

Avaliação:

um contrato de trabalho

Maria Regina Gomes da Silva¹

SILVA, M. R. S. Assessment: a work contract. *Interface — Comunicação , Saúde, Educação*, v.2, n.2, 1998.

This paper presents some considerations on the alternative pedagogical proposal called “Solidarity Assimilation”, the SA (Baldino, 1995a). These considerations are made according to some perplexities which arose by observing how the traditional pattern of teaching works. Since the concept of merit has changed, the SA is understood at an interventionist proposal, that is: not only achievement is taken into account, but also the work collectively performed in the classroom is rewarded with due fairness. The basic instrument of SA is a Work Contract which when negotiated by teachers and students, establishes links between assessment-approval modalities and cooperative work.

Key words: Focus groups; Interpersonal relations; Employee performance appraisal/standards; Teaching

Este artigo apresenta, tendo em vista perplexidades constituídas a partir de uma leitura acerca do funcionamento do modelo tradicional de ensino, considerações sobre a Proposta Pedagógica Assimilação Solidária, AS (Baldino, 1995a). Proposta interventora, a AS muda o conceito de mérito, pois considera, ao lado do prêmio ao saber, o justo prêmio ao trabalho coletivo produzido em sala de aula. O instrumento fundamental da AS é um contrato de trabalho, negociado entre professor e alunos, que vincula a avaliação e o trabalho em grupos na sala de aula.

Palavras-chave: Grupos de estudo; Relações interpessoais; Avaliação de desempenho/normas; Ensino

¹ Docente do Departamento de Matemática, UNESP, campus de Bauru.

Introdução

² Entendeu-se por “professor-pesquisador em Matemática” o pesquisador em Matemática que desenvolvia, na época, atividades de docência.

Recentemente, desenvolvemos uma Dissertação (Silva, 1993) em que se buscou compreender o funcionamento das concepções didático-pedagógicas do “professor-pesquisador em Matemática”² na sala de aula da Universidade e a relação destas concepções com aquelas oriundas da prática científica da Matemática.

Na malha das constatações feitas ao elaborar a investigação, observou-se que se espera do professor, no ensino superior, o conhecimento profundo da disciplina que leciona e que demonstre o domínio desse conhecimento. Espera-se, também, dos alunos de curso universitário, maturidade e independência intelectuais suficientes que dispensem o professor de maiores cuidados com o pedagógico.

Com relação ao conhecido modelo tradicional de ensino, no entanto, a experiência tem evidenciado algumas limitações no processo de ensino e aprendizagem. A Dissertação destacou que, no ensino tradicional vigente, aqui denominado ETV, o aluno se mantém numa situação de “fazer de conta” que está entendendo, para que o professor possa chegar mais rapidamente, sem digressões ou interrupções, à solução “oficial”. O aluno, ao invés de procurar descobrir se estaria em condições de oferecer uma solução possível, concentra-se em “adivinhar” a que solução o professor pretende chegar ou qual resposta quer ouvir. Não há lugar para o significado, mas apenas para uma negociação mútua a respeito do que se supõe que deva ser entendido.

Por um lado, o valor atribuído ao aluno parece estar intimamente ligado à capacidade de dar respostas, baseadas no conteúdo, que vão ao encontro das exigências do professor. Por outro lado, o estilo convencional das perguntas das provas escritas induzem o aluno a conceber que o aspecto mais importante no processo de ensino/aprendizagem é o conteúdo.

Dentro desse quadro, conclui-se, então, que a condição para se obter conhecimentos é a de adquirir “informação verdadeira adicional”, ou seja, o aluno é um receptor/consumidor de fatos que não tem como refutar. Tanto o processo do desenvolvimento do conhecimento como o aspecto dialógico da produção do conhecimento são totalmente negligenciados.

O ritual pedagógico tende a dissimular, sob a aparência do burocrático, do científico e do didático, a contradição essencial que deriva da forma pela qual

apenas “os escolhidos” têm acesso ao “conhecimento pleno”. Os demais, os “menos inteligentes”, os que “não estudam”, os “menos interessados”, compõem o grupo dos selecionados como os não-semelhantes ao modelo que se quer instituir. Resta-lhes, apenas, desenvolver uma nova estratégia para dar conta de sua aprendizagem: “passar sem saber”, desenvolver uma certa fala apologética, reverenciando os que passaram por um ou por outro motivo.

A partir desse quadro, voltamos nossas inquietações para o estudo de uma das chamadas metodologias alternativas ao ensino tradicional: a Assimilação Solidária (Baldino, 1987, 1989, 1994a, 1994d, 1995c; 1996a, dentre outros).

A Proposta Pedagógica Assimilação Solidária, AS, foi escolhida como metodologia alternativa por três motivos principais, sendo que os dois primeiros são aqueles que expressam o fundamento da proposta mencionada: (1) por poder intervir na característica fundante das relações encontradas na sala de aula do ensino tradicional, onde o fracasso de um aluno redundava no aumento do valor do sucesso do outro; (2) por possibilitar outros critérios de aprovação, ao se mudar o conceito de mérito; (3) por considerar a AS um meio de romper com a imposição de estratégias didáticas desacompanhadas de reflexão pedagógica.

