formativa [...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”.

Dentre essas três modalidades mais acompanhadas por nós, notamos que a que mais contribuiu para reforçar a “cultura da prova”, como elemento de reprodução de vícios no ensino e na aprendizagem, foi a avaliação somativa. Essa modalidade, por seu caráter classificatório e linear, justifica os relatos dos alunos como os reproduzidos aqui anteriormente. Esse contexto, no fundo, esteve presente mais em dispositivos institucionais do que em criações metodológicas autônomas por parte dos docentes. Eventos como “semana de testes” e “semana de provas”, cujas estruturas das avaliações continham diretrizes institucionais (de como deveria ser o modelo comum para todas as disciplinas), foram fatores que reforçaram posturas discentes centradas na memorização de conteúdo, na classificação entre os sujeitos e na ideia de fracasso ou sucesso de cada aluno.

Para tentarem superar esses momentos, dentro de um contexto institucional com estrutura escolar e pedagógica predeterminadas, algo comum em redes de ensino, as

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

alternativas encontradas pelos docentes das unidades acompanhadas foram explorar processos avaliativos continuados. Em situações de maior autonomia dos docentes na elaboração desses processos, notamos que a ideia de autoridade construída pelos alunos acerca do professor, caracterizou-se pela relação construída entre educador-educando e não na formalização institucional de momentos de avaliação.

Em outro episódio acompanhado por um dos residentes-pesquisadores, um professor precisava conceituar a turma após um trabalho realizado. Então, ele solicitou que os alunos registrassem em um questionário previamente elaborado o que haviam aprendido com o trabalho. O objetivo foi o de traçar um diagnóstico do instrumento avaliativo para, posteriormente, aprimorá-lo e transformá-lo em uma avaliação formativa mais efetiva. O residente-pesquisador perguntou ao professor se o questionário havia sido elaborado por ele ou pela instituição. O educador respondeu que tinha autonomia e que havia elaborado o questionário, uma vez que queria, além de entender o processo avaliativo como algo continuado, esclarecer aos alunos os critérios de avaliação para se dar um conceito de acordo com as competências e habilidades trabalhadas.

A experiência no programa de Residência Educacional da FASESP por parte dos residentes-pesquisadores mostrou outros exemplos como os citados nesse artigo. Em muitos casos, houve um esforço de propiciar aos estudantes o maior número de oportunidades em recursos didáticos objetivando uma formação crítica e autônoma. Nesse sentido, percebemos como o papel de autoridade mediadora do educador também pode interferir de maneira construtiva no regimento pedagógico-escolar.

Quando observamos que o professor criava suas próprias metodologias avaliativas, o reflexo era o entendimento, por parte da coordenação e gestão, de que o educador estava se responsabilizando pelo processo de ensino e aprendizagem regido por ele. O desdobramento disso, na maioria das vezes, aparecia como processos de reflexão coletiva entre os pares, que motivavam replanejamentos, os quais envolviam vários segmentos pedagógicos da escola. Em síntese, os residentes-pesquisadores notaram que o exercício de autoridade mediadora do professor, nas unidades acompanhadas da rede SESI –SP de Educação Básica, além de estimular a autonomia do aluno, colaborou para humanizar e desconstruir processos burocráticos em uma instituição que em muitos casos se destaca justamente por apresentar essa característica na sua estrutura.

Considerações finais

O interesse em escrever um artigo que tratasse dos assuntos aqui discutidos surgiu na orientação de residência quando, em partilha com o coletivo de orientandos do docente responsável, os dois residentes-pesquisadores fizeram conexões entre a observação participante realizada nas escolas da rede SESI – SP de Educação Básica, os textos debatidos pelo professor na orientação e as temáticas das Unidades Curriculares da licenciatura em Ciências Humanas da FASESP. Como a temática da violência é frequente no cotidiano escolar, o papel de autoridade do professor geralmente vem à tona em meio a tentativas de encontrar soluções ao problema. Ao buscar referências bibliográficas acerca do conceito de autoridade docente, e discutir o assunto com o orientador, os residentes-pesquisadores perceberam que, em muitos casos, essa ideia surge atrelada a posturas autoritárias, o que fez os autores entenderem que tal fenômeno, ao invés de diminuir a violência em sala de aula, acirra ainda mais o sentimento de intolerância entre o corpo docente e o corpo discente.

Depois de ler principalmente Paulo Freire e Hannah Arendt, os três autores passaram a refletir certas práticas metodológicas que não se enquadravam em procedimentos coercitivos, risco muito presente em processos avaliativos convencionais que buscam efeitos classificatórios. A partir de então, os dois residentes-pesquisadores, em conjunto com o orientador, amadureceram a ideia de escrever este artigo para fazer apontamentos importantes na conexão entre metodologias avaliativas emancipadoras, presentes em certas práticas escolares, cujo exercício do papel de autoridade não estava pautado em autoritarismo, mas em uma relação de confiança que resume uma dialética entre educador e educando em torno de uma pedagogia para a autonomia, para fazer alusão novamente à Paulo Freire.

