



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

HERCILENE MARIA E SILVA COSTA

**SOCIOPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO: OS SENTIDOS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

FORTALEZA
2019

HERCILENE MARIA E SILVA COSTA

**SOCIOPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO: OS SENTIDOS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Popular e Movimentos Sociais. Linha de Pesquisa: Análise Institucional e Sociopoética.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Haydeè Petit

FORTALEZA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C872s Costa, Hercilene Maria e Silva.
Sociopoetizando a participação na avaliação : Os sentidos produzidos por alunos de uma escola pública /
Hercilene Maria e Silva Costa. – 2019.
184 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Sandra Haydée Petit.

1. Sociopoética. 2. Avaliação. 3. Participação do aluno na escola. I. Título.

CDD 370

HERCILENE MARIA E SILVA COSTA

**SOCIOPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO: OS SENTIDOS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Popular e Movimentos Sociais. Linha de Pesquisa, Análise Institucional e Sociopoética.

Aprovada em: 19/12/2002

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sandra Haydeè Petit (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Iraci dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Ana Iório Dias (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À memória da minha mãe, Hercília – sinônimo de *ORVALHO*, que, ao longo da nossa caminhada, sempre se ocupou em regar com suavidade e constância a árvore que deu como fruto muitos dos sentidos tecidos nos fios da minha existência. Entre acertos e erros, encontros e desencontros, na luta e na busca de um tempo redescoberto, nos desejos perdidos, vividos de tanto desejar. Hoje mais que ontem, sei: "Tudo que vive pode apenas morrer" (T. S. Eliot)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não representa apenas o cumprimento parcial da exigência para obtenção do título de mestra em Educação. É, sobretudo, a realização de um sonho perpassado pela superação de muitas adversidades partilhadas com os aliados que ora aproveito para agradecer.

À **minha família**, pelo amor e apoio incondicional.

Aos **copesquisadores** – Allan, Ana, Ana Angélica, Antônio Marcílio, Edamir, Éder, Edlene, Edmário, Elizângela Nascimento, Elizângela Ramos, Emilena, Fábio, Graciele, Grazielle, Isaias, Jefferson, João Batista, Jordânia, Leiliana, Leoncio, Marcelo, Rafael, Regilane, Valdeíza, Valderi, Valgleison –, por aceitarem o meu convite para realizarmos essa pesquisa coletiva.

À **Direção, à Supervisão** e a todos os **Professores** da Escola Bárbara de Alencar, pela abertura e receptividade com que nos trataram ao longo deste trabalho.

À **Sandra Petit**, pela orientação não-diretiva e pela cofacilitação em parte da pesquisa.

Ao **Marcílio Dantas Brandão**, pela troca de saberes e pela cofacilitação em parte da pesquisa.

Às pessoas do **grupo de pesquisa da FACED/UFC** – Célia, Rebeca, Tetê.

À **Socorro Rodrigues**, pela paciência e pelo companheirismo nessa caminhada.

A **Leléu, Adrian e Alexandre** pela amizade e pelo carinho.

Aos **amigos sociopoetas e simpatizantes** – Lia, Fernanda, Ana Cristina, Carol, Tales, Cassundé, Giovana, Cláudia Robéria, Suely e Ilana.

Ao **grupo do projeto Labirinto** do Programa de Pós-Graduação em Educação UFC/Faced, pelas oportunidades que me deram de vivenciar experiências educativas criativas e interativas.

Às professoras **Ana Iório e Iraci dos Santos** pela compreensão e boa vontade com as quais me trataram em todos os momentos.

A **Eudásio e Rosa**, moradores do bairro Santa Maria, em Messejana, onde está situada a escola/campo de pesquisa, pelo apoio valioso na conclusão deste trabalho.

À **Rosileide Soares**, pelo apoio moral ao longo do processo de pesquisa e na revisão do relatório final.

À **Valdênia Correia**, pela doçura e amizade com que me envolveu nos momentos difíceis.

Ao **Antônio Vargas**, pela importante colaboração na edição de imagens.

À **Socorro Machado**, pelo muito que me incentivou a fazer o mestrado.

À **Shara Jane**, pelo estímulo e afeto que me dedicou.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC/FACED**, pela oportunidade de cursar um mestrado de comprovada qualidade.

Ao **CNPQ**, pelo financiamento desta pesquisa.

A **tudo e a todos** que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a construção desta dissertação.

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.” (Rubem Alves)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de mestrado denominada SOCIPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO: OS SENTIDOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA, que teve como objetivo analisar os conceitos que os alunos têm acerca da avaliação e da participação do aluno na escola; e, como objetivos específicos: mapear os conceitos dos alunos sobre avaliação e a participação deles na escola; identificar os problemas que perpassam os conceitos produzidos por eles sobre avaliação e participação na escola e que os mobilizam; perceber outras possibilidades de pensar e/ou problematizar a participação do aluno na escola e a avaliação; identificar o potencial dos alunos no enfrentamento dos problemas relativos à avaliação e à participação deles na escola. O estudo está inserido no eixo da relação escola/aluno, por meio do acompanhamento ao segmento aluno. O estudo teve como referências as concepções teóricas de autores como Barbier (1996), Barriga (1993), Barembliitt (1999), Esteban (2000, 2001), Vasconcelos (1970); e, como referencial teórico-metodológico, a Sociopoética – abordagem filosófica de pesquisa que utiliza a arte como potencializadora da criação de confetos (conceitos + afetos). Conforme Gauthier (1995, 1999), a Sociopoética, para além da razão, incentiva recorrer ao corpo, à arte e à intuição na produção do conhecimento. Foram duas pesquisas em uma, com focos nas temáticas da avaliação e da participação do aluno na escola. O lócus da investigação foi a Escola Pública Municipal Barbara de Alencar, localizada no Parque Santa Maria, em Messejana, na periferia de Fortaleza. Os dois grupos de pesquisa foram formados pelos seguintes sujeitos: no grupo pesquisador da participação do aluno na escola (GP), estudantes de 5ª a 8ª séries do turno noturno; e; no grupo pesquisador da Avaliação (GA); alunos de 1ª a 4ª séries do turno vespertino. A investigação nos dois grupos se deu mediante oficinas com vivências sociopoéticas, através das técnicas denominadas, ponte para o imaginário, lugares geomíticos, cenas mudas/quadros dinâmicos, quatro elementos, histórias mentirosas e história a continuar. Dentre os resultados metafóricos das pesquisas, destacamos alguns confetos: no GP, a **ponte/caminho** se apresenta como uma metáfora das dificuldades e obstáculos para a participação do aluno na escola. Na **escola/poço** o aluno é desprestigiado e isolado, não existe participação do aluno e suas ideias são desperdiçadas, ignoradas. O **túnel/ponte**, é passagem de um estado para outro, o *claro-escuro*, com possibilidades de superar os obstáculos. A **escola/túnel** é aquela que admite passagens e trocas. Nela, mesmo com dificuldade, a superação é vislumbrada como uma luz no 'fim do túnel'. No GA A **ponte/escola** é um caminho que leva ao mundo das avaliações, que é a sociedade. A escola como uma das pontes até a avaliação tanto pode levar a uma avaliação positiva como negativa. A dificuldade pode ser a própria **ponte/caminho** (metodologia). Na técnica dos elementos, a prova do tipo **fogo** é vermelha e chega a sufocar, pois, na sua presença, não existe ar, assim como no ar reside a leveza da não avaliação da liberdade. Nessa situação, o aluno pode adquirir asas e voar por meio da criatividade.

Palavras-chave: Sociopoética. Avaliação. Participação do aluno na escola.

ABSTRACT

This work presents the results of a master's research entitled SOCIPOETIZATING THE PARTICIPATION IN ASSESMENT: THE MEANINGS PRODUCED BY STUDENTS OF A PUBLIC SCHOOL, which aimed to analyze the concepts that students have about student assessment and participation in school; and as specific objectives: mapping the concepts of students on their assessment and participation in school; to identify the problems that permeates their concepts of assessment and participation in school and that mobilize them; to understand other possibilities of thinking and/or problematize the student participation in school and the assessment; to identify the potential of students in the coping of problems related to their assessment and participation in school. The study is inserted in the axis of the school/student relationship, by monitoring the student segment. The study had as reference the theoretical conceptions of authors such as Barbier (1996), Barriga (1993), Baremlitt (1999), Esteban (2000, 2001), Vasconcelos (1970); and, as a theoretical-methodological framework, Sociopoetics - a research philosophical approach that uses art as a potential for the creation of confetti (concepts + affects). According to Gauthier (1995, 1999), Sociopoetics, beyond reason, encourages resorting to body, art and intuition in the production of knowledge. There were two researches in one, focusing on the themes of assessment and student participation in school. The locus of the investigation was the Barbara de Alencar Municipal Public School, located in Santa Maria Park, in Messejana, on the outskirts of Fortaleza. The two research groups were formed by the following subjects: in the research group of student participation in school (GP), students from 5th to 8th grades of the night shift; and; in the Assessment research group (GA); students from 1st to 4th grades of the afternoon shift. The investigation in both groups took place through workshops with sociopoetic experiences, through the so-called techniques, bridge to the imaginary, geomythical places, silent scenes/dynamic pictures, four elements, lying stories and story to continue. Among the metaphorical results of the research, we highlight some confections: in GP, **the bridge/path** presents itself as a metaphor of the difficulties and obstacles to student participation in school. At **school/well** the student is discredited and isolated, there is no student participation and his ideas are wasted, ignored. The **tunnel/bridge** is a state-to-state passage, the *chiaroscuro*, with possibilities to overcome obstacles. The **school/tunnel** is one that admits passages and exchanges. In it, even with difficulty, the overcoming is glimpsed as a light at the 'end of the tunnel'. In GA, the **bridge/school** is a path that leads to the assessment world, which is society. School as one of the bridges to assessment can lead to both positive and negative assessment. Difficulty can be the **bridge/path** itself (methodology). In the technique of the elements, the **fire-type** test is red and suffocates, because in its presence there is no air, just as in the air lies the lightness of not evaluating freedom. In this situation, the student can acquire wings and fly through creativity.

