

FACULDADE DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

José Ambreu Diedrich

DA REPROVAÇÃO À ASCENSÃO PROFISSIONAL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO ENVOLVENDO VÍNCULOS ENTRE
AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA E A REALIDADE PROFÍSSIONAL

Porto Alegre

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ AMBREU DIEDRICH

**DA REPROVAÇÃO À ASCENSÃO PROFISSIONAL: UM PROCESSO EM
CONSTRUÇÃO ENVOLVENDO VÍNCULOS ENTRE AVALIAÇÃO EM
MATEMÁTICA E A REALIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Dr. Maurivan Güntzel Ramos

PORTO ALEGRE

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D566b	Diedrich, José Ambreu
	Da reprovação à ascensão profissional: um processo em construção envolvendo vínculos entre avaliação em matemática e a realidade profissional. / José Ambreu Diedrich. - Porto Alegre, 2009. 116f.
	Dissertação (Mestrado) - PUCRS - Faculdade de Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e Matemática.
	Orientação: Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos
	1. Matemática – Avaliação. 2. Matemática – Realidade profissional
I. Título.	
	CDU: 51

Bibliotecária Responsável
Cláudia Carmem Baggio
CRB 10/1830

JOSÉ AMBREU DIEDRICH

**DA REPROVAÇÃO À ASCENSÃO PROFISSIONAL: UM PROCESSO EM
CONSTRUÇÃO ENVOLVENDO VÍNCULOS ENTRE AVALIAÇÃO EM
MATEMÁTICA E A REALIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em __ de _____ de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cláudia Lisete Oliveira Groenwald

Prof^ª. Dr. Marlene Corroero Grillo

Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família e a Deus. A dedicação de minha esposa e dos nossos três filhos, tanto nos momentos bons quanto nos ruins, serviu de inspiração para a escrita dessa dissertação. A saúde com que Deus premiou a nossa família foi o alimento para a alma nos momentos difíceis nesses dois últimos anos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Grazielle, Joel e Gisele pelo apoio oferecido durante o desenvolvimento da dissertação.

Ao professor Dr. Roque Moraes pelo primeiro ano de orientação.

Ao professor Dr. Maurivan Güntzel Ramos pelo empenho e dedicação durante a escrita da dissertação.

Especialmente a minha esposa Rejane Terezinha Diedrich pela compreensão e por aceitar a falta de atenção durante estes últimos meses.

RESUMO

O presente trabalho discute possíveis relações entre reprovação em Matemática no ensino médio e ascensão profissional. Destaca a necessidade do rompimento com o pensamento linear, tornando o processo avaliativo mais dinâmico e relevante para a aprendizagem. A metodologia de pesquisa tem abordagem qualitativa e os dados foram tratados por meio da análise textual discursiva. Participaram da pesquisa sete sujeitos, que foram reprovados em Matemática no ensino médio, mas mostram sinais de sucesso na vida profissional. A pesquisa utiliza como instrumentos de coleta de dados um questionário, para coleta inicial de dados gerais, e entrevista individual gravada em áudio, com a intenção de compreender as relações entre a reprovação em Matemática no ensino médio e a ascensão profissional dos sujeitos. Como destaque a alguns resultados, para evitar alguns insucessos escolares é necessário que: os professores valorizem mais as qualidades dos alunos do que as dificuldades; possibilitem e estimulem aos alunos a assumirem a sua aprendizagem; tenham coragem de transgredir procedimentos tradicionalmente adotados; valorizem o processo de aprender e não apenas os resultados; conheçam e valorizem o histórico do aluno e seus conhecimentos para planejar e realizar as ações de ensino. É muito importante apostar nos pontos fortes dos alunos e dar equilíbrio às dimensões cognitiva e afetiva. Também é necessário que a escola assuma a sua parcela de responsabilidade na reprovação dos alunos, promovendo ações para evitar o fracasso escolar e para estimular o sucesso dos alunos e não apenas evitar o seu insucesso.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Avaliação. Reprovação na escola. Ascensão profissional.

ABSTRACT

This article discusses possible relationships between failure in mathematics in the high school and professional ascent. Highlights the need to break with the linear thinking, making the evaluation process more dynamic and relevant to the learning process. The methods of research have a qualitative approach and the data were processed through the textual discourse analysis. Seven subjects participated in the research, which was disapproved in mathematics in the high school, but have become successful your professional in life. Used as instruments for data collection a questionnaire for initial collection of generally data, and individual interviews recorded on audio, with the intention to understand the relationship between the failure in mathematics in the high school and professional ascent of the subjects. How to highlight some results, to avoid some failures school is necessary that: the teachers emphasize the qualities of the students more than the difficulties, to enable and encourage students to take their learning, have the courage to transgress traditionally adopted procedures, highlighting the process of learn and not just the results, know and value the history of the student and his knowledge to plan and carry out the actions of teaching. It's very important in focusing the students' strengths and to balance the cognitive and affective dimensions. It is also necessary that the school takes your share of responsibility in the failure of students, promoting actions to prevent the school failure and to encourage the success of students and not just avoid your failure.

Keywords: Teaching of Mathematics. Evaluation. School failure. Professional ascent.

RESUMEN

El la presente disertación discute relaciones posibles entre la reprobación en Matemática en la enseñanza media y la ascensión profesional. Destaca la necesidad del rompimiento con el pensamiento lineal, de modo que el proceso de evaluación sea más dinámico y relevante para el aprendizaje de los alumnos. La metodología de pesquisa es cualitativa y los datos fueron tratados por el medio de la Análisis Textual Discursiva. Participaron de la pesquisa siete sujetos, con reprobación en la asignatura del Matemática en la enseñanza media, pero muestran señales de suceso en la vida profesional. En la investigación fueron utilizados un cuestionario, para coleta inicial de datos generales, y entrevista, con la intención de comprender las relaciones entre la reprobación en Matemática en la enseñanza media y lo progreso profesional de los sujetos. Concluyendo, puede afirmar-se: para evitar fracaso escolar en la Matemática, es necesario que: las calidades de los alumnos tiene que ser más valorizadas do que las dificultades; los alumnos tiene que ser estimulados a asumieren su aprendizaje; los profesores necesitan el coraje para realizar procedimientos diferentes de los utilizados tradicionalmente; el proceso de aprender tiene que ser más valorizados do que apenas los resultados; la historia del los alumnos tiene que ser más valorizada. Es muy importante apostar en los puntos fuertes de los alumnos y equilibrar las dimensiones cognitiva y afectiva. Es importante que las escuelas asuman su parte de responsabilidad en la reprobación de los alumnos, promoviendo acciones para evitar el fracaso escolar y para estimular el suceso de los alumnos.

Palabras-clave: Enseñanza de La Matemática. Evaluación. Fracaso en la escuela. Ascensión profesional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	12
2.1	Minha trajetória: do menino sonhador ao mestrando.....	12
2.2	Entre aprender e ensinar: movimentos do processo avaliativo rumo à aprendizagem.....	20
2.2.1	Do contexto à justificativa.....	20
2.2.2	O processo avaliativo como instrumento de verificação da aprendizagem.....	26
2.2.3	O processo avaliativo como instrumento de organização/produção do conhecimento.....	29
2.2.4	O processo avaliativo e os movimentos entre aprender e ensinar.....	32
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	38
3.1	Avaliação: algumas diretrizes.....	38
3.2	Avaliação: seletiva ou formativa?.....	46
3.3	Avaliação: erro como tentativa de acerto.....	53
3.4	Formação continuada de professores: aprender e sua relação com a avaliação.....	56
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	62
4.1	Abordagem de pesquisa.....	62
4.2	Contexto, sujeitos e organização da pesquisa.....	63
4.3	Instrumentos da pesquisa.....	63
4.4	Análise dos dados.....	64
5	DA MADEIRA BRUTA AO ARTEFATO, DO FRACASSO AO SUCESSO, DA EXPRESSÃO DO SUJEITO AO TEXTO: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE SUCESSO, OS VÍNCULOS ENTRE A REPROVAÇÃO E A REALIDADE PROFISSIONAL.....	65
5.1	Sucesso ou insucesso? Vínculos entre reprovação e realidade profissional.....	66
5.1.1	Perfil dos sujeitos: a confiança conquistada pelas atividades que realizam.....	66
5.1.2	Perspectivas futuras: o interesse pelos estudos e pela complexidade do trabalho como geradores de novas conquistas e metas.....	69
5.1.3	Consciência dos saberes necessários: o domínio dos conhecimentos científicos e das competências para o trabalho.....	72
5.1.4	Importância da disciplina em que houve tropeço para as atividades atuais: vínculos entre reprovação e a realidade profissional.....	73

5.2	Do insucesso ao sucesso.....	76
5.2.1	Sentimentos dos sujeitos com a reprovação.....	76
5.2.2	Responsabilidade dos sujeitos com a reprovação.....	79
5.2.3	Justificativas pela reprovação.....	81
5.2.4	Como a escola reage numa situação de baixo rendimento escolar do aluno.....	84
5.3	Entrar no palco ou ficar na platéia? Do contexto da reprovação à guinada na vida.....	85
5.3.1	Contexto da reprovação.....	85
5.3.2	Podia ser diferente?.....	88
5.3.3	Descartar erros e preconceitos para melhorar a auto-estima.....	89
5.3.4	Guinada na vida que a reprovação pode proporcionar.....	92
5.4	Dos reflexos às alternativas.....	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICES.....	105
	Apêndice A - Entrevista com o sujeito A.....	106
	Apêndice B - Entrevista com o sujeito B.....	111
	Apêndice C - Questionário com o sujeito A.....	115
	Apêndice D - Questionário com o sujeito B.....	116

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade principal compreender a relação entre insucesso escolar e ascensão profissional e, por meio dessa compreensão, buscar alternativas para minimizar o elevado número de reprovações nas escolas. É importante, a partir disso, buscar a formação integral do aluno, na qual, se possibilite desenvolver autonomia, criatividade e pensamento crítico.

O interesse pelo assunto forjou-se ao longo de dez anos em sala de aula, nos quais, presenciei muitas reprovações, especialmente em Matemática. Assim, busco respostas que me façam chegar a outras alternativas de avaliação, nas quais, cognitivo e afetivo, assim como aprender e ensinar, façam parte dos elos de uma mesma corrente.

Nesse sentido, é importante ter a convicção de que o processo avaliativo fortalece esses elos, na medida em que seja visto como um instrumento que auxilia a aprendizagem dos alunos e dos professores. Para isso é preciso, no entanto, afastar-se de alguns (pré) conceitos, fortemente enraizados na educação, de que existem bons e maus alunos e que os bons são os que têm as melhores notas e os maus, as piores.

É, também, importante compreender os movimentos de interação entre educação e avaliação com o objetivo de reconstruir teorias na busca de outras alternativas de avaliação também importantes para os processos de aprendizagem e ensino.

A pesquisa apresenta-se como um processo complexo e dinâmico e, portanto, recursivo e não linear. No entanto, para melhor compreendê-la, apresento-a estruturada em capítulos, a partir dessa introdução.

O segundo capítulo trata da contextualização e problematização da pesquisa. Manifesto-o em dois momentos: **“Minha trajetória: do menino sonhador ao mestrando”** e **“Entre aprender e ensinar: movimentos do processo avaliativo rumo à aprendizagem”**. O segundo momento está dividido em quatro seções: do contexto à justificativa; o processo avaliativo como instrumento de verificação da aprendizagem; o processo avaliativo como instrumento de organização/produção do conhecimento; o processo avaliativo e os movimentos entre aprender e ensinar.

O terceiro capítulo discute e apresenta os principais pressupostos teóricos fundamentados em autores reconhecidos pela comunidade acadêmica. Está dividido em quatro seções: “Avaliação: algumas diretrizes”; “Avaliação: seletiva ou formativa?”;

“Avaliação: erro como tentativa de acerto”; “Formação continuada de professores: aprender e sua relação com a avaliação”.

O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, por meio de quatro seções: Abordagem da pesquisa; Contexto, sujeitos e organização da pesquisa; Instrumentos da pesquisa; Metodologia da análise dos dados.

O quinto capítulo analisa os depoimentos dos participantes da pesquisa. Está dividido em quatro blocos que representam as categorias surgidas a partir da análise. O primeiro, intitulado **“Sucesso ou insucesso? Vínculos entre reprovação e realidade profissional”**, está dividido em quatro seções: Perfil dos sujeitos: a confiança conquistada pelas atividades que realizam; Perspectivas futuras: o interesse pelos estudos e pela complexidade do trabalho como geradores de novas conquistas e metas; Consciência dos saberes necessários: o domínio dos conhecimentos científicos e das competências para o trabalho; Importância da disciplina em que houve tropeço para as atividades atuais: vínculos entre reprovação e a realidade profissional. O segundo, **“Do insucesso ao sucesso”**, apresenta as seções: Sentimentos dos sujeitos com a reprovação; Responsabilidade dos sujeitos com a reprovação; Justificativas pela reprovação; Como a escola reage numa situação de baixo rendimento escolar do aluno. O terceiro, intitulado **“Entrar no palco ou ficar na platéia¹? Do contexto da reprovação à guinada na vida”**, mostra quatro seções: Contexto da reprovação; Poderia ser diferente?; Descartar erros e preconceitos para melhorar a auto-estima; Guinada na vida que a reprovação pode proporcionar. O quarto, com título **“Dos reflexos às alternativas”**, apresenta-se sem seções.

O último capítulo apresenta as considerações finais procurando responder às questões de pesquisa e trazer algumas conclusões a partir da análise dos dados. Além disso, aponta algumas sugestões em relação a como a escola poderia perceber ou atuar em relação à aprovação/reprovação.

¹ Terminologia usada por Jorge Augusto Cury (2004).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

O lugar do pensamento é sempre uma atitude; e, no conjunto das atitudes, tomam corpo nossas idéias. E estas, encorpadas, fazem o Mundo “caber” dentro da pessoa humana. Com esse nosso proceder começamos a compreender a tal “interpretação da realidade”. (FREIRE *et al*, 1986, p. 11)

Neste capítulo apresento um relato de minha trajetória, do menino sonhador ao mestrando, e sua interferência na escolha e interesse pelo tema da pesquisa. Mostro, ainda, algumas convicções sobre educação e avaliação, forjadas nos meus dez anos de sala de aula. Por fim, identifico o problema central da pesquisa, bem como seus desdobramentos apresentados como questões de pesquisa. A partir desses pressupostos dou a conhecer os objetivos e sua relação com o problema e as questões de pesquisa.

2.1 Minha trajetória: do menino sonhador ao mestrando

Em junho de 1998 tive minha primeira experiência como professor. Tudo ocorreu sem planejamento. Estava no sétimo semestre do Curso de Ciências - Licenciatura de 1º Grau - com habilitação em Matemática e Ciências. Havia a necessidade de realizar estágio que me permitisse colação de grau como Licenciado em Ciências. Procurei a direção da escola, na qual havia estudado quando menino, para apresentar meu projeto. Após dois dias a diretora me procurou. Disse-me que a escola estava aberta para desenvolver o meu projeto e, além disso, que assumisse a vaga de professor permanente, pois o titular de Ciências havia se exonerado por aqueles dias. Lembrei-me de um ditado popular, muitas vezes escutado em minha infância: cavalo encilhado não passa duas vezes no mesmo lugar. Essa lembrança, por sua vez, fez-me recordar do menino encantado com o seu professor e a vontade de um dia ser como ele. Já havia, naquele momento, ultrapassado inúmeras fronteiras e enfrentado enormes dificuldades com o propósito de me preparar para isso. Era esse o meu momento?

Faço, então, um relato das principais experiências como aluno e professor que me fizeram chegar ao mestrado e escolher como tema de pesquisa “*avaliação*”.

Iniciei como aluno e professor, na Escola Municipal na qual ainda trabalho. Nela estudei da primeira até a quarta séries. Com o intuito de continuar os estudos, com onze anos,

ainda criança, tive de sair de casa. Estudei três anos em um Seminário, para a formação de padres, única opção possível à época, pois não havia no município e, nas redondezas, uma escola pública e gratuita. O Seminário, no entanto, não oferecia ensino, alimentação e moradia gratuitamente. Como resolver esse problema?

Soluções e problemas estão intrinsecamente ligados, pois aquelas só poderão ocorrer se existirem os problemas. Qual era, então, o problema? Para o Seminário, a falta de interessados em ser padre e, para mim, condições financeiras para custear os estudos. Qual a solução? Meu interesse em continuar estudando. Isso, de certa forma, solucionava, parcialmente, o problema do Seminário e, totalmente, o meu, pois, à época, os membros da comunidade, por razões diversas, custeavam boa parte das despesas dos seminaristas.

Levando em consideração esses aspectos, aprendi cedo que somos avaliados em nossos afazeres do dia-a-dia e, muitas vezes, com o intuito de selecionar/separar, atitudes que não resolvem problemas, apenas os criam. Lembro-me, com tristeza, que isso ocorria e, continua ocorrendo, especialmente para quem está na condição de aluno. A citação a seguir contribui para entender o exposto:

Estou aqui, nesta escola, exatamente no meu primeiro dia com as crianças e elas estão sendo testadas. E, depois, no dia seguinte, estou vendo-as sendo colocadas em grupos, enquanto esperam sentadas ao redor. E elas sabiam imediatamente qual era o melhor grupo, qual era o pior grupo. E ouço uma garotinha dizer que ela não tinha sido escolhida para qualquer grupo ainda: “Oh, espero entrar nesse grupo”, e “Oh, esse deve ser um bom grupo por que tal pessoa está nele”. E então o último grupo foi chamado e ela estava nele. O jeito de rejeitada, no segundo dia do ano escolar, com o qual ela foi para aquela turma sabendo que era a turma “burra” aquilo foi chocante. E apesar de todas as coisas boas que são colocadas como argumento em favor desse tipo de separação, eu nunca a defenderia por causa disso. (CONNELL, 1985 p. 17).

O Seminário, onde estudei, só aceitava alunos (seminaristas) se viessem com a recomendação de alguma liderança da comunidade de sua origem. Isso, de certa forma, era uma maneira de selecionar/separar, mas ao mesmo tempo, estratégico, pois, em geral, os meninos eram filhos de famílias muito humildes e pobres. Na época o líder máximo da comunidade era o professor.

Era preciso que o cavalo encilhado aparecesse. Quais as chances? O professor, a comunidade e a família que, porventura, em mim apostassem. Sempre acreditei nessa possibilidade e, aos onze anos, quando apareceu, aproveitei-a.

O professor, pelo qual me encantei na minha infância, teve participação importante na minha trajetória inicial. Além dele, outras pessoas surgiram em minha vida, que exerceram grande encantamento. O apoio da família foi, no entanto, o pilar principal de toda a trajetória

do menino sonhador ao mestrando. Éramos oito: pai, mãe e seis irmãos. Hoje, somos cinco: este pesquisador - um daqueles seis irmãos - sua esposa e três filhos.

A ausência de uma escola pública e gratuita na cidade poderia dificultar que seguisse estudando. No entanto, estava disposto a quebrar a regra e impedir que isso acontecesse. Escrever a dissertação de mestrado mostra que parte do caminho foi percorrida e a regra quebrada. Mesmo que a caminhada esteja incompleta sinto-me avançando rumo ao sonho do menino.

Passaram-se os anos, muitos dos quais afastado da família e do professor. O menino - já não tão menino - encontra outras pessoas de boa índole que influenciam na constituição de seu caráter e conhecimento. Ao olhar para trás, recordo das exigências na busca da aprendizagem e de novas famílias. Isso teve influência na escolha do tema da pesquisa e de algumas convicções, forjadas na caminhada como professor e pesquisador. As lembranças fazem surgir a saudade dos amigos - novos irmãos, mas ao mesmo tempo, permitem ao então menino e hoje professor entender os jovens atuais, sonhadores, por vezes sem muito compromisso e, por outro lado, como naquela época, sem grandes oportunidades.

Os anos no Seminário foram importantes para minha formação formal e política. A educação, naquela instituição, tinha como princípio manter equilíbrio entre conhecimento e cidadania nem sempre presente nas escolas de hoje. Faço o registro de fatos que presenciei e presencio nos meus afazeres diários, sem juízo de valor.

Nos três anos de seminarista, surgiu no Município uma escola comunitária² que oferecia ensino noturno. Mesmo que não fosse gratuito, sua mensalidade era inferior ao do particular matutino. Já tinha tomado, à época, a decisão de me afastar do seminário, uma vez que, nessas condições, havia a possibilidade de trabalhar durante o dia para custear os estudos. Poucas empresas, no entanto, ofereciam vagas de emprego para adolescentes de treze ou catorze anos. Fiz várias tentativas e nenhuma foi frutífera. Desistir, no entanto, não fazia parte da minha formação. Fui trabalhar de servente de pedreiro, sem carteira assinada, emprego para o que nem sempre havia serviço.

Surgiam, a partir dessa realidade, inconvenientes fatos. A mensalidade e os livros tinham que ser pagos, pois a Escola, regida pelas leis do mercado, tinha interesse no lado econômico e no social. Além disso, precisava trabalhar até mais tarde, pois tudo era realizado manualmente sem os recursos de hoje. Isso, no entanto, não significava desinteresse, mas a única possibilidade de continuar os estudos ainda que não de forma plena.

² Modelo escolar que se caracteriza pela ausência do Estado sem a conotação mercadológica, como hoje é compreendida e escola privada.

Surge, a partir disso, um paradoxo, pois para manter o sonho de estudar era preciso trabalhar. No entanto, manter o emprego, ainda que informal, exigia seguir normas que não levavam em consideração estar-se, ou não, estudando. Isso só podia ser superado com muita vontade, dedicação e paixão pelo estudo, sempre presentes em minha trajetória.

Naquela época muitos queriam estudar e poucos podiam. Hoje muitos não gostam de estudar. Qual a razão da diferença? Vivenciei e vivencio essas diferenças e, por meio delas, foi-se forjando o meu envolvimento com o tema da avaliação e a vontade e necessidade de investigá-lo.

Ao concluir o segundo grau - como era chamado na época - e obter o título de técnico em contabilidade, não se abriram portas em empresas com salário maior que permitisse cursar uma faculdade. Os cursos disponíveis à época eram oferecidos somente no turno da tarde, tornando-se impraticáveis a quem necessitava trabalhar para pagar os estudos.

A Instituição de Ensino Superior mais próxima que oferecia ensino noturno ficava distante quase cem quilômetros. Com estradas precárias, havia poucos horários de transporte coletivo, tornando essa possibilidade inviável. Havia, ainda, cursos intensivos que eram oferecidos nas férias. Na época, professor de vinte horas semanais cumpria setecentos e vinte horas anuais, permitindo que realizasse essa modalidade de ensino. Como não era professor ficava excluído dessa modalidade.

Desistir, como já referido, não fazia parte do vocabulário daquele jovem. Fazer o vestibular e ser selecionado, mesmo com a impossibilidade de cursá-lo, tornou-se seu objetivo para que se sentisse um vencedor. Assim aconteceu. Como sempre houve e há excluídos, aquele jovem sonhador engrossou fileiras, pois mesmo que tenha sido selecionado, condições financeiras para fazer as disciplinas necessárias não havia. Jamais, no entanto, desistiu. Da mesma forma como alguns animais e plantas se utilizam de estratégias para enfrentar o inverno rigoroso, o jovem, estrategicamente, guardou seu sonho com a certeza de que um dia ele se tornaria realidade.

Passaram-se dezoito anos. Aquele jovem sonhador, agora pai de três filhos não esquecera seu sonho. Ainda que pareça muito tempo, sempre é possível recuperá-lo. Ele foi à luta e, novamente, fez vestibular. Como antes, foi classificado. Não mais estava sozinho, pois havia de seu lado a esposa e três filhos. Decepcioná-los não poderia.

No entanto, recursos financeiros havia apenas para custear o primeiro semestre. O que aconteceria depois era desconhecido. Mas um sonho tão grande e tão sonhado não poderia acabar em um semestre. Por outro lado, esse sonho, antes individual, se tornara o sonho de

cinco pessoas. Encontrar uma solução era preciso, pois o jovem e sua família não estavam dispostos a desistir dele.

Com esse propósito, inscreveu-se para uma das doze concorridas vagas do Crédito Educativo (CREDUC). Era preciso esperar e torcer que ficasse entre os doze primeiros para evitar que se adiasse outra vez o seu sonho. A decisão, no entanto, já estava tomada. Mesmo que não ficasse entre os selecionados não haveria desistência do sonho e se buscaria outras soluções. Veio o resultado e ficou em décimo terceiro.

Ainda havia esperança, pois sempre poderia ocorrer alguma desistência, ou ter ocorrido o preenchimento incorreto dos dados solicitados de algum dos classificados. Após três dias, saiu o resultado. O primeiro selecionado havia fraudado os dados e a esperança se tornara realidade. Começaria, a partir daquele dia, a caminhada em direção à realização plena de um sonho. Sabíamos que encontraríamos muitas pedras no caminho, mas estávamos dispostos a enfrentar todas as intempéries.

Vivemos anos difíceis, pois o crédito educativo cobria apenas oitenta por cento da mensalidade e havia outras despesas, tanto na Instituição de Ensino quanto na Família. Jamais, no entanto, desistimos. Na caminhada acrescentaram-se novos sonhos, dificuldades e desafios, como fazer algo para evitar algumas reprovações.

Em 1998, ainda estudante, recebi minha primeira oportunidade de atuar em sala de aula como professor. Decisão difícil, pois era um contrato temporário que se extinguiria no final daquele ano. Confrontavam-se a razão e a emoção. A primeira, querendo que permanecesse no emprego, naquele momento estável, mesmo que de remuneração média ou baixa. A segunda, querendo que aceitasse o convite, pois significava o começo da realização de um sonho. Talvez tenha sido a decisão mais difícil que tomei em minha vida. Ressalto, no entanto, que ela foi tomada com o aval da minha esposa e dos nossos três filhos. Apesar da mais difícil foi também a mais correta, pois o menino sonhador está, nesse momento, escrevendo a dissertação de mestrado.

A caminhada se iniciou com o menino sonhador, hoje mestrando, disposto a escrever sua própria trajetória. Ele acreditava que o ciclo precisava ser interrompido e, ao mesmo tempo, substituído por uma espiral. Hoje sabe que os ciclos fazem parte da vida dos seres vivos. Sabe também que alguns podem ser modificados e transformados em espiral. A maioria dos movimentos em sua trajetória ocorreu por meio de avanços e retrocessos mais condizentes com uma espiral, sem a necessidade de passar ou voltar ao mesmo ponto. Na escrita dessa trajetória:

No meio do caminho tinha uma pedra

tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra [...]. (ANDRADE, 2007 p. 16)

No entanto, as “pedras” nunca me impediram de continuar. Por vezes, utilizei-as para descansar e olhar para trás na tentativa de melhorar algo não tão bem realizado e, ao mesmo tempo, preparar novas estratégias que permitissem uma caminhada mais segura. Em outras, foi necessário removê-las para que não atrapalhassem a caminhada. Às vezes, tornou-se necessário desviar delas, pois não serviam para descansar e nem tampouco podiam ser removidas. Na caminhada, repleta de avanços e retrocessos, a vontade de sempre fazer o melhor foi a principal responsável pela superação dos momentos de insegurança. Nessa insegurança, incluía-se a situação contratual emergencial que precisava ser renovada todos os anos. Superei inclusive uma eleição municipal, na qual, por questões ideológicas partidárias, apoiei o candidato que perdeu a eleição e, mesmo assim, o meu contrato foi renovado.

Foram quatro anos de contratos emergenciais, renovados ano após ano. Em 2001, já com o diploma de licenciado em Matemática, pude participar de concursos públicos. A sorte, ou quem sabe um novo cavalo encilhado, me sorriram naquele ano. Tanto o Município quanto o Estado, no qual havia ingressado em 1999, também com contrato emergencial, ofereceram concurso público naquele ano. Inscrevi-me e fui aprovado nos dois.

O sonho do menino de ser um dia professor já estava recheado de novos sonhos. O primeiro já se tornara realidade, mas os recheios, fundamentados em observações de colegas, em leituras, em experiências de sala de aula, induziam-me a buscar mudanças no sentido de tentar impedir algumas reprovações. A estabilidade, atingida com as nomeações, deu-me maior segurança na tentativa da implementação de algumas mudanças, tarefa difícil, pois há enormes resistências por parte dos professores. Em nenhum momento desisti, pois estava convencido que ela era necessária.

Nessa trajetória, percebi que um sonho nunca é atingido na plenitude, pois em seu percurso são agregados novos sonhos que nos remetem a novos desafios. Por essa razão, em 2004, após seis anos em sala de aula, decidi fazer pós-graduação em nível de especialização. Escolhi como tema de pesquisa a avaliação. Esse tema fascina pela sua complexidade e dinamicidade, mas ao mesmo tempo, angustia quando usado como fator de exclusão por meio de algumas reprovações que acontecem nas escolas.

Ao longo dos anos, como aluno e professor, passei a acreditar ser possível evitar algumas reprovações. Boa escola e bom professor são os que reprovam muitos alunos? Sou contrário à aprovação sem o conhecimento necessário e à reprovação por questões pessoais e

alheias à sala de aula. Venho refletindo sobre isso há vários anos, pois na minha prática de sala de aula convivo com tais situações.

Discordâncias, em geral, não ocorrem de forma respeitosa. No entanto, ensinar os alunos a fazê-las respeitosamente é função do professor e da escola, pois faz parte da qualidade política da educação. Esta, no entanto, ainda é pouco trabalhada e valorizada, pois a qualidade formal é prioridade. Pode-se, de forma grotesca, comparar Escola e Mercado. A primeira valoriza em demasia o conhecimento em prejuízo do ser humano como um todo e o segundo valoriza em demasia o lucro em prejuízo do desenvolvimento global.

Ano após ano, fala-se em formas diferentes de ensinar e avaliar, mas as disciplinas continuam sendo trabalhadas de forma fragmentada. O fator comum a todas elas é a avaliação. Faz-se um discurso democrático, mas a prática do dia-a-dia é bem outra. Os conselhos de classe deveriam ter a participação de representantes dos alunos, levando em consideração estratégias para ajudar aqueles que ainda não atingiram a aprendizagem desejada, tornando-os mais democráticos.

A democracia é um processo que permite o contraponto. A escola e os professores deveriam ouvir os alunos em suas posições e argumentos e convencê-los, quando possível, com novas posições e novos argumentos. Para a democracia é importante reconhecer e apoiá-los quando têm bons argumentos.

Desde que assumi sala de aula, em junho de mil novecentos noventa e oito, mais precisamente em dezessete de junho daquele ano, venho me preocupando com o número de alunos reprovados ano após ano. Alguns desistem dos estudos, talvez por se sentirem excluídos. Outros tantos, mais persistentes, não desistem e, por vezes, se tornam vencedores. É com um grupo que experimentou a reprovação na vida acadêmica e estão em ascensão na vida social e profissional que irei trabalhar nesta pesquisa.

É preciso entender que não há mais turmas com dezessete ou dezoito alunos como há vinte ou trinta anos. Muito menos os alunos são filhos de agricultores de origem alemã, italiana ou outras etnias, calmos, educados, acostumados a receber o professor com cantos e a dar-lhe presentes. Vivemos em outra época, na qual não é suficiente exigir do aluno que decore a tabuada e faça os cálculos que o professor exige. É preciso fazer reflexões com eles sobre os resultados que lhes permitam relacionar a Matemática e as demais disciplinas com o seu dia-a-dia. Quanto mais o professor for capaz de se aproximar dessa nova realidade menos eles farão perguntas como: onde vou usar isso na minha vida? Mesmo que as façam é necessário evitar receitas prontas e encontrar soluções dialogadas e de consenso.

Talvez fosse importante conhecer a realidade dos alunos que identificasse os motivos da agressividade e a aversão a obedecer a regras e, por outro lado, ter preocupação com sua formação também fora da sala de aula. Isso não se faz com imposições e, muito menos com reprovações. O professor autoritário, via de regra, exerce pouca autoridade sobre seus alunos, ao passo que aquele que lhes oferece espaço exerce-a. Professor deveria ser líder não chefe. Quem exerce liderança organiza as aulas adaptando o conteúdo à realidade dos alunos e, com isso, permite que tenham maior participação e empenho nas atividades e, conseqüentemente, aprendam.