A Assimilação Solidária (AS) e o Ensino Tradicional Vigente (ETV)

A AS caracteriza-se como proposta interventora na sala de aula, mudando o conceito de mérito, ou seja, instituindo valores que vão além do valor atribuído à competência de conteúdos. Considera-se, nessa abordagem, acoplado ao prêmio ao saber, o justo prêmio ao trabalho coletivo produzido em sala de aula. A AS, ao colocar o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, contrapõe-se ao ETV, cujo foco principal está no conteúdo e no professor. Cabe destacar que um dos pontos constantes nos trabalhos por nós revisados³, é uma tendência em considerar a capacidade, o desempenho e a habilidade do aluno em termos de conteúdo, inclusive no concernente aos trabalhos em grupo, como os únicos objetivos da avaliação.

O instrumento fundamental da AS é um “Contrato de Trabalho” (Baldino, 1987, 1993b, 1994a, 1995c; Cabral, 1992), negociado entre professor e alunos, que vincula a avaliação e o trabalho realizado em pequenos grupos em sala de

³ Ver, p. ex. Davidson & Kroll (1991); Webb (1991); Yackel et al. (1991), Yackel et al. (1992), Yackel & Cobb (1994), Dees (1991).

aula. Para evitar quaisquer equívocos quanto a AS e ao Contrato, o autor lembra que “não se trata nem de utopia, nem de experiência. Pois tudo isso já foi feito nos anos passados em todos os níveis de ensino” (Baldino, 1995a, p. 9).

Segundo Baldino (1995c), iniciar um curso propondo um “Contrato de Trabalho” pode causar certo espanto. No entanto, explica o autor, a experiência com “contratos” não é estranha na sala de aula do ETV. Quando, p. ex., o professor volta-se para o quadro e começa a “dar a matéria”, ou no momento em que define o horário de provas, está evocando um contrato implícito, que assim o é porque não pressupõe negociação entre professor e alunos. O contrato implícito do ETV ocorre com perfeita naturalidade, e é justamente esta naturalidade que inibe as possibilidades de modificação: se é “natural” que assim seja, não pode ser de outro jeito. Dentro deste contexto, espera-se ver os alunos sentados em fileiras e o professor em pé, defronte do quadro, falando e escrevendo.

A “fachada” do ETV assenta-se, assim, sobre uma concepção epistemológica: pensa-se que o professor transmite o conhecimento “mostrando” e que o aluno aprende “vendo”. O contrato de trabalho do ETV reza que a maior parte das aulas são ministradas pelo professor, o qual expõe uma teoria e em seguida apresenta exemplos que ilustrem os conceitos apresentados; e os alunos na turma assumem a posição essencialmente de ouvintes. “A prova é o instrumento exclusivo pelo qual o professor faz uma verificação, se os assuntos expostos foram ou não assimilados e de posse do resultado desse recurso ele associa a cada aluno, naturalmente, uma pontuação chamada nota que, a partir de um certo valor mínimo, autoriza o aluno a passar de uma etapa a outra. As negociações são sempre unilaterais na medida em que é o professor que previamente estabelece o que pode ou não ser feito, como deve ou não ser feito e quando deve ou não ser feito. É a imposição do eu sob a lei da ordem” (Cabral, 1992, p. 66).

No ETV espera-se, sobretudo, que o professor mostre “domínio da matéria”. A Instituição estabelece uma nota mínima de aprovação e exige, embora não tenha como controlar, um mínimo obrigatório de frequência. Característica prototípica do professor do ETV é que o mesmo “só acredita em provas escritas”. No ETV supõe-se que essas provas sejam uma medida do conhecimento adquirido e não se admite a possibilidade de aprovar o aluno por outro critério. Porém, no dia-a-

dia, o que mais se faz é aprovar ou reprovar o aluno por critérios outros, nem sempre claros ou facilmente definíveis. É fato conhecido que no ETV há um consenso geral no sentido de que poucos adquirem o que se denomina “mínimos necessários” e que se dá um “jeito” de aprovar boa parte dos que não atingiram estes mínimos (Baldino, 1994c). Assim, alardeia-se a preocupação com a injustiça de reprovar o aluno que sabe, exatamente para desviar a atenção da injustiça que mais se comete, que é a de aprovar o que não sabe (Baldino, Cabral, Silva et al., 1996). Como resultado, o ETV estimula o aluno a passar sem saber e sem trabalhar para aprender.

⁴ O Contrato de Trabalho é proposto como um conceito pedagógico que inclui o conceito de “contrato didático” o qual se refere especialmente à operação de ensino. É no contrato didático (*contrat didactique*), segundo Brousseau, que se definem as negociações ocorridas entre professor e alunos, ao redor do conteúdo: o que deve ser tematizado, como deve ser abordado, o que e de que maneira deve ser cobrado. No conceito de Contrato de Trabalho da AS, além da negociação do conteúdo didático, ocorrem negociações do conteúdo pedagógico. No conteúdo pedagógico fica definida a relação professor-aluno estabelecida em sala de aula (Cabral, 1992, p. 66).