Keywords: Sociopoetics. Student Participation in School. Assessment.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO	18
3	O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E O MÉTODO DE PESQUISA	26
3.1	Análise Institucional: as contribuições para o estudo	26
3.2	Situando o debate em torno da avaliação e da participação do aluno na escola: alguns problemas das concepções predominantes	30
3.2.1	A avaliação e a participação na escola em uma perspectiva da Educação Popular: algumas pegadas	37
3.3	O método sociopoético e o dispositivo do grupo-pesquisador	42
3.4	Planejamento, negociação e formação dos grupos-pesquisadores	49
4	OS SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLA	51
4.1	Viagem pela ponte do imaginário e ao lugar da participação do aluno na escola	52
4.1.1	Relatos produzidos pelo grupo-pesquisador a partir da produção plástica	53
4.1.2	Análise Plástica	56
4.1.3	Análise classificatória	58
4.1.4	Análise transversal	61
4.1.5	Análise Surreal	62
4.1.6	Achados na técnica da viagem imaginária que leva ao lugar da participação do aluno na escola	63
4.1.7	Achados da contra-análise na técnica da viagem imaginária ao lugar da participação do aluno na escola	66
4.2	Os Lugares Geomíticos	72
4.2.1	Painel dos Lugares Geomíticos	73
4.2.2	Relatos dos Lugares Geomíticos	73
4.2.3	Minha Análise do Painel	81
4.2.4	Análise classificatória dos lugares geomíticos	83
4.2.5	Análise transversal dos lugares geomíticos	84
4.2.6	Achados nessa técnica	86

4.2.7	Achados da contra-análise na técnica dos lugares geomíticos	87
4.3	Estórias Mentirosas	94
4.3.1	Registro escrito das estórias	94
4.3.2	Comentários do grupo acerca das produções	96
4.3.3	Achados na técnica das Estórias mentirosas	97
4.3.4	Achados da contra-análise na técnica das Estórias mentirosas	97
4.4	Quadros dinâmicos	103
4.4.1	Análise dos quadros	104
4.4.2	Cenas Mudas/Quadros Dinâmicos	105
4.4.3	Análise das legendas das cenas mudas/quadros dinâmicos	106
4.4.4	Achados na técnica das cenas mudas/quadros dinâmicos	106
4.4.5	Achados da contra-análise na técnica das cenas mudas/quadros dinâmicos	108
5	OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO	116
5.1	Viagem pela ponte do imaginário	119
5.1.1	Relatos produzidos pelo grupo-pesquisador a partir da produção plástica	119
5.1.2	Análise do Painel da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação	121
5.1.3	Análise classificatória da técnica da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação	123
5.1.4	Análise transversal na técnica da viagem pela ponte e ao lugar da avaliação	124
5.1.5	Achados na técnica da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação	125
5.1.6	Dados da contra-análise na técnica da viagem imaginária pela ponte a ao lugar da avaliação	126
5.2	Os quatro elementos da natureza na avaliação	135
5.2.1	Painel dos Quatro Elementos	136
5.2.1.1	Análise do Painel	137
5.2.2	Relatos dos quatro elementos	140
5.2.3	Análise Classificatória na técnica dos quatro elementos	141
5.2.4	Análise Transversal na técnica dos quatro elementos	142
5.2.5	Achados na técnica dos quatro elementos	143
5.2.6	Dados da contra-análise na técnica dos quatro elementos	144
5.3	As estórias a continuar	149
5.3.1	Análise e achados na técnica da estória a continuar	153
5.3.2	Achados da Contra-Análise	155

5.4	As cenas mudas	157
5.4.3	Dados da contra-análise na técnica das cenas mudas	162
5.4.4	Análise global das técnicas no GA	166
6	NAS TRILHAS DA CONCLUSÃO	168
	REFERÊNCIAS	182

1 INTRODUÇÃO

“Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olhar novo”.

(Marcel Proust)

A nossa vida constitui-se em uma sucessão de escolhas e diversos são os motivos que nos levam a fazê-las. Com base nesses pressupostos, considero, como pesquisadora, ser de grande relevância a inclusão, nesta dissertação, da minha trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido me sintonizo com Barbier (1996) no tocante a análise das implicações¹. Para tanto, começo resgatando vivências que, direta ou indiretamente, me motivaram a realizar a pesquisa que gerou o presente relatório.

A pesquisa que deu origem a este texto investigou, a partir dos sentidos produzidos por dois grupos de alunos, **Os conceitos de avaliação e participação dos nos** alunos têm da avaliação e da participação deles na escola.

A questão maior colocada acima é subsidiada por algumas outras perguntas como: Quais os conceitos dos alunos acerca da participação deles na escola? Quais problemas perpassam os conceitos de participação dos alunos na escola e que os mobilizam? Há outras possibilidades de pensar e/ou problematizar a participação dos alunos na escola? Qual o potencial dos alunos no enfrentamento dos problemas relativos à participação deles na escola? O que é avaliação para os alunos? Quais as formas e as características da avaliação? Quais problemas perpassam os conceitos de avaliação dos alunos e que os mobilizam? Quais as possibilidades de superação dessas dificuldades? Os alunos estabelecem relação entre avaliação e participação?

O estudo está inserido no eixo da relação escola/aluno, por meio do acompanhamento ao segmento aluno. O foco no sujeito docente se originou de alguns questionamentos que foram surgindo ao longo da minha experiência escolar, particularmente como docente. Nessa caminhada, tenho me interrogado, sistematicamente, sobre alguns aspectos dessa relação, como, por exemplo: Quais os motivos que levam os alunos a frequentarem a escola, mesmo quando parecem não sentir nenhum prazer nisso e como a escola trabalha essa motivação? Observando que a frequência do alunado aumentava nos dias de prova, questionava-me: será

¹ Segundo Barbier (1996), implicação é o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, sendo a segunda relativa às pulsões inconscientes ou motivações individuais, além de ter importante papel no modo como pessoas se envolvem nas atividades de produção de conhecimento.

que os alunos gostam tanto assim de fazer prova? Será que a escola se preocupa com o gosto do aluno? Será que o conhecimento com o qual se trabalha na escola é relevante e significativo para a formação do educando?

Nesse contexto, minha pesquisa teve como proposta transversal dar visibilidade ao ponto de vista discente acerca da avaliação e da participação do aluno na escola e os possíveis rebatimentos disso no processo de aprendizagem. Assim, para refletir sobre a instituição da avaliação e da participação do aluno na escola, neste estudo, trago como contraponto à visão dos estudantes os dados do regimento escolar.

Como já dito anteriormente, a ideia de trabalhar a partir da visão dos estudantes se deve principalmente ao fato de, como professora, identificar um nítido movimento de exclusão dos alunos do processo de construção das práticas avaliativas no interior da escola. Entendo que essa exclusão se configura a partir da centralização do processo de organização dos currículos e programas que orientam os sistemas de ensino, refletindo-se na avaliação praticada em sala de aula.

Em outra dimensão, esse movimento de exclusão da visão discente acerca da avaliação propaga-se, em geral, por meio das pesquisas que, estudando a avaliação, historicamente têm deixado os alunos em plano secundário, privilegiando a figura do professor, que, como avaliador, em geral, é colocado no centro do processo educativo.

A incidência das pesquisas com foco no professor fica evidente quando verificado o crescente volume de estudos acadêmicos que focalizam a formação docente. Não pretendo, com isso, diminuir a importância da formação continuada do professor, mas creio que devemos atentar para a necessária responsabilidade dos cursos de formação de professores no sentido de valorizar a efetiva participação dos educandos no processo de construção do conhecimento, consoante o proposto por Freire (1995, p. 82): “O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando”.

Nessa perspectiva, Dias (1998, p. 76) ressalta a importância do desenvolvimento de estratégias por parte dos educadores, com o objetivo de favorecer “[...] a tão buscada aprendizagem significativa”. Considero, assim, que por ser uma prática que perpassa todo o processo educativo, destinando-se particularmente aos alunos, a avaliação constitui-se em importante instrumento catalisador dessa referenciada aprendizagem.