Minha trajetória, **do menino sonhador ao mestrando**, ensina que é preciso obter a confiança dos alunos, pois cada um tem características próprias. Respeitá-las permite um relacionamento mais harmonioso, e mais favorável à aprendizagem tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da formação da cidadania. Por outro lado, independente da escola onde se trabalha, sempre existirá aluno problemático que responde ao professor e agride colegas. O importante é investigar as causas dessas atitudes que, em geral, tem origem no seu cotidiano. Normalmente, é possível obter esse diagnóstico - perfil - com o próprio conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Não basta, no entanto, permanecer no diagnóstico, pois após a identificação do problema é preciso tratá-lo.

Sem fazer juízo de valor, os fatos mostram problemas nesse ponto, pois alguns professores não estão dispostos a mudar seus conceitos de certo e errado. Continua, então, a própria escola a patrocinar o processo de exclusão.

Os dez anos de trabalho em sala de aula deixaram marcas, mas ao mesmo tempo, convicções que fortalecem e encorajam a prosseguir na caminhada, pois segundo Marques (2001) o caminho se faz na caminhada. Seguir uma estrada nova, bonita, sem buracos e asfaltada só poderá levar-nos até o ponto onde outros já tenham chegado, ao passo que, uma trilha no mato poderá levar-nos onde jamais outros tenham chegado. Aprender e ensinar tem muito a ver com isso. Cada professor, no entanto, pode seguir a estrada que julgar mais adequada.

A sociedade vive um momento de grande evolução científica e tecnológica, o que gera muitas mudanças comportamentais nas pessoas. A velocidade das informações e a facilidade de obtê-las forçam a mudança do papel do professor em sala de aula. O professor, neste contexto, passa de detentor do conhecimento a mediador, problematizador, orientador e organizador das atividades na sala de aula. Ainda há, no entanto, resistência da classe dos professores em admitir essa nova função.

Essa mudança de atitude, ao contrário do que alguns pensam, exige do professor maiores desafios. Os alunos perguntam sobre assuntos ausentes nas páginas dos livros que lêem e ouvem nos meios de comunicação. Incluem-se os conhecimentos relacionados com a informática; com a política econômica, partidária, pública, privada, religiosa; com as regras de diversos jogos; com as viagens espaciais. Em todos, surgem novidades quase que diárias que poderiam ser também discutidas em sala de aula como complemento ou suplemento aos conteúdos do livro didático.

Em minha trajetória, como aluno e professor, mas especialmente nos últimos dez anos venho dedicando atenção especial à avaliação. A preocupação está centrada, no entanto, no sentido de se evitar algumas reprovações não defendendo a simples aprovação sem que os alunos tenham o conhecimento mínimo para galgarem outras posições. Defendo o processo avaliativo como uma ferramenta que auxilie os processos de aprendizagem e ensino em oposição à seletividade. Essa preocupação ultrapassa os limites da sala de aula, pois ao acompanhar os noticiários dos últimos anos percebe-se que o povo brasileiro não tem uma boa Educação Matemática.

2.2 Entre aprender e ensinar: movimentos do processo avaliativo rumo à aprendizagem

Apresento, a seguir, algumas convicções sobre educação e avaliação forjadas desde a época de menino até os dias de hoje. Faço algumas considerações a partir de um começo histórico, para contextualizar e justificar a discussão. Defendo um processo avaliativo complexo, dinâmico, recursivo e dialético e a necessidade de reconhecê-lo como ferramenta para contribuir na melhoria dos processos de aprendizagem e ensino.

2.2.1 Do contexto à justificativa

Segundo Platão, uma boa educação segue princípios de justiça³. Como entendê-la no mundo atual? Será que basta dar acesso à escola a toda criança com o intuito de "tirá-la da

³ O termo justiça está sendo usado no seu sentido tradicional de ser justo, imparcial, reto e legítimo.

rua"? Qual a verdadeira função da escola? Ser geradora de valores sociais e de projetos familiares ou ser transmissora de conhecimentos?

É função da educação transmitir e produzir saberes. Críticas, nesse sentido, são constantes desde o período pré-socrático. É fundamental para quem nela se envolve perceber as diferenças entre críticas dirigidas à escola e aquelas pertinentes à sociedade dirigidas à escola. Educação é muito mais do que mercadorias como arroz, feijão e roupas que podem ser distribuídas igualitariamente entre as pessoas. Ela depende de cada indivíduo, mas também é um processo social, no qual quantidade e qualidade não podem ser dissociadas. A justiça distributiva legitimada como solução de problemas é importante na escola, pois o conhecimento produzido, acadêmico ou não, deveria circular para pobres e ricos. Ela pode ser alcançada se os interesses dos grupos de menor vantagem, a participação e escolarização comum, bem como a produção de igualdade, passarem a fazer parte do dia-a-dia das atividades nas escolas. É importante, no entanto, ressaltar que tais princípios necessitam manterem-se equânimes para evitar que se produzam novos excluídos.

Baixo nível cognitivo e dificuldade de aprendizagem confundem-se com baixo rendimento e desinteresse? Alcançar o conhecimento escolar exige respeitar diferentes caminhos na resolução de problemas, sejam acadêmicos ou não, pois eles têm estreita relação com o dia-a-dia. No entanto, é insuficiente trazer o cotidiano para a sala de aula, pois ele precisa ser contextualizado e problematizado. Contextualizar e problematizar, conceitos de relação estreita com educação e avaliação, podem facilitar a superação e transformação de conhecimentos do senso comum. Escola, professores e alunos habilitam-se, dessa forma, a serem agentes transformadores da sociedade. É importante, no entanto, acreditar que educação é mais que mera mercadoria, pois acima de tudo é direito de todos. Nesse sentido, mudar a escola pública significa investir em estudo, em transformação das práticas do dia-a-dia e, acima de tudo, em muito atrevimento. (KRUG, 2001). Para isso, é importante o currículo tomar como ponto de partida as desigualdades, no qual haja espaço para todos os envolvidos rumo ao conhecimento, não importando classe social ou nível cognitivo.

É intenção dessa pesquisa, sem atropelar a caminhada da Escola e dos professores, refletir sobre o processo avaliativo. Em relação a esse aspecto, é importante incentivar propostas alternativas de avaliação que permitam à escola, aos professores e alunos construir seu próprio conhecimento uma vez tenha-se a convicção de que é função da escola formar cidadãos muito antes de consumidores.

Entre a complexidade das questões que envolvem o ensino de Ciências e Matemática estão a avaliação e o modo como ela interfere nos processos de ensino e aprendizagem. A

avaliação exerce forte pressão no controle do processo de ensino sendo responsável pela escolha deste ou daquele conteúdo em detrimento de outros.

A aposta demasiada nos conteúdos conduz à preferência por saberes mais consensuais. Nesse sentido, não são ações comuns no fazer diário das salas de aula saberes ou questões como: educar para ouvir e não para falar; controlar a voz; não renunciar à autoridade, que deve ser conquistada pela competência profissional e não pelo cargo que se ocupa; estar atento às mensagens dos alunos, pois eles têm muito a ensinar e, por fim, fazê-los acreditar que se confia no que se fala.

Alguns conhecimentos, entre eles os de Ciências e Matemática, continuam subordinados às ciências de tradição mais antiga. A escola, desenvolvida num contexto social preferencialmente seletivo, abandona algumas áreas de produção do saber e dá preferência àqueles que se sujeitam menos às reformulações dentro da comunidade científica. Demonstra eficácia em saberes específicos (oficiais), escolhidos estrategicamente, ao mesmo tempo em que mostra que pouco ou nada sabe sobre outros saberes (não oficiais). Por outro lado, observa-se, por vezes, a comunidade escolar dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades em prejuízo ao das competências. É importante que, numa perspectiva construtivista, na qual se aceite outras formas de saber, se estimule a paixão pelo saber e se permita o exercício do pensamento, acreditar que ninguém nasce inteligente, mas torna-se inteligente. Seguindo esse raciocínio, ninguém nasce competente, mas torna-se competente.

A pressão exercida pelo processo avaliativo na escolha dos conteúdos faz com que envolvidos em educação acreditem que ensinar e aprender se restrinja à qualidade formal. Seria interessante, no entanto, lembrar que o aplauso morre, os prêmios envelhecem e grandes acontecimentos são esquecidos, pois quem realmente faz a diferença em nossas vidas são as pessoas que se importam conosco e não as que têm mais credenciais, dinheiro ou prêmios. A missão do professor é dedicar-se ao aluno como sujeito único tendo em vista a sua formação formal e política. Patrick Wall, professor e neurofisiologista inglês, citado por Lemos (2008), afirma que a melhor maneira de receber prêmios é ter junto de si os melhores e mais criativos alunos, ensinar-lhes uma teoria sobre algo sob seu ponto de vista e, em seguida, estimulá-los a discordar com liberdade.

As questões mencionadas apresentam algumas variáveis, como: concepções de ensino e aprendizagem, questões políticas, demandas sociais, aspectos físicos e humanos da escola, bem como as ideologias dos envolvidos no processo. Todas têm influência nos processos de ensino e aprendizagem, nos quais se inclui a avaliação.

Discutir o saber proposto na sala de aula exige considerar uma multiplicidade de fatores, dentre os quais se inclui a avaliação, tarefa complexa e dinâmica, tanto pela diversidade a ser considerada, quanto pela dificuldade de se discutir todos ao mesmo tempo. Impõe-se, então, um recorte. Após dez anos dedicados à sala de aula com alunos do Ensino Fundamental, Médio e, por vezes, Pós-médio, pretende-se direcionar a investigação para um desses fatores: a avaliação.

Esse instrumento de trabalho desempenha papel importante nos processos de ensino e aprendizagem ainda que muitas vezes negativamente. Conforme menção anterior, os sistemas de ensino valorizam, por vezes, demasiadamente os conteúdos, pois sobre eles a avaliação exerce forte pressão. Outras variáveis, como os métodos com os quais as escolas trabalham, escapam de uma avaliação mais efetiva, pois não há diretrizes seguras e eficazes que possam ser usadas como meio de controle por meio de sua avaliação.

Sujeitos envolvidos no processo avaliativo precisam aprender a lidar com a complexidade e dinamicidade que ele exige. Nas últimas décadas a educação experimentou um processo de mudanças intenso e profundo em quase todos seus segmentos (cognitivo, afetivo e psicomotor). Isso, por conseguinte, gera mudanças no processo avaliativo e insegurança no sujeito avaliador. Qual a origem deste sentimento? Receio de expor-se? Medo de errar? Dificuldade em expressar o pensamento? Transmitir e lidar com a informação ainda revela práticas que, embora questionadas, estão historicamente cristalizadas à humanidade. Nesse sentido buscamos apoio nas palavras de Santos:

[...] vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser". (SANTOS, 2002, p. 5).

Nesse “cruzamento de sombras” encaixam-se as palavras de Freire e Betto: “a mulher deu um sorriso de orelha a orelha. Nesse dia, ela descobriu que existem culturas paralelas. E não superiores ou inferiores” (2000, p. 60). Isso, por sua vez, conduz a questionamentos, tais como: Que crenças, valores e conceitos podem ser questionados, modificados ou mesmo mantidos? Onde se evidenciam pré-conceitos, nos meios de comunicação social e em algumas práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas, que favorecem a cultura do consumidor/usuário de informações? Quando o aluno é solicitado a apresentar-se como autor de seu próprio conhecimento?

Tais questionamentos precisam ser enfrentados para que possam ser superados, pois ignorar fatos não os altera. A partir do momento em que complexidade, dinamicidade, recursividade e dialética, fizerem parte do processo avaliativo, seus envolvidos talvez possam

reconhecer-se como verdadeiros avaliadores. Para Demo (2000b, p. 37), “aprender é intrinsecamente fenômeno reconstrutivo político, que representa a habilidade humana de forjar história própria, também em sentido evolucionário”.

Cada avaliador com suas vivências, características pessoais e sociais, faz sua leitura do mundo. Maturana (1998, p. 48) concorda com Freire e Betto quando escreve “não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos”. Nesse sentido, o conhecimento se constrói na aceitação da explicação regulada por leituras, crenças e momentos históricos pessoais e coletivos que para o mesmo autor podem conduzir à compreensão da realidade.

De acordo com Morin (2005), conhecimento é “momento provisório de síntese” do qual são gerados novos conhecimentos. Nas palavras de Pozo (2002, p. 29), “devemos aprender a conviver com saberes relativos, parciais, fragmentos de conhecimento, que substituem as verdades absolutas de antigamente e que requerem uma contínua reconstrução ou integração”. Para Moraes e Galiuzzi (2007, p. 196), “o conhecimento produz-se no diálogo entre diferentes sujeitos, na constituição de uma intertextualidade cada vez mais complexa para todos os envolvidos”. Pode-se afirmar, então, que o conhecimento revela-se no transcorrer das atividades, enquanto o aluno ousa desconstruir, ultrapassando suas próprias limitações. Assim, novas interpretações vão sendo gestadas na recursividade do processo, num movimento contínuo de desconstrução e de reconstrução. Esse movimento recursivo de ir e vir aparece de certa forma, no “cruzamento de sombras”, termo usado por Santos.

A recursividade, por meio de constantes idas e vindas aos materiais, pode favorecer a aprendizagem, pois requer que se façam várias leituras para atingir a plena compreensão dos mesmos. Pode, também, favorecer a superação do pensamento linear, na medida em que, ao examinar e reexaminar as informações complexas, transmite diferentes idéias a partir do olhar e da subjetividade dos envolvidos.

Esse processo não pode ser considerado automático nem ágil, pois está em seu bojo compactar idéias fragmentadas dando-lhe novo sentido e significado. Para atingir um bom estágio são necessárias muitas idas e vindas ao já lido e produzido, tendo o cuidado de reposicionar os fragmentos de forma a criar algo novo com idéias claras.

Rer ler as produções pode contribuir para melhorar os entendimentos construídos e chegar a novas conclusões que permitam melhorar a aprendizagem. Nesse sentido, retornar aos materiais permite a reconstrução da compreensão possível. É difícil atingir o sentido total da aprendizagem, pois nele várias leituras se complementam e isso permite perceber que certezas nunca são definitivas, mas sempre provisórias. Parafraseando Shakespeare (1564 -

1616) pode-se afirmar que as oportunidades não se perdem, pois sempre haverá alguém que irá aproveitar aquelas que, por ventura, alguém perdeu.

Qual a verdadeira razão ao se desfazer o já feito, senão para refazê-lo melhor? E a verdadeira razão ao se desconstruir o já construído, senão para construí-lo melhor? Ainda que se tenha a consciência de que a aprendizagem está incompleta sempre há o momento em que é preciso parar, propiciando novos desafios que incentivem ampliar o anteriormente construído. Esse movimento recursivo e dialético de ir e vir aos materiais permite a professores e alunos perceberem que ensinar, aprender e avaliar são partes do mesmo processo.

Um processo avaliativo dialético e recursivo exige: disciplina, organização, dedicação, disponibilidade e a participação de outras vozes para que se tenha a sensação de que algo novo está surgindo, com novos olhares e indagações, podendo tornar a aprendizagem mais qualificada e consistente. Nesse compartilhamento, seja empírico ou teórico, o ser humano aprende, pois se assume como gestor de sua aprendizagem. Isso requer mudanças no processo avaliativo e exige diálogo constante entre os sujeitos podendo levar ao desafio de reconstruir o próprio conhecimento. Nisso é importante que se permita a criatividade.

Segundo Shakespeare (1564 - 1616) a maioria das pessoas quer viver no topo da montanha, mas a felicidade e o crescimento ocorrem quando se a está subindo. Não é diferente quando se fala em ensino, aprendizagem e avaliação. É preciso compreender que o mais importante é o processo de construção do conhecimento e não o produto final. A quantificação, ainda majoritária no processo avaliativo, prioriza o “ter algo pronto”, ou seja, “viver no topo” e a qualificação prioriza saborear todas as etapas na construção do conhecimento, ou seja, tudo o que acontece enquanto se está escalando a montanha.

Um processo avaliativo complexo e dinâmico, no qual estejam presentes a recursividade e a dialética precisa buscar o equilíbrio entre quantitativo e qualitativo, pois do contrário estará sufocando as vozes dos outros sujeitos. “As vozes”, mesmo que reconstruídas, são responsáveis pelos constantes retornos ao anteriormente construído e fomentam novas aprendizagens que, por sua vez, permitem perceber o grau de evolução em que os participantes do processo se encontram. É importante que se tenha bem claro o conceito e as várias concepções de ensinar/aprender, pois ambos se confundem com a trajetória da vida humana. Talvez seja importante lembrar como dizia Esopo, escravo e fabulista grego (620 - 560 a.C.), que apesar de ser grande ainda pode-se aprender e, mesmo sendo pequeno, pode-se ensinar. Nisso, professores e alunos, num contínuo ir e vir de pensamentos e retóricas, aprendem a movimentar-se da observação à integração. Esses movimentos favorecem a

compreensão do todo e, ao mesmo tempo a superação rumo à evolução e novas aprendizagens.

2.2.2 O processo avaliativo como instrumento de verificação da aprendizagem

É necessário reconhecer o processo avaliativo como ferramenta que possa contribuir para verificar a ocorrência ou não da aprendizagem. Avaliar é um ato complexo e dinâmico diretamente relacionado com ensinar e aprender. Nele exige-se enfrentar dificuldades e potencialidades de todos os sujeitos envolvidos. Tais procedimentos não incluem, no entanto, usá-lo como poder arbitrário para punir os envolvidos.

À avaliação estão associados visões e entendimentos fortemente presentes no cotidiano escolar. É necessário movimentar-se de forma direta ou indireta por meio de dúvidas e certezas e que os objetivos estejam alicerçados em critérios justos e coerentes. Em relação a este aspecto, apresenta-se a questão: Os alunos são avaliados para demonstrar o que sabem ou para os professores saberem o que gostariam que soubessem? Ainda que o processo possa parecer exaustivo e repetitivo o emaranhamento que ocorre com os atos de ensinar e aprender faz com que precise ser assim. A partir disso, alguns procedimentos tornam-se necessários no enfrentamento das dificuldades e potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Mesmo que não de forma direta, quando se avalia também se julga, tornando o processo avaliativo um ato desagradável, pois quando se avalia outra pessoa o fazemos com visões e entendimentos próprios sobre o desenvolvimento do outro. Segundo Depresbitéris e Taurino (1997), citadas por Pagotti (2008), esta não é uma tarefa tranqüila, ressaltando as dificuldades encontradas no caminho do professor para avaliar, pois, segundo elas, avaliar é julgar. Julgar, por sua vez, exige critérios e, para tê-los, são necessários alguns indicadores. Não se pode garantir, no entanto, que sejam os critérios mais justos e corretos, pois, conforme referido, não existe cultura superior ou inferior, mas paralela (FREIRE e BETTO, 2000). A avaliação é um processo que se desenvolve entre erros e acertos tanto com professores como com alunos. Avaliar pressupõe avizinhar-se: do conhecimento anteriormente adquirido; do saber fazer; da identificação das habilidades, pela aplicação e o saber ser, que permitam desenvolver suas competências; de atitudes no enfrentamento de situações problemas e na tomada de decisões. Há dois aspectos de extrema importância para o sucesso do processo

avaliativo, já mencionados anteriormente, a serem ressaltados: a qualidade formal, revestida do aspecto técnico relacionada com a competência de produzir e aplicar conhecimentos e a qualidade política, relacionada com a construção da identidade individual e cultural de todos os sujeitos envolvidos (DEMO, 2003).

Há casos, no entanto, em que a avaliação é aplicada apenas por ser exigência da escola e de autoridades educacionais. Como julgar e avaliar os nossos alunos? Quais os procedimentos que devemos adotar nesse processo?

Segundo Darsier (1996), citado por Pagotti (2008), o aluno, ao analisar e compreender seu desempenho, percebe-se no processo. Acredita o mesmo autor, que a avaliação deveria motivar o crescimento com o intuito de auxiliar e consolidar a aprendizagem. É importante que os procedimentos se apliquem tanto nas dificuldades como nas potencialidades dos alunos, tornando o processo mais justo e igualitário. Nesse ponto, outro questionamento se faz necessário: Avaliar é punir?

A avaliação como forma de punir os alunos é um dos grandes problemas presentes nesse processo, pois ainda é usada, de forma arbitrária contra eles quando deveria ser um processo de análise conjunta.

Tentando validar o exposto: “o erro mais comum que se pode cometer em relação à avaliação é utilizá-la como forma de punição” (VASCONCELLOS, 1998, p. 92). Ademais, usá-la como poder arbitrário contra o sujeito envolvido no processo em nada contribui para a aprendizagem e, muito menos, confere um diagnóstico da caminhada dele rumo ao conhecimento que se pretende que ele atinja. Da mesma forma, não pode ser associada à indisciplina do aluno, pois, a partir disso, de forma consciente ou não, o professor poderá se sentir tentado a organizar trabalhos com grau de dificuldade maior que o necessário. Nisso, ela apenas classifica e discrimina, afastando-se de seu sentido maior que é de corrigir para melhorar, pois é vista como um momento de terminalidade e conclusão de uma etapa. Avaliar não é simplesmente classificar e verificar, pois seu conceito é maior e envolve a plenitude dos processos de ensino e aprendizagem. A partir disso, seria importante que o professor não se deixasse influenciar pelas práticas docentes de seu tempo de aluno.

É importante que todos os envolvidos nesse processo aprendam a lidar com uma nova sala de aula, livre de processos avaliativos autoritários e fragmentados. Ainda que tenham sido avaliados apenas por provas e exames seria desejável que afastassem essas características do seu fazer diário na escola. Nesse sentido:

Apesar de teoricamente não se aceitar o "faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço", no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, o futuro professor recebe uma série de conceitos bonitos sobre

como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional... Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos. (VASCONCELLOS, 1998, p. 84).

Ressalta-se, no entanto, que provas e exames têm sua importância dentro do processo avaliativo desde que acompanhados de outros modos de avaliar. Ainda que autoridades em educação cobrem quantificação do desenvolvimento dos alunos, sabe-se que ela é, via de regra, fruto de “decoreba”. Isso permite assegurar se houve evolução no conhecimento do aluno?

Um processo avaliativo complexo e dinâmico e, ao mesmo tempo, dialético e recursivo, está em constante movimento podendo levar ao desenvolvimento integral do aluno. O processo, por sua vez, exige mais do que simplesmente realizar provas e testes. Nisso, crescem em importância as relações interpessoais bem como o plano cognitivo.

Uma avaliação complexa e dinâmica não se restringe apenas ao conhecimento, mas envolve também as relações interpessoais. Nele, incluem-se compreensões de mundo, relações socioafetivas e possibilidades de visualizar meios de sobrevivência. Então, é necessário ter sempre em mente que o aluno precisa ser visto como um sujeito único e não fragmentado. Em relação a este aspecto:

[...] uma concepção de equidade que consiste em fazer as mesmas questões a todo mundo, no mesmo momento e nas mesmas condições. Como se houvesse razões para pensar que as aprendizagens podem ser sincronizadas a ponto de durante exatamente o mesmo número de horas ou de semanas e estritamente em paralelo, os alunos aprendessem a mesma coisa. (PERRENOUD, 1999, p. 72).

O processo avaliativo utiliza-se de instrumentos de “avaliação”, mas eles não podem ficar restritos a uma simples testagem, ainda que ela tenha sua importância dentro do processo como um todo. Visto desse modo, ele incorpora o desenvolvimento cognitivo com os interesses do aluno de forma integrada favorecendo os processos de ensino e aprendizagem. Refletir sobre a prática avaliativa, visualizando-a como ferramenta que contribui para a verificação e ocorrência da aprendizagem, qualifica os processos de ensino e aprendizagem, permitindo atingir melhores resultados.

A avaliação mostrou-se, através dos tempos, um problema no enfrentamento da prática diária de professores e alunos. Por que isso ocorre? Por falta de preparo e disposição no enfrentamento das mudanças em tal dimensão? Ou, quem sabe, por ser mais cômodo deixar como está? Tentando validar o exposto, “[...] antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz” (HOFFMANN, 2000 p. 36). Refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como do aluno, faz-se necessário. De acordo com Kennedy (1917 - 1963), o olhar para longe pode facilitar que se enxergue aquilo que está

perto de nós. Atingir bons resultados, como a aprendizagem de todos, depende de como ele será conduzido. Uma boa condução dependerá sempre da vontade em assinalar e retomar alguns aspectos e objetivos claros a serem atingidos, pois conforme Pasteur (1822 - 1895) é na vontade do homem que está a diferença entre o possível e o impossível.

2.2.3 O processo avaliativo como instrumento de organização/produção do conhecimento

É preciso perceber o processo avaliativo como ferramenta que tem como principal propósito ajudar na organização e produção do conhecimento. Para isso, exige-se capacidade, criatividade e a retomada de problemas com a intenção de saná-los. Nesse sentido, seria interessante visualizá-lo como processo que se movimenta rumo ao conhecimento. Caminhar nesta direção exige a utilização de uma diversidade de instrumentos. Assim, a caminhada, por vezes, será interrompida, pois sempre haverá pedras no caminho. Em relação a esse aspecto, avaliação e aprendizagem se confundem, na medida em que, ambas têm sua importância na qualificação da educação.

Avaliar é um ato complexo e dinâmico que permite “direção” e “sentido” diferentes. Aquela se limita à percepção pura e simples da palavra e este sugere movimentos como o ir e vir no abrir e fechar de uma porta. Cria-se, assim, a imagem de que ele não se limita nem à “direção” e nem ao “sentido”, mas muito antes às interações/interlocuções que ocorrem entre ambos. Nessa perspectiva e sentido: [...] a aprendizagem é uma experiência promíscua entre o certo e o errado, onde o joio e o trigo, como no Evangelho, crescem juntos e não convém precipitar a sua separação. (GROSSI, 2004, p. 26).

A partir disso, é desejável que se desenvolvam qualificações que permitam satisfazer as atividades propostas com originalidade. Tendo em mente que a prática avaliativa tem como propósito contribuir na organização e produção do conhecimento, a retomada de problemas com o intuito de saná-los se incorpora nesse processo. Retomar é, então, reler textos com a intenção de melhorar os entendimentos anteriormente construídos para, a partir deles, chegar a novas conclusões que possam melhorar a aprendizagem.

Ainda que o processo avaliativo seja dinâmico e muito complexo, para muito além da simples verificação, esta está inserida nele. Averiguar problemas com a intenção de retomá-los e saná-los faz parte dele sendo importante perceber os objetivos já alcançados pelos alunos. Oferecer espaços para refazer o incompreendido, auxilia na compreensão do antes

incompreendido. Para que isso ocorra, é importante sanar dúvidas com destaque para as questões incorretas. Os espaços, já citados, servem de termômetro para melhorar a prática na sala de aula que, por sua vez, pode levar todos à aprendizagem. No entanto, avaliar não se resume apenas a essa parcela do processo maior, pois produzir conhecimento tem relação íntima com ensinar e aprender.

Avaliar pode ser considerado, dentro do processo maior da educação, como peça-chave, pois além de permitir a verificação de avanços serve como referência para que os nele envolvidos saibam onde estão e onde querem chegar. Testes e provas são bons instrumentos para verificar avanços desde que não se restrinja todo processo a isso. A avaliação, como termômetro na verificação de desempenhos, contribui na caminhada rumo à aprendizagem. Nessa busca de entender o antes não entendido, perde-se o medo dela. Para atingir esse estágio é necessário planejamento e construção de etapas que, por sua vez, permitem observar evoluções. Ademais, o progresso de cada aluno será considerado, independente de resultados quantitativos, pois a aprendizagem pode manifestar-se em modificações externas e internas por meio de relações com o ambiente físico e social. Para favorecer a caminhada rumo à organização e à produção do conhecimento é importante que o processo avaliativo seja contínuo e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A avaliação, vista como processo de desenvolvimento de professores e alunos, considera as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. Conhecê-la é fator importante para estimular a busca da aprendizagem. O que fazer para tornar isso possível? Utilizar instrumentos relacionados com o dia-a-dia dos alunos? Usar variadas modalidades no processo avaliativo? Esses fatores, presentes na avaliação que se pretende contínua, têm o propósito de conferir pareceres mais justos e corretos sobre a aprendizagem. Seria importante, nesse sentido, utilizar instrumentos que permitam acompanhar as atividades do dia-a-dia dos alunos e que convirjam para seu interesse, responsabilidade e curiosidade. Os alunos expressam suas facilidades e dificuldades de variadas maneiras, mais uma razão para evitar a avaliação só por prova, pois a aprendizagem está longe de ser um processo simples e linear. Assim:

[...] conceber e nomear o "fazer testes", o "dar notas" por avaliação é uma atitude simplista e ingênua. Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (HOFFMANN, 2000, p. 53).

Além de ritmos diferentes eles têm formas diferentes de expressar sua aprendizagem. É importante que alunos e professores se sintam responsáveis no processo da aprendizagem para contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os alunos, não devem

ser vistos como gavetas de uma cômoda nas quais ora são seres das ciências, daqui a pouco seres das línguas, mais adiante seres das artes, pois dessa forma jamais ficará evidenciado seu desenvolvimento como um todo. Um dos objetivos do processo avaliativo é permitir que escola, professores e alunos se movimentem em direção ao conhecimento. Para que isso seja possível é importante permitir que se utilize uma diversidade de instrumentos.

A diversidade de modos de avaliar é importante para permitir diversas informações sobre o crescimento do aluno durante o processo. A avaliação pode contribuir positiva ou negativamente na vida do professor e dos alunos. Isso depende das oportunidades oferecidas para que percebam e demonstrem sua evolução. Diversificar faz-se necessário, pois cada sujeito envolvido no processo tem seus conhecimentos prévios, estrutura social diferente e aprende de maneira diferente.

Além disso, é também importante a auto-avaliação, pois ela permite, reflexões e análises críticas levando em consideração envolvimento e desempenho nos processos de ensino e aprendizagem. Isso pode redefinir algumas estratégias de estudo que têm o pensamento voltado para a apropriação do saber. É importante ressaltar que ela deve ser de todos e não apenas dos alunos, fazendo com que as inter-relações, inerentes ao processo, de forma simples, mas ao mesmo tempo formal, permitam uma prazerosa partilha de saberes. Isso contribui para o crescimento, permitindo enxergar eventuais dificuldades e obstáculos que conduzem à sua superação. Enfim, a auto-avaliação pode despertar o desejo do saber. Ainda que se defenda a avaliação como um processo rumo à organização e produção do conhecimento, sempre haverá pedras no caminho. Uma delas é a reprovação, conceito histórico inserido em todos os segmentos da sociedade.

Mesmo que de forma disfarçada, às vezes utiliza-se a avaliação para justificar o insucesso dos alunos chegando, em alguns casos, significar uma reprovação. Ensinar e aprender não se restringem à sala de aula, mas a todos os movimentos que acontecem nas inter-relações humanas sejam verticais ou horizontais. Nesse sentido, o conceito “darwiniano” de seleção natural não se aplica ao de “avaliação”, mais complexo e abrangente. Enfim, avaliação e aprendizagem se confundem e ambas, dentro de suas especificidades, têm a sua importância na construção de uma educação de qualidade.

A avaliação é um dos componentes dos processos de ensino e aprendizagem que, através de objetivos claros e bem definidos, prioriza a organização e produção do conhecimento. Nisso é indispensável dispor de requisitos que mostrem o que realmente acontece quando o aluno consegue fazer relações de um determinado conteúdo com o contexto ou outros conteúdos.

Segundo Grossi:

No pós-construtivismo avalia-se para planejar o trabalho escolar e não só para aprovar ou reprovar o aluno. Para o planejamento interessa avaliar os equívocos, as hipóteses truncadas, as articulações incompletas, pois são os elementos que nos permitem deduzir em que teoria provisória o aluno está, rumo ao conceito. (GROSSI, 2004, p. 28).