Os alunos, que de alguma forma conseguiram driblar as barreiras que lhes foram impostas, ao deixarem a instituição, vêem seu trabalho valorizado, exatamente porque uma grande parte dos colegas, depois de reprovações, jubilamentos ou desistências por “conta própria”, ficaram pelo meio do caminho. (Silva, 1993) O efeito desse fato, de ordem econômica, é que aqueles alunos que ficaram e sobreviveram apropriaram-se do trabalho daqueles outros que se evadiram ou ficaram reprovados. Quem é reprovado ou abandona, mesmo quem abandona no último ano, apropria-se apenas de uma pequena fração do valor do trabalho realizado até então. Baldino (1994a), remetendo-se a Althusser, resume, concluindo que “o aparelho escolar tornou-se o Aparelho Ideológico de Estado dominante, porque nele os sujeitos aprendem, antes de tudo, a participar do processo de extração de mais-valia” (Althusser, 1976 apud Baldino, 1994a, p. 7).

A Assimilação Solidária é, em resposta a essa situação, uma proposta pedagógica materializada no funcionamento de um Contrato de Trabalho que se impõe contra a “farsa instituída pelo contrato implícito do ETV” (Baldino, 1995c, p. 1).

A Assimilação Solidária e o Contrato de Trabalho

No “Contrato de Trabalho”⁴ em AS, todas as cartas com as condições de aprovação são postas sobre a mesa: pode-se obter a aprovação por desempenho em prova ou por trabalho produtivo. Cada aluno escolhe suas cartas e se torna responsável pelo resultado de seu jogo. O Contrato de Trabalho procura incluir o aluno no processo promocional, fixando normas ou regras negociadas entre professor e alunos. Conforme o andamento de cada turma, novas regras podem

fazer-se necessárias. A espinha dorsal do Contrato, porém, é basicamente a mesma, sofrendo pequenas modificações, segundo o conteúdo programático e o livro-texto. A garantia do funcionamento da AS reside na instalação de um foro, do qual participam todos os alunos, e cujo foco de debate concentra-se nas situações e questões pedagógicas da turma. Para tanto, a AS, caracterizada como proposta interventora, prima pelos seguintes princípios gerais.

(1) Supremacia dos grupos sobre os indivíduos. (2) Supremacia do Grupão sobre os grupos, tanto no nível de decisões, como no de prêmios e sanções. (3) Promoção por avaliação do processo de trabalho, não do produto final. (4) Medida da duração do trabalho produtivo, não da competência atingida. (5) Linha de progressão da competência média da turma, não da competência máxima de alguns. (6) Acompanhamento do raciocínio, não correção do resultado. (7) Instalação de fórum de debate sobre o papel do aparelho escolar. (8) Exposições após o trabalho dos alunos sobre exercícios ou leitura. (9) Grupos homogêneos segundo o desempenho na disciplina focada.

Para os grupos em AS, a estratégia instrucional básica do trabalho em sala de aula é a resolução de problemas em pequenos grupos, seguida da discussão com toda a classe com um aluno no quadro. Durante as discussões de toda a classe, o aluno no quadro explica e justifica suas interpretações de atividades e tentativas de soluções. O professor e os colegas fazem perguntas para esclarecer a interpretação ou para ajudar o aluno a reconstruir e verbalizar uma solução. A partir de trabalhos em pequenos grupos e discussões em sala de aula, a ênfase no raciocínio deve ser dada no sentido em que os alunos compreendam as coisas de forma pessoalmente significativa. Para isso, os alunos devem ter a oportunidade de explicar e justificar seu pensamento, ouvir e tentar compreender as explicações de outros, questionando-os e os desafiando, caso discordem ou não os entendam.

Logo que os integrantes do grupo tenham-se instalado, devem chamar o professor que verificará se todos estão de posse do material anteriormente distribuído no curso, assim como do livro-texto ou cópia da parte do mesmo solicitada para esse dia. Tendo saído da “pré-tarefa”⁵ (Cabral, 1992 e Pereira, 1995), o grupo recebe a folha de controle com o número do grupo e o horário do início do trabalho.

Quanto ao uso do livro-texto, qualquer livro, na verdade, pode ser utilizado, visto que suas semelhanças superam em grande parte as aparentes diferenças. Na AS rompe-se não com o livro-texto, mas com o uso que dele, em geral, é feito.

⁵ Cabral (1992, p. 95) afirma que a primeira instância relacionada ao trabalho em grupo é a pré-tarefa, “onde põem-se em jogo as técnicas defensivas do grupo, mobilizadas pela resistência à mudança e destinada a postergar a elaboração das ansiedades que funcionam como obstáculo epistemológico”. Pereira (1995, p. 41) chama de pré-tarefa os rituais que os alunos desenvolvem na rotina da sala de aula antes de, efetivamente, engajar-se no trabalho proposto. São pré-tarefas sintomáticas, p. ex., a demora em retirar o material a ser utilizado das bolsas, em apontar lápis, em retirar casacos etc.