Por fim, destaco o debate existente acerca das possibilidades de transformação da escola como instituição estatal em escola pública popular, como um dos importantes princípios que me motivou a querer entender até que ponto os alunos da escola pública

participam ativamente do processo avaliativo da aprendizagem. Esse debate, embora ainda incipiente, incorpora-se a uma preocupação geral com relação à qualidade da escola pública. Nesse sentido, ambiciono, neste trabalho, contribuir, de alguma forma, para tal discussão e dar algumas pistas que possam facilitar a superação das dificuldades concretas surgidas ao longo da investigação que subsidiou este texto.

Ouso dizer, poeticamente, que, nessa trajetória, encontrei-me nas coisas perdidas do labirinto² do conhecimento, onde, a um só tempo, entoaram e ecoaram múltiplos cantos e vozes. Viajei pelas ondas do acaso e cheguei ao porto seguro do encontro, no acontecimento da escolha e da acolhida, percorrendo caminhos teórico-metodológicos que esquadriharam meu corpo pesquisador, corpo esse movido pela busca de respostas às diversas indagações durante todo o processo de pesquisa. Nesse mergulho investigativo, descrevo um arco na busca dos sentidos que orientaram a minha experiência profissional e me impulsionaram a cursar o Mestrado em Educação.

Meu estudo teve como foco a avaliação e a participação do aluno na escola. A investigação foi realizada com dois grupos de alunos da Escola Municipal Bárbara de Alencar, situada no bairro Santa Maria, na periferia de Fortaleza-CE. A escola funciona em regime de externato, distribuindo suas atividades nos turnos manhã, tarde e noite, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Vale ressaltar que, antes de iniciar efetivamente minha pesquisa, me envolvi na sistematização dos dados de um diagnóstico realizado por meio do projeto de extensão coordenado pela professora Sandra Petit, denominado “A escola que queremos”, e que tinha como território a escola Bárbara de Alencar e como objetivo conhecer os anseios de melhoria da qualidade da educação por parte de alunos, professores e pais de alunos.

A pesquisa de mestrado aconteceu em dois grupos e por meio de oficinas sociopoéticas de produções³ e análises dos dados, nas quais foram exploradas linguagens para além da racionalidade, conforme será explicitado ao longo deste texto.

Iniciamos as atividades discutindo, no grupo de pesquisa⁴, nossa disponibilidade. Em

² "Labirinto: encontro-me nas coisas perdidas" é um projeto/pesquisa coletivo de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, que problematiza o conhecimento a partir de metáforas da não linearidade, da experiência e do diálogo.

³ Na Sociopoética, diferentemente das pesquisas convencionais, não se trabalha com a noção de coleta e, sim, de produção de dados, pois esta sugere o estabelecimento de uma relação mais horizontal e menos hierárquica com os sujeitos da pesquisa. Uma pesquisa sociopoética é encaminhada a partir dos conceitos que o grupo-pesquisador produz, que são os dados. Daí, a noção coleta de dados perder seu sentido, pois supõe a realização de algo, a priori, que já está pronto para ser colhido.

seguida, aproximamo-nos do campo de investigação por meio de reuniões com os professores e a direção da escola para apresentação das nossas propostas e negociação de um cronograma com datas e horários previstos para os encontros que pretendíamos ter com os alunos no processo de realização da pesquisa na escola.

A primeira reunião de negociação foi no dia 25 de agosto de 2000. Aconteceu na escola e, naquela ocasião, levamos as propostas temáticas e metodológicas para professores e direção. Nessas reuniões, foram discutidos aspectos como o espaço, o tempo e a liberação dos alunos que participariam desse projeto, pois as atividades se realizariam na escola e no horário de aula. Com isso, queríamos garantir, de um lado, a frequência dos participantes, e, do outro, a integração da pesquisa no cotidiano escolar. A culminância desse processo se deu com a formação dos dois grupos-pesquisadores, ainda em agosto de 2000.

Começamos as oficinas sociopoéticas de produção e análise de dados na Escola Bárbara de Alencar a partir do mês de setembro de 2000. Nessa fase da pesquisa, de acordo com nossa disponibilidade de horários, encontrávamo-nos com os alunos uma ou duas vezes na semana. Em função da negociação prévia, os alunos eram liberados para as oficinas que aconteciam em uma sala desocupada da escola.

No grupo que estudou a avaliação (GA), inicialmente, tínhamos um encontro semanal, nas tardes de sexta-feira. Depois, em função da necessidade de acelerar o processo de pesquisa, passamos a ter dois encontros por semana. No total, foram dez oficinas com duração média de duas horas e meia. Com o grupo que investigou a participação dos alunos na escola (GP), realizamos dez oficinas, com duração de duas horas e meia, acontecendo entre setembro e novembro de 2000. Os encontros se davam no turno da noite, na própria escola, no horário de aula e com a periodicidade de uma vez por semana.

A pesquisa, entre outras coisas, mostrou, na perspectiva dos alunos do GA, um sistema de avaliação que, em geral, desconsidera a potencialidade dialógica da diversidade cultural e da heterogeneidade no contexto escolar; e, na visão dos alunos do GP, dentre outras coisas, foram apresentados desejos de rompimento com a proposta de participação limitada e pré-determinada pela escola.

Como o leitor poderá perceber nesta dissertação, minha pesquisa de mestrado apontou como um dos achados a validade/necessidade do uso de metodologias mais participativas, que valorizem os conhecimentos prévios e a criatividade dos alunos, uma proposta de construção coletiva do conhecimento em sala de aula.

⁴ Trata-se de grupo de pesquisa no qual eu me inseri e que investigou vários temas na Escola Bárbara de Alencar, de 1999 e 2002.

Aproveito esta introdução para explicitar, de forma breve, a apresentação desta dissertação, que, além deste texto introdutório, apresenta a seguinte estrutura:

- **Seção 2, “Trajetória de construção de um objeto de estudo”**, apresenta uma contextualização geral do tema em estudo, desde os antecedentes ao mestrado, passando pelas reformulações propiciadas pelas mudanças de foco e de abordagem ocorridas depois do meu ingresso no programa, e anunciando as novas referências que influenciaram o estudo.
- **Seção 3, “O referencial teórico-metodológico e o método de pesquisa”**, expõe os referenciais teórico-metodológicos que subsidiaram este estudo, explicita algumas manifestações da instituição da avaliação da participação do aluno na escola, por meio da análise de dados documentais, além de apresentar o método que orientou o processo investigativo e a negociação da formação dos grupos pesquisadores.
- **Seção 4, “Os sentidos da participação do aluno na escola”**, apresenta o estudo orientado pelo tema que investiga os sentidos da “participação do aluno na escola”, realizado com um grupo de alunos de 5ª a 8ª séries do turno noturno da Escola Municipal Bárbara de Alencar, localizada na periferia de Fortaleza-CE. Expõe as diversas técnicas de produção e análise de dados realizados nesse grupo-pesquisador. Cada técnica é apresentada, com sua descrição, as análises do grupo-pesquisador (pesquisador acadêmico e copesquisadores), os achados e a contra-análise desses achados. Essa seção se compõe das seguintes técnicas: **"Viagem pela ponte do imaginário"**; **A técnica dos "lugares geomíticos"**; **A técnica das “estórias mentirosas”**; **A técnica das "cenas mudas/quadros dinâmicos”**.
- **Seção 5, “Os sentidos da avaliação”**, apresenta o estudo orientado pelo tema que investiga os sentidos da 'avaliação escolar', realizado com um grupo de alunos de 1ª a 4ª séries do turno vespertino, na mesma escola do grupo anterior. Expõe as técnicas de produção e análise de dados realizados nesse grupo-pesquisador. A estrutura e a apresentação seguem o exemplo da seção 4 e compõe-se das seguintes técnicas: **Técnica da "viagem pela ponte do imaginário"**; **Técnica dos "quatro elementos”**; **Técnica das "estórias a continuar”**; **Técnica das “cenas mudas”**.

- **Seção 6, “Nas trilhas da conclusão”**, apresenta o cruzamento entre os achados nos dois grupos, destacando as transversalidades entre a avaliação e a participação do aluno. Finaliza com reflexões relativas aos aprendizados teórico-metodológicos e vivenciais propiciados por esta investigação.

2 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO

Na minha fértil imaginação de criança, entre encantos e sonhos, acalentei, durante a infância e a adolescência, o desejo de ser artista. Queria ser atriz, tinha verdadeiro fascínio pela arte de representar. Nessa época, também produzi alguns escritos em forma de contos que, com o tempo, se perderam, assim como a motivação para continuar a escrevê-los.

Hoje, reflito que a escola, na exigência de tarefas rotineiras e cansativas que tinham como principal objetivo preparar para os testes escolares, pouco contribuiu para alimentar em mim esse potencial criativo, ao contrário, mais serviu para abafá-los. Por que será que os afetos, o imaginário, o sensível é tão pouco valorizado pela escola?

Minha vida escolar dividiu-se entre a escola pública (maior parte) e a escola particular. Estudei o antigo 2º grau na modalidade do extinto curso científico e me licenciiei em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí.

Em 1994, em função da aprovação em um concurso de provas e título, assumi o cargo de professora auxiliar na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Em 1995, também mediante aprovação em concurso público, ingressei nos quadros da Secretaria de Educação do Maranhão, como professora de Filosofia no Ensino Médio.