Assim, avaliar pensando na aprendizagem não focaliza apenas o aluno, mas também o professor, pois tanto no sucesso quanto no insucesso há a participação de ambos. Portanto, a preocupação centra-se em verificar se houve ou não aprendizagem e não em selecionar, pois nem sempre nota baixa ou alta é fator determinante de aprendizagem. Nota boa em um trabalho avaliativo não é suficiente para determinar se houve aprendizagem sem fazer-se uma análise mais detalhada da tarefa, pois estão em jogo várias outras determinantes. Por outro lado, e pela mesma razão, não se pode afirmar que não houve aprendizagem se um aluno obteve nota baixa em uma tarefa avaliativa. Ensinar, aprender e avaliar são processos que se confundem por meio dos quais segundo Ramos (2007), “sempre é possível perceber o que nosso aluno não sabe, mas jamais saber tudo o que aprendeu conosco”.

2.2.4 O processo avaliativo e os movimentos entre aprender e ensinar

É necessário reconhecer e sentir o processo avaliativo como ferramenta que permita aprender a lidar com os movimentos que se manifestam entre organizar e produzir conhecimento. Nesse processo, complexo e dinâmico, há a necessidade de perder medos e, a partir dele, permitir uma educação de melhor qualidade. Nisso, exige-se a utilização de variadas formas de avaliação. Além disso, é necessário compreender que nesse processo estamos sempre nos movimentando em direção a algo. Esses movimentos, por sua vez, exigem reflexões que incentivam a busca de novos caminhos, sempre levando em consideração o esforço e a dedicação de todos. O aspecto formal da educação tem grande influência na operacionalização desse processo. É necessário, por fim, compreender que há movimentos para trás e para frente e que ambos tem sua importância na construção do conhecimento. Para atender às características da avaliação – contínua e cumulativa – é recomendada a utilização de várias formas de avaliar.

Ser um bom aluno, nas condições citadas, exige aplicação e interesse. É um bom começo sem dúvida, no entanto, se restringe à qualidade formal da educação e, possuí-la, não é suficiente para alguém se tornar um profissional competente. Há casos de alunos com

rendimento médio ou insuficiente, nos quesitos citados, que se tornaram profissionais bem sucedidos. Com certeza não foi o baixo desempenho acadêmico que os fez galgar ao sucesso profissional e nem a falta de estudo que os qualificou. O insucesso no boletim não os impediu de se tornarem profissionais de sucesso, pois além da qualidade formal existe a qualidade política da educação que ainda precisa ser mais bem trabalhada nas salas de aula. Exige-se muito mais do que simplesmente associar notas/provas com aprovação/reprovação. A avaliação, fator comum entre as diversas áreas de conhecimento nas escolas, objetiva que o aluno estude os conteúdos e apresente os resultados e seja avaliado o que ele aprendeu.

Torna-se necessário aprender a lidar com essas situações e, a partir disso, perder o medo para permitir movimentos mais amplos de relacionamento que atendam ao presente e conduzam ao futuro. A principal função da avaliação é auxiliar os alunos na construção de seu próprio conhecimento. Para contrapor o exposto, segundo Luckesi (1999) a prática escolar objetiva aprovar ou reprovar esquecendo-se do fundamental que é ensinar e aprender. Mas é importante ter a convicção de que avaliar é sempre estar em movimento rumo a algo no qual se constrói o conhecimento por meio de conceitos complexos e dinâmicos.

É importante ter a convicção também de que avaliar é parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem não se restringindo a momentos isolados e específicos. Nisso, ocorre a co-responsabilidade dos envolvidos no processo de forma participativa e dinâmica nas quais todos aprendem juntos. O acompanhamento contínuo durante todo o processo, além de facilitar o trabalho de avaliar e promover a aprendizagem, pode, ao final do processo, permitir maior justiça nas notas e conceitos.

No entanto, é preciso ressaltar que isso acarreta mais trabalho ao professor e que existem outros aspectos que merecem consideração nesse processo, dentre os quais se podem citar a formação da cidadania e uma melhor atitude frente aos estudos. Talvez seja importante refletir sobre isso, incentivando a busca de novos caminhos.

Pouca produtividade numa determinada turma de alunos exige reflexão e busca de caminhos alternativos. É importante que ambas focalizem o contexto das atividades e que, ao mesmo tempo, ocorram no processo e o tempo todo. Tais ações podem incidir diretamente na construção do conhecimento que, por sua vez, irá exigir a superação de eventuais dificuldades que se manifestam nos movimentos dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Perrenoud:

[...] ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho. (PERRENOUD, 1993, p. 25)

Por isso, a complexidade e dinamicidade do processo avaliativo, defendidas no texto, só serão concretizadas com muito esforço e dedicação. Nisso, tem papel fundamental os aspectos formais da educação.

As formalidades do processo avaliativo exigem organização. Nela incluem-se registros e cobranças. Tem-se, a partir disso, o compromisso de permitir que todos tenham acesso às informações contidas no documento. Isso permite que possam verificar seu desempenho apurando eventuais falhas que, porventura, ainda precisem ser melhoradas.

No entanto, o tempo na organização escolar é insuficiente. Nisso inclui-se tê-lo restrito para perceber os alunos como sujeitos completos ao invés de alguém que estuda determinada matéria. Fica-se refém dos cinquenta minutos do período de aula. Por outro lado, operacionalizar o processo avaliativo demanda carga horária excedente, via de regra, fora da escola e sem remuneração.

Além disso, ainda existem escolas com número excessivo de alunos por turma. Apesar de tudo, um processo avaliativo, no qual haja constante movimento por meio de idas e vindas aos materiais já anteriormente produzidos, é possível. Esses, por sua vez, podem ser retrocessos ou avanços desde que tenham o foco na reconstrução/produção do conhecimento.

A prática docente tem reflexos nos resultados do processo avaliativo, na sua quantificação?

Ainda que este questionamento permita várias respostas, o processo avaliativo é visto, por este autor, como ferramenta que aceita movimentos rumo à construção do conhecimento. Exigem-se, então, práticas planejadas sintonizadas com os envolvidos e com o contexto em questão. Nessa perspectiva, a quantificação se torna relativa, pois a verdadeira aprendizagem evidencia-se quando conseguem relacionar e utilizar na sua vida os conceitos abordados em sala de aula. Não há uma avaliação padrão e, portanto, cabe ao professor, ao perceber diferenças, adequar suas avaliações de modo que elas contribuam para uma educação de qualidade.

Neste trabalho postula-se um novo paradigma que permita pensar as interações entre educação e avaliação e, ao mesmo tempo, possibilite a utilização de formas variadas e alternativas que possam transformá-la num meio de produção do conhecimento. É importante que o processo avaliativo deixe de ser um jogo de gato e rato, um confronto de estratégias e contra-estratégias, que em nada beneficiam a educação. A saída não está na classificação, mas na compreensão, na ação produtiva, na interação, no acompanhamento constante e no resgate do sentido da aprendizagem.

Na nova sala de aula, defendida neste trabalho, há pouco espaço para um ensino que adote uma linha cartesiana⁴, pois o saber não se constroi de maneira linear. Nele existem antecipações, retrocessos e reconstruções intensivas. Por outro lado, inexistente equidade no ensino, pois os alunos têm formas e maneiras diferentes de demonstrar sua aprendizagem. Cabe à escola e ao professor encontrarem e aplicarem métodos que beneficiem a todos e a cada um. No entanto, esta não é uma tarefa fácil.

Existe disposição para essa mudança? Esta pergunta é difícil de ser respondida, pois é de foro íntimo. Contudo, pode ajudar na busca de soluções que beneficiem a todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem: escola, professores, pais e alunos. O que importa em qualquer tarefa não é um bom resultado quantitativo, mas a aprendizagem que será construída.

Nos últimos dez anos, tempo que estou atuando em sala de aula, alguns alunos têm demonstrado prazer em ver o colega indo mal nos estudos. Esta é uma angústia de muitos anos e que determinou a escolha do tema dessa pesquisa. Isso conduz à interrogação: O processo avaliativo tem início e fim na sala de aula? Deve ser usado para planejar o trabalho escolar ou para aprovar e reprovar o aluno? Essas são questões já anteriormente discutidas. A aprendizagem não “cai do céu”, ela precisa ser vivenciada e construída e, portanto, “não podemos tratar a aprendizagem como se fosse uma conta bancária para a qual se estabelece um limite de saldo aceitável.” (GROSSI, 2004, p. 37).

No entanto, ao se utilizar majoritariamente a avaliação seletiva, em detrimento de outras formas, é isso que ocorre. Refletir sobre isso se faz necessário. É minha intenção levar essa reflexão aos colegas professores, sem pressões, pois historicamente as mudanças não ocorreram, justamente, por esta razão. Pretende-se fazê-la respeitando sua história dentro da educação. O processo avaliativo reflete a aula realizada, ou seja, quem ensina inutilidades cobra inutilidades e quem ensina via memorização avalia a capacidade de retenção. Mas é importante atentar ao que afirma Grossi (2004, p. 33): “Aprender não é lembrar de ensinamentos prontos, mas dispor de esquemas de pensamento que permitam enfrentar problemas”.

Muitas vezes, nas atividades do dia-a-dia, torna-se impossível fazer aquilo que se deseja. No entanto, apesar das limitações do contexto escolar, dos interesses e desinteresses dos alunos, sempre é permitido refazer a nossa prática. Quem sabe está aí parte da solução do problema?

⁴ Que confia de modo irrestrito e exclusivo na capacidade cognitiva da razão.

Após dez anos de efetiva atividade em sala de aula, posso afirmar que qualquer proposta de mudança no processo avaliativo irá enfrentar muitas resistências nos segmentos dos professores, alunos e pais. Para haver a mudança é necessário que o processo se instale paulatinamente e sem atropelos, pois vivemos em uma sociedade classificatória.

No transcorrer desse tempo, muitos alunos reprovaram na escola sem, no entanto, reprovarem na vida. Aquele fato pode ser considerado menos grave do que este, ainda que não se queira nem um e nem outro. É um tanto ingênua a idéia de que para evitar o insucesso na vida deve-se evitá-lo também na escola. Não se defende eliminar a reprovação escolar em detrimento da aprendizagem, mas por meio de outras formas de avaliar.

Como conviver com as reprovações e que alunos continuem sem aprender? Os professores são os personagens principais desse enredo e, portanto, capazes de fazer a diferença com os alunos, pois são responsáveis por ensiná-los ou condená-los à ignorância. As reprovações que ocorreram nesse tempo me causaram um enorme desconforto. Escolho, portanto, a primeira opção.

As questões até aqui descritas motivaram esta pesquisa. Tem-se o propósito de trabalhar com um grupo de sujeitos que, tendo reprovado na escola, alcançaram prestígio e estão em ascensão profissional e pessoal. Por outro lado, quer-se compreender a relação entre as reprovações e a ascensão profissional, bem como investigar os fatores que permitam explicá-las. Tais intenções e pressupostos conduzem ao problema central desta pesquisa: **Como o insucesso em Matemática no Ensino Médio está relacionado à ascensão profissional?**

A partir do problema central da pesquisa surgem os seguintes desdobramentos:

- Qual a relação entre ascensão profissional e insucesso na escola em Matemática?
- Qual a relação entre avaliação escolar e sucesso na vida?
- Qual a importância dos conteúdos das ciências exatas nas atividades do dia-a-dia tanto profissionais como pessoais?
- Qual a relação entre a atividade profissional e o conteúdo da disciplina em que reprovou?
- Qual a importância dos sentimentos e dos relacionamentos (pessoais e interpessoais) para o processo avaliativo?
- Qual a importância do diálogo entre professores e alunos na tentativa de evitar reprovações?

Baseado nesses pressupostos tem-se como objetivo geral: **Investigar a relação entre reprovação em Matemática no Ensino Médio e ascensão profissional, identificando fatores que possam explicá-las.**

Surgem, a partir deste, os objetivos específicos abaixo relacionados:

- Identificar pessoas da comunidade que estão em ascensão profissionalmente e que foram reprovadas em Matemática no Ensino Médio;
- Caracterizar essas pessoas, por meio de questionário, quanto à idade, atuação profissional, faixa salarial, escolaridade, entre outros;
- Coletar informações, por meio de entrevista, sobre a relação entre as reprovações em Matemática no Ensino Médio e a atuação profissional atual, destacando: como se vê profissional e pessoalmente, atividades que desenvolvem sentimentos em relação à escola e aos professores da época da(s) reprovações, possíveis causas, entre outros;
- Analisar as transcrições das entrevistas.

Pensar e encontrar soluções, a partir disso, tornam-se imprescindíveis, pois nenhuma escola, pela nossa Constituição, seja pública ou privada, tem o direito de excluir. Segundo Lopes (2005), aquelas escolas que assumiram a inclusão, na maior parte as públicas, ao colocarem os anteriormente excluídos para dentro das escolas, deslocaram os lugares anteriormente arrumados. Mesmo desarrumando a casa, o diferente e, não mais do que diferente, não deve ser visto como um problema a não ser que assumamos definitivamente a nossa ignorância em ensinar, pois como já referido, não se pode aprender por eles.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O processo avaliativo é considerado problema mal resolvido quando se fala em processos de ensino e de aprendizagem. Apresenta relação estreita com princípios psicopedagógicos e sociais, bem como com concepções de educação, de aprendizagem, de ensino e de métodos adotados. Pretende-se defender que é complexo e dinâmico e considerá-lo ferramenta que auxilia na construção do conhecimento. Objetivando atingir maior clareza e compreensão o capítulo apresenta-se dividido em quatro seções: Avaliação: algumas diretrizes; Avaliação: seletiva ou formativa?; Avaliação: erro como tentativa de acerto; Formação continuada de professores: o aprender e sua relação com a avaliação.

3.1 Avaliação: algumas diretrizes

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 1º inciso II e III, elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana e, como um dos objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). No artigo 5º garante o direito à igualdade e, nos artigos 205 e seguintes, o direito de todos à educação, afirmando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205 p. 152). Condições equivalentes de acesso e permanência na escola estão expressas no artigo 206, inciso I. Qualquer escola, reconhecida pelos órgãos oficiais, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de quaisquer preconceitos. Nesse sentido, importa lembrar que:

Aprender matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias à sua formação. (BRASIL, 2002 p. 111).

Além disso:

A resolução de problemas é peça central para o ensino de matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios. Esta competência não se desenvolve quando propomos apenas exercícios de aplicação e técnicas matemáticas, pois, neste caso, o que está em ação é uma simples transposição analógica: o aluno busca na memória um exercício semelhante e desenvolve passos analógicos aos daquela

situação, o que não garante que seja capaz de utilizar seus conhecimentos em situações diferentes ou mais complexas. (BRASIL, 2002 p. 112).

Ressalte-se que o direito à educação, assegurado pela Constituição, permite ao aluno aprender Matemática - bem como as demais disciplinas. Isso, no entanto, não significa que todos alcancem os níveis mais elevados, especialmente os cognitivos. Essa é tarefa do professor. Segundo Morin (1996) o sujeito humano revela três princípios que se desenvolvem da noção de autonomia dos sistemas - termo usado por Piaget - quais sejam: identidade, intercomunicação e subjetivação. O primeiro, de caráter cognitivo, está apoiado na capacidade de lidar com a contagem e com o cálculo, necessários a qualquer indivíduo. A este estão associados dois princípios subjetivos inseparáveis: o de exclusão e o de inclusão. O segundo, derivado do princípio da inclusão, é paradoxal entre os humanos, pois, de forma dialética, apresenta ao mesmo tempo, comunicação e incomunicabilidade. A relação dialética entre esses termos, ainda que paradoxal, fortalece os processos de aprendizagem e ensino. É função do profissional de educação, entenda-se o professor, aumentar a probabilidade de que isso ocorra. Nesse sentido:

Acreditamos que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de inteligências [...]. Uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. (GARDNER, 1995, p. 20-21).

E por outro lado:

Os sentimentos não são nem intangíveis, nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção, são o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo. (DAMÁSIO, 1996, p. 15).

A relação entre aprendizagem e ensino - também dialética - precisa saber conciliar objetivos, emoções, conteúdos e projetos para se efetivar e evitar que o processo pedagógico se torne desagregador e inócuo. Isso exige a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nesse processo por meio de diálogo, confiança e compromissos compartilhados. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) oferece dois importantes princípios da afetividade e amor no âmbito escolar, “o respeito à liberdade” e “o apreço à tolerância”, inspirados em princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. A afetividade; segundo Piaget (2001), é movimento mental consciente e inconsciente, não racional e o afeto; é a energia necessária para o desenvolvimento cognitivo. Ademais:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (WALLON, 1992, p.61)

Baseado nesses pressupostos, a função do professor, como mediador competente, cresce em importância, pois sem ressignificar e atribuir significado não se produz aprendizagem nem conhecimento. O conhecimento a ser construído e “transmitido” é histórico, não-estático e mutável. Nele incluem-se os conteúdos (o que devemos saber), o conhecimento procedimental (o que devemos saber fazer) e as atitudes (o que devemos ser). É preciso que o professor entenda que:

Aquele que sai da sala de aula sabendo do que é capaz a partir desse momento, aquele que desvia do olhar do professor para anotar algo que decide reter, aquele que se prende a um detalhe que pretende verificar, aquele que tenta utilizar em outra situação e de outra forma o que lhe foi ensinado, aquele que relaciona os resultados que obtém com a situação que tornou possível sua obtenção é quem se livra do poder absoluto do mestre. (MEIRIEU, 1998, p. 99).

A aprendizagem exige relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos e destes com o conhecimento nas quais haja aproximação entre razão e emoção que Damásio (1996) chamou de “belas paisagens cerebrais”. Nestas incluem-se: acolhimento; amizade; respeito e aprendizagem sem preconceito, sem ironia, sem insulto. As inter-relações, nas quais estão presentes o afetivo; o social e o cognitivo, potencializam a aprendizagem. “[...] a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.” (DANTAS, 1992 p.90).

A verdadeira aprendizagem só será atingida quando o aluno alcançar sua autonomia. Para isso é necessário que descubra suas próprias soluções para suas próprias perguntas, ou seja, que aprenda a aprender. No entanto, a autonomia requer um longo caminho, pois é um processo interno (sistêmico) de cada sujeito no qual não estão presentes incorporações externas (semânticas). A avaliação da aprendizagem precisa ser contínua e levar em consideração os vários aspectos do desenvolvimento humano.

Por sua vez, “avaliar” origina-se do latim “*valere*”, com o significado de ser forte e de ter valor. No entanto, no senso comum, “avaliar” emprega-se para atribuir valor a um objeto. A avaliação, dele decorrente, permite variados significados, como: verificar, medir, apreciar, calcular, diagnosticar, classificar, entre outros.

Segundo Luckesi (1998, 1999) avaliar significa determinar a valia ou o valor, apreciar ou estimar merecimentos, avaliar caráter, esforço, comportamento, etc., pois: “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia dos exames que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 1998, p. 18). Com essa representação, avaliar e, conseqüentemente, o processo avaliativo, se limitam a um juízo de valor sobre a realidade. No entanto, numa perspectiva pedagógica, esse significado é insuficiente, pois, segundo o mesmo autor (1999), a avaliação do aproveitamento escolar deve ser vista como

um ato dinâmico que precisa ser praticado tendo como atribuição a qualidade dos resultados da aprendizagem que vise o pleno desenvolvimento do aluno.

Perrenoud (1999), afirma que a avaliação tradicional produz fracasso e empobrece os processos de aprendizagem e ensino, pois induz o professor a servir-se de didáticas conservadoras. Ele, ao mesmo tempo, admite que mudá-la é difícil, pela sua diversidade de lógicas, seus antagonismos e por localizar-se no interior de uma figura geométrica que existe no meio educacional formada por: relação família/escola, organização das turmas, métodos de ensino, contrato didático, política educacional, plano de estudos, sistema de seleção e orientação e satisfações profissionais e pessoais. Ressalta ainda que melhorar a avaliação exige tocar nos sistemas de ensino e didático, pois inexiste consenso na maneira de avaliar dos professores ou de construir níveis de exigência. Cada professor, conforme concepções teóricas, práticas e subjetividade próprias, realiza seu processo de avaliação e demais momentos do trabalho escolar. Ressalte-se ainda que:

Pouco vale criticar sem propor; quando se exige proposta e percebe-se que não se tem, experimenta-se o desespero de quem se sente nu. A pedagogia se habituou a falar alto, sobretudo a prometer a transformação histórica, mas, quando colocada contra a parede, tudo que sai é crítica desconexa, exacerbação mental, gritaria desorganizada; todos defendem o projeto pedagógico, mas poucos - quase ninguém - o tem elaborado, resultando sempre em discussões alongadas e inúteis, tendo como passo final e certo jamais chegar a beneficiar o aluno, até porque não se chega a lugar nenhum. (DEMO, 2000b, p. 26)

De acordo com a LDBEN (1996), a avaliação do rendimento escolar do aluno deverá ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Em contrapartida, ainda persiste o mito de que uma escola que não reprova não é uma escola de qualidade. Percebe-se grande resistência, por parte dos professores, em manter aprovações e reprovações e criticar novas estratégias, pois a escola de qualidade que se conhece é a conservadora, tradicional onde os pais estudaram e as famílias conhecem. O debate em torno da validade dos exames e da relatividade dos resultados alcançados, não eliminou as reações, negativas ou positivas, conforme o resultado alcançado pelo aluno, tanto da família quanto da escola. Nesse contexto, onde está localizado o aluno? Por que ele fracassou? Existe justificativa para que determinado conteúdo só possa ser aprendido naquele momento específico? Se ele ainda não o aprendeu, há a certeza de que ele não conseguirá aprender os conteúdos seguintes? Qual será o seu sentimento ao ver-se, e ser visto, como incapaz? É relevante refletir sobre isso, pois uma das funções da escola é permitir ao aluno o avanço em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A não-reprovação deve ser entendida como um processo de mudança totalmente diferente de um processo de não-avaliação. Segundo Bachelard - filósofo da desilusão - a

ciência, até as novas conquistas do século XX, era compreendida como cumulativa. Sua “filosofia do não” é contrária ao abandono de teorias anteriormente construídas, pois vai além e reordena seus pressupostos. Pensando nisso, é preciso ousar e romper com práticas instituídas sem que isso signifique abandoná-las, pois sempre haverá momentos em que elas poderão conviver. Independente do resultado escolar, todo o aluno aprende e se desenvolve, pois a vida prossegue e as marcas significativas e as experiências não se apagam com uma reprovação. O corpo e a mente do aluno, em consequência de aspectos biológicos, muda e ele aprende muito no seu cotidiano, transformando a sua relação com a vida. A escola não pode ignorar esse fato mesmo que os resultados nos exames indiquem a reprovação. Será que contribui realmente com a aprendizagem do aluno repetir o que ele já havia visto? Será esta a melhor maneira de ampliar o seu conhecimento?

Avaliar é um fenômeno humano que faz parte do dia-a-dia das pessoas, responsável pela construção da história de vida de cada uma, pois “é um processo contínuo e inevitável que, consciente ou inconsciente, começa quando acordamos” (BALLESTER, 2003, p. 67). Nesse contexto ela é qualitativa, fato que não se observa na avaliação sistemática (formal, institucional, legal, escolar). Historicamente a avaliação vem sendo usada muito antes pelos interesses e finalidades econômicos do que em melhorias dos desempenhos humanos que levem à emancipação do aluno. Como diria Boaventura Santos “ao prazer, à participação, à ‘solidariedade’, talvez seja possível deixar de simplesmente imputar à ênfase no processo um caráter ‘progressista’ e de atribuir à insistência nos resultados um caráter puramente conservador da avaliação.” (AFONSO, 1998 citado por BARRETO, p. 15).

Na escola, em geral, quando se avalia, a ação subsequente, de forma idiossincrática, é punir, coagir e classificar o aluno, enquadrando-o em um padrão cognitivo e comportamental. A arrumação das salas e o mobiliário ainda correspondem a pedagogias autoritárias e verticalistas, pois expõe o professor e fazem convergir as atenções para ele demonstrando clara contradição com integração, mediação e respeito às diversidades. A falta de espaço físico para os professores dá indício de que as escolas não são para eles fora das salas de aula. Sabe-se que esses não são os únicos fatores importantes para o desenvolvimento do ser humano. Outros, como a criatividade, a solidariedade, a iniciativa, o companheirismo, o empreendimento são tão ou mais importantes para atingi-lo. No entanto, concepções hegemônicas, de forma anacrônica, engessam a cultura escolar impedindo padrões e tendências de aprendizagem e ensino e de avaliação cidadãs e democráticas.

A construção de uma proposta de avaliação da aprendizagem num projeto pedagógico passa necessariamente por uma definição de ensino, a qual traduz, por sua vez, a opção por um modelo epistemológico-pedagógico. (GRILLO, 2000, p. 15).

Nesse sentido, a avaliação sistemática, precisa ser pensada como um meio e não como um fim em si mesma e, muito menos como objeto de coerção ou controle de qualquer sujeito. É importante ressaltar a inexistência de fórmula única de entendê-la e explicá-la. Ela é um elemento poderoso que se tornou centro das atenções de governos, gestores, professores, técnicos, empresários, entre outros, capaz de apresentar um diagnóstico das dificuldades com possíveis saídas. Devem ser intenções básicas: contribuir para a melhoria de desempenhos pessoais e com o desenvolvimento sócio-cultural, ambiental e econômico. “O conhecimento é sempre uma construção pessoal” assim como “toda aprendizagem é auto-construtiva”. (GRILLO, 2000, p. 16).

Avaliar é um fenômeno humano e social, historicamente presente na vida humana (pessoal, social e educacional). No âmbito pessoal e social ela é orientada por decisões qualitativas onde está presente a subjetividade de todos os sujeitos envolvidos enquanto que no educacional, por decisões quantitativas de ação objetiva relacionada com o poder e a hegemonia. Por que isso ocorre? Os padrões e tendências avaliativas, no âmbito educacional, se mantêm por algumas razões: a concepção de sistema presente nas relações entre os níveis superiores do sistema e as escolas da base, as condições em que ocorre o trabalho docente e, por último, os saberes e intuições dos professores.

A avaliação tradicional estabelece uma etapa sem comunicação com as de ensino e aprendizagem que culminam com a classificação dos alunos. Na de ensino, o professor expõe os conteúdos falando a maior parte do tempo e os alunos ficam ouvindo. Na de aprendizagem, os alunos realizam exercícios, mostram temas de casa e participam de projetos. Na de avaliação, sempre no final das outras etapas, os alunos são submetidos a provas, exames e testes para verificar o quanto aprenderam ou deixaram de aprender.

A avaliação inclusiva mostra características inversas à tradicional. Ela é contínua e ocorre simultaneamente com os processos de aprendizagem e ensino. Baseia-se em inúmeras fontes, fornece subsídios para corrigir estratégias de aprendizagem e ensino e tem como objetivo principal manter todos os alunos na turma até o final da escolarização.

Percebem-se, entre essas duas práticas avaliativas, diferenças estruturais. Na primeira, seu papel é de transmitir conhecimentos. Importante lembrar que:

[...] é necessário sublinhar a marca pluralista da cultura: campos de conhecimento diversos têm racionalidades distintas, não unificáveis, não redutíveis uma a outra. Não é possível compreender a lógica das ciências com a racionalidade do conhecimento cotidiano, tal qual não é possível viver no cotidiano de forma que cada uma de nossas ações reflita uma lógica científica. (LOPES, 1996, p. 269).

Na segunda, seu papel é ajudar os alunos a envolverem-se na sua educação (novos estilos de aprendizagem, novas maneiras de aprender, novas maneiras de lidar com as

informações, novas metodologias). Naquela, a avaliação é considerada como um instrumento indicador da aprendizagem dos alunos e, nesta, professores e demais profissionais são considerados facilitadores da aprendizagem dos alunos, na qual se incluem as diferenças individuais.

Para Luckesi (1998), o sistema educacional tem preferência pela verificação da aprendizagem, representada por notas e conceitos. Nesse modelo de avaliação classificam-se os alunos em aprovados, reprovados ou com dificuldades de aprendizagem. Segundo o mesmo autor, o real sentido do processo avaliativo é entender progressos, limitações e eventuais dificuldades encontradas pelos alunos na tentativa de lograr os objetivos pedagógicos propostos.

Para Hoffmann (1998), o processo avaliativo classificatório e burocrático torna visíveis princípios de descontinuidade e fragmentação do conhecimento, pois "ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento." (HOFFMANN, 1998 citado por ALMEIDA p. 8). Por outro lado, ela considera fundamental uma atitude questionadora por parte do professor que perceba no processo avaliativo uma reflexão que se transforma em ação, por meio da qual, professores e alunos aprendam sobre si mesmos e a realidade educacional.

A teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995), contraponto aos testes de inteligência de Binet, propõe a reestruturação da forma pela qual os professores avaliam a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, sugere múltiplas maneiras de avaliar os alunos, competentes em uma determinada habilidade, assunto, conteúdo etc. Aquela oferece estrutura tanto para o ensino quanto para o processo avaliativo, pois há alunos que, além do lápis e papel, demonstram a sua aprendizagem por meio de gráficos, representações, cantos, diários, desenhos, entre outros. Nisso, a prática avaliativa, inovadora e não excludente, vai além de avaliar a aprendizagem, pois visualiza o valor do aluno enquanto indivíduo e integrante daquela sociedade. Para Gama (1994), essa teoria apresenta alternativas para as práticas avaliativas, pois considera as inteligências avaliadas, a cultura dos alunos e o desempenho adulto a que se quer chegar. Com isso, muda-se o foco: de testagem para avaliação, de classificação de alunos para a colaboração com eles na construção de habilidades. A mesma autora propõe ainda que o levantamento dos dados em relação ao desempenho dos alunos não vise apenas ao que foi aprendido, mas como foi aprendido e qual o uso que se fará dessa aprendizagem.

Estudos psicopedagógicos contribuem para um paradigma de avaliação qualitativa, como a formativa. Nessa perspectiva, o centro se afasta do produto em direção ao processo da

aprendizagem, no qual é preciso entender e trabalhar o papel do erro. Tornam-se importantes o caráter diagnóstico da avaliação defendida por Luckesi, a auto-reflexão do aluno de como aprende e o que aprende, avaliações não exclusivamente cognitivas e a interatividade no processo avaliativo.

A teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1987) apresenta caráter pedagógico que permite discutir a segregação, presente no mundo estreito e fechado de algumas escolas, nas quais não ocorrem as interações que permitam a todos os envolvidos tomar como seu os conhecimentos ali produzidos. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proposto pelo mesmo autor, valoriza as interações entre os diferentes. Essas diferenças, por sua vez, estão presentes nas salas de aula heterogêneas, nas quais os alunos apresentam zonas de desenvolvimento proximal diversos. Cabe ao professor permitir que os diferentes conceitos e idéias compartilhadas se estruturem e se organizem para beneficiar todos os envolvidos no processo.

Pode-se dizer que há dois modelos de avaliação. Aquele que apresenta uma concepção emancipadora dentro de um paradigma dialógico, comunicativo e intersubjetivo (Paulo Freire e Habermas) presentes nas escolas inclusivas. Outro que apresenta uma concepção burocrática/classificatória (punitiva e formal) dentro de um paradigma instrumental (de dominação) presente nas escolas tradicionais. Para Habermas (1997), há dois tipos de racionalidades, que podem ser aplicados aos fundamentos do paradigma do projeto político pedagógico da escola. A racionalidade instrumental (de dominação) que impossibilita a criatividade ou diferença individual e conduz a escola burocrática, rotineira e autoritária. A racionalidade comunicativa (intersubjetiva) que valoriza a todos e promove união, criatividade, autonomia e conduz a escola inclusiva, pois respeita os alunos, os professores e os demais envolvidos nas mais diversas dimensões.