Ao final de cada aula, não ocorrendo nenhum imprevisto durante o trabalho grupal, cada aluno recebe tantos pontos de AS quantas horas de aula o grupo tenha trabalhado. Os pontos são registrados, pelo professor, em planilhas trazidas diariamente para verificação e controle dos alunos. Os pontos acumulados por cada um dos alunos serão convertidos na nota da AS (em aula regular), entre 0 (zero) e 10 (dez). Sendo assim, o trabalho é em grupo, mas as notas são individuais, a não ser nos casos de quebra da AS em que todos os elementos do grupo devem perder pontos. A falta de material leva à perda da metade dos pontos do dia.

O critério para avaliação da AS é a medida de tempo de trabalho produtivo. Trabalho produtivo é o que ocorre sobre as atividades propostas pelo professor, dentro das regras da AS. Trata-se de saber como o grupo trabalhou e durante quanto tempo. A tarefa do grupo é trabalhar segundo as normas da AS (sobretudo as regras de tempo) para aprender a trabalhar em grupo e com isso aprender os conteúdos próprios da disciplina focada. A avaliação da AS se faz por uma medida do tempo durante o qual o grupo efetivamente trabalhou sobre a atividade proposta, dentro das condições / regras estipuladas.

É no Grupão que se decide o peso percentual da nota da AS, para a turma toda, relativa ao trabalho do dia. A média dessas percentagens, ponderada pelo número total de horas-aula, será a nota final da AS. Esta porcentagem está limitada e é passível de negociação no “Grupão”, que a aumenta ou diminui, segundo a confiança que o grupo deposita no trabalho produzido em sala de aula. Baldino, colocando ao lado do prêmio ao saber o justo prêmio ao trabalho coletivo, realizado durante a aula, propõe que as provas venham a ser substituídas pela “valorização do desempenho no cumprimento de tarefas” (1995, p. 25). No entanto, “a esperança de eliminar as provas”, até o momento, não se confirmou, pois “nunca foi possível atribuir mais de 30% ao trabalho em grupo, mesmo quando se deu total liberdade de decisão aos alunos” (Baldino, 1995, p. 26).

Se o grupo respeitou as regras do contrato, i.e., se não houve imperfeições na AS, os pontos destinados ao trabalho do dia são atribuídos na sua totalidade a cada um dos membros do grupo. Se, ao contrário, houve imperfeições, elimina-se a discussão quanto ao número de pontos a serem distribuídos, ou seja, a contagem de pontos não se efetua. Na avaliação do trabalho do dia, trata-se, no Grupão, das quebras da AS como, p. ex.: atrasos; trabalho individual (que não é

permitido, pois o trabalho deve ser feito em grupo); resistência ou falta de empenho em iniciar e dar continuidade à tarefa do dia; inobservância dos grupos à ordem de solicitação de atendimento (o professor orienta as atividades do grupo quando lhe é solicitado, atendendo-o segundo regras próprias e de acordo com a seqüência dessas solicitações pelos grupos).

Dentro desse contexto, no Grupão, o professor relata suas observações e, em seguida, reserva-se o direito de voz aos membros do(s) grupo(s) envolvido(s) nessa quebra. Se a AS foi respeitada, o professor concentra-se, em seu relato, nos aspectos de adequação e dificuldade das tarefas propostas e os alunos, por sua vez, têm a oportunidade de solicitar a palavra para avaliar a atuação do professor, do trabalho em grupo, do próprio Grupão, além de outros aspectos que considerem pertinentes.

No trabalho em grupo as imperfeições mais freqüentes com relação à inobservância das regras tem sido as seguintes: (1) solicitação de atendimento individual; (2) falta de socialização da dúvida; (3) o grupo perde o problema ou a história do que já fez; (4) defasagem; (5) falta de fechamento da tarefa; (6) interrupções e demoras; (7) falta de material; (8) desconhecimento das regras.

Quanto à conduta dos sujeitos diante do objeto de conhecimento, dentro de uma perspectiva contrastante (i.e., elemento positivo *versus* elemento negativo), pode-se observar os seguintes “tipos”, que raramente adquirem um teor estanque e/ou definitivo: (1) O *explicador* é um elemento negativo no grupo, porque ao mostrar como se resolve o problema, ou seja, ao reproduzir o sistema, ele monopoliza a discussão, bloqueando a oportunidade do outro de expressar-se e aprender. O elemento positivo é o *integrador* que procura coordenar a discussão, garantindo a oportunidade de fala de todos os membros do grupo. (2) O *piadoso* é igualmente elemento negativo, uma vez que, ao perceber que o outro não sabe, permite que copie suas anotações e/ou resultados, porque quer ser “bonzinho”. O elemento positivo é o *herege*, para quem tudo tem de passar por uma discussão, para que haja clareza. Não aceita dogmas e sua visão concentra-se mais no terreno da lógica, procurando despertar no outro uma atitude questionadora, não passiva. (3) O *periférico* vê as tarefas como burocracia a cumprir e procura envolver-se o menos possível com os deveres e com o curso todo. Anda sempre atrasado, nunca sabe o dia nem a matéria da prova, não tem o material; olha tudo com um ar distante, como se nem estivesse ali. Se precisa de cinco, não estuda para seis. Não se dá ao trabalho de discutir:

quando não concorda, ao invés de argumentar, abandona o recinto. O elemento positivo é o *engajado*, que nunca “brinca em serviço”. Discute, entusiasma-se. Quando desviam o assunto, pode até participar, mas nota-se que não perde de vista a tarefa. (4) O *alienado* não lê, só consome programas televisivos que não exigem dele nenhum tipo de reflexão ou crítica. No curso, faz o que mandam e até resolve os exercícios, mas não se compromete com nada. Seu oposto é o *militante*, envolvido na política estudantil, nos movimentos populares e na política internacional, refletindo esta atitude participante à medida que, dentro de uma perspectiva social e pessoal mais ampla do que o *herege-lógico*, está sempre questionando verdades definitivas e supostamente inquestionáveis. (5) O *vantagista* está sempre procurando transgredir regras em benefício próprio: esforça-se por descobrir um furo na regra que o beneficie; age subrepticamente, passa por cima da turma, ou seja, não leva a sua questão ao grupo todo, reivindicando para si regras especiais. Concorda com a AS porque acha que por aí pode aumentar sua nota. Seu oposto é o *CDF*, que procura cumprir as regras em benefício de todo o grupo; defendendo-as, agindo abertamente.

Cabe salientar que os “tipos” adquirem, freqüentemente, distinções de ordem gradual. Assim, ainda que tanto o “periférico” como o “alienado” (quase sinônimos) sejam caracterizados pela falta de envolvimento, o caso do primeiro é visto mais em relação à tarefa em sala de aula, enquanto o “alienado”, no seu não-comprometimento nas atividades, remete-nos aquele “tipo” de aluno cuja alienação atinge uma dimensão mais ampla, política. Para Baldino, o “tipo” que teria condições de intervir mais diretamente na sala de aula seria aquele que reunisse as características não só de “engajador”, como de “militante”. Desta forma, o autor manifesta o seu posicionamento de que é por meio das transformações na sala de aula, no Conselho de Curso⁶, nos Departamentos, que o Sistema de Ensino Superior pode ser levado a comprometer-se com as modificações necessárias (Souza, Baldino, Cabral et al., 1993, p. 20).

A AS propõe um estudo onde quem “não sabe” fala, explica, e quem “sabe” faz perguntas. Se um aluno diz que entendeu, o resto do grupo deve perguntar de volta: “o quê você entendeu?” Apenas nas ocasiões de síntese, aquele que “sabe” explica. O sujeito falante deve ocupar a posição central da sua própria aprendizagem: “o sujeito é ‘ouvido’ e devolve-se a ele aquilo que se entende do que ele diz, o significado do que disse; é falando que se aprende, é ouvindo que se ensina”.

⁶ Na estrutura universitária da Unesp, Conselhos de Curso são colegiados paralelos ao Conselho de Departamento, com a tarefa primordial de tratar as questões pedagógicas dos cursos pelos quais são responsáveis, junto aos departamentos que, nesse aspecto, possuem tarefas mais técnicas. Segundo Souza, Baldino, Cabral et al. (1993), os Conselhos de Curso são as instâncias responsáveis por comprometer a Instituição de Ensino Superior (IES) com as questões pedagógicas.

Entretanto, estamos atentos à conjectura de Webb (1991, p. 385-386) de que alguns alunos não pedem ajuda “por medo de parecerem incompetentes”. Essa é uma dificuldade que, certamente, não poderá ser infalivelmente resolvida por um homólogo que se propõe a dar explicações. Consideramos utópico esperar que algum elemento do grupo possa tratar um problema dessa natureza, orientado com proposições do tipo “deve-se avaliar o que o estudante já sabe, dando-lhe oportunidade para resolver problemas por si próprio, ou abstendo-se de interromper o aluno em seu trabalho”.

Quanto à organização progressiva do Grupão, Baldino (1995c) destaca quatro fases: (1) inorganicidade; (2) estruturação; (3) autonomia; (4) liderança. Busca-se a autonomia do Grupão diante de um objetivo definido, visando a intervir de maneira diferenciada e eficaz no ETV, através da implantação dos valores da AS. Espera-se que o Grupão, gradualmente, passe a responsabilizar-se pela execução, avaliação e controle do processo de ensino, formulando soluções para possíveis problemas.

A tarefa específica do Grupão é avaliar tudo o que possa ter contribuído para facilitar ou dificultar a formação de um ambiente de AS na turma como um todo, incluindo nesse processo a avaliação de sua própria organização, em termos de distribuição da palavra, questões de ordem, encaminhamentos, votações, conversas paralelas etc. Cumprida sua missão específica, a assembléia torna-se, então, soberana para escolher os temas que pretenda abordar. O Grupão é o único foro para a discussão e homologação de mudanças dessas normas. As ações planejadas, segundo as normas da AS, envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, além de outros aspectos emergentes nesse processo. O papel do professor consiste, entre outros, em restituir informações aos alunos no concernente aos seus modos de aprendizagem, através de discussões, as quais procura estimular.

Os pontos da AS têm coincidido com o número de horas de presença do aluno, mas, em tese, podem ser diferentes, porque o aluno pode estar presente e não participar ou participar mal. As notas da AS acima de 8 são contadas integralmente, e as abaixo de 7 são contadas como zero, fazendo-se uma interpolação linear para as que estiverem entre 7 e 8. A nota do bimestre é a média ponderada entre a nota da prova e a nota da AS. O peso da nota da AS nessa média é obtido através de percentagens atribuídas pela plenária ao trabalho de cada aula do período regular.