Entre 1995 e 1996, já como professora universitária, tive a oportunidade de elaborar e executar um projeto de pesquisa na área de avaliação, como parte de um curso de especialização em Educação, com concentração na área de Metodologia do Ensino. Esse curso foi ofertado por meio de convênio firmado entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a UESPI.

Essa Pós-graduação teve como resultado parcial três projetos coletivos de pesquisa. Juntamente com uma professora da UESPI e mais outros quatro professores da UFPI, desenvolvemos um desses projetos, que tinha como tema a “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior”. Nele, a proposta era investigar os tipos de avaliação praticada na universidade e o nível de apropriação que os alunos tinham do processo avaliativo. O objetivo geral do estudo era suscitar debates sobre os limites e as possibilidades dos processos avaliativos da aprendizagem instituídos nas IES pesquisadas. Assim se deu a minha aproximação inicial com a temática da avaliação.

Entre os achados daquela pesquisa, destaco que as práticas avaliativas que aconteciam nas citadas IES desagradavam tanto a professores quanto a alunos, pois, embora julgassem a avaliação necessária, importante, revelavam ausência de clareza dos seus objetivos. Outro dado relevante consistiu no fato de alunos e professores se limitarem a atribuir à avaliação a

tarefa de fechar o ciclo da ação pedagógica, reforçando, nesse ponto, a ausência da ideia de processo.

Nesse diagnóstico, também se fez evidente que as práticas avaliativas na universidade se constituíam em decisões unilaterais, em que, de modo geral, os alunos assumiam uma postura de passividade e o professor era o único responsável pela avaliação. Embora na realização das tarefas escolares a maioria dos professores utilizasse técnicas e instrumentos variados, isso não minimizava a passividade dos alunos, fato esse que, no meu entendimento, reforça a ideia de que o problema da não validade das práticas avaliativas no processo de aprendizagem está ligado à falta de adequação da metodologia utilizada em sala de aula, bem como à ausência de uma discussão coletiva sobre os critérios e os objetivos norteadores desse processo, enfim, uma participação ativa dos alunos nos processos de avaliação.

Em **1998**, passei a trabalhar em Timon-MA como professora no Programa de Ensino Médio Supletivo, com aulas presenciais que tinham como público-alvo alunos fora de faixa etária regular. Esses cursos funcionavam em escolas estaduais com espaços ociosos e tinham grade curricular semelhante ao ensino médio regular, mas com duração de duas etapas de dez meses. Essa experiência no supletivo me suscitou diversos questionamentos sobre a ação avaliativa.

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebi que o interesse principal por parte da maioria dos alunos era saber quantos pontos valia cada atividade. Esse fato denotava que a nota e a certificação se constituíam na principal motivação para esses alunos estarem na sala de aula. Também comecei a refletir que nós professores, de certa forma, terminávamos por reforçar esse comportamento dos alunos, assim, cedendo a uma conveniência, fazíamos-nos coniventes com essa lógica do toma lá, dá cá.

Nessa perspectiva, Barriga (2001, p 60) afirma: “O exame moderno (com seu sistema de notas) se converteu de fato num instrumento adequado para a perversão das relações pedagógicas. Estas não se prendem mais ao desejo de saber”.

Como saldo dessa vivência, pude constatar a dificuldade da escola de perceber a avaliação para além da certificação e da burocracia. Nesse sentido, é que Lapassade (1983, p. 208) considera: “[...] o professor em geral assume essa burocracia como forma de justificar o seu lugar e garantir a sua carreira ao se curvar aos programas e satisfazer o inspetor”.

O fato é que todos os obstáculos vivenciados no cotidiano do Programa Supletivo-PS, aliados ao meu interesse por aprofundar o estudo anterior sobre avaliação, me motivaram a pensar de forma mais concreta uma proposta de estudo para o mestrado que investigasse, no

Programa de Suplência de Timon-MA, as possibilidades de construção de práticas avaliativas participativas que envolvessem os diversos segmentos da escola.

Para tanto, pensava em recorrer à metodologia da pesquisa-ação, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, para uma mudança qualitativa nas práticas em estudo. Sabia, à época, que não seria uma tarefa fácil, pois pretendia envolver as pessoas e contar com a ajuda da escola, entretanto, entusiasmava-me a ideia de conseguir desencadear um processo de reflexão e intervenção coletiva dentro do programa. (In)felizmente, as circunstâncias adversas terminaram por inviabilizar esse projeto inicial, levando-me a mudar a pesquisa para a cidade de Fortaleza.

Explicitar as contingências das mudanças ocorridas no meu itinerário de pesquisa implica retomar alguns fatos ocorridos a partir do meu ingresso no mestrado e que desencadearam significativas mudanças na minha proposta inicial de estudo.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC por meio do Núcleo de Avaliação Educacional e com uma proposta de investigar as práticas avaliativas no Programa de Suplência do Ensino Médio no qual eu lecionava. Entretanto, a não liberação oficial para cursar o Mestrado, associada às outras dificuldades, impulsionou-me, a partir do 2º semestre de 2000, a buscar novos caminhos. Nesse período, também tive o primeiro contato com a **Análise Institucional**, uma das principais motivações no meu processo de migração para o Núcleo de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Um dos elementos que impulsionou a minha mudança de orientação surgiu a partir da minha identificação com a postura aberta e solidária encontrada por mim junto ao grupo com o qual cursei a disciplina “Análise Institucional: A arte da pesquisa implicada”, ministrada pela professora Sandra Petit no primeiro semestre de 2000. Reflito que a descoberta da AI, por meio da referida disciplina, não se deu por puro acaso, mas guiada pelo interesse que já me despertou o nome da disciplina. Confesso que a ideia de pesquisa atravessada pela arte me atraiu fortemente.

Essa experiência inicial foi decisiva para os novos rumos que o meu estudo tomou, pois, por meio dela, tive a oportunidade de conviver com um grupo bastante heterogêneo, no qual, há algum tempo, algumas pessoas já vinham estudando e, inclusive, desenvolvendo pesquisas com essa fundamentação teórico-metodológica. Entretanto, no grupo também existiam pessoas que, como eu, estava tendo os primeiros contatos com referências do movimento institucionalista, e nele aprendemos que as pesquisas de cunho institucionalista trazem, em seu perímetro, o autoconhecimento, as iniciativas históricas, sociais, coletivas, em que núcleos de pessoas e grupos “[...] têm tentado reger-se por si mesmos, dando sua própria

definição do problema (auto-análise), gerenciando e realizando suas próprias soluções (autogestão)” (BAREMBLITT, 1996, p. 90).

Considero que essa mistura foi bastante salutar, visto que, ao longo dessa convivência, pude experimentar uma rica troca de saberes, na qual a autonomia e a criatividade foram pontos relevantes nos processos de produção do conhecimento. Tudo se dava de forma coletiva, solidária, proporcionando um prazeroso reencontro com a afetividade e a criatividade perdidas ao longo da minha vida escolar. Nessa perspectiva, é que Lourau (1993, p. 19) afirma que a AI “[...] considera muito importante, para a construção de um novo campo de coerência, uma relação efetiva e nítida, com a libido e com os sentimentos em geral”.

A diversidade da turma de AI e a postura de abertura da professora, muitas vezes abdicando de sua suposta autoridade, para mim que ainda estava iniciando nos princípios da AI, às vezes, provocava a sensação de desorientação. Só com o progressivo entrosamento do grupo, passei a perceber que, por trás dessa aparente “desordem”, existia a intencionalidade de facilitar a produção autônoma do conhecimento. Uma proposta pedagógica não diretiva, em que a voz da professora era apenas mais uma no grupo.

As reflexões proporcionadas pela relação teoria-prática, à luz da Análise Institucional, somadas à experiência com a Educação Popular, converteram-se, para mim, em possibilidades concretas de dinamizar o meu processo de pesquisa. Assim a partir da redefinição conceitual, tanto de pesquisa como de avaliação, visualizando intrínseca relação entre essas duas categorias, chego ao entendimento de que a avaliação pautada na efetiva participação discente está necessariamente perpassada pelo espírito investigativo coletivo. Nesse sentido, Perrenoud ensina:

A consideração sistemática dos conhecimentos extra-escolares e das aprendizagens paralelas poderia modificar fundamentalmente a organização do trabalho em sala de aula. A maioria dos métodos de ensino age como se todos os alunos reunidos em uma turma tivessem que realizar as mesmas aprendizagens. (PERRENOUD, 1999, p. 196).

Considero, assim, que, apesar do meu total desconhecimento inicial sobre o que vinha a ser a AI, a experiência na disciplina foi fundamental para o meu processo de integração ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFC/FACED, afinal, precisava buscar novos caminhos, e, estando praticamente tudo por fazer, decidi, inclusive, mudar meu campo de pesquisa para Fortaleza. Agora, carecia de força e apoio, afinal, queria pesquisar em escola e não tinha nenhuma inserção no meio escolar local. Desse modo, diante do meu desejo e da

minha necessidade de buscar referências que auxiliassem no processo de reconstrução do meu objeto de estudo, deu-se minha aproximação com a Análise Institucional.