Os referenciais de Habermas têm servido para acentuar aspectos políticos e histórico-sociais da avaliação no sentido de propor a avaliação dentro de um paradigma dialético. Nesse paradigma tem grande representatividade a avaliação sociológica (DEMO, 1990), a avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2000), a avaliação mediadora (HOFFMANN, 1998) e a avaliação emancipatória (SAUL, 1992).

3.2 Avaliação: seletiva ou formativa?

Segundo Dante (2004), a avaliação, parte indispensável dos processos de aprendizagem e ensino, costuma haver mesmo nos processos informais, como os que ocorrem na interação entre a criança e a família. Para o mesmo autor, quando seletiva, tem caráter “classificatório” de simplesmente aferir o acúmulo de conhecimento com o intuito de promover ou reter o aluno. Mudar a forma de avaliar é insuficiente para garantir educação de qualidade, pois esta está diretamente relacionada com os conceitos que se tem da relação aprendizagem/ensino.

É função do processo avaliativo encontrar nota ou conceito que caracterize o desempenho do aluno? Ou, por outro, é contribuir para melhorar os processos de aprendizagem e ensino? É importante ter em mente que avaliar significa interpretar dados observados com concepções próprias. “O erro mais comum que se pode cometer em relação à avaliação é utilizá-la como forma de punição”. (VASCONCELLOS, 1988, p. 92). Dentro dessa perspectiva, movimentar-se de uma concepção mecanicista de educação rumo a uma concepção sóciointeracionista permitirá que os alunos sejam vistos como sujeitos da aprendizagem, dessa forma, facilitando a interação entre educação e avaliação.

Existem responsáveis pelos problemas enfrentados na avaliação? Existem culpados quando o assunto é resultado obtido pelos alunos? Esses são problemas gerais de ordem político/econômica que, via de regra, são canalizados para uma única direção - o professor. Para evitá-lo, é preciso trabalhar a qualidade formal e política (DEMO, 2003) de forma mais integrada nas escolas evitando que os processos de aprendizagem e ensino fiquem centrados na ensinagem (ANASTASIOU, 2005). No processo avaliativo há a necessidade de que sejam valorizados critérios de representatividade, de legitimidade, de participação da base, de planejamento participativo, de convivência, de identidade ideológica, de solidariedade, de consciência, de crítica e autocrítica, de autogestão que servem para desenvolver a cidadania. Sem isso perdem ambos, professores e alunos, pois aprendizagem não combina com adestramento e reprodução, pois:

O problema mais crucial está no lado do professor, inabilitado formal e politicamente para exercer sua função, não por culpa, mas por ser vítima de um processo adestrador defasado e apenas reprodutivo. (DEMO, 1990, p. 23).

Ensinar via memorização só permite avaliar a capacidade de memorizar do aluno, bem como, ensinar inutilidades/utilidades, só permite cobrar inutilidades/utilidades. Pergunta-se: isso é suficiente para verificar se os objetivos propostos e exigidos pela Constituição, no que se refere à educação, estão sendo atingidos? Fazer as mesmas questões a todos os alunos

e nas mesmas condições, como é costume na maioria das escolas, estimula a repetição de informações gerando competição e conflito entre os mesmos. Nesse sentido, “a avaliação pedagógica tradicional é um jogo de gato e rato, um confronto de estratégias e de contra-estratégias” (PERRENOUD, 1999, p. 70). Os alunos se caracterizam pelas diferenças e, portanto, uma aprendizagem sincronizada pode gerar discriminação e seleção social, pois as práticas avaliativas padronizadas impedem que os professores possam senti-los em seu desenvolvimento integral e individual. Como contraponto a essa forma de avaliar André, (1990), sugere trabalhar, ao mesmo tempo, no campo da didática, da relação professor aluno e da organização pedagógica da escola. Nessa nova forma de avaliar o aluno passa a ser reconhecido pelo grupo sem levar em consideração as suas competências escolares e o seu nível cultural, pois é acompanhado no processo e no caminho da aprendizagem (avaliação formativa).

De acordo com Luckesi (1999) a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Segundo o mesmo autor, notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, pois são comparados desempenhos antes de objetivos a serem atingidos. Historicamente, fundamentados em argumentos de que o mundo é competitivo, as provas de seleção, desde as classes de alfabetização até os concursos vestibulares, geram competição e individualismo. Esse argumento pode ser considerado ingênuo, pois não é o mundo que é competitivo, mas os sujeitos que nele vivem. Desenvolve-se, a partir disso, a incapacidade de o aluno respeitar as idéias dos outros. Desse modo, a avaliação deixa de ser um processo de entendimento e assimilação do indivíduo e sua relação com o outro e o conhecimento, para se basear na derrota e na rejeição, pois se atribuem números aos alunos. Como argumento forte de contraponto ao exposto, “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir” (LUCKESI, 2000, p. 8). Segundo o mesmo autor:

A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado. (2000 p. 11).

Afirmar que um aluno é dez e outro cinco significa excluir um deles ou ambos, pois como prática tradicional - mais fácil - basta aplicar algumas provinhas e emitir um conceito que se estará de acordo com o sistema seletivo social e os pais com ela concordam. Luckesi (1991, 1992, 1996) insiste que é preciso qualificar a avaliação, muito mais pelo fim a que se destina do que em função dela mesma, pois ela condicionou a prática pedagógica ao que chama de pedagogia do exame. Nesse sentido:

[...] na lógica atual do sistema escolar, não é necessário dominar o essencial dos conhecimentos e habilidades inseridas no programa. Basta ser melhor ou menos ruim que os outros. A escola continua a ser um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber. (PERRENOUD, 2003, p.120).

Ainda existe considerável distância entre teoria e prática quando o assunto é avaliação, pois é mais cômodo mantê-la como está do que arriscar e, quem sabe, errar. Para encurtar essa distância talvez fosse oportuno cogitar que “antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz”. (HOFFMANN, 2000, p. 36). É preciso combater a dicotomia - teoria/prática - pois a formação é uma só teórica e prática ao mesmo tempo e, portanto, deve ocorrer em todos os lugares (aulas, palestras, atividades de campo, temas, etc.). A formação acadêmica universitária oferece espaços de discussão ou de transmissão?

Considerando que a escola e a própria universidade são instrumentos de cultura que necessitam evoluir, acredita-se que ambas devam sofrer transformações no sentido de contribuir decisivamente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nesse sentido, salienta-se:

Aquele que sabe sem saber que sabe fica eternamente dependente daquele que ensinou; poderá apenas mostrar seu saber se isso lhe for solicitado. Em contrapartida, aquele que sabe que sabe pode mobilizar seus saberes e seu *'savoir-faire'*, por sua própria iniciativa, em função das situações diante das quais se encontra. (MEIRIEU, 1998, p. 99).

Ainda falta uma formação continuada mais qualificada, pois muitos professores saem dos bancos acadêmicos e não lêem mais sobre os principais epistemólogos, pedagogos e pesquisadores nas mais variadas áreas da educação. Qual é a capacidade de pesquisa e produção própria desses professores? Sabe-se que alguns futuros professores saem da universidade “mal-formados” e, especialmente, mal informados sobre o seu fazer diário na sala de aula, pois:

[...] a preocupação central de nossas escolas e faculdades é o mero ensino ministrado por professor que só sabe ensinar. Não por sua culpa, porque culpa não é critério explicativo, mas por deficiência de formação, ao lado do desprestígio do profissional flagrante. Como sempre, os professores tentaram lançar a "culpa" sobre os alunos, que não teriam qualquer condição de pesquisar - não iam além da cópia. Estavam apenas "tapando o sol com a peneira". A questão era que eles mesmos não sabiam pesquisar, nunca tinham pesquisado, não possuíam elaboração própria, só davam aulas reprodutivas, e assim por diante. (DEMO, 2000b, p. 32).

Destaca-se, a partir do exposto, a necessidade de novos modos de por em prática a avaliação que permitam avanços dos processos de aprendizagem e ensino. E por outra, que permita, conforme Saul (1992), que o avaliador assuma o papel de coordenador dos trabalhos de avaliação, nos quais oriente as ações; favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento do programa.

Para Dante (2004), a avaliação formativa deve ser entendida como processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos em

atingir os objetivos das atividades de que participam. Estas, além de envolver conhecimentos já anteriormente construídos pela humanidade, devem provocar a produção de novos conhecimentos e, além disso, obrigá-los a pensar e interagir com os colegas e professores num permanente recriar. Nessa perspectiva, perde o sentido a seletividade (classificação), pois a avaliação se torna uma atividade complexa na qual estão envolvidos quem ensina e quem aprende. Importa ainda ressaltar que ensinar e aprender não se referem, respectivamente, a professor e aluno, mas a ambos. Sendo assim, ora se é aluno e ora se é professor, pois o ser humano está num constante processo de crescimento no qual as relações acontecem muito mais na horizontalidade do que na verticalidade. É insuficiente acompanhar os avanços, limites e dificuldades dos alunos em atingir os objetivos propostos, é preciso também compreendê-los. Nesse sentido,

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento e passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, da formação do professor e de suas condições de trabalho, do currículo, da cultura e organização da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais. (BARRETO, 2008, p. 8).

Interessa, no entanto, lembrar que:

Não existem formas de avaliação que sejam absolutamente melhores do que outras. Sua qualidade depende do grau de pertinência ao objeto avaliado, aos sujeitos envolvidos e a situação em que se colocam. (CELMAN, 1998, p. 43).

Ao analisar as múltiplas dimensões da aprendizagem que se revelam no decorrer de um processo, a avaliação pode se tornar um instrumento que possibilite ao aluno bem como ao professor rever hábitos, procedimentos e conceitos, propiciando uma reflexão para a mudança de alguns aspectos da prática pedagógica. “Só pode ser avaliado o que foi ensinado” (PERRENOUD, 1999, p. 77), mas é ingênuo acreditar e agir como se todos os alunos “tivessem constante vontade de aprender de modo espontâneo” (idem, p. 97). Para que isso aconteça é insuficiente falar sobre avaliação, mas fazer com que ela seja considerada uma “postura de vida” (HOFFMANN, p. 177) que exija reflexão e diálogo sistêmicos e semânticos. É preciso, muito antes, deixar de relacionar a avaliação com medida e aprovação em favor das aprendizagens adquiridas. Isso, entre outras coisas, significa libertar-se de algumas crenças sem, no entanto, desfazer-se delas, mas apenas rever alguns conceitos (pré-conceitos). Para Celman (1998), as informações que se conseguem a partir da avaliação é apenas um aspecto desse processo, pois sua riqueza e, conseqüente dificuldade, se concentram nas reflexões, interpretações e juízos a partir dos dados recolhidos.

Ainda que se considere a memorização uma variável dos processos de aprendizagem e ensino é inconveniente considerar provas escolares que estimulem a repetição de informações como parâmetro de aprendizagem. Provas abertas que permitam mais de uma resposta podem

ser mais adequadas, pois os alunos entram nas escolas com diferentes níveis de conhecimento. Ademais, tais instrumentos proporcionam ao professor acompanhar a trajetória do pensamento do aluno e, ao mesmo tempo, fornece subsídios quanto ao crescimento individual do mesmo. A partir disso, na busca da validação do exposto, destaca-se que:

As provas escolares que estimulam os alunos a repetir informações, além de pouco úteis, são freqüentemente prejudiciais, pois engessam a inteligência. As provas deveriam ser abertas, promover a criatividade, estimular o desenvolvimento do livre pensamento, cultivar o raciocínio esquemático e expandir a capacidade de argumentação dos alunos. (CURY, 2003, p. 70).

Considerando que a aprendizagem é um processo dicotômico, o que ocorre quando exigimos repetição de informações? É mais razoável acreditar que ela é construída no caminho do meio, no qual estão a “inteligência ativa, a realidade que nos cerca e a influência dos grupos com os quais temos contato” (GROSSI, 2004 p. 23). O processo avaliativo está além do fazer testes, pois as informações, neles contidos, podem ser usadas para punir o erro ou construir conhecimento. Nesse sentido:

O que importa, efetivamente, à escola? Preparar o aluno para a vida? Prepará-lo para cumprir seu papel social num mundo que lhe é dado, que aí está e no qual deverá inserir-se e conformar-se? Se assim for, o significado da aprendizagem está fora do processo desenvolvido e vivido na escola. Não será de estranhar, portanto que o aluno estude para a prova buscando atingir, no mínimo, a nota que lhe garantirá a aprovação [...]. (TURRA, 2000, p. 50).

O domínio de um conhecimento, de forma dialética e recursiva, ocorre entre avanços e retrocessos, com a presença do erro. Por que ele é rejeitado na escola, sabendo que se aprende também na divergência? “O erro é um problema primeiro, original, prioritário, sobre o qual ainda há muito que pensar” (MORIN, 1996, p. 141). Segundo o mesmo autor, “a maior fonte de erro reside na idéia de verdade” (p. 144). Aprender é um processo diferente do que simplesmente levar o conhecimento pronto ao aluno, pois exige desenvolver nele a capacidade de buscá-lo. Santos (1996) afirma que apropriar-se da verdade de forma coletiva nos torna mais solidários, mas é na apropriação coletiva do erro que nos tornamos mais humanos. Para o mesmo autor (1996), a dicotomia erro/acerto se localiza entre o caos e a ordem, em que aquele é considerado a ignorância e este o conhecimento. Para ele, trabalhar com a lógica erro/acerto favorece a ordem ao passo que trabalhar com a lógica erro/verdade favorece o humano. Luckesi (1998) e Romão (1998) concordam com Santos. O primeiro usa o “erro como fonte de castigo e erro como fonte de virtude” para discutir a visão culposa do mesmo. O segundo em “as virtudes do erro” compara o erro escolar ao erro da pesquisa científica, em geral, registrado como um novo conhecimento. Morin (1996, p.152) afirma que “[...] o que é grave no erro não é cometer erros (fazemos isso incessantemente), mas não os eliminar”. Nesse sentido:

[...] quanto mais se fortalecer os vínculos entre erro/acerto, mais se estará reforçando a submissão de tudo e de todos a um padrão, a uma norma que foi produzida, fruto de decisões monopolistas, como uma verdade hegemônica; mais se estará trabalhando para a manutenção do *status quo*, legitimando as desigualdades, a meritocracia, a competição; quanto mais se fortalecer os vínculos entre erro/verdade, mais se estará reforçando a criatividade, a singularidade, a possibilidade de existência plena da diferença como constitutivo da democracia, da inclusão, da vida, do direito de todos e de tudo. É o que entendemos como erro construtivo libertador (ABRAHÃO, 2001, p. 70).

A principal finalidade da avaliação é a produção de conhecimento em oposição à verificação de conhecimento e, portanto, é necessário que o professor tenha noção das técnicas de trabalho, estilo de aprendizagem, interesses e competências curriculares dos alunos. Segundo Grillo (2000), aspectos internos de caráter subjetivo, como comprometimento, autonomia, construção de significado, devem fazer parte da auto-avaliação ou de uma avaliação cooperativa com professor e colegas. Pelo exposto, a escola precisa ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos, pois isso é objeto de uma avaliação com enfoque formativo. Para isso, é importante:

[...] que não se perca tempo procurando falhas isoladas, principalmente se esta procura tiver como objetivo uma pontuação final. Se formos procurar falhas, que seja para encontrar as causas nos processos, nas relações, nas decisões, nas estratégias mesmo, o que torna esta busca mais justificada, frutífera e pedagógica, tanto para o aluno como para o professor. (GRILLO, 2000, p. 67).

O sucesso ou fracasso de qualquer política educativa sempre irá depender do professor, de seu grau de consciência, de seu compromisso e de seu comprometimento (VASCONCELLOS, 1998). Da mesma forma, o sucesso ou o fracasso do aluno depende fortemente do professor, pois:

[...] o professor tradicional dá aula, dá a matéria que ensina, e por fim dá a nota a seus alunos. É preciso acabar com esta filantropia pedagógica avessa não só à autonomia dos estudantes como à possibilidade de realmente aprenderem. Eles têm o direito e a possibilidade de construir os seus saberes e de se fazerem promover pelo esforço e pelos seus próprios méritos, no contexto didático pedagógico montado pelo professor, inteligente, criativo e atualizado (GROSSI, 1993, p. 55).

Se o professor acreditar que o fim da reprovação é um avanço, muito provavelmente, irá desconsiderar a avaliação classificatória e, conseqüentemente, deixará de fabricar bons e maus alunos. Por outro lado, se acreditar que é um retrocesso - que o nível de ensino irá cair - continuará a fabricá-los. Na tentativa de validar o exposto busca-se apoio, pois:

Os bons e os maus alunos são inteiramente fabricados pelos professores. Em suma, a condição essencial para que um aluno, para que uma classe tenha bons resultados é que o professor tenha confiança neles. Esta seria a reforma mais econômica da escola com que se poderia sonhar. Mas também a mais difícil de ser aplicada. (HARPER, 1980, p. 69).

O propósito da avaliação não é detectar o sucesso ou o fracasso dos alunos, mas acima de tudo diagnosticar suas dificuldades com a intenção de escolher técnicas eficazes que lhes

permitam ascender a níveis e estágios mais complexos de aprendizagem. Pensá-la como algo dissociado da sala de aula, da mesma forma que os afazeres do dia-a-dia, nos quais ela também está presente, poderá desfazer o mito de que é difícil realizá-la. É preciso refletir sobre o processo avaliativo vinculado a uma epistemologia do conhecimento. Então,

[...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, com ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1993, p. 148).

Ainda que o aspecto formal na elaboração de um teste seja importante, o resultado analisado é, até então, mais um teste bem planejado, corrigido por meio de métodos comparativos de análise, com finalidade de aprovar ou reprovar o aluno, pouco contribui para melhorar os processos de aprendizagem e ensino. Por outro lado, um teste, mesmo que mal planejado, ao utilizar métodos interpretativos e descritivos de análise, com intuito de orientar o aluno, pode favorecer a ação educativa. Para fortalecer o exposto,

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo "mais" e mesmo "melhor" que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra (DEMO, 1994, citado por Romão, 1998, p. 43).

A avaliação, ferramenta de aprendizagem, deve ocorrer no processo com avanços e retrocessos; acertos e erros; interpretação de estratégias e atitudes, independente de data marcada. Seu principal instrumento é a interação entre aluno e professor. Aquele existe em todo o processo, livre de qualquer dependência de dia de teste.

A avaliação escolar, em geral, é idealizada como um ato do professor sobre o aluno. Pensa-se em notas, reprovação e aprovação, prêmio e castigo, sucesso e fracasso, mas sempre do aluno, jamais do professor ou da própria escola. Coincidência ou não, ouvem-se professores reclamarem quando se fala em avaliação docente. Estão acima disso, a ponto de negarem-se de serem avaliados? Quem não aceita ser avaliado pode avaliar? Só o aluno precisa aprender? Para Demo (1996), essa resistência em ser avaliado é suspeita. Seus três argumentos:

Primeiro, não é coerente avaliar os outros e impedir que os outros nos avaliem. Segundo, a fuga da avaliação significa escamotear problemas. Colocar a ignorância como fonte de defesa. Terceiro, os processos avaliativos não podem deixar de ser avaliados. Essa transparência é parte integrante da qualidade da avaliação e pode reduzir o abuso de poder (DEMO, 1996, p. 276).

Ainda segundo o mesmo autor:

[...] como diz o provérbio: "em casa de ferreiro, espeto de pau"; reside aí, talvez, a contradição mais comprometedora, porque se trata de consumado conto-do-vigário:

os professores são o que os alunos jamais deveriam ser; desconhecem o esforço reconstrutivo que a aprendizagem supõe, com base em pesquisa e elaboração própria, individual e/ou coletiva, prendendo-se em amenidades e futilidades, que já fazem parte do folclore pedagógico. (2000b, p. 16)

Além de acompanhar os avanços, limites e dificuldades dos alunos é preciso, acima de tudo, compreendê-los. Alcançado esse patamar de entendimento, o processo avaliativo poderá ser utilizado como ferramenta de aprendizagem na qual o principal instrumento seja a interação entre aluno e professor, pois o “que o aluno é capaz de fazer com a ajuda do outro, será capaz de fazer sozinho amanhã” (VYGOTSKY, 1987). Essa interação pressupõe aceitar o erro nas avaliações, pois como já mencionado aprende-se também na divergência.

3.3 Avaliação: erro como tentativa de acerto

Uma das dificuldades em trabalhar os erros dos aprendizes talvez esteja no fato de que é difícil para o próprio educador trabalhar os seus, em decorrência de uma educação distorcida, na qual não havia espaço para os mesmos. Segundo Astolfi (1999), o erro deve ser interpretado como uma alternativa de aprender favorecendo uma melhor adequação da mediação do professor. Para Moraes (2004), na avaliação mediadora, defendida por Hoffmann, tanto professores como alunos são sujeitos do processo no qual ambos procuram atingir o máximo em aprendizagem.

O erro dos alunos faz parte dos processos de aprendizagem e ensino e, se bem trabalhado, pode se tornar um elemento facilitador da aprendizagem. O ato de mostrar-lhe onde, como e por que o cometeu pode ajudá-lo a superar lacunas de aprendizagem e equívocos de entendimento.

No ato avaliativo o erro não deve ser utilizado no sentido punitivo, senão para melhorar a aprendizagem. Assim, ao invés de competição e conflito, gera transparência e colaboração. Em outras palavras, além de fonte de reflexão, pode ser usado como objeto de conhecimento. Neste sentido:

Seria importante destacar que precisamos superar a visão tradicional do erro, e não simplesmente ir para o pólo oposto: começar achar o erro uma coisa formidável e deixar o aluno lá [...]. Numa perspectiva transformadora, o que se propõe é que o erro seja trabalhado como uma privilegiada oportunidade de interação entre educando e o professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes. (VASCONCELLOS, 1998, p. 76).

Aceitar o erro como parte dos processos de aprendizagem e ensino poderá ajudar na reconstrução de compreensões sobre avaliação e educação permitindo, dessa forma,

transformar entendimentos iniciais rumo a novas propostas e modos de colocá-las em prática. Para o aluno a avaliação é um meio para corrigir os erros e fixar as respostas certas e para o professor, um meio de aperfeiçoar os procedimentos de ensino que permitam deduzir a teoria provisória do aluno rumo ao conceito. Isso reforça a idéia de que a avaliação não é um fim, mas um meio.

Atingida tal compreensão, terá se superado o processo avaliativo escolar do aluno pelo professor no qual existe a dicotomia entre reprovação e aprovação, prêmio e castigo, sucesso e fracasso, já mencionados anteriormente. “Não há normas universalmente válidas nos campos educativo e avaliativo, porque dependem da cultura, das concepções axiológicas e das teorias”. (ENRICONE, 2000, p. 29). A mesma autora destaca que em nada contribui melhorar o processo avaliativo se isso não significar melhorar também o sistema educacional. Rubem Alves (2005) destaca que há respostas certas e erradas e que o equívoco está em ensinar ao aluno que é disso que a ciência, o saber e a vida são feitos. Ele afirma:

Não gosto de conclusões. Conclusões são chaves que fecham (do latim *con* e *claudire* fechar). Palavras não conclusivas deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada conclusão faz parar o pensamento (ALVES, 1992, p. 14).

Ao aprenderem a resposta certa desaprendem a arte de se aventurarem e de errar, sem saber que, para uma resposta certa existem algumas tentativas erradas que podem ser feitas. Ele ainda salienta que espera haver um dia em que os alunos serão avaliados pela ousadia de seus vãos, pois segundo ele, isso também é conhecimento. Então:

[...] a avaliação tem uma função vital. Se o corpo não fosse dotado de uma função de avaliação, ele comeria de tudo, indiscriminadamente. O ato de avaliar é sempre relativo a um sistema vital. Não existe avaliação em abstrato. Quando se fala em avaliação, portanto, é preciso ter em mente o sistema de valores em relação ao qual a avaliação é feita. (ALVES, 2000, contracapa).

Seguindo o enfoque axiológico, acima exposto:

[...] Um ato de avaliação que chegue ao final é um ato que conduz à produção de um juízo de valor. A presença deste é o que permite dizer se há ou não avaliação. O juízo de valor constitui o sinal da avaliação. (p. 77). Produção de um juízo de valor não quer dizer produção de valor. Esta precisão é importante: um processo de avaliação não cria a utilidade ou a qualidade. O âmbito de avaliação é o âmbito do valor conveniado. (BARBIER, 1993, p. 77 e 79).

Experiências mostram que há muitas práticas pedagógicas centradas na reprodução do livro didático. A aprendizagem meramente mecânica, delas decorrente, se constitui em obstáculos à aprendizagem significativa, direito de todos os cidadãos brasileiros, segundo a Constituição.

O ensino de forma geral - entre eles o de Ciências e Matemática - tem forte referência na retenção de conteúdos, na memorização de fórmulas e conceitos. Esses, por sua vez, compõem a aprendizagem mecânica. Isso é possível constatar a partir da convivência

profissional com professores de Ciências, Matemática e Biologia. Observam-se aulas desenvolvidas através da resolução de extensos questionários e problemas e o aluno repetindo o que leu no livro. Contrapor-se à aprendizagem meramente mecânica pode se tornar possível:

[...] cuidando bem da aprendizagem do aluno, de um lado, e, investindo no professor, de outro, é possível colher resultados significativos. Não é difícil melhorar a aprendizagem do aluno - temos teorias e experiências de sobra que apontam nessa direção. O problema é a mudança que isso acarreta (DEMO, 2000a, p.28).

A partir disso, auxiliam-se professores e alunos, reelaborando outras aprendizagens que possibilitem o entendimento de que aprender/ensinar não é tão somente decorar, memorizar, treinar e domesticar. É necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos bem como sua motivação para o ensino, pois a sala de aula é um lugar essencialmente discursivo, favorecendo o questionamento, a capacidade de explicar e compreender a realidade e os fenômenos nela inseridos. Segundo Moreira, o que torna a aprendizagem significativa não é ser correta do ponto de vista científico, mas a interação entre o novo e o prévio conhecimento no qual aquele adquire significado e esse se torna diferenciado, mais rico e mais elaborado. “Práticas avaliativas que requerem a exata repetição de idéias ou informações aprendidas contrariam o princípio de aprendizagem significativa”. (GRILLO, 2000, p.19).

O aluno deve imprimir sua marca e contribuição pessoal fazendo com que o novo trabalho carregue as suas elaborações de forma crítica e consciente. Constroi-se assim um trabalho personalizado, pois apresenta características próprias de quem o construiu. Segundo Grillo (2000), com a consolidação de novos significados, a avaliação passa a ter enfoques mais vastos centralizados em o que o aluno aprende, mas também em como ele aprende, ampliando seu campo de abrangência. Nesse sentido:

Aprende-se porque outros nos ensinam. Mas, nem por isso, aprender é repetir o que os outros sabem. Aprender é ser desafiado a construir uma capacidade pensante, com base no que a ciência e a cultura já acumularam. Portanto, aprender pressupõe certa organização intencional que inclui mais, do que elementos intelectuais, isto é, muito mais do que os conteúdos curriculares. (GROSSI, 2004, p. 71)

Um trabalho feito com autonomia e reflexão, “uma vez que o aluno deve estar na origem e no controle de sua própria atuação” (GRILLO, 2000, p. 23), oferece oportunidades de modificação a qualquer momento. Nesse sentido, importa lembrar que a sala de aula é composta por uma diversidade de formas de pensamento em constante modificação, quer pela realidade vivida pelo aluno ou pela globalização dos conhecimentos. A pesquisa em sala de aula possibilita esse movimento privilegiando os processos reconstrutivos (DEMO, 2003) e a

iniciativa de fazê-los. Para o mesmo autor, o conhecimento não precisa ser totalmente novo, mas ser reconstruído, o que significa que deve haver interpretação e elaboração própria.

Professores, em seu íntimo, querem que seus alunos incorporem à sua estrutura cognitiva os significados cientificamente aceitos e compartilhados, ainda que não haja garantia de que sejam os corretos. Interagir se opõe à repetição de conceitos de forma mecânica, pois ela demanda troca de significados. A aprendizagem significativa envolve a construção de estratégias que levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Há a necessidade de que se tenha muito cuidado, pois o aluno pode repetir corretamente o conteúdo e ter incorporado os conceitos de forma errada.

Ao dar como causa as reflexões até aqui descritas, tendo em mente a interação entre educação e avaliação, bem como auxiliar na resposta do problema de pesquisa, deparamos com a “formação continuada de professores” e “como aprendem professores e alunos”.

3.4 Formação continuada de professores: aprender e sua relação com a avaliação

A formação de professores passou a ter destaque no final da década de 70 com a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em tempo anterior se privilegiava a dimensão técnica da formação de professores e especialistas em educação. Aquele organizava os componentes dos processos de aprendizagem e ensino que, por sua vez, deveriam garantir resultados eficazes e eficientes.

Segundo Diniz (2000) a partir da segunda metade da década de 70, com a influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como prática social na qual o papel do professor se transformou em aplicação educativa transformadora. No início dos anos 80 dois pontos básicos foram privilegiados: o caráter político da práxis e o compromisso com as classes populares. Já no final dessa década o pensamento educacional brasileiro e, junto com ele, a formação de professores, deu maior ênfase na compreensão de aspectos micro-sociais. A partir de então passam a ter importância o agente-sujeito.

A partir dos anos 90 o estudo do cotidiano escolar passou a ganhar destaque com os chamados “saberes escolares”. A distinção entre estes e os saberes científicos desmistificou a idéia de que pesquisador produz conhecimento e professor reproduz e transmite saberes anteriormente produzidos.

Percebe-se uma crescente evolução no que se refere à formação de professores, bem como, que ainda estamos longe do professor-pesquisador, que pensa na ação, com formação profissional reflexiva, pois isso passou a fazer parte da formação dos mesmos apenas a partir de 1990. O trabalho do professor atual exige, de certa forma essa reflexividade, pois é durante o processo da formação continuada que se reflete sobre a prática pedagógica por meio de trocas de experiências. Importa lembrar, no entanto, que:

[...] a formação não se constroi por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] (NÓVOA, 1992, p.25).

A docência é tarefa primeira do professor. No entanto, permitir que ela se restrinja a isso é inconcebível, pois para muito além, faz-se necessário aprender a preparar, aprimorar e produzir um projeto educativo. Ao fazê-lo se estará complexificando a função e, ao mesmo tempo, renunciando de ser mero transmissor do conhecimento já produzido.

A formação de professores está em permanente contato com a aprendizagem e, por meio dessa, com a avaliação. Porlán e Rivero, (1998) descrevem alguns entendimentos de aprender. Estes estão presentes em todos os ambientes de aprendizagem que ocorrem de forma mais específica nas escolas. Ao tê-los por assunto, faz-se necessário uma breve descrição.

No aprender receptivo, primeiro dos entendimentos, os alunos absorvem e memorizam os conteúdos, de forma simples, sem que haja uma relação com o saber já construído. Na assimilação, o novo conhecimento é absorvido quando os alunos mostram-se capazes de relacioná-lo com os saberes aprendidos na sala de aula. Na compreensão formal de conteúdos, terceiro entendimento, não basta tão somente assimilar, mas compreender o que se aprende e substituir os conceitos inadequados originários do senso comum.

Na aquisição factual dos conceitos, quarto entendimento, há a superação da mera exposição do professor, pois os alunos são envolvidos em atividades interativas com a utilização de materiais concretos e recursos didáticos. Na descoberta, quinto entendimento, os alunos aprendem os conceitos científicos a partir de experiências e vivências com a realidade. No construtivismo simplificado, sexto entendimento, os conhecimentos prévios dos alunos são levados em conta, mas considerados inadequados serão substituídos pelos científicos.

No desenvolvimento de conceitos, sétimo entendimento, aprender não é tão somente assimilar e memorizar conceitos, mas muito antes é mudar conceitos. Tais transformações ocorrem quando se é capaz de ampliar conceitos anteriormente construídos por meio da confrontação de idéias das diversas vozes presentes naquele ambiente de aprendizagem.