Para calcular a nota do bimestre, comparam-se duas notas, i.e., (1) a nota da prova e (2) a média desta nota com a AS, ficando o aluno com a maior das duas notas. Para os alunos cuja média não atingir cinco (numa escala de zero a dez), mas que tiverem frequência acima de 70%, prevê-se um “exame” depois do encerramento do ano letivo. A nota final é então a média entre a nota do exame e a média final. Se essa nota for maior ou igual a 5, o aluno está aprovado. Uma nota insuficiente na prova, i.e., abaixo da média da classe, evidencia que o processo de trabalho adotado está conduzindo a uma premiação que não corresponde à “competência adquirida”, pelo menos enquanto avaliada pela prova. Três fatores podem ser invocados para explicar o fato: o do trabalho em aula, o do trabalho individual e o da “falta de base”.

Quanto ao trabalho em aula, é possível que ele apresente alguns *senões*, p. ex., que o aluno esteja trabalhando com colegas que avancem mais rapidamente e que estejam fazendo o papel de “piedosos”, deixando-o na ilusão de que entendeu, mas sem que, na realidade, tenha com quem dialogar para formar suas certezas. Também pode acontecer que o aluno, mais próximo do tipo “periférico”, não esteja encarando a aula como lugar para aprender e, sim, tentando descobrir maneiras de passar o tempo, dando a impressão de que trabalha.

No que diz respeito ao trabalho individual, pode ocorrer que o aluno não esteja fazendo o recomendado para preencher as defasagens de andamento ou pode ser que esse trabalho individual esteja sendo feito de forma improdutiva. O aluno pode equivocar-se, acreditando que o fato de estar trabalhando em grupo e freqüentando a Recuperação Paralela dispensa-o do trabalho individual, uma atividade essencial que ninguém pode fazer por ele.

No concernente à “falta de base”, pode ocorrer que, apesar do vestibular ou precisamente por causa dele, o aluno não conte com as estruturas cognitivas necessárias para a disciplina em questão. Se o vestibular estivesse cumprindo as suas funções de selecionar aqueles que realmente têm condições de acompanhar os cursos ministrados na carreira escolhida, não se falaria da “falta de base”. Ocorre, porém, que a formação falha do candidato revela um longo processo dos percalços do ensino, no qual lacunas e vícios de aprendizagem vão se acumulando através dos anos para culminar nos chamados *Cursinhos*, onde o objetivo é treinar o aluno, ensinando-lhe truques e/ou receitas para que tenha maiores chances de ser selecionado.

Em qualquer desses casos não seria ético continuar premiando um trabalho que se revela ineficaz do ponto de vista da aprendizagem. Estaríamos abrindo mão de ensinar, transformando a Assimilação Solidária em aprovação automática. Por isso, se a nota da prova é insuficiente, o aluno só pode continuar beneficiando-se da avaliação do tempo de trabalho no bimestre seguinte à prova, à medida que se responsabilizar pela reconstrução de seus conhecimentos básicos através da participação em um trabalho individual dirigido, a Recuperação Paralela, realizado em horário (extra-classe) previamente definido. Nesses casos a base de tempo para o cálculo da nota da AS no bimestre seguinte ao da nota insuficiente abrange as horas nos períodos regulares de aula e as computadas nos de Recuperação Paralela.

Nas sessões de Recuperação Paralela ou de Ensino Remedial, nas quais se desenvolvem atividades vinculadas à disciplina em questão, procura-se partir das dificuldades especiais, que não se conseguem modificar no âmbito da sala de aula, e que somente podem ser detectadas no momento em que o aluno vai ao quadro e verbaliza a maneira como compreendeu o problema. Com base na voz do aluno, o professor procura determinar as estratégias falhas empregadas na resolução do problema, direcionando a novos encaminhamentos. Baldino (1995b) apresenta, como propostas de solução, estratégias didáticas e pedagógicas adequadas à Recuperação Paralela, denominada por ele Ensino Remedial, desenvolvida em momentos fora dos horários normais de aula.

Em síntese, os princípios gerais da AS são desenvolvidos a partir do trabalho efetivo realizado pelos alunos em pequenos grupos, em sala de aula, destacando a supremacia dos grupos sobre os indivíduos e a do Grupão (formado por toda a classe) sobre os grupos. O critério para a avaliação da AS é a medida de tempo de trabalho produtivo. Trabalho produtivo é o que ocorre sobre as atividades propostas pelo professor, dentro das normas da AS. Trata-se de saber como o grupo trabalhou e durante quanto tempo (Baldino, 1995c).

⁷ Observa-se que a maioria dos estudos sobre trabalhos cooperativos, revisados por Webb (1991), utilizaram uma estrutura de premiação individual; os alunos não recebem prêmios ou reconhecimento por serem membros de grupos de elevado desempenho, nem lhes é participado o nível médio de desempenho do grupo.