A aproximação das novas referências teórico-metodológicas, a mudança de orientação e a inserção no grupo de pesquisa que estava investigando em escolas públicas de Fortaleza, e que tinha como coordenadora a professora Sandra Petit, foram acontecimentos simultâneos e muito significativos nessa caminhada iniciada por ocasião daquela disciplina de AI, cursada no primeiro semestre de 2000.

O processo de mudança de orientação foi o passo a passo negociado com o meu primeiro orientador, professor Pe. Brendan Coleman, que, ao longo do primeiro semestre de 2000, durante nossos encontros, estava sempre sendo colocado a par do meu crescente interesse por referências teórico-metodológicas trabalhadas pela professora Sandra Petit. Ele, por sua vez, em uma postura de abertura, incentivou-me a conversar mais com a professora para sondar uma aproximação, só me pediu que, caso resolvêssemos assumir um compromisso de orientação, fôssemos, as duas, até ele para confirmar. Eu estava tão ansiosa, que concordei de imediato, mesmo sem ter consultado a professora. Penso que já se tratava de uma demonstração de confiança.

Em meados do 1º semestre de 2000, perguntei à professora Sandra se ela podia fazer uma leitura do meu projeto. Ela aceitou e, logo no início do mês de julho, encontramos-nos para conversar sobre a minha proposta de estudo. Nesse encontro, ela pediu que eu falasse um pouco da minha trajetória e especulou sobre o meu envolvimento com o tema, além de sugerir que eu escrevesse mais sobre o meu cotidiano na escola. Ela também me disse que estava coordenando um grupo de pesquisa que atuava em duas escolas públicas de Fortaleza e, já que a minha proposta era pesquisar em escola, ela propôs que eu inserisse o meu tema junto a outros preexistentes. Aceitou me orientar, mas me comunicou que, nos primeiros três meses, por excesso de orientandos, não seria uma orientação oficial. Isso só aconteceria após uma defesa de dissertação que estava prevista para o período em curso.

Eu aceitei a proposta da professora Sandra Petit e, poucos dias depois, em uma reunião que aconteceu na casa dela, fui apresentada ao restante grupo de pesquisa. Em seguida, fomos até meu antigo orientador e comunicamos a nossa decisão de união, foi tudo dentro das conformidades, como um casamento. Algum tempo depois, um amigo do grupo de pesquisa fez a seguinte análise desse acontecimento: *“É amiga, você fez uma mudança radical, trocou o padre pela anarquista, mas tem um atenuante: essa anarquista é benquista”*.

Em **maio de 2000**, nosso grupo de pesquisa teve a oportunidade de experimentar a Sociopoética com um de seus criadores, Jacques Gauthier, que aceitou o convite de ir ao

Ceará proferir três conferências e um curso de formação de facilitadores de pesquisa sociopoética. Nesse processo, participei das conferências e da socialização da pesquisa/curso.

Dessa experiência, surgiu a ideia de incorporar ao projeto a proposta de construção coletiva por meio da transformação do grupo de pesquisa em grupo-pesquisador, que, segundo Gauthier (1999, p. 41), se constitui em exigência ética que se dá a partir da união do pesquisador acadêmico com as pessoas pesquisadas. Nesse processo, o pesquisador oficial assume o papel de facilitador, e o público-alvo, de copesquisadores. Ainda segundo Gauthier (1999), o dispositivo do grupo-pesquisador é o centro vivo da Sociopoética, como explicitarei melhor mais adiante.

Após aderir à proposta do grupo de pesquisa coletiva, acrescentei ao estudo da avaliação o tema *participação do aluno na escola*. A investigação aconteceu na Escola Bárbara de Alencar. De forma simultânea, trabalhamos com dois grupos-pesquisadores, formados por alunos de séries e turnos diferentes.

A investigação que resultou nessa dissertação foi realizada de forma cooperada, com dois grupos de alunos, tendo, em cada grupo, a colaboração de um cofacilitador, a saber: no GA (Grupo Avaliação), tive como parceiro Marcílio Brandão, graduando em Ciências Sociais pela UFC, e integrante do grupo de pesquisa; no GP (Grupo Participação do Aluno), contei com a parceria da professora da UFC, Sandra Petit, e de uma graduanda de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A convivência nesse grupo de pesquisa, para mim, foi mais uma oportunidade ímpar de vivenciar, para além da teoria, um tipo de organização descentralizada. Essa experiência se converteu em muitos aprendizados e contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal, afetivo e profissional.

Planejávamos e executávamos em duplas as oficinas das pesquisas de campo e, semanalmente, nos encontrávamos no grupão para avaliar o processo e dar encaminhamentos coletivos às dificuldades surgidas. Paralelo a essa reunião semanal do grupo de pesquisa, também participei de estudos bibliográficos, grupos de debates e produções de conceitos dentro de disciplinas pensadas especialmente para dar suporte teórico às pessoas e aos grupos que pretendiam desenvolver pesquisas nessa perspectiva multirreferenciada.

No **segundo semestre de 2000**, tive a oportunidade de realizar, na graduação da FACED/UFC, uma monitoria na disciplina Educação Popular ministrada pela professora Sandra Petit. Essa foi mais uma experiência que determinou consideráveis alterações na minha abordagem investigativa, interferindo de forma valiosa na reconstrução do meu objeto de estudo, contribuindo bastante na reflexão acerca da minha prática pedagógica.

Pude repensar desde as opções metodológicas até as interferências dessas na relação professor/aluno, aluno/aluno, bem como na importância da avaliação diagnóstica, que, segundo Luckesi (1999, p. 35), “[...] constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para competência etc [...]”, de igual modo na autoavaliação como elemento-chave na construção coletiva do conhecimento.

As aulas na monitoria eram pensadas com base em dinâmicas e buscavam a invenção de dispositivos participativos e criativos, visando sempre a descentralização das decisões na sala de aula. O objetivo foi promover maior autonomização dos alunos no processo educativo. Para qualificação dessas práticas descentralizadoras, depois de algumas aulas e de razoável entrosamento do e no grupo, realizamos o planejamento participativo. Foi a partir dessa experiência no mestrado que se consolidou minha aproximação da temática participação, fato que veio a ampliar meu campo investigativo.

Segundo Vasconcelos (1997) o planejamento participativo é, hoje, concretamente, uma potente ferramenta teórico-metodológica de transformação da realidade educacional, ou seja, é uma mediação que ajuda a: a) tomar consciência da distância entre o desejado e o vivido; b) diminuir a distância entre a realidade e a utopia.

Em linhas gerais, o planejamento participativo consiste em permitir que os alunos decidam de forma grupal os conteúdos, a metodologia e a forma de avaliação que irão orientar a disciplina. Reconheço que, em função da rigidez do nosso sistema educacional, tais práticas de cunho libertário não deixam de encontrar resistências. Nessa direção, Soares e Petit¹² observam que:

Os educandos demoram a entender qual o sentido deles tomarem as decisões fundamentais relacionadas há seu dia a dia. Acostumados a seguirem as diretivas do professor, tendem a ficar bastante perdidos diante da incumbência de se responsabilizarem pelas referidas instituições internas. As reações são as mais diversas, desde a aprovação total de alguns, até a rejeição de outros, passando por sentimentos como incredulidade, apoio parcial, medo, resistência passiva ou ativa. (SOARES; PETIT, 2006, p.102)

O fato é que esse conjunto de experiências influenciou, de forma concreta, a reformulação da minha problemática de estudo, tanto pela inclusão do tema participação do aluno na escola junto à investigação sobre avaliação também na visão discente, como

¹² “Rechaçando as relações de adestramento por entre as trilhas da Educação Popular”. Texto produzido em 2001, a partir de reflexões das autoras acerca de experiências pedagógicas na disciplina EP. Ainda por publicar.

pela reconstrução da questão norteadora que incluiu a discussão desse tema no perímetro da Educação Popular (EP), subsidiada na opção de fundamentação metodológica pelos conceitos da AI e na adesão ao método sociopoético de pesquisa.

O entrecruzamento entre AI, EP e Sociopoética (SP), além de dar ao meu estudo o necessário campo de coerência teórico-metodológico, também me inspirou a produzir a seguinte poesia:

ANARTOPIA

Pop transgressão, Popular revolução.
Os discursos de antemão, já nos dão a solução.
Assistimos extasiados ao embate entre o afeto e a razão,
Enquanto alguns acalentam o sonho da comunhão.

BUSQUEMOS A INVENÇÃO, PROBLEMA/SOLUÇÃO?

Ao invés de novos tempos velhos problemas,
Teremos velhos temas, novos problemas, diferentes.
Soluções. Como tripé da (re) invenção: Tempo, espaço.
E criação no palco da autogestão.

3 O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E O MÉTODO DE PESQUISA

“E que a força do medo que eu tenho”.
Não me impeça de ver o que “anseio”

(Oswaldo Montenegro)

Por que Análise Institucional? Por que Sociopoética? São perguntas que, ao longo dos estudos no Mestrado, a mim se apresentaram como desafio. Reflito que, nesse processo de escolha, foi tudo muito fluxo, como o rio em direção ao mar. Uma coisa foi puxando a outra e, de repente, eu me via envolvida por um campo teórico-metodológico que se colocou de forma coerente e pertinente aos meus desejos investigativos.