Na aprendizagem entendida como construção (construtivismo), última concepção, o conhecimento cotidiano do senso comum é tratado qual constante evolução e complexificação sendo desnecessário substituí-lo pelos conhecimentos científicos, mas apenas reconstruí-lo.

Percebe-se uma evolução nos diversos entendimentos sobre aprender de acordo com Porlán e Rivero. Talvez o conceito que mereça maior importância nos processos de aprendizagem e ensino seja o de “aprender” independente do entendimento que se tenha sobre ele. Assim como o melhor software é aquele que sabemos usar, o melhor entendimento sobre aprender é aquele que faz o aluno aprender. Nesse sentido, uma das reflexões mais urgentes refere-se a como os professores acreditam que os alunos aprendem e, por conseqüência, como se avalia essa aprendizagem. Isso só será possível com muito estudo e reflexão. Defende-se, por isso, nessa pesquisa, a interação entre educação e avaliação que permita chegar o mais próximo de uma solução do problema de pesquisa.

A qualidade de ensino está diretamente associada à formação dos professores. Uma escola comprometida com a formação da cidadania visa à sua renovação bem como de suas práticas pedagógicas. O professor em exercício sempre foi o principal agente dos processos educacionais. Estes, por sua vez, terão êxito se aquele estiver devidamente preparado para exercer a sua função. Exige-se, a partir disso, que tenham clareza sobre o que é aprender e como se aprende. Etimologicamente aprendizagem é aquisição de conhecimento ou habilidade. Ou ainda, “aprendizagem é a competência de reconstruir o saber acumulado de maneira permanente” (DEMO, 1998, p. 35). Para isso é necessário que o sujeito esteja integrado e adaptado ao ambiente em que vive. Exigem-se, a partir disso, mudanças de comportamento ainda que se saiba que nem sempre elas são conseqüência da aprendizagem. Citam-se como exemplos a maturação natural, conseqüência do crescimento orgânico, bem como aqueles causados por doenças ou lesões que podem ser transitórias ou permanentes. Isso não ocorre de forma simples, pois se passa da infância para adolescência, para a maturidade e, por último, para a velhice, sempre em confronto com a realidade e com a sociedade. Nesse sentido:

A escola não pode ser um impedimento para que a criança siga seu percurso, não deve criar obstáculos para o peculiar processo de aprendizagem e desenvolvimento que cada criança vive participando do movimento coletivo que a escola permite. A escola precisa auxiliá-la em seu trajeto, construindo estruturas de apoio, quando forem necessárias. Não cabe à escola fazer a criança parar seu processo ou nele retroceder. (ESTEBAN, 2001, p. 31).

Ainda que aprendizagem e ensino estejam intimamente ligados e próximos este pode ocorrer sem a conseqüente aprendizagem como, por exemplo, quando professor e aluno não estão em sintonia. Nada impede, por outro lado, de que aconteça o inverso, ou seja, que ocorra aprendizagem sem a intencionalidade do ensino. Nesse caso o sujeito aprende mais do que é

ensinado. Importa ressaltar que não é possível aprender por outro, pois toda aprendizagem é uma auto-aprendizagem.

A democratização do ensino precisa se deslocar de seu histórico segundo plano para uma posição de maior destaque. Conforme Giusta (1990) é necessário que os envolvidos se tornem sujeitos autônomos, livres do imediatismo e que compreendam o real como uma forma possível e não única (imutável). Historicamente o processo avaliativo está impregnado de discriminação e fracasso, pois se vincula preferencialmente à classificação e ao controle. Não raro, discute-se aprovação e reprovação como garantia de qualidade para a educação, sem levar-se em consideração que:

A escola democrática é aquela em que todas as crianças são aprovadas. A escola precisa assumir o desafio de contribuir para que a aprovação seja resultado de um processo significativo para a aprendizagem de todas as crianças. (ESTEBAN, 2001, p. 31).

A mesma autora ressalta ainda:

[...] que a escola precisa proporcionar novas experiências para a criança, criar meios para que ela possa vivenciar situações desafiadoras, que a levem a aprender coisas novas, a aumentar seu conhecimento, a saber mais do que sabia antes, sem pontos de partida ou de chegada pré-estabelecidos. (2001, p.31).

As dualidades erro/verdade, erro/certo, qualidade/quantidade, sucesso/fracasso bem como aprovação/reprovação, aqui em discussão, ainda que com forte enfoque religioso foram duramente criticadas por autores como: Santos (1996), Luckesi (1998), Romão (1998), Abrahão (2001). A reprovação escolar é um tema complexo que mexe com crenças sobre o que sejam sucesso e fracasso escolar. Pela Constituição a educação é direito de todos e, portanto, cabe à escola oferecê-la a todos, pois:

É exemplar a resposta que recebi de uma mulher sofrida, em São Francisco, Califórnia, numa instituição católica de assistência aos pobres. Falava com dificuldade do problema que a afligia e eu, quase sem ter o que dizer, afirmei indagando: você é norte-americana não é? Não, sou pobre, respondeu como se tivesse pedindo desculpas à norteamericanidade por seu insucesso na vida. (FREIRE, 2000b p. 92-93).

Refletir sobre isso torna-se necessário, pois o insucesso na vida pode ter origem no insucesso escolar. Importa lembrar que a dualidade aprovação/reprovação, duas faces de uma mesma moeda, torna visível o desempenho escolar tanto da competência docente quanto da gestão educacional.

No entanto, sem levar em consideração alguns fatores, essa discussão torna-se inócua. Pergunta-se: Quais são os alunos que a escola recebe hoje? Podem ser comparados com aqueles de vinte ou trinta anos atrás?

Atualmente vivem em comum, na mesma sala de aula, adolescentes, jovens e adultos. Dentre esses se cita: os “normais”, os de necessidades educacionais especiais, os que entraram em conflito com a lei e, além desses, os evadidos. Com essa multiplicidade de situações diferentes a

sala de aula torna-se um confronto de finalidades muito variadas. Entre estas e aquelas, a maior falha está em perceber os alunos somente como desinteressados pelos conteúdos e sem limites. Para Xavier (2003), ninguém nasce aluno e, portanto, cabe ao professor constituir-lo como tal. Questiona-se: Quais são os significados que, ao longo da história, se construiu sobre o desempenho escolar? Para Traversini e Costa (2006) o sucesso escolar está vigorosamente vinculado às atividades propostas pelos professores. Mas afinal, que efeitos isso pode produzir nos alunos? Assumir que não estão interessados em aprender, pois não se esforçam e, dessa forma, isentam de qualquer culpa o professor?

Os parâmetros utilizados para aprovar e reprovar alunos é outro fator importante nessa discussão. Um questionamento interessante, para refletir sobre isso talvez seja, “o que sabe quem erra?” (ESTEBAN 2002). Importa lembrar que precisamente o professor sabe aquilo que o aluno não sabe, mas não sabe o que ele sabe. A partir de então se encaminham novas indagações, das quais, aduz-se: O saber do aluno não interessa ou não cabe no parâmetro estabelecido pelo professor com a intenção de aprová-lo ou reprová-lo? Os critérios utilizados para a aprovação e reprovação deveriam ter prazo de validade e não serem eternos.

O processo avaliativo não pode ser transformado em uma técnica em que tudo vale. É preciso refletir e levantar questões sobre o assunto, tal como: materializar índices de aprovação e desnaturalizar práticas escolares, em nome de uma gestão eficiente, comuns em todos os níveis educacionais, contribui para melhorar a aprendizagem? Para Traversini (2008, s.p.) “[...] é prioridade a retomada da função da escola, cuja tarefa primordial é o conhecimento”. Sendo essa a prioridade, perde em importância a dualidade aprovação/reprovação.

Atingir a competência docente exige investimento no professor para que possa exercer sua profissão com dignidade. O desempenho escolar não se restringe, no entanto, à competência docente, mas também à competência da gestão educacional - semântica e sistêmica - que permitam propostas pedagógicas voltadas para a não reprovação e que façam professores e, todos os envolvidos em educação, pensar sobre o questionamento de Traversini (2008, s.p.) “Será que o direito de reprovar garante o direito de aprender?” A mesma autora faz ainda um questionamento mais polêmico:

Será que ao invés de acreditar que os alunos-problema consigam avançar repetindo tempos, conteúdos e metodologias de ensino, poderíamos pensar que eles nos defrontam com a parcela de nossa ignorância em ensinar e isso nos mobilize a estudar e propor possibilidades, elaborar intervenções pedagógicas até então impensadas? (TRAVESRSINI, 2008, s.p.).

Cabe, neste cenário, uma questão básica: quem reprova o aluno? Como qualquer agente social o professor perpassa por contradições, pois ele tem um poder em mãos e, portanto, cabe a ele uma tomada de consciência para deixar de ser instrumentalizado. A tarefa de construir um objeto de estudo a partir de uma realidade social tão complexa provoca, ao

mesmo tempo, o desafio excitante na tentativa de captar o substancial dessa problemática social e o temor pela necessidade de optar por diferentes possibilidades na tentativa de evitar uma simplificação reducionista.

O presente capítulo pretendeu descrever, de forma sucinta, os principais pontos que servirão de suporte para essa pesquisa e é nessa direção que ela se encaminha tentando buscar possíveis respostas que permitam compreender a relação entre reprovação escolar e ascensão profissional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, após a apresentação da abordagem de pesquisa, são explicitados a organização, o contexto, sujeitos e organização da pesquisa, instrumentos de pesquisa e análise dos dados.

4.1 Abordagem de pesquisa

A metodologia das atividades está articulada a uma abordagem qualitativa e compreensiva com ênfase na análise textual discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2007), que pressupõe a participação planejada do pesquisador, dos sujeitos empíricos e dos teóricos na situação a ser investigada. Nesse sentido, na medida em que avança, aponta para um caráter de constantes retomadas com novas aprendizagens, uma vez que inclui idas e vindas, envolvimento e impregnação, reconstruções, incompletudes e inacabamentos, tendo sempre em mente melhorar e aperfeiçoar o que foi construído antes. Nesse sentido, segundo Lüdke e André (1986, p. 15), “o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano”. As autoras afirmam ainda que a pesquisa qualitativa desenvolve-se naturalmente, pois é rica na descrição da realidade, fazendo-o de forma complexa e contextualizada. Nessa abordagem metodológica os constates retornos ao anteriormente construído fomentam novas aprendizagens, uma vez que segundo Lüdke e André (1986, p. 18) “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”. Demo (2000a, p. 147) afirma que “qualidade aponta para o ‘melhor’, não para o ‘maior’” como contraponto à rotina, repetição, superficialidade, trivialidade fenômenos mais quantitativos.

4.2 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa

Todos os sujeitos da pesquisa têm em comum o fato de terem sido reprovados na disciplina de Matemática. Alguns podem ter sido reprovados em mais de uma disciplina, como, por exemplo, Biologia. Além disso, os sujeitos têm em comum estarem em ascensão profissional.

Participam da pesquisa sete sujeitos dos quais apenas três são acadêmicos do ensino superior: uma futura farmacêutica, um futuro engenheiro em sistemas digitais e um futuro professor de educação física. Dos restantes, com formação superior completa, dois são pós-graduados. Estão entre esses: um engenheiro civil e um professor de artes e, pós-graduados: um fisioterapeuta e uma farmacêutica. A coleta dos dados desenvolveu-se ao longo do ano de 2008.

4.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos usados nesse trabalho - questionário e entrevista gravada em áudio - têm por objetivo manter o foco no problema de pesquisa na tentativa de responder às suas questões e, ao mesmo tempo, apresentar, trazer à tona, manifestar e buscar formas alternativas de avaliação que se afastem do resultado final e aproximem-se do processo.

O questionário apresenta uma relação vertical entre pesquisador e pesquisado, uma vez que seu objetivo é revelar o perfil dos entrevistados.

A entrevista, no entanto, se manifesta de forma horizontal, pois é aberta. Permite-se, a partir de então, a interação entre quem pergunta e responde. Lüdke e André (1996, p. 34) afirmam que: “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Afirmam ainda: “não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista”. (p. 36). A horizontalidade da entrevista, no entanto, não significa permitir que o entrevistado conduza a entrevista, pois não vem antes nem entrevistador nem entrevistado. É importante, para uma boa entrevista, a experiência (qualidade), mas também o formalismo (quantidade). Nesse sentido, qualidade e quantidade se complementam como expressa Demo

(2000a p. 151): “Assim como rejeitamos a redução da qualidade à quantidade, faríamos o mesmo erro interessando-nos apenas pela qualidade”.

Duas transcrições, das sete entrevistas desse trabalho, são apresentadas como apêndices (Apêndices A e B).

4.4 Análise dos dados

O questionário, com já referido, teve como fim revelar o perfil dos entrevistados.

As entrevistas foram analisadas seguindo um roteiro, como segue: transcrição das fitas, transformação dos dados transcritos em unidades, categorização das unidades, escrita de parágrafos a partir da categorização e, por fim, organização dos parágrafos com apoio de teóricos para aferir maior validade ao texto.

A investigação, como meio para atingir a autoria requer, acima de tudo, diálogo do pesquisador com o material empírico e teórico. Isso implica retornar ao já construído para, a partir disso, reconstruí-lo. Essas idas e vindas objetivam melhorar a compreensão dos dados transcritos e, ao mesmo tempo, exigem do pesquisador grande envolvimento e impregnação com os mesmos. Essas retomadas têm o sentido de clarear idéias e, ao mesmo tempo, proporcionar o cruzamento dos dados para melhorar a produção final.

5 DA MADEIRA BRUTA AO ARTEFATO, DO FRACASSO AO SUCESSO, DA EXPRESSÃO DO SUJEITO AO TEXTO: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE SUCESSO, OS VÍNCULOS ENTRE A REPROVAÇÃO E A REALIDADE PROFISSIONAL

O presente capítulo apresenta as quatro categorias construídas a partir da análise dos depoimentos de sete participantes da pesquisa. Os dados, coletados por meio de entrevistas individuais gravadas em áudio, com posterior transcrição, são sua matéria prima. Como o marceneiro, que transforma a madeira bruta em artefatos, quer-se transformar o conteúdo das entrevistas em um texto de qualidade. Levando-se em consideração esse aspecto, cada categoria é apresentada como um dos blocos do capítulo.

O primeiro bloco, emergente da análise dos dados coletados e intitulado **“Sucesso ou insucesso? Vínculos entre reprovação e realidade profissional”**, apresenta a confiança conquistada no trabalho; o interesse e o domínio pelos conhecimentos científicos na construção de um caminho rumo ao sucesso, manifestando-o em quatro momentos: a descrição do perfil dos sujeitos; as perspectivas futuras; a consciência dos saberes necessários e, ainda; a importância, nas atividades atuais, da disciplina em que houve o insucesso.

O segundo bloco, sob título **“Do insucesso ao sucesso”**, traz à tona os sentimentos; as responsabilidades e as justificativas dos participantes do grupo com a reprovação, bem como, as reações da escola, esboçando-o em quatro instâncias: os sentimentos dos sujeitos com a reprovação, a responsabilidade dos sujeitos com a reprovação, a justificativa pela reprovação e o modo como a escola reage numa situação de baixo rendimento escolar do aluno.

O terceiro bloco, intitulado **“Entrar no palco ou ficar na platéia? Do contexto da reprovação à guinada na vida”**, apresenta a trajetória intermediária na construção de um caminho de sucesso em quatro situações: o contexto da reprovação, poderia ser diferente?, descartar erros e preconceitos para melhorar a auto-estima e, a guinada na vida que a reprovação pode proporcionar.

O quarto e último bloco, sob título **“Dos reflexos às alternativas”**, busca os ensinamentos de uma trajetória iniciada com um fracasso, mostrando-o, em momento único, por meio dos seguintes tópicos: análise da importância em conhecer a vida escolar pregressa do aluno, repercussões de um fracasso escolar e, como o rompimento com o pensamento linear pode colocar a aprendizagem em primeiro plano e os resultados em segundo.

A análise, por meio de movimentos recursivos, repleta de idas e vindas aos materiais empíricos e teóricos é responsável pelo sistema de categorias, neste trabalho representado por meio de blocos. Assim, analisar é ressignificar e atribuir diferentes interpretações ao material

pesquisado. Da mesma forma que o marceneiro escolhe, entre as madeiras disponíveis, as mais adequadas para transformá-las em seu artefato, também o pesquisador escolhe, entre os dados coletados, os mais convenientes, pois por meio de ingente envolvimento (nas madeiras e nos dados coletados) aparece o primeiro contorno do artefato, bem como, a macro estrutura do texto.

O primeiro contorno do artefato e macroestrutura do texto exige do marceneiro ou do pesquisador momentos criativos. Estes permitem que o marceneiro enxergue com clareza a representação intelectual de um objeto e o pesquisador, as categorias emergentes das falas ou dos relatos escritos. Nem o aparecimento do contorno ou da macroestrutura é processo linear, na medida em que, marceneiro ou pesquisador, precisa, ao longo dele, voltar constantemente ao anteriormente construído com o intuito de melhorar o já feito. Tendo o marceneiro a sua representação formal - o seu suporte visual - e o pesquisador a macro estrutura - as categorias - é possível dar um passo adiante no qual o primeiro irá dando forma aos contornos iniciais e o segundo significado às categorias. E assim inicia-se meu texto.

5.1 Sucesso ou insucesso? Vínculos entre reprovação e realidade profissional

Para compreender os vínculos entre reprovação e realidade profissional, a partir de conceitos como sucesso ou insucesso, busco descrever e analisar, em primeiro lugar, o perfil dos participantes da pesquisa. Atingir o sucesso, tomando como ponto de partida um insucesso, requer apostas em perspectivas futuras nas quais se incluem muito estudo e trabalho, segunda descrição e análise do primeiro bloco dessa pesquisa. Assim, na terceira parte, descrevo e analiso saberes necessários na geração de competências rumo ao sucesso profissional. Para finalizar, descrevo e analiso a importância das disciplinas nas atividades atuais, responsáveis pelo insucesso no passado.

5.1.1 Perfil dos sujeitos: a confiança conquistada pelas atividades que realizam

Ao trabalhar com o insucesso na vida escolar relacionado com o sucesso na vida pessoal e/ou profissional, busco identificar, em primeiro lugar, o perfil dos sujeitos que participam da pesquisa. Ao fazê-lo, localizo-me numa linha de tempo, na qual o insucesso

escolar relaciona-se ao passado - período de sua adolescência - e o sucesso pessoal, profissional, ou ambos, ao presente - período de sua maturidade. No entanto, insucesso e sucesso, passado e presente ligam-se por um caminho por eles percorrido. Nessa caminhada, entre idas e vindas, sucessos e insucessos, conquistaram: confiança, responsabilidade, representatividade, reconhecimento, autonomia, qualificação, entre outros. Apresentam marcas em comum, dentre as quais, a reprovação, em matemática ou alguma outra disciplina das ciências exatas, no ensino médio. Aliada a esse fracasso, mostram outras situações, sobre as quais demonstram e manifestam apelo positivo, dentre as quais cito: o sucesso profissional, o pessoal e, em alguns casos, ambos. O tropeço do passado não impediu, por conseguinte, a aposta no conhecimento, uma vez que, há entre eles, graduandos, graduados e pós-graduados em curso superior. Tem seu trabalho reconhecido, outra marca de sucesso, seja como funcionários ou como empreendedores. Como funcionários ocupam funções que exigem responsabilidades para além de seus registros profissionais. Como empreendedores - apesar da juventude - pelo esforço, dedicação e mérito alcançaram um leque grande de trabalho.

Os participantes da pesquisa serão designados pelas letras A, B, C, D, E, F e G para manter o anonimato. Apresentam como marcas em comum: o insucesso na caminhada estudantil do ensino médio no passado e o reconhecimento pessoal e/ou profissional, na caminhada atual, esse conquistado pela aposta no conhecimento. Nessa caminhada, **do insucesso ao sucesso**, no qual se inclui a conquista de novos conhecimentos, forjaram-se novos apelos positivos, representados, por vezes, como *novas marcas*. Assim, há indícios de que a reprovação do passado tenha servido de estímulo na busca e conquista de novos caminhos.

Realizaram sua formação fundamental e média em escola pública, particular ou comunitária. Os sujeitos C e F estudaram em escola pública; B, D e E freqüentaram a escola particular e A e G estudaram em escola comunitária. Apesar da juventude, outra marca dos entrevistados, dois já iniciaram a caminhada, rumo à sua independência financeira, pois gerenciam os seus próprios negócios. Ainda que isso seja importante, o seu reconhecimento maior está em suas atividades profissionais, nas quais conquistaram admiração por parte de superiores e colegas. Isso se evidencia, pois ocupam funções para muito além de seus registros na carteira profissional. Em relação a este aspecto manifestam-se, respectivamente, “A” e “C”:⁵

Sou responsável por tudo que acontece dentro da empresa. Desde encomendar o que é necessário (material de limpeza, material de escritório, embalagens, matérias primas...) até a saída do produto acabado onde se inclui: controle de qualidade

⁵ As citações, que são depoimentos dos sujeitos de pesquisa, serão apresentadas em itálico para diferenciar das citações de autores.

físico-químico, microbiológico e a produção. Eu exerço essas funções dentro da empresa, mas como ainda não sou formada não posso assinar por ela. Quem assina é a farmacêutica. (A)

Acredito que meu trabalho seja reconhecido pelos superiores, pois a indicação para minha contratação partiu deles. É responsabilidade minha coordenar o setor de TI (Tecnologia de Informação) deste órgão, tanto tecnicamente quanto administrativamente, apesar disso sou contratado como auxiliar administrativo. Dentro do setor minhas atividades são variadas. Administrativamente sou responsável pelo controle de documentos, passar informações dos superiores para os colegas de setor, realizar reuniões sobre a produtividade do setor, já tecnicamente sou responsável pela rede de dados. (C)

A confiança e o reconhecimento, demonstrados nos depoimentos, conquistam-se com esforço e ingente responsabilidade. Moraes e Galiazzi (2007, p. 48) trazem sua contribuição ao afirmarem que é preciso “[...] um permanente exercício de projetar-se para frente e ao mesmo tempo reconsiderar o caminho já percorrido”. Ademais, isso determina a necessidade de um bom relacionamento tanto com colegas quanto com superiores, sejam patrões ou chefias. Isso não se conquista sem qualificação, marca dos entrevistados.

No grupo da pesquisa encontram-se sujeitos de variadas classes sociais. A variedade é importante para outorgar maior validade à pesquisa, uma vez que segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 76), ela depende “[...] das aprendizagens feitas pelo pesquisador em relação ao tema que investiga”. Por outra parte, eles são respeitados nas suas comunidades, também formadas por representantes de classes sociais diversas. Além disso, são também respeitados em seus afazeres diários ainda que, em alguns aspectos, especialmente no financeiro, alguns sujeitos estejam insatisfeitos. Isso se justifica, na medida em que, nem todos atuam em sua área de estudos em função de ainda não terem concluído o ensino superior. Com ou sem graduação, no entanto, buscam o seu espaço no mercado de trabalho.

Apesar das diferenças salariais, próprias das profissões de cada sujeito do grupo, declaram-se profissionalmente satisfeitos por estarem atuando, ainda que parcialmente, em atividades relacionadas ao investimento nos sonhos do passado. São unânimes em afirmar que a aposta no conhecimento, independente da reprovação no passado, é uma das responsáveis do sucesso pessoal e/ou profissional.

As funções que ocupam são de grande responsabilidade, como já referido, e isso é percebido com a qualificação, a confiança e o reconhecimento no trabalho do dia-a-dia. Em relação a esse aspecto, afirma “B”:

Sou fisioterapeuta na cidade onde nasci. Atuo no hospital em minha cidade e tenho uma clínica particular. Faço também ginástica laboral no hospital e na clínica. [...] por ter feito pós-graduação em acupuntura, o que me abriu um leque muito grande de trabalho e, conseqüente, aumento de pacientes, trabalho com essa técnica que serve para aliviar problemas de stress, insônia, depressão, parar de fumar. A acupuntura serve também para aumentar a fertilidade. (B)

Além de ingente paciência, dedicação e estudo é preciso muito trabalho ainda que esse nem sempre seja remunerado de acordo. Apesar disso, o grupo apostou e continua apostando nisso, na medida em que, nas entrevistas, dão margem à interpretação de que acreditam que tudo foi e, continua sendo, um grande aprendizado para o futuro. É isso que abordo na parte seguinte desse bloco.

5.1.2 Perspectivas futuras: o interesse pelos estudos e pela complexidade do trabalho como geradores de novas conquistas e metas

O interesse pela complexidade do trabalho e por continuar progredindo, influenciou os sujeitos da pesquisa em suas perspectivas para o futuro e na busca de novos conhecimentos. Complexidade e interesse, por sua vez, têm relação com os conhecimentos das ciências exatas, nos quais, de alguma forma, ocorreu algum insucesso na sua vida escolar. Por ser constituído por empregados e/ou patrões, é necessário analisar as duas situações, ainda que, por vezes, as perspectivas sejam as mesmas. Referem-se ao trabalho como fator de experiência que os leva à realização profissional e/ou pessoal plena. A realização, por sua vez, relaciona-se com alcançar novas conquistas e metas de longo ou curto prazo, como dar origem a um mestrado ou doutorado, terminar a graduação ou simplesmente ser respeitado na profissão. Os sujeitos da pesquisa, jovens e respeitados em suas atividades, como empregados ou como patrões, apresentam até então o desejo de crescer cada vez mais, aperfeiçoando-se e investindo em novas aprendizagens.

A paixão pelo trabalho demonstrada pelos sujeitos da pesquisa, associada à afirmação de que tudo é um grande aprendizado para o futuro, rumo a novas conquistas é, sem dúvida, responsável pela caminhada em direção aos novos conhecimentos. Em depoimentos demonstram que para tornar essa busca uma realidade, não basta apenas amar os afazeres do dia-a-dia, tanto profissionais quanto pessoais, mas, como afirma “A”, *“para isso, preciso me preparar.”* O gosto pelo trabalho, dissociado da busca na complexidade de atividades e do interesse em continuar progredindo, não garante a realização plena. Com a complexidade e o interesse, já referidos, a satisfação com os afazeres diários além de gratificantes, segundo eles, gera a oportunidade de aprender e, acima de tudo, de colocar em prática aquilo que se aprendeu ou se aprende na universidade. Nesse sentido, colabora “F” ao afirmar que, *“o contato com os alunos é muito gratificante. Acredito que está sendo um grande aprendizado, uma vez que faço o que gosto e tenho oportunidade de pôr meu curso em prática [...]”*.

Outro fator capaz de conduzir à busca de novos conhecimentos é a insatisfação, tanto pessoal quanto profissional, pois de acordo com “D” ao afirmar que, *“em função disso, estou procurando outra coisa, pois pretendo abrir um negócio meu”*, dá a entender que irá investir em outras atividades. Novas atividades, por sua vez, requerem criatividade. A criatividade, de outra parte, segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 104), *“[...] não ocorre no vazio”*.

A busca de novos conhecimentos, estimulada pelo fascínio na pesquisa em cada área de atuação, é capaz de forjar novas conquistas dentre as quais estão metas como a realização de um mestrado ou mesmo um doutorado. Para ilustrá-lo, apresento a contribuição de “A”,

Como já disse amo tudo que faço, mas ainda existem muitas coisas que quero conquistar, o mestrado, o doutorado são metas, que um dia, eu pretendo realizar. A pesquisa na área da cosmetologia me fascina. Apesar de amar o que eu faço, eu ainda quero fazer muito mais e, para isso, preciso me preparar. (A)

Nisso, evidencia-se a certeza nas perspectivas futuras. No entanto, o interesse em continuar progredindo, independente de gostar do que se faz, motiva o afastamento da acomodação e, conseqüente, investimento em novos conhecimentos.

A ascensão profissional, ainda que desejada, é encarada com humildade pelos sujeitos da pesquisa. Da mesma forma, os elogios de clientes ou superiores, que demonstram a satisfação deste ou daquele, são encarados com cautela e, para alguns, como incentivo na busca de outros conhecimentos. Socorre-me “E” ao afirmar, *“noto uma ascensão profissional muito grande, principalmente no volume de negócios da minha empresa, assim como alguns comentários de clientes satisfeitos”*. O crescimento profissional fortalece-se com o amadurecimento aliando prática e teoria, bem como melhorando metodologias. Buscar novas metodologias pode ser desenvolvido em todos os segmentos da sociedade desde que esteja embasada em argumentos que propiciem o crescimento tanto pessoal quanto coletivo.

A juventude, marca dos sujeitos da pesquisa, aliada ao respeito por eles conquistado no meio de atuação, é motivo de crescimento profissional e gerador de perspectivas rumo à busca de outros conhecimentos. Para muitos poderia ser motivo de acomodação, no entanto, para eles, tem gerado o efeito contrário ao afirmarem que *“é preciso sempre aprender e crescer na vida profissional e pessoal”*. Ainda segundo eles, a atividade atual, com ou sem vínculo direto com a profissão que pretendem assumir, possibilita a aquisição de experiências de grande valia para o futuro. O reconhecimento no trabalho dos sujeitos da pesquisa, mesmo daqueles sem formação superior completa, evidencia esse fato, como bem expressa “C” ao afirmar:

Gosto do que faço, e atualmente estou satisfeito tanto profissional quanto pessoalmente, o que não significa que estou realizado, mesmo porque não estou de fato na área que pretendo: a de Engenharia em sistemas digitais. Meu trabalho atual não tem muito a ver com a área que quero seguir apesar de também ser na

área de tecnologia, mas com certeza estou adquirindo experiências que poderão ser muito úteis para a carreira que eu quero seguir. (C)

Essa valorização se manifesta de variadas formas como, por exemplo: os elogios pelo trabalho realizado e o respeito dentro do grupo de trabalho. Isso tudo conduz a uma enorme gratificação tanto em nível pessoal quanto profissional, pois crescem todos os envolvidos nesse processo sejam colegas, superiores ou mesmo os clientes.

Apesar do tempo reduzido de formação tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, demonstram que o gosto pelo trabalho tem contribuído para o sucesso pessoal, profissional e da empresa que representam. A pós-graduação, alcançada por dois participantes da pesquisa, abriu o leque de opções de trabalho. Ainda assim, eles têm consciência de que é preciso investimento em novos conhecimentos tendo como propósito evitar a defasagem, uma vez que ela poderia torná-los obsoletos e ultrapassados. “B” contribui afirmando:

Sou formado apenas há três anos e já tenho um grande número de pacientes. Acredito que muito disso se deva ao fato de ter aliado à fisioterapia a acupuntura. No entanto tenho muito ainda que aprender e estudar para poder crescer sempre mais dentro de minha profissão. Apesar de ser muito jovem sou respeitado na minha profissão. Estou crescendo cada vez mais na minha profissão. A pós-graduação em acupuntura ofereceu um leque de opções que a fisioterapia não oferece. Acredito que a fisioterapia, como reabilitação, é cada vez mais importante. É nesse campo que eu trabalho e pretendo investir para o futuro. (B)

Torna-se claro, a partir disso, que o gosto pelo trabalho, o reconhecimento pessoal e profissional serve de estímulo para a busca de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, descarta a acomodação. Apesar do sucesso os sujeitos mantêm a humildade. Ainda assim, amar o que se faz não é suficiente para satisfazer, na plenitude, todos os participantes da pesquisa, na medida em que ainda existem profissões com alguma defasagem salarial e que exigem disponibilidade em feriados e domingos. Nesse sentido afirma “D”: *“gosto da minha profissão, mas fico insatisfeita com o meu salário. Acho muito complicada a carga horária, pois não tenho feriado, domingos e preciso sempre estar à disposição”*.

Sempre haverá pedras nas estradas de nossa vida. Nada impede, no entanto, que os caminhos sejam refeitos e erros sejam reconhecidos. Os sujeitos dessa pesquisa depararam com algumas pedras no passado, como a reprovação em Matemática, Física e/ou Biologia. Terá faltado ajuda naquele momento? Sua participação nesse trabalho de pesquisa mostra que aprenderam na caminhada ***do tropeço ao sucesso***, mas acima de tudo, que foram à busca do domínio dos conhecimentos e competências para realizar as suas atividades, elementos que abordo na parte seguinte desse bloco.