Para corroborar ainda mais com tais percepções, depois de tratar do assunto no grupo de residência, sobressaltou-se a quantidade de relatos sobre as confusões muitas vezes feitas entre o papel de autoridade mediadora e atitudes autoritárias; inclusive destacando-se em certas práticas docentes o uso da avaliação como instrumento de coerção aos alunos. Com isso, para refletir sobre práticas pedagógicas emancipadoras, os

O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia

autores procuraram organizar as ideias para pensar a formação dos próprios residentes-pesquisadores envolvidos e, ao mesmo tempo, contribuir para o debate acerca do assunto.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____; **A crise na educação**. [Ensaio]. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Armando Lino da Silva; MORAIS, Fabiana Nogueira. **Entrevistas**. [O material encontra-se anexo no Trabalho de Conclusão de Curso: **Avaliação aplicada com emissão de conceitos: uma proposta para metodologia de aprendizagem**. São Paulo: Faculdade SESI-SP de Educação - FASESP, 2020. 41f].

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas**. AMAE Educando, n. 255, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação** - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.

SESI-SP. **Regimento Comum da Rede Escolar SESI – SP**. Ano: 2020. In: <https://www.sesisp.org.br/educacao/regimento-da-rede-escolar> . Acessado em 05/06/2021.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção Dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3 Libertad. 1994.

ARTIGOS

MATTOS, CLG. **Estudos etnográficos da educação**: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 25-48. ISBN 978-85-7879-190-2. In: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf> . Acessado em 15/11/2019. Acessado em 15/11/2021.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014. In: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/04-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf> . Acessado em 30/08/2021.

SITES

Entrevista com professor Brian Perkins em 05/02/2014: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/modelo-de-escola-autoritario-diz-professor-da-universidade-de-columbia-11482918> . Acessado em 15/11/2019.

Entrevista com a professora Nora Krawczyk em 03/06/2014: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/sob-a-logica-do-mercado/> . Acessado em 15/11/2019.

Notas

ⁱ SESI-SP. **Regimento Comum da Rede Escolar SESI – SP**. Ano: 2020. In:

<https://www.sesisp.org.br/educacao/regimento-da-rede-escolar> . Acessado em 05/06/2021.

ⁱⁱ A conversa com o professor foi realizada na Unidade Lauzane Paulista da Rede SESI –SP de Educação Básica. Atividade: Residência Educacional, novembro de 2019. As informações foram retomadas a partir das anotações de “caderno de campo” dos graduandos.

ⁱⁱⁱ Aula de História na Unidade Vila Leopoldina da Rede SESI –SP de Educação Básica, presenciada pelos residentes-pesquisadores em outubro de 2019. As informações foram retomadas a partir das anotações de “caderno de campo” dos graduandos.

^{iv} Essas informações foram extraídas dos “cadernos de campo” dos residentes-pesquisadores e representam sínteses de conversas feitas com alunos (as) sobre os processos avaliativos. Unidades SESI - SP: Lauzane Paulista e Vila Leopoldina, 2019.

Sobre os autores

Anderson Zanetti

Doutor e mestre em Artes/Estética pelo instituto de Artes da Unesp da cidade de São Paulo. Bacharel e licenciado em Filosofia pela Unesp de Marília – SP. É professor da Faculdade SESI – SP de Educação (FASESP), onde atua nos cursos de Ciências Humanas e Linguagens. Na FASESP é coordenador do Núcleo interdisciplinar de pesquisa e extensão em Filosofia, Cultura e História na Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1461-3978>

E-mail: anderson.s.zanetti@hotmail.com

Armando Lino da Silva Lopes

Bacharel em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Sant’Anna. Graduado em Ciências Humanas pela Faculdade SESI de educação de São Paulo. Professor de Filosofia da educação básica na unidade Sesi CE-417 de Osasco - SP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5431-4879> E-mail: armando.nerylino@gmail.com

Fabiana Nogueira Moraes

Formação em magistério pelo CEFAM (Centro específico de formação e aperfeiçoamento do magistério). Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles de São Paulo. Graduada em Ciências Humanas pela Faculdade SESI -SP de Educação. Professora de Filosofia da educação básica na unidade Sesi CE-222 de São Caetano do Sul – SP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0867-9292> E-mail: fnmoraes@yahoo.com.br

Recebido em: 30/07/2021

Aceito para publicação em: 23/08/2021