A princípio, defendo que toda investigação deve ser significativa para quem a faz; deve nos tirar da zona de conforto, colocar nossos pré-conceitos em permanente devir, em constante estado de reconstrução. Nesse sentido, Análise Institucional e Sociopoética se irmanam em uma relação de troca e cumplicidade, tendo como eixo comum uma proposta de reflexão filosófica acerca da produção coletiva de conhecimento.

A Educação Popular, por sua vez, perpassa tanto a Sociopoética como a Análise Institucional, por meio do princípio de democratização dos saberes na produção do conhecimento. Por assim ser, assumiu, na minha investigação, posição estratégica. Daí a pertinência, neste estudo, da triangulação dessas referências que se apresentam na pesquisa científica como possibilidade de criação de um novo campo de coerência.

3.1 Análise Institucional: as contribuições para o estudo

Partindo do entendimento de que analisar os sentidos da participação do aluno e da avaliação no espaço escolar, bem como os rebatimentos disso no processo de aprendizagem requer múltiplas apreensões da relação entre os dados da investigação, apresento, como fundamentação das reflexões teóricas deste estudo, a Análise Institucional (AI), corpo teórico que se respalda em um conjunto de conceitos e teorias, inspiradas principalmente em referências da pedagogia institucional, assim como a Psicanálise; a Psicoterapia, de Rogers; o ideário libertário; e a filosofia dialética, de Hegel.

Aqui vale ressaltar que o fato de a AI ter como base diversas teorias existentes, não se constitui em ecletismo nem em justaposição de ideias. Refere-se, segundo Lourau (1993, p. 10), na “[...] construção pela AI de um campo de coerência”. A construção desse campo de

coerência novo em relação ao que está instituído na ciência se dá por meio de diversos métodos e conceitos já existentes e se apoia, essencialmente, na categoria de contradição, na opção por uma lógica dialética em oposição à lógica identitária.

Essa contradição se apresenta a partir da dupla preocupação própria da AI: de um lado, com a coerência; e, de outro, com a multirreferencialidade, já evidenciando assim a recusa de um ponto de vista único: “Neste sentido, diríamos que os conceitos da Análise Institucional são 'ferramentas' de desarticulação das práticas e discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos” (COIMBRA, 1995, p. 53).

Portanto, o campo de conhecimento da AI constitui-se de conceitos teóricos e operativos, e, apesar de ambos possuírem caráter interventivo-reflexivo, as dimensões teóricas denotam a anuência de um pensamento crítico-reflexivo que aponta para a construção de um campo epistemológico. Já os conceitos operativos implicam a elaboração de um dispositivo¹³, visando a intervenção em determinada situação.

Nesse sentido, Silveira (2001) destaca a importância, para a pesquisa, dos dispositivos como desencadeadores de inovações, de diferenças, de singularidades no processo de produção de conhecimento.

Neste estudo, busco me apropriar de conceitos como: *instituição*, *implicação*, *transversalidade* (conceitos teóricos) e *restituição* (conceito operativo). Ao abordar a *avaliação* como *instituição*, considero esse conceito no seu tripé: *instituído*, *instituinte* e *institucionalização*.

Dentro do campo teórico da AI, a instituição não é considerada como um prédio, como algo observável, mas como uma dinâmica contraditória, em um tempo social-histórico. Em geral, na AI, se faz uso da palavra “momento” para se referir a cada uma das dimensões presentes na instituição. Contudo, elas não devem ser percebidas como instâncias estanques, mas em constante interação dialética. Daí que, ao tomar a avaliação como instituição, considere que essa contém os seus instituídos e instituintes, tanto no imaginário dos copesquisadores (alunos), como nos documentos oficiais que regulam as práticas avaliativas escolares, conforme analisarei ao longo deste estudo.

Segundo a AI, toda instituição possui dinamismo revestido de uma lógica paradoxal que a perpassa. Nessa perspectiva, um fenômeno é, ao mesmo tempo, o que proclama ser

¹³ Segundo Benevides (1996), um dispositivo é como um gatilho que necessita de força para ser acionado e quando isso acontece são várias linhas de força que se cruzam, podendo resultar em situações de negação ou de negociação, são agenciamentos que organizam e delineiam o movimento do grupo e os acontecimentos que podem favorecer a reflexão acerca das implicações do estar junto e de assumir essa ou aquela postura.

(instituído/instituente), o que está sendo (institucionalização) e o vir a ser (movimento). Assim, segundo Lourau (1993, p. 13), “O movimento ou força de autodissolução está sempre presente na instituição, embora esta possa ter aparência permanente e sólida”.

O *instituído* é o momento da universalidade e se relaciona ao *status quo*, ao que se coloca nos objetivos oficiais da instituição, traduzidos pelas regras, normas e valores assumidos. Embora este *instituído* se proclame universal, tal pretensão é desconstruída pelas contradições que o perpassam.

No que se refere ao foco da minha investigação, o *instituído* pode ser identificado nos dados oficiais produzidos sobre a avaliação e a participação dos alunos na escola pesquisada, mas, sobretudo, nas idealizações e imagens naturalizadas acerca de sua função, ou seja, o seu *dever ser*.

O *instituente* é o momento das particularidades e se relaciona, inicialmente, com uma negação, na medida em que nega o discurso oficial, revelando as contradições presentes no entendimento nas práticas particularizadas dos fenômenos estudados. A dimensão *instituente*, neste estudo, refletiu-se por meio dos múltiplos sentidos produzidos por alunos acerca das categorias **avaliação e participação do aluno na escola**. Ao analisar os diferentes olhares, experimentei, por exemplo, a ampliação da ideia de avaliação, para além das provas e dos deveres (elementos instituintes). Foi um modo particular de expressão do conceito de avaliação pelo grupo, negando, assim, o discurso oficial produzido em torno dele. Quanto ao conceito de participação, este extrapolou o espaço escolar, apontando para a necessária integração entre a escola e a comunidade.

A *institucionalização* é o momento da singularidade, é o produto contraditório do *instituente* e do *instituído* em permanente luta, em constante contradição com as forças de autodissolução. O momento da institucionalização apresenta uma dupla negação, pois nega o *instituído* e o *instituente*. Nega o *instituído* que se pretende universal, na medida em que expressa o caráter não estável e não harmônico da instituição. Entretanto, nega também o *instituente*, procurando incorporá-lo à organização. O momento da institucionalização representa o devir da instituição, percebido nos modelos organizacionais, em sua base material e nas estruturas internas e externas que influenciam a sua constituição. No caso deste estudo, tal viés se expressou quando vislumbrei o surgimento de novos sentidos e imagens acerca da avaliação e da participação dos alunos na escola, onde esses apontam para a construção de novas práticas avaliativas.

Neste estudo, também busquei a apropriação dos conceitos de *implicação e transversalidade*. O primeiro, principalmente, me serviu como ferramenta de análise dos

meus vínculos motivacionais com a pesquisa; e o segundo; como auxiliar na análise que perpassa a avaliação e a participação dos alunos na escola, bem como os rebatimentos disso no processo de aprendizagem.

O conceito de *implicação* denota que o pesquisador está envolvido de forma direta com o seu objeto de pesquisa e que a construção desse objeto é perpassada por uma rede de desejos desse pesquisador, como também por suas histórias pessoais, pertencas sociais, crenças, preconceitos etc. Este conceito constitui, assim, um importante instrumental teórico de análise das interferências objetivas e subjetivas que os nossos diversos vínculos institucionais exercem sobre todas as nossas realizações. Segundo a AI, falar em *implicação* em relação a uma pesquisa, é estabelecer relações com o conjunto de condições da pesquisa: “Condições inclusive materiais, onde o dinheiro tem uma participação tão ‘econômica’ quanto libidinal” (LOURAU, 1993, p. 16).

Associo ao conceito de implicação o dispositivo da autoanálise. Esse dispositivo me foi de muita valia, proporcionando-me a reflexão permanente dos meus interesses relacionados à investigação, além de me possibilitar, como pesquisadora, a percepção da relevância da não dissociação entre minha vida pessoal, emotiva, afetiva e a investigação realizada, pois, para a AI, essa separação não faz sentido.

Já o conceito de *transversalidade*, citado por Guattari e Rolnik (1986), consiste basicamente na postulação de existência da capacidade de transferência em todo e qualquer espaço da vida social, natural e técnica. Resultado dos efeitos originados pela interação da instituição com as estruturas internas e externas, inclusive, as provocadas pelas relações conscientes e inconscientes que as atravessam, tais como: família, Igreja, escola, as relações de trabalho, relações conjugais, relações de gênero e os movimentos em que se aprende a encarar a submissão à autoridade como algo natural.

Nesse sentido, as *transversalidades* produzem contradições que a AI procura desvelar, possibilitando, assim, a compreensão do fenômeno estudado como produção e devir histórico. Isto implica considerar as reações, os posicionamentos e os olhares que o contato com essas instituições produz na maneira de ver, sentir, expressar e conceber os sentidos da avaliação e da participação.