5.1.3 Consciência dos saberes necessários: o domínio dos conhecimentos científicos e das competências para o trabalho

No caminho percorrido pelos sujeitos de pesquisa sobre a trajetória do insucesso escolar - período de sua adolescência - ao sucesso pessoal ou profissional - período atual de maturidade está presente a consciência da necessidade dos saberes indispensáveis para a realização dos afazeres do dia-a-dia. Incluem-se os que foram responsáveis pelo insucesso do passado. Para os participantes da pesquisa, como de resto para a maioria dos sujeitos, ainda que alguns mais e outros menos, os conceitos científicos exercem grande importância nas atividades diárias, sendo responsáveis por parte do sucesso pessoal e/ou profissional. São importantes, inclusive, fora do trabalho. Os sujeitos demonstram ter domínio dos conceitos das disciplinas nas quais houve tropeço no passado, a partir dos quais, alcançaram as competências para a realização do seu trabalho diário.

Na construção de qualquer caminho são exigidos muitos momentos criativos, pois ele é sempre incerto e inseguro. Importa, a partir disso, encontrar em possíveis falhas do passado argumentos que possam conduzir ao sucesso na atualidade. Na construção do caminho não há linearidade, mas muito antes recursividade, repleta de idas e vindas. Passado e presente, de forma dialética, se mantêm em constante comunicação. Nesses movimentos recursivos estão presentes os conhecimentos científicos, base de algumas atividades profissionais, como bem afirma “A”: *“os conceitos de ciências exatas são importantíssimos nas minhas atividades, a química, a física e a matemática são fundamentais no meu dia-a-dia”* (A).

Na caminhada insegura e incerta, estão presentes a matemática e a física, pelo seu forte vínculo com os afazeres diários de muitas profissões, ainda que nem sempre percebido pelos envolvidos. No entanto, sempre haverá conceitos que estarão mais diretamente ligados à profissão que se exerce, como afirma “B”: *“a biologia (anatomia, fisiologia, bioquímica etc.) e a química são extremamente importantes nas minhas atividades”*. Além desses, há outros saberes necessários para o crescimento pessoal e/ou profissional, fato demonstrado pelo grupo de pesquisa por meio de suas respostas. Para eles, de forma direta ou indireta, os conhecimentos científicos são o alicerce de muitas das atividades que exercem. Por vezes, trabalho e universidade se confundem, na medida em que, além da matemática e física, já citadas, aparecem a biologia e a química como expressa “C”:

[...] gosto muito de matemática, física e biologia. Matemática e física fazem parte do meu cotidiano, no trabalho e ainda mais na faculdade. Da biologia sempre gostei e da química não lembro muito, mas acredito que, hoje em dia, revisando a matéria seria fácil assimilar o conteúdo. (C).

Os sujeitos da pesquisa, apesar do tropeço no passado, demonstram domínio dos conhecimentos tanto nos seus afazeres diários quanto na universidade. Comprovam com isso que, apesar da insegurança e incerteza, houve um momento em que perceberam que era possível dar um passo adiante rumo ao sucesso. Esse “passo adiante” significou criar o seu próprio caminho e, para isso, ainda que em outro contexto, afirmo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 166) que criá-los “exige desfazer-se de âncoras seguras para libertar-se e navegar em paragens nunca antes navegadas”.

A participante “D” afirma que a necessidade dos conhecimentos científicos em seus afazeres diários é pequena apesar de trabalhar com medicamentos. Afirma D: *“nas minhas atividades diretamente são pequenas, mas se considerar que trabalho com medicamentos é óbvio que a química e a biologia estão muito presentes ali”*.

Os momentos criativos, de crescimento e desenvolvimento, repletos de idas e vindas, foram e continuam importantes nessa caminhada rumo ao sucesso. Na construção da caminhada foram importantes todas as produções avaliadas tanto no processo quanto no produto final, como bem demonstra “G”:

[...] dou importância na hora das produções, o processo e o produto final. A compreensão, clareza e a importância de tal linguagem, movimento ou técnica são espelhadas nas produções, avaliadas de forma individual, através de uma pré-análise do contexto social de cada um. (G)

Hoje bem situados na vida profissional e/ou pessoal, apesar do insucesso no passado, faz pensar que na linha de tempo mencionada se forjaram vínculos entre o tropeço e a realidade profissional da atualidade na qual teve ingente importância a disciplina responsável pelo insucesso. É o que focalizo a seguir.

5.1.4 Importância da disciplina em que houve tropeço para as atividades atuais: vínculos entre reprovação e a realidade profissional

As atividades do dia-a-dia, para serem bem sucedidas, dependem do conhecimento que cada sujeito tem, relacionados com as exigências da função que está exercendo. É importante, no entanto, compreender que, além dos conhecimentos escolares, existem outros conhecimentos também importantes para o crescimento do ser humano. Ao trabalhar com um universo de sujeitos que apresentaram tropeços na vida escolar e estão bem situados profissional e individualmente, é preciso analisar essa situação. Quase sem exceção, os entrevistados admitem que, de alguma forma, os conhecimentos das disciplinas em que houve

o tropeço, são ferramentas fundamentais nas suas atividades diárias. Importa, nesse sentido, fazer uma análise dessas situações tentando compreender essa incongruência. Há, sem dúvida, indícios de que saberes ensinados nas escolas e saberes exigidos nos afazeres do dia-a-dia ainda necessitam de uma maior aproximação.

Em todos os afazeres diários, independente da profissão escolhida, está incluída a produção, conceito com uma amplitude variada de interpretações. Considerando-se o produto como “*resultado de qualquer atividade humana*” ela apresenta-se nas atividades relacionadas com as ciências exatas, como: matemática, física, biologia, química, entre outras, disciplinas responsáveis pelos tropeços do passado dos sujeitos da pesquisa. De acordo com a entrevistada “A”, produzir e calcular são conceitos que apresentam vínculos, pois:

Na hora de produzir alguma fórmula é necessário que se calcule a quantidade de cada ativo, emoliente, solvente, enfim, de cada componente da fórmula. É necessário também que se calcule a densidade e viscosidade dos produtos e das matérias primas. (A).

O cálculo, mais presente na matemática, apresenta-se também nas demais disciplinas das ciências exatas. Aparecendo pontualmente ou não, como mencionado pela entrevistada, é ferramenta fundamental nas atividades pessoais ou profissionais do dia-a-dia.

Na caminhada **do insucesso ao sucesso**, entre idas e vindas, experimentam-se fracassos, mas ao mesmo tempo, sucessos. A confiança conquistada pelas atividades realizadas se alicerça no interesse pelo estudo e trabalho. O interesse, por sua vez, é considerado fator de novas competências para a realização das funções do dia-a-dia. A primeira marca negativa, comum ao grupo, é, ao mesmo tempo, geradora de marcas positivas. Nesse sentido, para contribuir se expressa “E”:

[...] atuo também como perito, muitas vezes presto serviços em avaliações judiciais, atribuição de Engenheiros, Arquitetos e Geólogos, trabalho que não pode ser executado por corretor de imóveis, por lei. Necessitando nestes trabalhos muita precisão ao utilizar a palavra escrita. (E)

Ademais, ocorre amadurecimento e contato com outros sujeitos, que podem influenciar positivamente na busca de novos conhecimentos. Percebe-se, a partir disso, que o tropeço, parte do passado, pode ser usado como instrumento de aprendizagem. Os conhecimentos matemáticos e físicos, bem como os demais, diretamente ligados com os afazeres cotidianos ou não, poderão ser necessários, portanto, importa não desprezá-los. Apesar do respeito conquistado no trabalho, tanto por superiores quanto por colegas, a busca por novos conhecimentos se mantém constante independente de estar em sala de aula ou não. Avançar na profissão exige buscar novas técnicas, muitas vezes apuradas, que, por sua vez, requerem a exigência dos conhecimentos científicos. As atividades do dia-a-dia estão repletas

de exigências - novos conhecimentos - ausentes nos livros didáticos, bem como de alguns planos de aula, específicos de cada área.

Os conhecimentos, por vezes desvinculados dos afazeres diários, não devem ser desprezados, pois haverá momentos em que poderão ser necessários. Os sujeitos da pesquisa demonstram ter dado pouca importância a isso no passado. Por outro lado, a posição que hoje ocupam em suas atividades profissionais, indica que na caminhada *do tropeço ao sucesso* buscaram dar atenção a todos os conteúdos direta ou indiretamente relacionados com as atividades realizadas.

Seria interessante ter consciência de que nem sempre é possível atuar profissionalmente naquilo para o qual nos preparamos. E que, por outro lado, cada área de atuação apresenta ramificações que exigem preparo para eventuais necessidades. O entrevistado “F” apresenta, como exemplo, uma aula de voleibol onde aparecem conceitos como força, velocidade, noções de espaço, limites, formas geométricas, toda a questão da anatomia humana, entre outros. Buscar a independência financeira, por vezes, exige apostar na diversidade atuando em mais que um ramo de negócios.

Admitem os entrevistados que os conteúdos das disciplinas responsáveis pela reprovação são ferramentas importantes nas atividades atuais tanto profissionais como pessoais.

Como já referido, isso não aconteceu de forma linear, pois foram necessários vários momentos recursivos entre idas e vindas. A construção desse caminho inicia com um fracasso, lá no passado, não muito distante, e continua sendo construído hoje. Essa construção, por outro lado, não ocorreu de forma isolada, mas de maneira dialética entre sentimentos, responsabilidades e justificativas.

Sintetizando, usou-se o primeiro bloco desse capítulo para inicialmente analisar e descrever o perfil dos sujeitos da pesquisa levando-se em consideração a confiança conquistada por meio das atividades do dia-a-dia. Num segundo momento, focalizaram-se as perspectivas futuras, nas quais o interesse pelo estudo e a complexidade dos afazeres diários são geradores das novas conquistas e metas. Em seguida, abordou-se a necessidade da consciência dos saberes necessários rumo ao domínio dos conhecimentos científicos e das competências para os afazeres do dia-a-dia. Por último, centraram-se esforços na importância da disciplina em que houve o insucesso para as atividades atuais.

5.2 Do insucesso ao sucesso

Na tentativa de compreender como o insucesso na vida escolar se relaciona com o sucesso na vida profissional e/ou pessoal, busco, nesse segundo bloco, num primeiro momento, descrever e fazer uma análise dos sentimentos com origem na reprovação. Em seguida, descrevo e analiso as responsabilidades dos sujeitos com a reprovação seja dos entrevistados seja dos demais participantes do processo. No passo seguinte, questiono: O tropeço pode ser justificado? Foi justa a reprovação? São importantes tais questionamentos, na medida em que os pesquisados, na plenitude ou não, atingiram ou estão a caminho do sucesso. Por fim, busco compreender a reação da escola frente a esses fatos, levando-se em consideração a caminhada do tropeço ao sucesso, na qual se inclui o tratamento dado aos pesquisados, sujeitos ou objetos?

5.2.1 Sentimentos dos sujeitos com a reprovação

Uma diversidade de sentimentos aparece nas entrevistas exigindo cuidado na interpretação dos dados, mas ao mesmo tempo, facilitando a compreensão da relação entre reprovação e sucesso na vida. Como já referido, o sentimento pode apresentar enfoque positivo ou negativo. Qual terá sido o sentimento dos pesquisados em relação ao seu fracasso? Em relação à Escola? Em relação aos professores e a direção? E em relação à sua família?

A reprovação não é um fato isolado que acontece num determinado momento da vida do estudante. Ela é resultado de um processo muitas vezes mal resolvido. Isso significa que nesse intervalo de tempo ela pode ser esperada. Mesmo assim, o resultado final, ainda que esperado, faz sentir intensa tristeza, pois apesar de reconhecer a responsabilidade e tomar para si parte da culpa, o choro é inevitável, demonstrando que sempre há esperança. Decepção e tristeza aumentam na percepção da perda de colegas e amigos no dia-a-dia da sala de aula como expressa “B”: *“O sentimento foi de decepção e tristeza, pois iria perder os meus colegas e amigos e comecei a pensar o que fazer para mudar a situação”*. Tristeza e decepção fazem surgir insatisfação pela situação, mas ao mesmo tempo, o nascimento da vontade de buscar soluções.

Aflicção e frustração, sentimentos expressos em todos os depoimentos, aparecem em níveis de intensidade bastante variados como evidenciado na fala de “C”: *“Foi frustrante, pois sabia que tinha condições de passar”*. Segue ele: *“Foi frustrante porque até então nunca tinha reprovado”*. Mesmo o sujeito reconhecendo parte da culpa pelo fracasso, como exposto anteriormente, isso não retira a responsabilidade da escola. Conhecer o perfil do aluno pode impedir um insucesso, como a reprovação?

A falta de estudo, reconhecida em depoimentos das entrevistas, é fator importante no insucesso escolar como afirma “G”: *“[...] foi um ano que estudei muito pouco, foi o ano que optei em ganhar meu próprio dinheiro e comecei a trabalhar”*. O fracasso escolar não se relaciona só ao cognitivo, pois os alunos são, antes de tudo, seres humanos com vontades e desejos para muito além da sala de aula. Ainda que a reprovação sirva de lição e, porventura, possa influenciar positivamente nos rumos de alguma caminhada rumo ao sucesso, terá sido responsável pela perda de um ano na vida do sujeito. Talvez Harper (1980, p. 69) permita melhor compreensão ao afirmar:

O preconceito artificial (esses alunos são ótimos - esses alunos são péssimos) age de modo determinante sobre o comportamento do educando. Ou melhor, os bons e os maus alunos são inteiramente fabricados pelos professores. Em suma, a condição essencial para que um aluno, para que uma classe tenha bons resultados é que o professor tenha confiança neles. Esta seria a reforma mais econômica que se poderia sonhar. Mas também a mais difícil de ser aplicada.

Qual será o sentimento em relação à escola?

As reprovações dos sujeitos da pesquisa ocorreram em momentos e séries diferentes. Como já referido, estudaram em escolas de classes sociais diversas. De uma forma ou de outra reconhecem a responsabilidade pela reprovação sem responsabilizar a Escola pelo insucesso mesmo para quem trocou de instituição após a reprovação como ocorreu com “A”. Na tentativa de colaborar com o exposto, afirma “B”: *“não ficou nenhum sentimento negativo em relação à escola, pois eu estudei lá desde a primeira série até o final do ensino médio. Sempre gostei muito da escola tanto que tinha, e tenho bastante amizade por ela”*. Os demais participantes da pesquisa, tendo também assumido a responsabilidade pelo insucesso, externam o mesmo sentimento. No entanto, o sentimento de “amizade” pela instituição é externado apenas por um dos participantes. Sendo assim, de forma subjetiva, por sua ausência nos depoimentos, não eximem totalmente a instituição pelo insucesso. Isso se materializa com o depoimento de “D” quando afirma que *“em relação à escola não ficou nenhum [rancor], pois estava louca para me livrar dela”*. Seria importante que isso fosse levado ao conhecimento de todos os trabalhadores das escolas. Uma resposta pragmática que assusta e precisa ser discutida, pois na escola, as dimensões cognitiva e emotiva precisam estar em sintonia. O conhecimento é de fato a matéria prima na sala de aula, mas não a única. Restrepo

(1998, p. 16) afirma que, “[...] a frialdade do discurso científico não é outra coisa senão uma expressão das lógicas de guerra que se inseriram na geração do conhecimento, sem que possamos convencer esta deformação histórica num único parâmetro de validade”.

Os sujeitos de pesquisa apostaram e, continuam apostando, no conhecimento para galgar degraus na caminhada rumo ao sucesso. Essa caminhada, no entanto, apresenta variáveis que exigem inter-relacionamentos constantes.

Quais serão os sentimentos em relação aos professores e ao corpo diretivo?

De todos os relacionamentos presentes no ambiente escolar o mais intenso é o que ocorre entre professor e aluno. Relações humanas, embaraçadas por si só, tornam-se ainda mais difíceis em situações conflitantes com a da reprovação. Em situações outras, se manifestavam em sentido mais genérico o que não ocorre aqui, por serem de foro mais íntimo. Diferentes opiniões se manifestam para um mesmo entrevistado como demonstrado por “B”:
“[...] ela não era clara nas explicações, não demonstrava que tinha vontade de dar aula, chegava constantemente atrasada na sala de aula e saía muitas vezes antes do fim das aulas, não tinha domínio de turma”. Adiante, respondendo ao mesmo questionamento, “[...] a professora de matemática tinha conhecimento do conteúdo, não permitia brincadeiras e demonstrava capacidade, mas eu não conseguia entendê-la”. São sentimentos diferentes manifestados por “B” relacionados com questões de foro íntimo. A atitude da professora de matemática, apesar da dificuldade de entendê-la, fez com que houvesse respeito por ela. Atitudes, como as da primeira professora, dão margem à interpretação de que foi responsável pelo insucesso do aluno.

Bom desempenho escolar prende-se aos relacionamentos entre os envolvidos no processo, aqui representados por professores e alunos. A convivência entre pessoas, um relacionamento, requer esforço, especialmente quando envolve a sala de aula. “D” esclarece esse aspecto quando afirma: “eu não gostava das aulas de matemática e, além disso, não gostava do professor”. Frequentemente, essa antipatia é recíproca. Gera-se a partir disso um bloqueio entre professor e aluno, tornando as aulas chatas e mera obrigação. Além desse, há outros fatores de risco capazes de corroer os relacionamentos entre professor e aluno, “o método de ensino tornava as aulas desinteressantes”, admite “F”. A dificuldade nos relacionamentos, no entanto, não pode se tornar a responsável pelo desinteresse e perda de foco nos estudos.

Baixo rendimento escolar, rotineiro ou não, requer a busca de razões que expliquem tal fato, por parte de professores e direção da escola. É preciso evitar, no entanto, que na busca de razões se aumente as dificuldades nos relacionamentos entre professor e aluno. “Alguns

professores queriam saber o que estava acontecendo, por que meu desempenho tinha caído tanto, falavam que eu estava em má companhia”, refere “C”. Isso nem sempre é bem aceito pelo aluno podendo gerar novos conflitos, sabidamente presentes nas relações humanas.

Nesse sentido, é necessário impedir que haja responsáveis por situações de fracasso escolar. Talvez seja importante perceber que, como fala o personagem Hamlet na peça Hamlet de Shakespeare, escrita entre 1600 e 1601, “as coisas em si mesmas não são nem boas nem más, é o pensamento que as torna desse ou daquele jeito”. (FARACO, 1998, p. 21).

É contundente e forte o depoimento de “G”: *“até o último dia, tive esperanças de uma aprovação, mas infelizmente não atingi a nota mínima em Biologia, mas no boletim constava reprovação em mais outras duas disciplinas”*. A confirmação do insucesso em biologia justifica a reprovação em mais duas disciplinas?

Enfim, quais serão os sentimentos em relação à família?

Relacionamentos familiares são, em geral, mais tranquilos que os demais. A imaturidade, própria da adolescência, com ou sem alerta dos pais, faz pensar que não há necessidade de ajuda, apesar dos maus resultados. Sobre isso, “C” se manifesta assim: *“Hoje me arrependo pelas atitudes que eu tive na época e agradeço principalmente aos meus pais, pois se não fosse por eles teria sido ainda pior”*. Ficam evidentes dois sentimentos, a saber: irresponsabilidade e agradecimento.

Os variados sentimentos, até aqui descritos, objetivam atingir a compreensão da relação insucesso na escola e sucesso na vida. Sentimentos não podem ser dissociados de responsabilidades. A partir disso quer dar-se um passo adiante na tentativa de descrever e analisar responsabilidades com as reprovações. É nessa direção que me encaminho.

5.2.2 Responsabilidade dos sujeitos com a reprovação

Ao descrever e analisar as responsabilidades dos sujeitos da pesquisa com a reprovação, amplia-se o foco para compreender a relação entre insucesso na escola e sucesso na vida. É o que se pretende neste tópico, sem busca de responsáveis, mas de uma luz que possibilite minimizar novos fracassos. Ainda que as respostas se refiram ao tempo de adolescentes, o olhar é o da responsabilidade de sujeitos maduros bem conceituados pessoal e/ou profissionalmente. As responsabilidades assumidas são pontuais, como: própria

responsabilidade, irresponsabilidade, autossuficiência em excesso e pouca afinidade com o professor e a disciplina de matemática.

Independente da terminologia usada: reprovação, fracasso ou insucesso, elas deixam marcas. Superadas ou não, continuam lá, pois nas trajetórias dos sujeitos que a experimentaram cedo ou tarde se manifestarão. *Do fracasso ao sucesso*, trajetória em questão, iniciada com a reprovação no ensino médio, manifestaram-se várias vezes, de acordo com os sujeitos de pesquisa.

A responsabilidade pelo insucesso é assumida pelos sujeitos de pesquisa como bem demonstra “B” ao afirmar: *“a responsabilidade pela reprovação foi minha, pois havia perdido o foco nos estudos”*. Assumir responsabilidades sem terceirizar culpas é atitude elegante do menino de ontem que fala por meio do homem de hoje. Justificativas pela reprovação trazem junto novas informações. O que o fez perder o foco nos estudos? Houve a percepção dos professores e escola na época? Atitudes foram tomadas para reverter o fato? Esses questionamentos são importantes, pois têm implícitas informações que podem contribuir para a compreensão do fenômeno. Perder o foco é um fato isolado, como outros, mas importante para as pretensões da pesquisa com enfoque qualitativo na qual as generalizações são secundárias. Nesse sentido “C” confidencia: *“[...] as reprovações foram por minha culpa, mesmo que algumas disciplinas fossem chatas”*. Percebe-se que os depoimentos trazem, junto com eles, justificativas. Admitido ou não pelos integrantes dos sujeitos de pesquisa, na subjetividade das respostas há indícios da influência nas reprovações. Olhando o aluno em sua integralidade, na interação entre os planos cognitivo e subjetivo, as subjetividades merecem ser levadas em consideração. Sobre isso, “E” refere: *“[...] a responsabilidade foi toda minha, partindo do pressuposto de que eu apresentava grande dificuldade e não me esforcei para sanar minhas dificuldades”*. Outros questionamentos podem ser apresentados, como: Por que ele não se esforçou? O que estava acontecendo com ele naquele momento? São questionamentos que não visam buscar culpados, mas compreender de forma hermenêutica, a trajetória *do fracasso ao sucesso*. Para colaborar Maturana e Varela (1995, p. 60) assim se expressam:

Tendemos a viver num mundo de certezas de uma perceptividade sólida e inquestionável, em que nossas convicções nos dizem que as coisas são de maneira como as vemos e que não pode haver alternativa ao que nos parece certo.

Nesse sentido, afirma “B”: *“reprovei por irresponsabilidade minha.”* Mais adiante, continua: *“[...] esse foi um dos principais problemas em relação a matar aulas, porque sabia que no final do ano, se eu me dedicasse e estudasse, eu tiraria a nota necessária para a aprovação e, além disso, estava no terceiro ano”*. Qual o peso das certezas na reprovação

desse menino? Irresponsabilidade e matar aula prejudicam o rendimento escolar do aluno. Essa prática, corrente ou não, transparece que suas convicções e certezas interferiram no seu rendimento. Auto-suficiência é desejável desde que se evitem excessos. Erros estratégicos dos professores são percebidos e contribuem para algumas racionalizações dos alunos, como permitir muitas faltas, deixá-lo acreditar que poderia recuperar o tempo perdido num curto espaço de tempo no final do ano, bem como que no último ano não ocorrem reprovações.

Dado o passo adiante com a descrição e análise das responsabilidades pelo insucesso do passado, é preciso dar novo passo. A trajetória do insucesso ao sucesso dos sujeitos que participam dessa pesquisa, como já referido, é recursiva exigindo sempre dois movimentos: um para frente e outro para trás. Ocorre o mesmo com a pesquisa, a busca de soluções representa o olhar para frente e evitar perder algum elemento representa o olhar para trás. Um olho vê os sentimentos e responsabilidades pela reprovação enquanto que o outro fica atento às justificativas pela reprovação. Nesse emaranhado segue o texto.

5.2.3 Justificativas pela reprovação

Ao descrever e analisar sentimentos e responsabilidades pelo insucesso escolar de sujeitos realizados profissional e/ou pessoalmente é preciso, ao mesmo tempo, encontrar justificativas com o intuito de compreender a realidade desses fatos. Há a necessidade de questionar se houve justiça na reprovação ou se ela pode ser justificada, pois mesmo que ainda não, em sua plenitude, os sujeitos da pesquisa alcançaram o sucesso. As justificativas apresentadas são pontuais, como: ter sempre sido bons alunos tanto cognitiva quanto afetivamente; admitirem que estavam conscientes e que foram orientados quanto ao risco da reprovação; admitirem o conhecimento das diversas influências que facilitaram a reprovação.

Houve justiça na reprovação? Na tentativa de responder a esse questionamento há a necessidade de afastar-se da situação, conferindo-lhe um olhar externo. O afastamento, no entanto, não lhe confere neutralidade, pois houve envolvimento com os sujeitos de pesquisa nos últimos cinco seis meses. Os olhares para frente e para trás, por recursivos, vão se encontrando e nessas idas e vindas surge a primeira justificativa, *terem sido bons alunos cognitiva e afetivamente*, expressas nos depoimentos apresentados a seguir:

Antes disso, eu era uma das melhores alunas, meus colegas, às vezes, até zoavam de mim e me chamavam de CDF. Os professores também não tinham queixas em relação a questões comportamentais, sempre fui muito educada, prestativa e obediente, eu só era quieta demais. (A).

Não havia nenhum problema com a escola, com os amigos e com a família. Com os professores apenas os que já mencionei. (B)

Nunca tive problemas com a escola, e os poucos problemas que tive com professores na maioria das vezes foi por rebeldia minha. (C)

Reconhecer e admitir culpa pelo insucesso, o que há de novo nisso? Não há interesse em achar culpados, mas nem tampouco em maximizar vítimas. Há interesse sim em evitar fracassos que podem estar em pequenos detalhes imperceptíveis na correria do dia-a-dia. Para contribuir, apresento a citação de “A”: *“Eu digo que busquei aquilo (reprovação), porque eu (lógico que escondida, fiz tudo do meu jeito) não comparecia à aula em dias de prova, não fiz o exame final de matemática, e assim por diante”*. É permitido planejar a reprovação? Não comparecer ao exame final é possível, e em dia de provas? A educação está associada a dois conceitos básicos: aprendizagem e ensino, por sua vez, ligados como os elos de uma corrente. Desse modo, professor e aluno aprendem e ensinam. No entanto, ainda que ambos aprendam e ensinem, não é possível que o professor aprenda pelo aluno. Terá faltado diálogo?

Na mesma linha, reconhecer que foram alertados sobre o perigo eminente do fracasso, não traz nada de novo, como se expressa “A”: *“as pessoas mais velhas tentavam me orientar, mas eu não escutava ninguém”*. Falta de diálogo inibe a aprendizagem e o ensino. Nesse sentido Freire (1983, p. 41) ensina: *“ama o diálogo e nutre-se dele; face ao novo, não repele o velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”*. A teimosia, próprio da adolescência, gera influências positivas ou negativas na tomada de atitudes, pois segundo a mesma entrevistada, *“o que também pode ter influenciado é a vontade que eu tinha de mudar de colégio, reprovando eu poderia mudar”*. Aprender e ensinar, dois elos de uma mesma corrente, que precisam dialogar. Nesse diálogo, sem culpados e vítimas, trilhando o caminho do meio, poder-se-á encontrar respostas aos questionamentos. A partir disso outras justificativas aparecem, como:

[...] falta de motivação, e irresponsabilidade. A fase difícil pela perda de pessoas próximas a mim, um amigo íntimo e um avô que era um grande amigo, isso me abalou muito. [...] Talvez se na época não fosse permitida a saída dos alunos pelo portão da escola durante o horário de aula, a situação teria sido um pouco diferente, era muito fácil matar aula. (C).

Na oitava era a viagem e no primeiro ano eu estava debutando. Qual é a menina que não sonha em fazer uma viagem sem a presença dos pais e quem não sonha em debutar? Eu estava muito envolvida com esses acontecimentos. (D)

Por que naquela época não tinha em mente uma profissão e não via sentido em algumas coisas ensinadas. Além disso, não eram proporcionadas atividades práticas que estimulassem o interesse, como se vê hoje nas escolas. (G).

Relacionamentos com a escola e com a sociedade influenciados por motivações, perdas, facilidades, viagens, ensino e interesses não ocorrem no limpo e sem divergências. São muito antes relacionamentos carregados de olhares críticos, dialéticos, que precisam ser

construídos ao longo de uma caminhada. Poderia ter acontecido diferente? “G” acredita que sim ao se expressar da seguinte forma:

Na Biologia nenhuma, pois realmente não consegui, mas na disciplina de Inglês teve recuperações que eu estudava em cima das melhores provas dos meus colegas e na hora da avaliação, minhas respostas eram iguais as mesmas perguntas dadas como certas aos colegas que iam bem nas provas, porém na minha prova estava errada. Não entedia a antipatia por mim na época, hoje, percebo que ela é assim com todo mundo. (G)

O depoimento mostra que injustiças ocorrem nas salas de aula interferindo na vida do aluno.

A adolescência, como já referido, é uma fase da vida muito instável. A instabilidade, privilégio da adolescência, não deve passar para professores e demais envolvidos com a educação. Isso fica claro no depoimento de “C”:

Isso aconteceu na minha adolescência o que acho que agravou o fato, pois é uma fase mais complicada para muitas pessoas, nesta época eu era muito rebelde e irresponsável em relação aos estudos achava mais interessante, como mencionado em outra questão, me divertir do que participar das aulas, o que me prejudicou. (C)

“Senti-me culpada, mas acho também que não estava madura suficiente para tomar a decisão sozinha” afirma “D”. Há momentos na vida em que é preciso parar e refletir sobre nossas responsabilidades. Nisso, inclui-se refazer conceitos. Além do cognitivo há a necessidade de valorizar também o afetivo. Isso pode, por vezes, significar uma guinada nos rumos da vida do adolescente, como sugere a resposta de “F”: “hoje percebo a importância dos estudos para mim por que tenho um objetivo para alcançar”. A razão, com raízes fortes no cognitivo, é importante no processo de aprendizagem e ensino. Isso, no entanto, não impede que se invista também na emoção, com raízes fortes no afetivo. Visto de outro modo, é importante o investimento na prática da dialética e da hermenêutica. Nisso se torna importante afastar-se, por vezes, dos conteúdos escolares e aproximar-se dos “saberes populares”.

Afastar-se e aproximar-se está presente no emaranhamento da pesquisa sempre tendo em mente compreender e aprender com a trajetória dos pesquisados. Sentimentos, responsabilidades e justificativas pela reprovação são vistos no espelho retrovisor e pela frente vê-se a reação da escola frente a esses fatos. É nisso que invisto na próxima parte desse trabalho.

5.2.4 Como a escola reage numa situação de baixo rendimento escolar do aluno

Compreender e aprender com a trajetória do tropeço na vida escolar ao sucesso na vida pessoal, profissional ou ambas, não inclui encontrar culpados pelo insucesso e, nem tampouco, responsabilizar este ou aquele tanto pelo insucesso quanto pelo sucesso. Pode-se, no entanto, tentar entender como reagem os envolvidos numa situação de baixo rendimento do aluno. Um desses envolvidos é a escola que tem responsabilidades, junto com o aluno, tanto na aprovação como na reprovação. Nesse sentido, os entrevistados são bastante divergentes em suas colocações. Ainda assim, os dados são de extrema relevância para a análise dessa pesquisa.

Enfatizo novamente as relações humanas, conflitantes por natureza. O conflito das relações, entretanto, não justifica entender como dicotômico o olhar para frente e o olhar para trás. O olhar no retrovisor significa olhar para trás? Entendo que não, pois esse olhar permite enxergar também o que vem pela frente. É uma relação de reciprocidade sem culpados e vítimas como já referido. Há variadas dicotomias, que não são dicotomias, por mais paradoxal que pareça, que se apresentam nas salas de aula: certo/errado, esquerda/direita, reto/torto, sujeito/objeto, entre tantos outros. Faço, nesse sentido, o seguinte questionamento: como a escola trata os seus alunos? Como sujeitos ou como objetos?