Considerações finais

Resta destacar que em um aspecto, sob nosso ponto de vista essencial para o trabalho em AS, discorda-se dos estudos revisados (ver p. ex. Yackel, Cobb & Wood, 1991, 1992): aquele da informação de que as normas sociais são (foram) construídas “na ausência de um sistema de recompensa extrínseco”⁷.

Consideramos essa condição simplesmente impossível de ser encontrada, pois sempre há um certificado ou “prêmio” a ser obtido tendo alguma conexão com a sala de aula.

A literatura sobre estrutura de premiação esclarece que numa estrutura de premiação grupal (ou cooperativa) premiam-se os alunos com base no desempenho de todos os membros do grupo. Nesse tipo de estrutura de premiação é comum prestar reconhecimento especial a grupos que demonstram elevada média de desempenho (ou elevada melhora média com o passar do tempo). Slavin (1983 apud Webb, 1991, p. 383) salienta que o reconhecimento pode ser uma menção salutar em um boletim informativo da classe. Menos comum na estrutura de premiação grupal é uma estrutura de premiação para determinar a nota dos alunos. Por exemplo, estes podem receber suas notas com base na média dos pontos do grupo no teste de desempenho, ao invés (ou em adição) dos seus próprios pontos (Webb, 1991, p. 383-384).

Pesquisas (ver p. ex., Sharan, 1980; Slavin, 1977, 1980a, 1980b, 1983 apud Webb, 1991, p. 383), comparando estruturas de premiação grupal e individual, demonstram que as primeiras auxiliam no comportamento entre os membros do grupo. “Uma vez que o desempenho dos colegas de classe no teste de desempenho influencia o prêmio ou recompensa de cada aluno, os membros do grupo sentem-se motivados a assegurarem que todos no grupo aprendam a matéria” (ver Slavin, 1987 apud Webb, 1991, p. 383). Webb avalia, com base nos efeitos positivos demonstrados no comportamento de cooperação, que é certamente possível que as premiações grupais possam aumentar a freqüência e o nível de elaboração das explicações no grupo. Merece ainda ser investigado, segundo essa autora, se os efeitos potencialmente benéficos de tais premiações superam, ou não, os possíveis efeitos prejudiciais (p. ex., se os alunos podem vir a valorizar a ajuda a outros somente como um meio para a obtenção de um prêmio extrínseco).

A estrutura de recompensa aos grupos em AS consiste de: (1) recompensas grupais ou individuais no reconhecimento da obtenção do conhecimento, sendo essa recompensa baseada na avaliação através de exames escritos individuais ou em grupos; (2) recompensas grupais para os esforços cooperativos, baseadas na medida da duração do trabalho do grupo e avaliação da qualidade da interação tanto quando da participação em sessões de recuperação paralela.

Recompensas em grupo implicam que o resultado individual é definido em termos da operação e concordância com as normas da comunidade formada na classe e não em termos da *performance* em provas ou testes sobre a obtenção do conhecimento. Passar ou repetir, na vida real dos estudantes, é definido pelos resultados dessa estrutura de recompensa.

Os estudos em AS com alunos universitários (ver, p. ex., Baldino, 1996a) têm demonstrado que eles não acreditam que possam aprender a partir de trabalhos em grupo. Sendo assim, a estrutura de recompensa deve ser modificada para estimular a participação. Dado que não se pode desenvolver um trabalho numa base puramente voluntária, a AS estabelece uma recompensa extrínseca, partindo da consideração essencial: “para o aluno a nota funciona como objeto de desejo”. As análises de Cabral (1992) mostram o aluno dividido, exatamente entre um querer manifesto relativo à aprendizagem e um discurso silencioso feito por ações divergentes relativo à obtenção da nota e da promoção. Segundo a autora, é na distância entre esses dois discursos que o desejo deve ser procurado.

No trabalho em AS, as provas escritas continuam existindo, não porque se creia que elas meçam algum mérito intrínseco, mas por se julgar que a demanda posta por elas diferencia as estratégias adotadas pelos alunos: ter ou não ter prova é sempre a primeira indagação no primeiro dia de aula. Ao longo do curso, a instituição deverá comunicar ao aluno, através do professor, o significado por ela atribuído à estratégia adotada pelo aluno. Para a AS, a prova escrita não funciona como fator único para selecionar as estratégias desejáveis para, p. ex., um curso de Cálculo.

Após alinhar este percurso, cabe ressaltar que em dois pontos essenciais a AS demarca-se com os autores revisados: (1) quando tomam o trabalho cooperativo com o fim único de melhorar o desempenho do aluno em termos do conteúdo, e (2) quanto à informação de que as normas sociais são construídas “na ausência de um sistema de recompensa extrínseco”.

Em primeiro lugar, os grupos em AS, desenvolvidos nas sessões regulares e nas sessões de recuperação paralela, não se colocam como “método de instrução”, dado que melhorar a *performance* do aluno não é seu único objetivo. Para os grupos em AS, o trabalho cooperativo, em si mesmo, é tomado como objetivo educacional. Em segundo lugar, a total ausência de um sistema de recompensa extrínseco é uma condição sumamente difícil de encontrar, pois

sempre há um prêmio de algum tipo a ser obtido a partir de um determinado desempenho na sala de aula.