Outro conceito da AI, que também exploro nesta dissertação, é o de *restituição*. O processo de restituição na pesquisa requer a comunicação contínua com os pesquisados, não se restringindo à simples devolução dos resultados. Visa, principalmente, envolver as pessoas no processo próprio de análise.

Esse conceito demonstra a forte conotação éticopolítica da AI, implicando,

principalmente, no tratamento dos pesquisados como *grupo-sujeito*, na medida em que o pesquisador oficial oportuniza a esse grupo uma identificação com o processo da pesquisa, possibilitando, assim, que, de alguma forma, essas pessoas se apropriem da produção acadêmica.

Para Lourau, esse processo é de suma importância na pesquisa, ele destaca que:

A restituição não é um ato caridoso e gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, um feed-back tão importante quanto os dados contidos em artigos, revistas e livros científicos ou especializados. Ela nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; ou melhor, de sua transformação em mercadoria cultural para servir unicamente ao pesquisador e à academia [...] (LOURAU, 1993, p. 56).

3.2 Situando o debate em torno da avaliação e da participação do aluno na escola: alguns problemas das concepções predominantes

O princípio social da participação do aluno na escola tem por fundamento a participação ativa por parte do aluno, implica em responsabilidade e na tomada de decisões. Guerra (2002, p. 30) faz referência a esse propósito: “As exigências da democracia não se mantêm a um nível puramente teórico, antes traduzem-se nas estruturas e nas normas, mas, sobretudo, encarnam nos comportamentos e nas atitudes dos protagonistas”.

A participação no processo de escolarização é uma exigência cada vez mais presente na sociedade atual. Nesse contexto, analiso que as políticas públicas educacionais que visam garantir o acesso e a permanência das pessoas na escola e, principalmente, em escola de qualidade, ainda estão longe de atender plenamente à crescente demanda social.

Segundo Apple e Beane (2000) as exigências da democracia na escola, trazem, no seu bojo, uma dinâmica de atividade, uma efetiva participação, que foca em algo que realmente interessa, qual seja, preparar os jovens para deixar a passividade de consumo do conhecimento e assumirem um papel de protagonistas, de produtores de significados. Nesse sentido é que a avaliação tem se constituído, cada vez mais, em importante instrumento de controle dessa participação.

Na escola, a avaliação, tradicionalmente, está associada ao estabelecimento de hierarquias e primazias. Nessa perspectiva, os alunos são comparados e classificados em função de uma norma de excelência, que, em geral, é definida pelo professor e por aqueles alunos considerados “os melhores”.

João Amós Comenio, pensador protestante, já dizia, em 1637, em seu tratado “A Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos” (Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa), que existiam três cavaleiros do apocalipse da educação: 1) a avaliação classificatória; 2) o conteúdo estabelecido sem sentido; e 3) o professor falando o tempo todo. Vasconcelos (1989, p. 27) “confirma que esses três pontos já vêm sendo denunciados há muito tempo e que são, realmente, uma praga no ensino”. Entretanto, para este autor, o pior dos três cavaleiros é a avaliação classificatória, pois esta interfere em todas as outras práticas.

Contra essa tendência, alguns autores apontam uma nova intencionalidade no processo educativo. Essa pode traduzir-se em uma metodologia participativa em sala de aula, por meio da qual se faça a recuperação da aprendizagem no próprio ato do ensino, a tão propalada avaliação contínua, e o professor não fique esperando ensinar para depois avaliar, pois: “Quando o aluno participa, dialoga, já é possível perceber ali mesmo se ele não está entendendo e o trabalho de recuperação do aprendizado pode então se dar concomitante ao ensino” (VASCONCELOS, 1989, p. 8).

Percebo, assim, que Comenio foi deveras inovador, pois já anunciava a necessidade de um ensino mais participativo, ao comparar a sala de aula com a vida, ressaltando o perigo das classes homogêneas e da padronização dos alunos. Vasconcelos (1989, p. 25) cita Comenio com o seguinte exemplo: “[...] na natureza existem flores diferentes; na sala de aula temos também de ter pessoas diferentes”.

Nesse sentido, rechaçando a tendência de desvalorização dos saberes múltiplos, Latour (1994, p. 11) defende que a sociedade moderna ocidental sempre pretendeu negar os híbridos, buscando mecanismos de homogeneização, pois, “Os híbridos representam para eles [os modernos] o horror que deve ser evitado a qualquer custo através de uma purificação incessante”. Isso reforça o meu entendimento de que a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visa selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. Entretanto, esse nome “avaliação” é uma atribuição dada recentemente a uma prática por muito tempo denominada de exame.

Assim, ao abordar o exame como um problema histórico e social, Barriga (1993) afirma que, durante o século XVII, surgiram duas formas de institucionalização do exame: uma proposta por Comenio, que, em 1657, na sua “Didática Magna”, o concebe como problema metodológico, lugar de aprendizagem e não de verificação dessa; outra proposta por La Salle, em 1720, em “Guia das Escolas Cristãs”, que concebe o exame como supervisão constante e preocupação preponderante com o desenvolvimento de técnicas e instrumentos de mensuração.

Entretanto, foi somente no século XIX que se instalou a qualificação escolar, e o exame se transformou, pouco a pouco, em um espaço social superdimensionado, no qual vão se realizar muitas inversões das relações sociais e pedagógicas. No século XX, o debate sobre o exame transitou em direção aos testes, e só recentemente se fixou no termo avaliação. Outra ideia relevante, também desenvolvida por Barriga (1993) é a de que os sistemas de notas escolares não são inerentes à prática educativa e ao sistema de exame. Ao contrário do que muitos pensam, o exame não surge na escola e, sim, como um instrumento de controle social.

Foucault (1987) denuncia que o exame serve de espaço para uma inversão das relações de saber em relações de poder, combinando as técnicas vigilantes de hierarquia e as punitivas de normalização. Inspirado nessa visão foucaultiana de exame como espaço de inversão, Barriga (1993, p. 58) apresenta um conjunto de inversões aproximadas:

- a) Converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só nesse âmbito);
- b) Converte os problemas metodológicos em problemas só de exame;
- c) Reduz os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação.

Segundo Foucault (1987), o exame é um dispositivo de visibilidade que a escola utiliza para vigiar e que inverte as relações de visibilidade habituais no espaço pedagógico, na medida em que, em um mesmo movimento, determina tanto o que é observável (objeto) como o olho que observa (sujeito).

Nessa perspectiva, o corpo é considerado como espaço passível de ser “[...] manipulado, modelado, treinado, respondendo e habilitando-se a multiplicar suas forças” (FOUCAULT, 1987, p. 27). O dispositivo que viabiliza esses processos de subjetivação¹⁴ é a disciplina, por meio de métodos que controlam, de forma minuciosa, todas as atividades do corpo, instituindo uma relação de docilidade e utilidade bastante característica da cultura ocidental. Os dispositivos que permitem observar supõem o controle e o registro do conhecimento minucioso das operações do corpo, em um movimento que, ao mesmo tempo, exerce poder e produz saber (registro do conhecimento acerca do corpo).

Essa análise foucaultiana do poder revela que a vigilância e o controle não são, como se acredita comumente, atributos exclusivos do poder do Estado, e mostra que o panoptismo, esse olhar invisível que permite ver tudo o tempo todo sem ser visto, se faz presente no nível da existência do indivíduo.

¹⁴ Segundo Guattari e Rolnik (1993), a subjetividade compreende um conjunto de agenciadores que se entrecruzam, de fatores que determinam uma escolha, permanecendo o processo de subjetivação vinculado às transformações sociais.

Na reflexão acima, está implícita a compreensão da cultura como algo que naturaliza e universaliza a forma de ser das pessoas e que a escola, assim como a fábrica, a prisão, o hospital etc., funciona como uma espécie de máquina de controle das ações.

Temos, então, um modelo de escola elaborado pela sociedade ocidental, com suas práticas educativas, como um conjunto de dispositivos orientados à produção de sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre os indivíduos como no interior desses.

Nesse sentido, considero ser pertinente a crítica lançada por Foucault à sociedade moderna, propondo a problematização da escola como instituição disciplinar, que produz práticas e discursos sobre os sujeitos, como um modo particular de dominação, apropriando-se dos corpos e produzindo alunos dóceis e eficientes. Dentro dessa conjuntura, é válido questionar: quais as possibilidades de pensarmos a avaliação e a participação dos alunos na escola como instrumentos de produção de autonomia e criatividade dos nossos alunos na escola?

Lima (1994, p. 16) chama a atenção para o fato de o processo avaliativo, por um lado, ser reconhecido pela escola (todos os seus atores) como a medida de sua própria competência e, por outro, se fazer completamente adepto de princípios quantitativos, oferecendo “[...] as provas e testes como instrumentos que em última instância, avaliam o processo pedagógico”.

Percebo que todas essas inversões e reduções estão intimamente ligadas a uma nociva ênfase no produto e à desconsideração do processo vivido pelos alunos, rumo ao resultado final, aspecto que no, meu entendimento, pode ser analisado como um corte danoso e artificial no complexo processo de aprendizagem. Daí, minha compreensão no sentido de reconhecer a necessidade de construir na escola uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com possibilidades de rompimento com a visão homogeneizante e redutora da realidade.