Alguns participantes da pesquisa reagem do seguinte modo:

Comigo nunca falaram nada, chamaram meus pais no colégio. (A).

Fui alertado durante o ano por diversas vezes que teria que fazer tudo de novo no ano seguinte. (B).

É verdade que tive apoio da direção e de alguns professores da escola, mas sinceramente as opiniões deles, na época não me influenciaram. (C).

Na época, achei que os professores estavam pouco ligando, achando tudo aquilo normal, pois não fui só eu que reprovei naquela disciplina naquele ano. (E).

Percebe-se que os sujeitos A e E receberam um tratamento de objeto, enquanto que B e C foram tratados como sujeitos. Em qualquer situação de dificuldade é sempre importante manter e permitir o diálogo. Este, por sua vez, deve se estender a todos os interessados na situação. Será o aluno o único interessado em sua situação escolar?

Em síntese, procurou-se no segundo bloco desse capítulo descrever e analisar os sentimentos dos participantes dessa pesquisa com a reprovação, a responsabilidade com a reprovação, a justificativa com a reprovação e, por último, como a escola reage numa situação de baixo rendimento escolar do aluno. Com isso pretendeu-se compreender como o insucesso na vida escolar se relaciona com o sucesso na vida profissional, pessoal ou ambas. Pretendeu-

se ainda aprender com a construção da trajetória **do fracasso ao sucesso** pelos participantes da pesquisa.

5.3 Entrar no palco ou ficar na platéia? Do contexto da reprovação à guinada na vida

Uma trajetória de sucesso não se constrói sem tomar decisões difíceis e fazer o talento brilhar na tentativa de tornar-se insubstituível. Focar o brilho nos pontos fortes ou nos pontos fracos? Subir no palco ou ficar na platéia? Compreender a relação reprovação/sucesso, tema central da pesquisa, é associá-la ao momento da trajetória, no qual se inclui descartar **melhorar fraquezas** em prol de fazer **brilhar os pontos fortes**. É também assumir responsabilidades para mostrar a possibilidade de que pode ser diferente. Alguém lembra das notas baixas de Einstein? É, ao mesmo tempo, perder preconceitos e investir em melhorar a auto-estima, pois cada ser humano tem sua contribuição a dar e seu talento direcionado para alguma coisa. É descobrir que sair da platéia e subir no palco significa tornar-se único e insubstituível, deixando de ser uma peça que quando sai é só encontrar outra para colocar no lugar. É possível substituir Dorival Caymmi, Ayrton Senna, Tom Jobim, Garrincha, Santos Dumont, Monteiro Lobato, Faria Lima, Jorge Amado e tantos outros?

5.3.1 Contexto da reprovação

Toda trajetória tem necessariamente um começo. Para os sujeitos da pesquisa ele está relacionado com um insucesso do passado. Na primeira parte do terceiro bloco desse capítulo, abordo o contexto da reprovação. Para manter o foco no tema central da pesquisa - como o insucesso na escola se relaciona com o sucesso na vida - na perspectiva de encontrar alternativas que minimizem futuras reprovações, primeiramente descrevo e analiso fatores mais internos do contexto. Estão entre eles: a juventude aliada a não contrariedade, o momento emocional e algumas perspectivas. Em seguida, abordo o que se poderia chamar de fatores intermediários do contexto, como: perder o foco nos estudos, o divertimento e a falta de interesse nos estudos. Por último, trato dos fatores mais externos do contexto da reprovação, dos quais cito: o apoio dos pais e professores.

Na adolescência, fase inicial da trajetória em análise, por vezes se busca o que em determinados ambientes de convívio, em especial escolares, é considerado inconveniente. Isso, via de regra, gera contrariedades, uma vez que nessa fase os jovens acreditam que estão certos, como refere “A”: “[...] eu ainda era muito nova, mas não queria ser contrariada, eu achava que estava certa”. Não resolvê-las de imediato pode causar mágoas, “como eles me magoavam me proibindo de algumas coisas, eu também queria magoá-los.”, acrescenta “A”. Alie-se a isso uma sala de aula onde metodologicamente se prioriza a dimensão cognitiva em prejuízo da afetiva.

Nesse ponto se agitam os meus olhares “para frente e para trás”, não dicotômicos, procurando respostas ao questionamento: Reconhecer e admitir responsabilidade pelo insucesso, o que há de novo nisso? Respondo: nada! As inconveniências de uns são as conveniências de outros, na medida em que “aquele que sai da sala de aula sabendo do que é capaz a partir desse momento [...] é quem se livra do poder absoluto do mestre”. (MEIRIEU, 1998, p. 99). É importante ter a convicção de que, nessa fase, os jovens vivenciam momentos emocionais de grande instabilidade e que os externam por meio da necessidade de chamar a atenção. Por vezes, esses momentos trazem intrínsecos, pedidos de ajuda, como no depoimento de “A”:

O que aconteceu comigo foi emocional, foi uma coisa daquele momento, no meu pensamento tudo e todos estavam contra mim, então eu queria chamar a atenção, achava que tendo notas baixas, reprovando de ano eu estaria atingindo eles, e na verdade estava, mas volto a dizer que com certeza a maior prejudicada fui eu mesma. (A)

Percebe-se, a partir disso, a necessidade de que alguns conceitos sejam revistos. Seria interessante, nesse aspecto, atentar ao que afirma Meirieu (1998, p. 99):

Aquele que sabe sem saber que sabe fica eternamente dependente daquele que ensinou; poderá apenas mostrar seu saber se isso lhe for solicitado. Em contrapartida, aquele que sabe que sabe pode mobilizar seus saberes e seu ‘savoir-faire’, por sua própria iniciativa, em função das situações diante das quais se encontra.

Em relação a este aspecto, seria importante, então, intensificar o foco no brilho dos pontos fortes ao invés de tentar reparar os pontos fracos. É importante perceber esses momentos, mágicos e únicos, repletos de emoção, por meio dos quais o aluno se aproxima do professor com um simples pedido de ajuda, em geral implícitos nas atitudes e falas. “A” não foi atendida em seu pedido, pois reprovou. Colabora com isso Lopes (1996, p. 269), ao escrever: “não é possível compreender a lógica das ciências com a racionalidade do conhecimento cotidiano, tal qual não é possível viver no cotidiano de forma que cada uma de nossas ações reflita uma lógica científica”.

A reprovação, entretanto, por vezes, serve de alerta, conforme afirma E: *“somente após minha reprovação que eu pensei que se eu quisesse ser alguém na vida eu teria que estudar, então gradativamente eu comecei a estudar mais”*. Nasce aí o desejo de subir no palco?

Além dos fatores emocionais, ligados ao contexto da reprovação, há outros, mais intermediários, ligados com *“perder o foco nos estudos”*. Estes, por sua vez, relacionam-se com características simples como jogar futebol, namorar, conversar com amigos, bem observado por “B”: *“[...] o fato de eu ter perdido o foco nos estudos em função do futebol e das meninas”*. Faltar à aula também tem peso nas reprovações. Em geral o *“faltar aula”* está associado a motivos ingênuos e bobos como bem expressa “C”: *“matava aula para me divertir, paquerar, beber com os amigos, trabalhava durante o dia e tirava algumas horas das aulas que eram à noite para isso”*. Acompanhando o mesmo raciocínio, colabora “F”: *“não dava importância aos estudos, pois achava mais interessante sair com os amigos para os bares, do que ficar em sala de aula”*. Volto, a partir de então, à reflexão referente ao *“pedido de socorro”*. Peço-o eu mesmo ao me reportar ao que escreve Esteban (2001, p. 31):

[...] a escola precisa proporcionar novas experiências para a criança, criar meios para que ela possa vivenciar situações desafiadoras, que a leve a aprender coisas novas, a aumentar seu conhecimento, a saber mais do que sabia antes, sem pontos de partida ou de chegada pré-estabelecidos.

Os bares e a conversa com amigos são mais importantes do que assistir aulas? Por quê? Uma possibilidade de resposta encontra-se na própria citação de Esteban.

Outro fator que contribui para a reprovação é o desinteresse pelos estudos, aprofundado na voz de “D”: *“acredito que tenha sido a falta de estudo e falta de interesse, pois eu não gostava de matemática”*. Uma vez que a adolescência e a reprovação, nessa pesquisa em particular, apresentam-se coetâneas, por vezes, faltou a coragem de dizer *não* na tentativa de minimizar o problema.

A reprovação está relacionada com diversos fatores, inclusive externos. Apoios são importantes como registra “C”:

Sempre percebiam qualquer coisa, sabiam o que estava acontecendo e como dito antes se não fosse por eles teria sido ainda pior, devo tudo aos meus pais, sem eles com certeza não estaria onde estou hoje. [...] Alguns professores também perceberam, mas nunca me abri com eles. (C).

Foi a partir desse contexto que se iniciou a construção de um caminho de sucesso. O primeiro passo talvez tenha sido permitir o brilho do talento. Poderia ser diferente? É o que abordo a seguir.

5.3.2 Poderia ser diferente?

Uma trajetória se constrói com muitos passos. Cada passo significa uma tomada de decisão que, naquele instante, se julga ser o mais adequado, rumo à linha de chegada. É importante ter a linha de chegada como objetivo sem, no entanto, perder de vista a trajetória já percorrida. Um olhar para frente, um olhar para trás e um olhar no retrovisor, mais intermediário, podem ser importantes nessa caminhada. Nisso, inclui-se descartar investimentos em pontos fracos em favor dos pontos fortes. Adiar decisões é proibido, pois há sempre a necessidade de correções de rumos. Nem sempre, no entanto, se toma a decisão mais adequada especialmente na juventude, pois é mais fácil e cômodo permanecer na platéia do que subir no palco. A construção da trajetória acarreta na impossibilidade de dar passos somente para frente, uma vez que ela não é linear. O olhar no retrovisor torna-a recursiva de modo que passos para trás, por vezes, são desejáveis. Tendo por objetivo mostrar que pode ser diferente, assumem-se responsabilidades nas quais se incluem a comunicação entre os participantes dessa trajetória que, por sua vez, pode gerar certezas ou incertezas. Quando estas surgem, são necessários apoios que lhes permitam dar os passos na melhor direção.

A comunicação é um ato complexo que envolve emissão, transmissão e recepção de mensagens. A ausência dela, parcial ou totalmente, acarreta prejuízos a qualquer situação da vida. A construção de uma trajetória se insere nesse contexto. Concretizá-la requer a tomada de iniciativas por parte de ambos os envolvidos, como se percebe nos depoimentos de “A”:

Como já comentei antes nunca falei nada com nenhum professor meu, nem eles tentaram falar comigo. [...] Com os meus pais, lógico que falamos sobre o assunto, mas tínhamos opiniões completamente diferentes. [...] Hoje eu sei que eu errei muito, mas também acho que eles foram muito rígidos comigo. Acho que na verdade a gente não procurou o caminho do meio. (A).

Ainda que, pelos depoimentos, fique demonstrada a falta ou a parcialidade da comunicação é importante lembrar que eles se referem a um sujeito que apresenta como marca a aposta no conhecimento. Nesse sentido, concordo com Grossi (2004, p. 26), que:

A trajetória para o domínio de um conhecimento não se faz no limpo, sempre no certinho, do simples para o complexo, do particular para o geral, aprendendo aos pedacinhos, sempre aspectos corretos dos conceitos.

Há momentos propedêuticos, na construção das trajetórias, que exigem a promiscuidade entre certezas e incertezas. Assim como no evangelho não convém separar o joio do trigo na fase de crescimento é desejável permitir que certezas e incertezas se manifestem juntas.

Tanto certezas quanto incertezas são sempre provisórias, pois são geradas na complexidade da comunicação, nem sempre presentes na sua plenitude das relações desses

sujeitos, como de resto, de todas as relações entre seres humanos. Em ambas pode haver interferência de fatores externos e internos, como sugerem os depoimentos a seguir:

Com certeza no ano seguinte eu teria aprovado. (A)

Não sei se isso iria acontecer, mas acredito que sim, pois apenas perdi o foco naquele ano. (B).

Se não tivesse reprovado, talvez até passasse no ano seguinte, mas com certeza meu desempenho seria semelhante aos outros anos (péssimo). (C).

Tenho certeza que iria reprovar no ano seguinte. Hoje com certeza eu estudaria muito mais e não permitiria a reprovação. (D).

Cabe, neste cenário, um recorte. Einstein, um dos maiores físicos da humanidade, tirava notas baixas na escola. Em relação a esse aspecto apresento a questão: Alguém lembra das notas baixas de Einstein?

Não tenho a intenção de comparar os participantes dessa pesquisa com Einstein, reconhecidamente gênio. Entretanto, é preciso reconhecer que alguns fracassos escolares, circunstanciais ou não, podem produzir conseqüências negativas como, por exemplo, “*não querer mais estudar*” expresso na opinião de “D”: “*não quero mais passar por isso de novo. Deus me livre! Já me livre!*”. Ela percebeu que **poderia ser diferente** e apostou na busca do conhecimento.

A busca pelo conhecimento, presente na trajetória dos sujeitos da pesquisa, não se construiu de maneira isolada. Na solução de factuais problemas mal resolvidos o apoio da família foi fundamental, pois “*se não tive mais reprovações foi justamente pelo apoio que tive de casa, na época pensava em parar de estudar, e não só por um ano, parar definitivamente*” expressa “C”. Grossi (2004, p. 23) afirma que “os conhecimentos não estão prontos dentro de nós e nem vem prontos de fora”. Segundo ela, eles são resultado da confluência de quem quer compreender o mundo, a realidade do entorno e a influência das pessoas com as quais temos contato. É preciso então deixar de lado alguns preconceitos que permitam a valorização de si mesmo conforme discutirei a seguir.

5.3.3 Descartar erros e preconceitos para melhorar a auto-estima

Dar menos importância às fraquezas é permitir que os pontos fortes brilhem. Essa é condição importante para que haja a guinada na vida. Se uma guinada na trajetória da vida é desejada pressupõem-se erros cometidos anteriormente. É preciso então dar menos valor a preconceitos e investir em melhorar a auto-estima. Isso inclui aprender com a perda e, a partir

disso, tomar a decisão certa nem sempre encontrada na normalidade do dia-a-dia, pois conforme Vasconcellos (1998), utilizar a avaliação como punição é o erro mais comum que se pode cometer. Tomar a decisão certa pode significar encontrar soluções na diversidade através de um olhar holístico que se afaste dos fatos circunstanciais sejam eles cognitivos ou emotivos. Um fracasso na vida como a reprovação na escola não pode ser creditado a apenas um dos envolvidos no processo, pois existem vários fatores que contribuem para o fato. Ao mesmo tempo não se pode creditá-lo somente à razão, uma vez que, razão e emoção se complementam no ser humano que, por sua vez, tem contribuições a dar se seu talento for privilegiado.

Uma trajetória, como já referido, *não se constrói no limpo*, pois nela serão encontradas muitas pedras. A diferença está em como cada um irá enfrentar essas dificuldades. Afirmar “*aprendi a lição*” é insuficiente, uma vez que, precisa vir acompanhada de uma tomada de atitude como bem expressa “E”: “*apesar de ter crescido com a reprovação, principalmente do jeito de levar os estudos, acho que se pudesse voltar atrás teria me esforçado para não reprovar*”. Quem afirma “*aprendi a lição*” pode estar, inconscientemente, investindo em melhorar pontos fracos ao passo que, quem lhe acrescenta uma tomada de atitude faz brilhar os pontos fortes. Nesse sentido, às vezes é preciso, como afirmam Freire e Beto (2000 p. 76), “[...] estimular a incerteza como caminho para ganhar a certeza”. Ainda que se considerem as certezas e incertezas sempre provisórias são importantes no momento da tomada de decisão para o enfrentamento das dificuldades encontradas nos caminhos.

Tomadas de decisão, por sua vez, não podem ser generalizadas, pois, além de serem de foro íntimo, dependem de variados fatores que podem ser racionais ou emocionais. Nesse sentido afirma “B”: “[...] no entanto, é preciso ressaltar que, já na faculdade, o futebol me atrapalhou. Peguei exame (não era matemática nem física) por causa do futebol. Ali eu tinha que tomar uma decisão (o futebol ou o estudo)” Descobrir onde se encontra a maior possibilidade de brilhar é uma decisão difícil, especialmente na juventude, uma vez que, o *descobrir* não pode ser motivo de arrependimentos futuros como ainda demonstra “B”: “[...] tomei a decisão certa, pois sou hoje um homem ‘formado’ e bem sucedido”. Sempre na espreita, Freire e Beto (2000, p. 74) contribuem quando afirmam: “[...] não quero nenhum processo educativo que resulte em peruca. Tem que ser cabelo. Peruca, bate o vento ela cai fora; cabelo tem raiz e vem de baixo para cima e não de cima para baixo”. *Usar peruca* significa tentar melhorar fraquezas ou simplesmente escondê-las ao passo que *ter cabelo* significa fazer brilhar os pontos fortes.

De forma recursiva, olhando no retrovisor, trago de volta a importância de, por vezes, dizer ‘*não*’. Elogios, ainda que desejáveis, via de regra tem fraco desempenho para melhorar a auto-estima, uma vez que, servem muito mais para massagear o ego. As críticas, tão indesejadas, desde que construtivas e recebidas sem *pedras na mão*, podem apresentar uma contribuição maior para melhorar a auto-estima. Nesse sentido, afirmar que a crítica apresenta enfoque negativo e o elogio, positivo, também pode ser considerado um preconceito.

Assim, é preciso, por vezes, encontrar soluções na diversidade. Isso implica num olhar holístico que se afaste das circunstâncias. Tentando ilustrar o exposto apresento os depoimentos da entrevistada “A”:

Na verdade eu sempre gostei de estudar e acho que era uma boa aluna. No ano em que reprovei as coisas mudaram um pouco, eu não perdi completamente o gosto pelos estudos, mas já não comparecia em todas as aulas e quando eu comparecia, ficava dispersa. Acho que eu pensava em tudo, menos no que o professor falava. (A).

Eu sou uma boa aluna. As minhas notas decaíram muito, mas no colégio cenequista a média era 8, as minhas notas que sempre ficaram acima dessa média naquele ano começaram a cair. Durante o ano elas estavam baixas, mas acima de 5. Peguei exame, e foi nele que eu reprovei porque foi no exame que tirei as piores notas. (A).

Afastar-se dos fatos circunstanciais, por meio de um olhar holístico, significa, por outro lado, rever conceitos. Um deles, sendo a nota o parâmetro, seria aferir menor valor ao produto final e apostar mais no processo. Reconheço que isso é difícil, pois o professor é, por vezes, “[...] vítima de um processo adestrador defasado e apenas reprodutivo” como afirma Demo (1990, p. 23).

Isso se evidencia nos depoimentos a seguir:

As aulas eram chatas, os professores passavam o conteúdo que estava no livro que eles tinham adotado como literatura para aquele ano, não buscavam coisas novas, nem ao menos material ou conteúdo em outra literatura. (A).

As aulas eram preferencialmente expositivas (ouvir, copiar e responder), com explicações e exercícios. Seguiam literalmente o livro didático (sem novidades, sem alegria, sem participação do aluno). (B).

As aulas naquele tempo eram muito expositivas acompanhando sempre um livro didático. Alguns trabalhos em grupos eram propostos, e eu até hoje não acho uma boa metodologia de ensino. (E).

[...] já em física as aulas eram terríveis sem explicações de conteúdos não tinha nada que me motivasse. (C).

[...] eram aulas expositivas e presas ao livro didático, com poucos debates e poucas atividades práticas, sem saída de campo e pouca relação com o cotidiano. (F).

As citações contendo depoimentos dos sujeitos mostram agora algumas fortes razões para a não aprendizagem e, conseqüentemente, para o insucesso escolar, culminando com a reprovação. Isso evidencia que um fracasso na escola tem um coletivo responsável: não é somente o aluno, nem somente o professor; não é somente a família, nem somente o contexto social. Colocar o aluno como único responsável pela sua reprovação é, portanto, parcial e

injusto, pois sempre há algo mais que se possa fazer durante o processo de ensinar e de aprender, para tentar reverter a tendência de insucesso.

Um fracasso escolar, em geral, implica o coletivo, com participação de mais de um envolvido. Creditá-lo a apenas um dos envolvidos em qualquer processo é, portanto, injusto. Ainda que, pelos depoimentos, as aulas fossem verticais, seguindo o livro didático, sem debate, com poucas atividades práticas responsabilizar *isso* pelo fracasso é não apostar no brilho dos pontos fortes.

Na construção de qualquer trajetória estão presentes momentos alegres e momentos não tão agradáveis, sendo importante saber conviver com eles. Isso, nem sempre é fácil como refere “C”: “[...] em Matemática as aulas eram interessantes gostava delas, mas eu era irresponsável matava muita aula, não tive continuidade o que me prejudicou”. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer as próprias falhas na tentativa de evitar preconceitos em relação aos professores como na citação de “E”: “Das disciplinas que eu gostava eu achava boas as aulas agora as que eu não tinha um bom desempenho eu achava muito ruim”.

Enfim é chegado o momento da guinada nessa trajetória do fracasso ao sucesso. Tema que abordo a seguir.

5.3.4 Guinada na vida que a reprovação pode proporcionar

Entrar no palco ou ficar na platéia? Decisão de foro íntimo, ligada às vivências de cada um, em que está presente o afastamento do conforto do espectador e a aproximação do desconforto do tablado. O primeiro, mais confortável, permanece na obscuridade enquanto que o segundo, desconfortável, avança rumo à claridade. A guinada na vida, representada pelo caminho da obscuridade à claridade, permite subir no palco. É, então, pré-requisito para sair da platéia e, por outra parte, é deixar de ser peça de reposição, produzida em série, todas iguais e com a mesma função, para perceber-se único e insubstituível.

Para sintetizar, procurou-se no terceiro bloco desse capítulo analisar e interpretar a construção de uma trajetória de sucesso iniciada com um insucesso no passado. Iniciou-se analisando o contexto da reprovação, gerador dessa trajetória, para em seguida abordar a possibilidade de que pudesse ser diferente. No passo seguinte, abordou-se a necessidade de descartar alguns preconceitos para valorizar-se a si mesmo. E finalmente, a partir do

questionamento: “entrar no palco ou ficar na platéia?”, abordou-se a guinada na vida que uma reprovação pode causar.

5.4 Dos reflexos às alternativas

A reprovação é, em geral, consequência de vários fatores, mostrem-se isolados ou em conjunto. Em relação a este aspecto, apresenta dificuldades ligadas às aprendizagens anteriores nas quais se incluem: falta de base, aulas desinteressantes, questões psicológicas (relacionamentos com professores, colegas e familiares) e, inclusive, os sistemas de avaliação. Seria interessante, a partir dela, buscar ensinamentos, abertos a novos sentidos e significados, nos quais, a motivação dos envolvidos no processo se prenda à aprendizagem e não aos resultados. Assim, coloco na pauta, num primeiro momento, a análise da história do aluno, na qual se inclui: a preocupação dos envolvidos, o confronto de desempenhos, a queda no desempenho e a capacidade do aluno para, em seguida, focalizar as repercussões geradas por esse fracasso. A comunicação, que integra ou completa a vida do ser humano, tem papel central na busca de ensinamentos, na medida em que, exige, por vezes, assumir erros, cativar as pessoas próximas, amar desafios, ser criativo, determinado, não ter medo, mas respeitar a opinião dos outros sem jamais projetar neles as próprias falhas. Por fim, rompendo com o pensamento linear e, a partir disso, colocar a aprendizagem em primeiro plano e os resultados quantitativos em segundo, busco indicativos de que a reprovação poderia ter sido evitada, tendo como objetivo encontrar subsídios na busca de soluções que possam ajudar a evitar novos fracassos.

Por que analisar o histórico do aluno é importante? Para encontrar respostas seria interessante refletir sobre os sistemas de ensino, uma vez que, têm se pautado mais pelo desempenho do aluno do que na aquisição de uma experiência de vida. Levando-se em consideração esse aspecto, o crescimento emocional fica em segundo plano, na medida em que, em primeiro, está o desempenho, geralmente quantificado. O sucesso ou o insucesso escolar decorrem da avaliação e ela, com motivação majoritariamente presa aos resultados quantitativos, coloca a aprendizagem em segundo plano. Inverter essa lógica, ou seja, investir primeiro na aprendizagem e, colocar os resultados em segundo plano, pode diminuir os insucessos escolares.

Como a formalidade das escolas exige a quantificação do desempenho dos alunos, a análise da caminhada refere-se a ela. Nesse sentido, afirma “C”: *“alguns professores se preocuparam, outros não”* deixando claro que a preocupação em analisar o passado escolar ocorreu apenas por parte dos envolvidos no processo. Continua ele: *“[...] no meu primeiro ano de ensino médio meu desempenho foi razoável, então os professores puderam comparar este com o do segundo e do terceiro ano, e com isso ficava muito claro a queda de desempenho”*. A que desempenho estará se referindo? Aos resultados numéricos ou à aprendizagem? Na seqüência do enunciado evidencia-se que é ao resultado numérico: a nota, pois comparações são sempre quantitativas. Assim como os demais sujeitos da pesquisa, apresenta em seu currículo uma reprovação, fato que, no entanto, não o impediu de, na hora de escolher entre *ficar no palco* ou *subir na platéia*, optar pela segunda alternativa. Na busca de uma justificativa para o fato, encontrei-a no seguinte enunciado de “C”: *“[...] analisando meu histórico do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio ficava claro que não era por falta de capacidade aquele desempenho”*.

Voltando ao *olhar no espelho retrovisor*, impõe-se novo recorte, uma vez que é importante ter a convicção de que, como afirmam Maturana e Varela (1995, p. 60), não existe um mundo de certezas, sem alternativas ao que nos parece certo. A partir disso, razão e emoção precisam aprender a conviver em sala de aula, baseado nas palavras de Brabâncio, personagem da peça “Otelo” de Shakespeare, escrita entre 1604 e 1605: *“Palavras são palavras; pelo ouvido jamais o coração será atingido”*. (FARACO, 1998, p. 98).

Como já dito, o sucesso ou o insucesso escolar é conseqüência da avaliação. Eliminá-la significa eliminá-los? Acredito que não, partindo do pressuposto de que se encontrariam outras maneiras de interferir, maneiras de ser ou de estar, nas quais prevaleceriam critérios de primazia escolar aos da primazia humana. Como a razão e a emoção, os critérios de primazia escolar e humana precisam aprender a conviver no mesmo ambiente.

Nesse sentido, é importante ter a convicção de que a comunicação é essencial na busca de alternativas para favorecer essa convivência. Em relação a esse aspecto, se manifesta “F”: *“nas aulas de Matemática gostava de participar, pois o professor tinha uma forma de prender minha atenção”*. A fala demonstra que a comunicação, manifesta em forma de diálogo ou de atitudes, pode ser responsável pelo encantamento nas relações entre professor e aluno. No entanto, isso nem sempre acontece, como expressa “G”: *“[...] imagine um arquiteto dando aula de Artes”*. A pretensa competência do arquiteto em dar aula de artes, ainda que importante, é secundária, pois o que transparece na citação é a ausência desse encanto, dessa magia, dessa cumplicidade entre professor e aluno.

Focar mais na aprendizagem do que nos resultados implica em aprender a lidar com sentimentos de insegurança, incapacidade, incerteza, dúvida, entre outras. *“Hoje percebo o quanto eu fui boba, querendo magoar aos outros me magoei muito mais, pois vendo a tristeza das pessoas que eu amava só me fez sofrer ainda mais”*, refere “A”. Romper com o pensamento linear requer reconhecer o erro sem, entretanto, projetar as falhas nos outros. Isso, por outro lado, traz como consequência demonstrar coragem. *Reconhecer os próprios erros, não projetar nos outros as próprias falhas ou ter coragem*, faz parte dos critérios da primazia humana importantes para melhorar o crescimento emocional.

“Vejo o tempo perdido que foi repetir um ano, principalmente em termos monetários, pois sei quanto eu deixei de ganhar atrasando o início da minha atividade profissional, assim como atrasando a conquista de alguns sonhos” diz “E”, deixando clara a determinação de se tornar vencedor. Ainda que de forma implícita, percebe-se o amor aos desafios. *Querer vencer ou amar desafios* também pertence ao campo dos critérios da primazia humana. Sair da platéia e subir ao palco, no entanto, exige razão - primazia escolar e, ao mesmo tempo, emoção - primazia humana.

“Eu sempre fui boa aluna, acredito que para evitar aquela reprovação bastaria vontade minha de ser aprovada”, expressa-se “A”. Considerando-se o processo e não o produto, fica claro que a reprovação poderia ter sido evitada. Reafirmo que as formalidades escolares exigem quantificação mínima para impedir a reprovação, portanto, não expressei nenhum juízo de valor nas minhas interpretações. Em relação a esse aspecto e, na tentativa de auxiliar, assim se expressa “B”: *“[...] nunca fui um aluno fraco tanto que no ano seguinte fui o único dos vinte e sete alunos de minha turma que passou sem exame, inclusive em Matemática e Física”*. Sempre à espreita, Freire e Beto (2000, p. 69) entram no debate, uma vez que, para eles: *“[...] quando você lê, você não lê o conceito abstrato, você lê e vê a história, e nela você refaz o conceito”*.

Em síntese, procurou-se no quarto bloco desse capítulo analisar e interpretar alguns ensinamentos que a trajetória do fracasso escolar à ascensão profissional proporcionou. Iniciou-se com a análise da importância de se conhecer o histórico escolar do aluno, para em seguida, analisar as repercussões que um fracasso escolar pode gerar. Por último, analisou-se a possibilidade de com o rompimento do pensamento linear colocar em primeiro plano a aprendizagem e os resultados em segundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto nasceu a partir do diálogo com sete sujeitos que experimentaram um insucesso escolar no passado, mas souberam superá-lo ao ponto de se tornarem ascendentes na vida pessoal e/ou profissional. Sendo sua matéria-prima a dialética, o texto apresenta muito mais perguntas que respostas, na medida em que pretende instigar e não apresentar tese que tenha por fim ensinar. Essa provocação implica evitar sacrifícios em nome de alcançar o paraíso, como quando o aluno reconhece ser o único culpado pelo insucesso, por vezes estimulado pela escola. Assim, objetiva aprender com a conversação para que, a partir dela, desponham soluções capazes de evitar novos insucessos, pois é função da escola proporcionar aos seus alunos o crescimento como pessoa e como cidadão.

A instigação procura as diferenças e não as semelhanças na medida em que as diferenças evidenciam o brilho de cada ser humano e as semelhanças o obscurecem ao colocarem em evidencia o brilho comum a todos. Quem ganha com isso?

Por esses motivos, ao terminar essa pesquisa, sempre indo e vindo ao tema central, espero ter aberto a possibilidade de reflexões sobre o tema avaliação, que desenvolvam o pensamento matemático nas escolas e permitam encontrar soluções melhores e mais criativas na tentativa de evitar outros insucessos escolares. É preciso, então, como o bom marceneiro, encontrar as madeiras certas para fazer o artefato brilhar em vez de escamotear as que estão sendo usadas com o intuito de fazê-las brilhar. Isso implica investigar as responsabilidades e aprofundar os sentimentos em relação à reprovação que envolvam também a escola e os órgãos governamentais. Foi objetivo encontrar nesses diálogos aspectos que vão ao encontro de soluções que apresentem uma luz no fim do túnel com o intuito de evitar alguns insucessos.

Assim, como os pesquisados, construtores de trajetórias de sucesso, também cada professor precisa construir a sua. Nisso, inclui-se, ele próprio, tornar-se insubstituível, na medida em que, ao fazê-lo, estará colocando brilho nos seus pontos fortes. Será, a partir de então, conhecido pelo seu nome “**Próprio**”. Como um professor que prefere ficar no conforto da platéia pode querer que seu aluno suba no palco?