Observa-se, nas obras consultadas, a busca por uma avaliação justa que aponte para um processo de seleção social e politicamente neutro. Sendo assim, não levam em conta o quadro promocional. Não distinguem a avaliação e a recompensa social. Parece que os autores vêem a estrutura de recompensa como um fator indesejável da “boa avaliação”. Os Grupos em Assimilação Solidária são uma proposta pedagógica que leva em consideração o papel do conhecimento na seleção e validação dos processos promocionais da sociedade, distinguindo, claramente, a avaliação (você aprendeu ou não?) e a recompensa social (você passou ou não?), rejeitando a idéia de que avaliação justa leva a um processo de seleção social, politicamente neutro. Baldino (1994c), assumindo a não neutralidade de toda política de promoções, propõe apreender, explicitamente, a avaliação sob o enfoque do seu papel na aprovação-reprovação, dado que estas são inevitáveis dentro de um sistema seriado e definido, em todos os seus níveis, por terminalidades, como é o caso da instituição escolar brasileira.

Resta ainda salientar que quando se propõe a pedagogia da AS, não se está suprimindo qualquer direito adquirido em virtude da tradição do ETV. Está-se apenas propondo que aqueles que quiserem e puderem colaborar para a construção de um certo ambiente de trabalho na sala, durante a hora da aula, segundo as normas da AS, tenham um bônus por esse esforço. Os que não quiserem ou não puderem vir e os que preferirem outro tipo de trabalho durante o tempo de aula poderão ficar com as notas obtidas nas provas, sem serem prejudicados pela nota baixa em AS.

Referências bibliográficas

BALDINO, R. R, MARTINS, M. L. *O aluno real*. Rio de Janeiro: IM-UFRJ e G-RIO, 1985 (mimeogr.).

BALDINO, R. R. Normas da Assimilação Solidária. *Boletim do Centro de Ciências da FAPERJ*, 1987.

----- Questões sobre Educação matemática. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1, 1989, Campinas, Anais São Paulo: EPEM SBEM, p169-176, 1989.

- BALDINO, R. R. Sobre a ética da Assimilação Solidária: consciência clínica e mais-valia. Rio Claro: Departamento de Matemática, IGCE, Unesp, 1994a (Relatório Interno, n. 26/94).
- Avaliação e seus adjetivos. In: **Circuito PROGRAD**, 2º, Rio Claro, Unesp 1994c (mimeogr.).
- Ensino Remedial em Recuperação Paralela. **Zetetiké**, n. 3, p. 73-95, 1995b.
- Normas da Assimilação Solidária, 1995. Contrato de Trabalho. Rio Claro: Unesp, 1995c (mimeogr.).
- BALDINO, R. R. et al. Aprendizagem, avaliação, promoção e psicanálise: debate em uma disciplina de pós-graduação em Educação Matemática. In: CEPFE 4, 1996. Anais, Águas de São Pedro, 1996, p. 117.
- BALDINO, R. R. Reward structure based on cooperative work assessment in a calculus course. Submetido ao PME-20, Valência, 1996a (mimeogr.).
- Solidarity Assimilation Groups. Submetido ao PME-20, Valência, 1996b (mimeogr.).
- CABRAL, T. C. Vicissitudes da aprendizagem em um curso de Cálculo. Rio Claro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp.
- Produção de significado matemático. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3, 1994. Local: SBEM-RS, 1994b.
- DAVIDSON, N., KROLL, D. L. An overview of research on cooperative learning related to Mathematics. **Journal for Research in Mathematics Education**, V. 22, n. 5, p. 362-365, 1991.
- DEES, R. L. The role of cooperative learning in increasing problem-solving ability in a college remedial course. **Journal for Research in Mathematics Education**, V. 22, n. 5, p. 409-421, 1991.
- PEREIRA, D. J. R. O papel do significante “família” no discurso sobre ensino e aprendizagem da matemática na escola. Rio Claro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, 1995.
- SILVA, M. R. G. Concepções didático-pedagógicas do professor-pesquisador em Matemática e seu funcionamento na sala de aula de matemática. Rio Claro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, 1993.

- SILVA, M. R. G. *Avaliação e trabalho em grupo em Assimilação Solidária: análise de uma intervenção*. Rio Claro, 1997. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, 1997.
- SOUZA, A. C. C., et al. *Novas Diretrizes para a Licenciatura em Matemática*. Rio Claro: Departamento de Matemática, Unesp (Relatório Interno, n. 23/93), 1993.
- WEBB, N. M. Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, V.22, n.5, p. 366-386, 1991.
- YACKEL, E., et al. Small-group interactions as a source of learning opportunities in second-grade Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, V. 22, n. 5, p. 390-408, 1991.
- Instructional development and assessment from a socioconstructivist perspective. In: Leder, Gilah (editor), *Assessment and Learning of Mathematics*, Hawthorn: Australian Council for Educational Research (ACER), 1992, p. 63-82.
- YACKEL, E., COBB, P. The Development of Young Children's Understanding of Mathematical Argumentation, Paper presented at the 1994 Annual Meeting of the American Educational Association, New Orleans, LA., 1994 (mimeogr.).