Tornar-se um professor único, que brilhe, que esteja no palco, que não siga sempre receitas prontas, mas por vezes as transgrida (RAMOS, 2008), pode conquistar o respeito dos alunos e, a partir disso, como cidadão autônomo, mostrar-lhes o caminho do sucesso. Ademais, é importante, que a motivação dos envolvidos no processo valorize a aprendizagem

e não apenas o resultado quantitativo. Para isso, é preciso conhecer o histórico do aluno, melhorar as relações da sala de aula por meio da comunicação e romper com o pensamento linear.

A análise dos dados mostra a importância de ter-se o perfil do aluno, levando em consideração aspectos como confiança, perspectivas futuras, consciência das responsabilidades e sentimentos e, principalmente, a importância dos conhecimentos para alcançar sucesso na vida. Essa função não compete somente aos professores, mas especialmente à supervisão escolar, pois são importantes, tanto aspectos cognitivos quanto afetivos na construção desse caminho.

Uma trajetória em ascensão precisa iniciar com um insucesso? Ainda que a reprovação tenha gerado a mudança na vida dos envolvidos nessa pesquisa e, ao mesmo tempo, servido como fator de amadurecimento, sempre será possível encontrar outras soluções, menos radicais, que não representem perder um ano na vida. Isso, no entanto, requer o descarte de pré-conceitos tanto por parte de alunos; de professores; da escola e dos órgãos governamentais, mas acima de tudo, passa pela valorização do ser humano. A análise dos dados mostra, ainda, que uma reprovação é consequência de vários fatores e que, para evitá-la, é importante que exista comunicação entre todos os envolvidos nos processos de aprendizagem e ensino e não apenas entre professores e alunos. É necessário, a partir disso, que ocorra o rompimento com o pensamento linear, transformando o processo avaliativo num meio para o crescimento como pessoa e como cidadão dos envolvidos e não num fim para atingir o sucesso.

É importante então, que a escola aprenda também a estimular o sucesso dos alunos juntamente com o propósito de evitar o insucesso, pois muitos deles estão predispostos ao sucesso. O que, então, precisa ser feito? Cultivar essa predisposição - que é uma arte, uma habilidade. Ao mesmo tempo, a análise mostra que os adolescentes (nossos alunos) percebem melhor os professores pelo que fazem corporalmente do que com suas palavras e argumentos. A expressão corporal, a atitude, o jeito e o trejeito, são construções que se aprende socialmente. O que pode ser aprendido são as capacidades humanas para colocar em ação os conhecimentos, habilidades, valores, e atitudes (competências). Para isso acontecer, no entanto, é preciso ter a convicção de que *as capacidades humanas* acontecem por meio de relações de partilha e não de apropriação. Assim, em relação a esse aspecto, ensinar e aprender podem ser vistos como processos suplementares jamais como complementares.

É preciso, então, que a escola e, todos com ela envolvidos, direcionem esforços ainda maiores para o aprender e para o ensinar, pois é sabido que nem todos os alunos se tornarão

vencedores. Alguns que alcançam as melhores notas no boletim poderão se tornar perdedores na vida profissional e pessoal ou, por outro lado, como os participantes dessa pesquisa, vencedores. A escola, para aprovar/reprovar, não pode levar em consideração apenas aspectos cognitivos. Ela precisa conhecer o aluno como um sujeito único, levando em consideração aspectos cognitivos e afetivos, razão e emoção, ou seja, é importante acompanhá-lo ao invés de abandoná-lo, por não atingir os mesmos resultados dos demais.

Qualquer pesquisa que chega ao fim traz junto outros pontos a serem abordados. Em relação a este aspecto, apresento um, qual seja: analisar e compreender o ponto de vista de reprovados que não atingiram sucesso pessoal e/ou profissional, pois o insucesso escolar é um problema que deveria preocupar a todos os envolvidos no processo educativo. Isso tornaria a pesquisa, no entanto, muito abrangente e, portanto, esse pode se tornar tema de uma nova investigação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria-prática incluída em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALMEIDA, M. da S. R. **Acesso e permanência com sucesso**: a avaliação escolar do aluno. Disponível em: http://www.Caxias.rs.gov.br/novo_site/uploads/educação/publicação180.pdf. Acesso em 06/06/08.

ALVES, R In: **Avaliação**: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **O Poeta, o Guerreiro, o Profeta**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade**. 4. ed. Joinville: Univille, 2005.

ANDRADE, C. D. de. **Poesia completa**: conforme as disposições do autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 74, p. 68 - 70, ago. 1990.

_____. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, p.16 - 20, nov. 1996.

ASTOLFI, J. P. **El error**: un medio para enseñar. Sevilla: Díada, 1999.

BARBIER, J. M. **La evaluación en los procesos de formación**. Barcelona: Paidós, 1993.

BARRETO, E. S. de Sá. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0524t.PDF>. Acesso em 18/06/08

BELLESTER, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**: trad. Valério Campos – Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil 1998**. São Paulo: Editora Manole, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

CELMAN, S. Es posible mejorar la evaluación y transformar en herramienta de conocimiento. In: CAMILLONI, A. R. W. et al. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CONNELL, R. W. **Teacher's work**. Boston: Allen & Unwin, 1985.

CURY, A. J. **Seja líder de si mesmo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

_____. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: **De La Taille, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DANTE, L. R. **Matemática: livro do professor**. São Paulo: Ática, 2004.

DAMÁSIO, A.R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.2, p.11- 26, jul./dez. 1990.

_____. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.3, n. 8, p. 323 - 330, jul./set. 1995.

_____. Formação permanente de professores – educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados/UNESCO, 1996, p. 265 – 297.

_____. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000a.

_____. **Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DINIZ, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ESTEBAN, M. T. Aprovação: instrumento de democratização da escola. **Jornal “A Página”**, n. 101, ano 10, abr. 2001, p. 31.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARACO, Sérgio. **Shakespeare de A a Z: livro das citações**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

- FARIA, E. T. Avaliação e interação pedagógica: uma reflexão. In: **Avaliação: uma discussão em aberto**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000b.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. (Orgs.). **Fazer escola conhecendo a vida**. São Paulo: Papyrus, 1986.
- FREIRE, P.; BETTO F. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 11ª edição. São Paulo: Ática, 2000.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GAMA, M. C. A teoria das inteligências múltiplas ou a descoberta das diferenças. **Ensaio**. V.1, n. 2, p.13 - 20, jan./mar. 1994.
- GIUSTA, A. S. Epistemologia genética e psicogênese: noções fundamentais para a sua compreensão e uso. **Revista em Aberto**, Brasília: INEP, out/dez n. 48, 1990 p. 25 - 38.
- GONÇALVES, F. Avaliação: atividade consciente e produtiva. **Presença Pedagógica**, v. 3, nº 13, Belo Horizonte, jan/fev, 1997 p. 93 – 95.
- GRILLO, M. Construção da avaliação: estratégias metacognitivas. In: **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000 p. 59 – 68.
- _____. Projeto político-pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária. In: **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000 p. 13 – 26.
- GROSSI, E. P. Avaliação, terrível prática escolar – abolimos ou recriamos? **GEEMPA**, Porto Alegre, nº 1, 1993, p. 53 – 56.
- _____. **Como areia no alicerce: ciclos escolares**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HARPER, B. et al. **Cuidado escola**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 1997.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. Avaliação mediadora: uma postura de vida. In: **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1998 p.177 – 191.

_____. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEMOS, A. I. de. **Saber a escola**. Disponível em: <http://infopsico.com/artigosb.htm>. Acesso em: 06/07/08.

LOPES, A. R. C. BACHELARD: o filósofo da desilusão. In: **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Vol. 13, nº 3, dezembro 1996 p. 248 - 273.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH**, Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo (RS), p. 2 - 2, 12 nov. 2005.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.82 - 86, jul./ ago.1991.

_____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**. São Paulo, n.15, p.115 - 25, 1992.

_____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 25, n.130 - 131 p.26 - 29, maio/ago.1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In: **Pátio**. Porto Alegre, ano 4, nº 12, p. 6 – 11, fev. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Campos Fortes, Belo Horizonte: UFMG. 1998.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, R.; MANCUSO, R. **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UNB, 1999.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAGOTTI, A. W. **Avaliação: o que o aluno espera do professor?** Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0104.htm>. Acesso em: 06/07/08

PERRENOUD, P. **Avaliação de excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PORLAN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada, 1998.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, M. G. **Anotações de aula**. Porto Alegre: s.ed., 2007.

_____. A importância da problematização no conhecer e no saber em ciências. In: GALIAZZI, M. do C.; AUTH, M. A.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (orgs). **Aprender em rede na educação em ciências**. Ijuí: Unijuí, 2008 p. 57 – 75.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva L. H. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamentos, 2002.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 24-31, jan. /fev. 1992.

TRAVERSINI, C. S.; COSTA, Z. Formas de ensinar produzem o aprender? VI seminário de pesquisa em educação da região sul. Santa Maria/RS: UFSM, 2006.

_____. Por que interditamos a reprovação escolar? **Jornal NH**, suplemento NH na escola. Novo Hamburgo: Grupo Sinos, n.2, sábado, 19 de abril de 2008.

TURRA, C. M. G. Avaliação e reconstrução contínua da realidade. In: **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 43 – 58.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, M. L. M. de F. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. FAGED/UFRGS: Porto Alegre, 2003 (tese de doutorado).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista com o sujeito A

1. VOCÊ CURSOU OU ESTÁ CURSANDO ENSINO SUPERIOR?

Sim eu estou cursando o ensino superior, faço o curso de Farmácia.

2. O QUE VOCÊ FAZ, PROFISSIONALMENTE? ONDE ATUA?

Sou atendente e laboratorista, (função que consta na carteira de trabalho). Atuo numa indústria de cosméticos da cidade de Lajeado.

2.1 Ainda que seja muito importante o registro na carteira é também, para essa pesquisa, definir o que fazes (em termos macros). Exemplo: um professor (orienta, fala, educa, ouve, é paciente, xinga, etc.) e você?

Eu encomendo o material necessário para cumprir minhas tarefas (matérias primas, embalagens).

3. QUAL A FUNÇÃO QUE VOCÊ OCUPA EM SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS?

Sou responsável de setor.

4. NESSA FUNÇÃO, QUAIS AS SUAS ATIVIDADES?

Sou responsável por tudo que acontece dentro da empresa. Desde encomendar o que é necessário (material de limpeza, material de escritório, embalagens, matérias primas...) até a saída do produto acabado. Controle de qualidade físico-químico, microbiológico, a produção. Eu exerço essas funções dentro da empresa, mas como ainda não sou formada não posso assinar pela empresa. Quem assina é a farmacêutica.

4.1 Se realizas todas essas funções, imagino que o(s) dono(s) da empresa tem confiança em seu trabalho. Isso é verdadeiro?

Sim

4.2 Quanto tempo estás na empresa?

9 anos

4.3 Qual a sua relação com o(s) dono(s) da empresa? E com os colegas?

Tenho um relacionamento bom de amizade tanto com os donos da empresa quanto com os colegas de serviço.

5. COMO VOCÊ SE VÊ ATUALMENTE EM TERMOS PROFISSIONAIS?

Faço o que gosto de fazer e dentro da farmácia, a cosmetologia é minha paixão, é a área na qual pretendo me aperfeiçoar, fazer um mestrado, doutorado...

5.1 Além de gostares do que fazes, o que fica evidente quando falas que tens sonhos de fazer mestrado e doutorado, estás realizada em termos profissionais? Existe algo que te incomoda?

Como já disse amo tudo que faço, mas ainda existem muitas coisas que quero conquistar, o mestrado, o doutorado são metas, que um dia, eu pretendo realizar. A pesquisa na área da cosmetologia me fascina. Apesar de amar o que eu faço, eu ainda quero fazer muito mais, e, para isso, preciso me preparar. Tenho uma boa relação com meus colegas de trabalho e com meus patrões como já referi antes.

6. QUAL A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DAS CIÊNCIAS EXATAS NESSAS ATIVIDADES?

Os conceitos de ciências exatas são importantíssimos nas minhas atividades, a química, a física e a matemática são fundamentais no meu dia-a-dia.

6.1 Tens alguma dificuldade de entender os conceitos matemáticos, químicos, físicos ou biológicos? Se os tens, quais são eles?

Não tenho nenhum problema com conceitos matemáticos, químicos, físicos e biológicos, sempre gostei muito da área das ciências exatas, tanto que, antes de cursar farmácia eu cursava ciências exatas.

7. VOCÊ JÁ REPROVOU EM ALGUMA DISCIPLINA DO ENSINO MÉDIO? EM QUE DISCIPLINA(S) VOCÊ REPROVOU NO ENSINO MÉDIO? QUANTAS VEZES?

Sim eu reprovei uma vez no segundo ano do ensino médio em Matemática.

8. HÁ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE SUAS ATIVIDADES ATUAIS E OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA EM QUE VOCÊ REPROVOU NO ENSINO MÉDIO? QUAIS?

Sim, tem tudo a ver, eu reprovei em matemática e essa é uma ferramenta fundamental nas atividades que exerço hoje.

8.1 Essa é uma questão fundamental em minha pesquisa, pois apesar de teres reprovado em matemática mesmo assim ela faz parte do teu dia-a-dia e, segundo falas, és bem conceituada na empresa em que trabalhas. Fale um pouco mais sobre a relação da matemática no teu fazer diário. Qualquer detalhe, mesmo que mínimo, será muito importante.

Na hora de produzir alguma fórmula é necessário que se calcule a quantidade de cada ativo, emoliente, solvente... enfim de cada componente da fórmula. É necessário também que se calcule a densidade e viscosidade dos produtos e das matérias primas.

9. NA ÉPOCA DA(S) REPROVAÇÃO(ÕES), O QUE VOCÊ SENTIU? NA SUA PERCEPÇÃO, DE QUEM ERA A RESPONSABILIDADE PELA SUA REPROVAÇÃO?

Na hora do resultado final senti uma tristeza enorme, chorei muito, porque na verdade eu sabia que tudo o que aconteceu era culpa minha, eu busquei aquilo.

9.1 Por que você buscou aquilo? Procuraste ajuda? Houve algum momento em que foste orientada que estavas num caminho perigoso? Qual era o teu histórico anterior na escola (em questão de notas)? E em questões comportamentais?

Antes disso, eu era uma das melhores alunas, meus colegas, às vezes, até zoavam de mim e me chamavam de CDF. Os professores também não tinham queixas em relação a questões comportamentais, sempre fui muito educada, prestativa e obediente, eu só era quieta demais. Eu digo que eu busquei aquilo (reprovação), porque eu (lógico que escondida, fiz tudo do meu jeito) não comparecia a aula em dias de prova, não fiz o exame final de matemática, e assim por diante. As pessoas mais velhas tentavam me orientar, mas eu não escutava ninguém.

10. QUAIS OS PRINCIPAIS SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À ESCOLA E AOS PROFESSORES QUANDO VOCÊ REPROVOU?

Não tive nenhum sentimento negativo em relação a escola ou aos professores, sempre soube que a culpa era minha, e nunca culpei a escola ou os professores por isso.

10.1 O que, então, os professores e a escola falavam com você, durante o ano, em relação aos teus resultados não positivos?

Comigo nunca falaram nada, chamaram meus pais no colégio.

11. NA ÉPOCA DA(S) REPROVAÇÃO(ÕES), O QUE ESTAVA ACONTECENDO COM VOCÊ? HAVIA ALGUM PROBLEMA RELACIONADO COM A ESCOLA, O PROFESSOR, OS COLEGAS, A FAMÍLIA OU O SEU GRUPO DE RELACIONAMENTOS MAIS ÍNTIMOS?

Na verdade eu estava na adolescência, queria coisas que meus pais achavam não ser o correto para mim naquele momento, eu ainda era muito nova, mas não queria ser contrariada, eu achava que eu estava certa. Como eles me magoavam me proibindo de algumas coisas, eu também queria magoar eles, e eu tinha certeza que reprovando de ano eu magoaria.

11.1 E você conversou com eles sobre isso? Conversou com teus professores sobre isso? Os teus pais perceberam isso? A escola percebeu isso?

Lógico que tanto meus pais, quanto a escola perceberam a minha mudança. O corpo escolar nunca falou nada comigo sobre o assunto, lembro que falaram com meus pais algumas vezes. Como já comentei antes nunca falei nada com nenhum professor meu, nem eles tentaram falar comigo. Com os meus pais, lógico que falamos sobre o assunto, mas tínhamos opiniões completamente diferentes. Hoje eu sei que eu errei muito, mas também acho que eles foram muito rígidos comigo. Acho que na verdade a gente não procurou o caminho do meio.

11.2 Se você não tivesse reprovado, apesar das notas indicarem a reprovação, acredita que terias reprovado no ano seguinte? Por quê?

Com certeza no ano seguinte eu teria aprovado. O que aconteceu comigo foi emocional, foi uma coisa daquele momento, no meu pensamento tudo e todos estavam contra mim, então eu queria chamar atenção, achava que tendo notas baixas, reprovando de ano eu estaria atingindo eles, e na verdade estava, mas volto a dizer que com certeza a maior prejudicada fui eu mesma.

12. COMO ERAM AS AULAS? VOCÊ GOSTAVA DELAS?

As aulas eram chatas, os professores passavam o conteúdo que estava no livro que eles tinham adotado como literatura para aquele ano, não buscavam coisas novas nem ao menos material ou conteúdo em outra literatura. Como eu estudava em colégio técnico eu tinha muitas disciplinas das quais eu não gostava, e matérias que eu acho que são essenciais me faltavam (exemplo: física, química e biologia que eu teria só no terceiro ano).

12.1 Por que você fala que teria? (São importantes todos os detalhes). Todos os professores faziam isso? Todas as aulas eram chatas? Fale um pouco mais sobre as aulas. Exemplo: expositivas, dialogadas, experimentais, etc.

Eu uso o termo teria, porque como eu cursava o técnico, disciplinas que eu julgo essenciais que citei anteriormente eu só as teria no terceiro ano, mas quando eu reprovei eu mudei de colégio. Passei para um colégio de ensino normal, fiz uma adaptação por causa das disciplinas que eu não tinha feito no colégio técnico, e então segui adiante. Acho que ter mudado de colégio foi a melhor coisa que eu fiz. As aulas em sua maioria eram muito chatas, aulas experimentais no colégio cenicista não tive nenhuma, dialogadas muito menos... o professor falava o aluno ficava quieto.

13. COMO ERA A SUA PARTICIPAÇÃO NAS AULAS? E A DO PROFESSOR?

Na verdade eu sempre gostei de estudar e acho que era uma boa aluna. No ano em que reprovei as coisas mudaram um pouco, eu não perdi completamente o gosto pelos estudos, mas já não comparecia em todas as aulas e quando eu comparecia, ficava dispersa. Acho que eu pensava em tudo, menos no que o professor falava.

13.1 É importante que você fale o que mudou, mesmo que eventualmente seja repetitivo. Você era ou é uma boa aluna? Eu preciso repetir a pergunta: ninguém percebeu que você não tinha perdido o gosto pelos estudos? Era possível evitar aquela reprovação?

Eu sou uma boa aluna. As minhas notas decaíram muito, mas no colégio cenicista a média era 8, as minhas notas que sempre ficaram acima dessa média naquele ano começaram a cair. Durante o ano elas estavam baixas, mas acima de 5. Peguei exame, e foi nele que eu reprovei porque foi no exame que tirei as piores notas. Seria possível evitar aquela reprovação se tivesse vontade minha para que isso acontecesse.

14. DE ALGUMA FORMA FICAVA EVIDENCIADO ALGUM TIPO DE PRECONCEITO EM RELAÇÃO A VOCÊ QUE PREJUDICASSE SUA PERFORMANCE E AUTO-ESTIMA?

Acho que não.

14.1 Talvez você pudesse ser um pouco mais clara. Por exemplo: quando as “notas” apareceram (provavelmente baixas) não houve nenhuma mudança (dos professores, dos colegas, da escola, etc.) em relação a você?

Eu não me recordo muito bem sobre esse momento da minha vida, lembro apenas que foram momentos difíceis, eu acho que eu estava tão magoada com o que estava acontecendo que eu acabava não dando muita bola para minhas notas.

15. O QUE MAIS, VOCÊ ACREDITA, QUE TENHA INFLUENCIADO NA(S) SUA(S) REPROVAÇÃO(ÕES)?

A vontade de magoar as pessoas que eu julgava estarem me magoando.

15.1 Você tem certeza que é só isso mesmo? Repito que qualquer detalhe é de suma importância nessa pesquisa.

O que também pode ter influenciado é a vontade que eu tinha de mudar de colégio, reprovando eu poderia mudar.

16. COMO VOCÊ PERCEBE ISSO HOJE?

Hoje percebo o quanto eu fui boba, querendo magoar aos outros me magoei muito mais, pois vendo a tristeza das pessoas que eu amava só me fez sofrer ainda mais. Perdi um ano inteiro, sei que apesar de ter magoado muito meus pais a maior prejudicada fui eu, pois fui eu que tive que repetir um ano inteiro.

16.1 Hoje você acredita que teria sido possível evitar aquela reprovação? Como? Com que ferramentas? Atitudes?

Eu sempre fui boa aluna, acredito que para evitar aquela reprovação bastaria vontade minha de ser aprovada.

17. O QUE MAIS VOCÊ GOSTARIA DE FALAR SOBRE ISSO?

17.1 Qualquer coisa que você lembrar será importante

APÊNDICE B – Entrevista com o sujeito B

1. VOCÊ CURSOU OU ESTÁ CURSANDO ENSINO SUPERIOR?

Cursei fisioterapia e fiz pós-graduação em acupuntura.

2. O QUE VOCÊ FAZ, PROFISSIONALMENTE? ONDE ATUA?

Sou fisioterapeuta na cidade onde nasci. Atua no hospital em minha cidade e tenho uma clínica particular. Faço também ginástica laboral no hospital e na clínica.

3. QUAL A FUNÇÃO QUE VOCÊ OCUPA EM SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS?

Atendo os pacientes do hospital e aqueles que me procuram na clínica.

4. NESSAS FUNÇÕES, QUAIS AS SUAS ATIVIDADES?

As atividades normais de um fisioterapeuta (preferencialmente patológicas). Por ter feito pós-graduação em acupuntura, o que me abriu um leque muito grande de trabalho e, conseqüente, aumento de pacientes, trabalho com essa técnica que serve para aliviar problemas de stress, insônia, depressão, parar de fumar. A acupuntura serve também para aumentar a fertilidade. Além disso, trabalho com ginástica laboral tanto no hospital como na clínica.

5. COMO VOCÊ SE VÊ ATUALMENTE EM TERMOS PROFISSIONAIS?

Sou formado apenas a três anos e já tenho um grande número de pacientes. Acredito que muito disso se deva ao fato de ter aliado à fisioterapia a acupuntura. No entanto tenho muito ainda que aprender e estudar para poder crescer sempre mais dentro de minha profissão. Apesar de ser muito jovem sou respeitado na minha profissão. Estou crescendo cada vez mais na minha profissão. A pós-graduação em acupuntura ofereceu um leque de opções que a fisioterapia não oferece. Acredito que a fisioterapia, como reabilitação, é cada vez mais importante. É nesse campo que eu trabalho.

6. QUAL A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DAS CIÊNCIAS EXATAS NESSAS ATIVIDADES?

Na profissão a matemática e a física não tem muita importância. Como eu gerencio a minha clínica a matemática passa a ter bastante importância. A biologia (anatomia, fisiologia, bioquímica etc.) e a química são extremamente importantes nas minhas atividades.

7. VOCÊ JÁ REPROVOU EM ALGUMA DISCIPLINA DO ENSINO MÉDIO? EM QUE DISCIPLINA(S) VOCÊ REPROVOU NO ENSINO MÉDIO? QUANTAS VEZES?

Sim eu reprovei no primeiro ano do ensino médio em matemática e física. Uma única vez.

8. HÁ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE SUAS ATIVIDADES ATUAIS E OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA EM QUE VOCÊ REPROVOU NO ENSINO MÉDIO? QUAIS?

Se eu considerar que gerencio a minha clínica (esta é também uma atividade importante) a matemática passa a ter grande importância no meu dia-a-dia. No caso da física já não tenho tanto certeza.

8.1 Essa é uma questão fundamental em minha pesquisa. Faço, então, o seguinte relato: A última vez que eu estive baixado no hospital estava comigo um senhor de idade com câncer no pulmão. Todas as manhãs um fisioterapeuta vinha lá e ficava batendo nas costas do homem. Por que ele fazia isso?

Isso foi para estimular o paciente a tossir, soltar as secreções e limpar os pulmões. Chamamos isso de terapia respiratória.

8.2 E dá para bater de qualquer jeito nas costas do paciente.

De jeito nenhum. Isso exige uma técnica apurada, pois o paciente, além de sérios problemas de saúde, provavelmente deva sentir dor.

8.3 Ainda afirmas que a física não faz parte de seu fazer diário?

Se eu analisar desse modo ela passa a fazer sim e, por sinal, muita.

9. NA ÉPOCA DA(S) REPROVAÇÃO(ÕES), O QUE VOCÊ SENTIU? NA SUA PERCEPÇÃO, DE QUEM ERA A RESPONSABILIDADE PELA SUA REPROVAÇÃO?

O sentimento foi de decepção e tristeza, pois iria perder os meus colegas e amigos e comecei a pensar o que fazer para mudar a situação. A responsabilidade pela reprovação foi minha, pois havia perdido o foco nos estudos.

10. QUAIS OS PRINCIPAIS SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À ESCOLA E AOS PROFESSORES QUANDO VOCÊ REPROVOU?

Não ficou nenhum sentimento negativo em relação à escola, pois eu estudei lá desde a primeira série até o final do ensino médio. Sempre gostei muito da escola tanto que tinha, e tenho bastante amizade por ela. Em relação aos professores sempre gostei daqueles que não permitiam brincadeiras. Nesse sentido, faço ressalvas à professora de física, pois ela não era clara nas explicações, não demonstrava que tinha vontade de dar aula, chegava constantemente atrasada na sala de aula e saía muitas vezes antes do fim das aulas, não tinha domínio de turma. Em minha opinião ela não estava qualificada para dar aula de física. A professora de matemática tinha conhecimento do conteúdo, não permitia brincadeiras e demonstrava capacidade, mas eu não conseguia entendê-la.

11. NA ÉPOCA DA(S) REPROVAÇÃO(ÕES), O QUE ESTAVA ACONTECENDO COM VOCÊ? HAVIA ALGUM PROBLEMA RELACIONADO COM A ESCOLA, O PROFESSOR, OS COLEGAS, A FAMÍLIA OU O SEU GRUPO DE RELACIONAMENTOS MAIS ÍNTIMOS?

Não havia nenhum problema com a escola, com os amigos e com a família. Com os professores apenas os que já mencionei. Havia, no entanto, dois problemas que eu considero como principais no encaminhamento de minha reprovação. Comecei a jogar futebol num clube profissional e isso me encantou e fez perder o foco nos estudos. O outro era o grande número de meninas na minha sala de aula que me tiravam totalmente a concentração. Fui

alertado durante o ano por diversas vezes que teria que fazer tudo de novo no ano seguinte. O fato de ter perdido o foco fez com que acreditasse que a dificuldade de aprender era motivo para aceitar a reprovação.

12. COMO ERAM AS AULAS? VOCÊ GOSTAVA DELAS?

As aulas eram preferencialmente expositivas (ouvir, copiar e responder), com explicações e exercícios. Seguiam literalmente o livro didático (sem novidades, sem alegria, sem participação do aluno). Eu não gostava das aulas de matemática e de física por que, além de serem chatas como as demais, eu não entendia nada.

13. COMO ERA A SUA PARTICIPAÇÃO NAS AULAS? E A DO PROFESSOR?

Nas aulas de matemática e física minha participação não era boa nas demais sempre participei (resolvendo exercícios o que nos era permitido). A participação dos professores (até pelo fato de as aulas terem sido preferencialmente expositivas) era boa. No entanto, para a professora de física tudo era oba-oba e brincadeira. Mesmo que a gente não conseguisse entender (isso era uma realidade) os professores nunca ficaram brabos quando a gente repetia as perguntas.

14. DE ALGUMA FORMA FICAVA EVIDENCIADO ALGUM TIPO DE PRECONCEITO EM RELAÇÃO A VOCÊ QUE PREJUDICASSE SUA PERFORMANCE E AUTO-ESTIMA?

Não. Alguns professores até vinham falar comigo e davam a maior força.

15. O QUE MAIS, VOCÊ ACREDITA, QUE TENHA INFLUENCIADO NA(S) SUA(S) REPROVAÇÃO(ÕES)?

O fato de eu ter perdido o foco nos estudos em função do futebol e das meninas.

16. COMO VOCÊ PERCEBE ISSO HOJE?

Hoje eu percebo que isso foi um ano perdido em minha vida. Mas vejo também que serviu de lição, pois me fez reconhecer o erro que eu havia cometido e que eu precisaria melhorar. Foi positivo no sentido de conseguir me concentrar mais ao ponto de conciliar futebol e estudos.

16.1 Se não tivesses reprovado naquele ano acredita que terias aprovado no ano seguinte?

Não sei se isso iria acontecer, mas acredito que sim, pois apenas perdi o foco naquele ano. Perdi um ano em idade, mas aprendi.

16.2 poderias dar mais detalhes na tentativa de defender isso?

Eu sempre fui um bom aluno desde a primeira série até aquele momento. A turma do primeiro ano foi formada para ser a melhor daquele colégio (não sei se isso foi justo) e ser trabalhada para o vestibular (estudava numa escola particular). O que quero dizer é que nunca fui um aluno fraco tanto que no ano seguinte fui o único dos 27 alunos de minha turma que passou sem exame, inclusive em matemática e física. Nunca vim patinando e vim mal desde as séries iniciais.

16.3 Os professores de matemática e física eram os mesmos.

Não, eram outros.

17. O QUE MAIS VOCÊ GOSTARIA DE FALAR SOBRE ISSO?

Gostaria de dizer que apesar de ter perdido um ano em minha vida aprendi a lição. Eu inclusive continuei a jogar futebol até o momento de estourar a idade dos juniores. Consegui conciliar o estudo com o futebol. No entanto, é preciso ressaltar que, já na faculdade, ainda júnior, o futebol me atrapalhou. Peguei exame (não era matemática nem física) por causa do futebol. Ali eu tinha que tomar uma decisão (o futebol ou o estudo). Eu estava estourando o tempo dos juniores o que indicava a chance de me dar bem no futebol era muito pequena. Tomei a decisão certa, pois sou hoje um homem formado e bem sucedido.

17.1 E as meninas?

Elas não me atrapalharam mais. Aliás, nunca foram elas as culpadas.

APÊNDICE C – Questionário - Sujeito A

1) Disciplinas em que reprovou no Ensino Médio:
Matemática e Biologia.

2) Disciplinas em que reprovou mais de uma vez:
Nenhuma.

3) Atividade atual:
Responsável pelo setor de cosméticos de uma farmácia. Tenho, no entanto, minha carteira assinada como laboratorista, pois não sou formada ainda.

4) Faixa salarial (bruto):
4 salários mínimos.

5) Idade:
27 anos.

6) Época de realização do ensino médio:
1996 a 1999.

7) Época de realização do ensino superior:
Em curso.

8) Maior nível de escolaridade atingido:
Estou ainda cursando farmácia.

APÊNDICE D – Questionário - Sujeito B

1) Disciplinas em que reprovou no Ensino Médio:
Matemática e física uma única vez

2) Disciplinas em que reprovou mais de uma vez:
Nenhuma.

3) Atividade atual:
Fisioterapia e acupuntura.

4) Faixa salarial (bruto):
10 salários mínimos.

5) Idade:
27 anos.

6) Época de realização do ensino médio:
1996 a 1999.

7) Época de realização do ensino superior:
2000 a 2005.

8) Maior nível de escolaridade atingido:
Pós-graduação em nível de especialização.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)