Na perspectiva crítica de reducionismo, Hoffmann (1996, p. 54) afirma que conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação, “[...] 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”.

E, nessa construção teórica, também podemos contar com a relevante contribuição de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), que, por meio de suas pesquisas, desenvolveu a teoria sociointeracionista ou sócio-histórica do psiquismo. Este estudo foi muito importante para a nova compreensão do erro, que passou a ser identificado como elemento necessário na progressiva participação dos alunos, bem como na interação desses no processo de

desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Para tanto, o referido autor criou o importante conceito de *zona de desenvolvimento proximal*¹⁵ do aprendiz.

Na sua obra “A formação social da mente”, Vygotsky defende que o aprendizado se caracteriza pelo fato de despertar diversos processos internos de desenvolvimento. Esses, por sua vez, só operam mediante uma situação de cooperação entre pares, na interação das pessoas em seu ambiente. Vygotsky afirma: “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (1991, p. 101).

Percebo, nesse conceito criado por Vygotsky, um importante potencial de ampliação das minhas reflexões sobre o processo de avaliação, pois, ele aponta para a existência de um espaço onde os condutores da prática pedagógica não são, necessariamente, os conhecimentos já consolidados, mas, sim, aqueles que se encontram em processo de construção.

Essa teoria sinaliza, para mim, a instigante perspectiva de repensar a avaliação a partir do abandono de uma nítida incidência do processo de ensino-aprendizagem sobre a classificação dos conhecimentos já estabelecidos, ao tempo em que coloca o diálogo no centro do processo, revelando ligações entre saber e não saber, territórios artificialmente isolados, ou seja, substitui a orientação que permeia a avaliação como um processo articulado pela diferenciação entre certo e errado por uma orientação dialógica.

Nessa perspectiva, os estudos da relevância do erro no processo educativo, como expressão de um conhecimento incompleto, inconcluso, receberam, entre outras, a importante contribuição de Luckesi (1999). Este considera que o erro, ao invés de ser vivenciado pelos sujeitos do processo educativo como fonte de condenação e castigo (físico ou psicológico), deve se constituir em fonte de virtude e crescimento, tornando-se um suporte para a autocompreensão. Ora, a maioria das escolas tende a restringir a avaliação às provas e às notas, bem como à desqualificação do erro como fonte de aprendizagem.

Considero que, na atualidade, continua sendo um grande desafio para nós, educadores, a adoção de prática avaliativa contínua e participativa, que, ao invés de analisar momentos estanques, valorize cada etapa vencida, e, sobretudo, o empenho do aluno no processo, possibilitando, assim, uma reflexão que reorienta a aprendizagem, a retomada das dificuldades e a projeção da continuidade do trabalho educativo.

Entendo que, mesmo quando optamos por trilhar caminhos menos rígidos, ainda assim não podemos desconsiderar que somos fruto dessa escola, onde, ao longo dos tempos, os

¹⁵Vygotsky (1991, p. 97) define zona de desenvolvimento proximal como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

processos avaliativos têm se estruturado com base nas ideias de linearidade, previsibilidade, homogeneidade. Escola essa, caracterizada segundo (FOUCAULT, 1979), por práticas que disciplinam e hierarquizam os sujeitos escolares.

Como alternativa a essa visão linear de educação, defendo uma proposta de não linearidade na construção do conhecimento. Uma educação baseada na pluralização e na variação de percursos, onde seja aceitável: “[...] a presença do imponderável e as várias possibilidades de realização do mesmo objetivo, bem como o estabelecimento de múltiplos objetivos” (HAVT *et al.*, 2001, p. 6).

Ao criticar a hierarquização nas práticas pedagógicas, Lapassade considera que “[...] todas as relações de ensino são, em realidade relações hierárquicas que se justificam hipocritamente pelas exigências de formação e de cultura” (1983, p. 209). Assim, as formas como se dão as práticas pedagógicas, notadamente as avaliativas, estão intimamente ligadas ao contexto social que as envolve.

Nessa perspectiva, destaco, na obra “Reprodução”, de Bourdieu e Passeron (1999) o ponto que trata da conservação social e pressupõe que as ações pedagógicas, assim como todas as ações humanas, têm seus condicionantes sociais. Esses, por seu turno, terminam, por assim dizer, por cristalizar essas ações, sobrepondo à educação a ideia de violência. Mas não se trata de uma violência qualquer e, sim, de uma “violência simbólica”, constituidora, segundo esses autores, da imposição de uma mensagem legitimada pelos códigos sociais dominantes.

Visualizo, assim, a nítida conexão das ideias mencionadas com a relação entre a postura do professor e as implicações dessa na participação dos alunos no processo de avaliação. Nesse sentido, os autores alertam para o fato de que o professor

Pode até convocar a participação ou a objeção dos estudantes sem jamais correr o risco de que elas realmente se instaurem: as interrogações ao auditório são frequentemente apenas interrogações oratórias; destinadas antes de tudo a exprimir a parte que os fiéis tomam no ofício, as réplicas, frequentemente, não são mais do que responsórios. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 122-123).

Nessa trilha, é importante observar que, historicamente, a escola que temos não favorece a autonomização. Tende a ser cerceadora e burocrática. Ao invés de potencializar, castra seus sujeitos, que terminam por não ter vez, nem voz, e seus pontos de vista são pouco valorizados nas decisões que lhes dizem respeito. Além disso, a escola pouco fortalece os laços com a comunidade na qual está inserida, fechando-se nela mesma. Assim, é perceptível

que, nas escolas públicas, o discurso oficial de democratização da escola não tem se revertido em avanços significativos no poder de interferência dos alunos, dos pais e mesmo dos professores.

Nesse sentido, o estudo de Tiriba (1999) aponta para a possibilidade de transformação da escola em um espaço mais prazeroso e aberto à comunidade. Para tanto, defende, como condição imprescindível, que se desfrute das condições mínimas de apoio institucional para um projeto de Educação Popular.

Alinhado a esse pensamento, está a minha recusa em pensar a escola como uma instituição obsoleta e fechada, a-histórica: que não admita se transformar a partir das experiências vivenciadas. Acredito, sim, que novas ações pedagógicas, com práticas escolares diferenciadas, possam sinalizar para um novo sentido da escola.

Essas ideias estão em consonância com várias pesquisas sobre escola. Um exemplo disso está em Singer (1997), que, em seu estudo, relata experiências históricas de escolas democráticas e/ou libertárias no mundo, tomando como base quatro estudos de caso. Essa investigação faz um diagnóstico de mais ou menos cem colégios onde o significado da escola é recriado por meio de práticas inovadoras. Tais práticas apontam para a inexistência de regras impostas aos alunos, pois, nesses estabelecimentos, os alunos participam desde a concepção até a aplicação das normas.

Outro exemplo encantador, e que se inscreve em um proposta de educação cooperativa, é descrito por Rubem Alves (2001). Trata-se da Escola da Ponte, em Portugal, um espaço, segundo ele, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campanhas anunciando o fim da disciplina e o início de outra. Lá, os alunos vão aprendendo as regras de convivência democrática, sem que essas constem de um programa.

Apesar desses exemplos, é possível verificar o quanto ainda são escassos os relatos do cotidiano da escola pública e, sobretudo, das tentativas efetivas de sua transformação, no sentido defendido pela Educação Popular. As vozes de alunos e pais de alunos ainda são pouco manifestas nos estudos publicados. Assim, as reflexões sobre as queixas e as demandas dos alunos, presentes nesta dissertação, constituem uma tentativa de quebrar o silêncio no qual, historicamente, este segmento é mantido.

3.2.1 A avaliação e a participação na escola em uma perspectiva da Educação Popular: algumas pegadas

A história da educação brasileira, de um lado, mostra o Estado autoritário, que pretendeu resolver os problemas educacionais sem a participação popular, nem mesmo dos educadores, ou seja, pela via tecnoburocrática, por meio de megaprojetos ou de campanhas que, em parte, redundaram em grandes fracassos. Foi o caso, por exemplo, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um “movimento” puramente estatal, com fins políticopromocionais e de controle social das periferias urbanas e das zonas rurais.

Por outro lado, há as incipientes iniciativas dos governos chamados “democráticos”, os quais, partindo de uma crença mágica no poder do Estado, mas sem prestar atenção especial à necessidade da participação e da mobilização da população interessada (pais e alunos) na solução do problema, tentaram enfrentar o mesmo fracasso escolar com soluções técnicas, como foi o caso do ciclo básico, em São Paulo. Mobilizaram a máquina do Estado – muitas vezes como meio de promoção políticopartidária, como antes fazia a ditadura, mas sem criar raízes, nem no nível da organização dos educadores nem no nível da organização dos pais e alunos.

Apesar de, nas últimas décadas, ter havido considerável expansão quantitativa das vagas no ensino fundamental, não é possível negar a visível e progressiva deterioração da educação pública no Brasil. Embora, nos últimos tempos, o poder público venha, por meio dos órgãos governamentais, tomando medidas ditas democratizadoras do ensino, como a formação dos conselhos escolares, a criação de grêmios estudantis, a municipalização, a criação de ciclos, as salas de aceleração, estas não têm sido suficientes para afastar o receio de alguns educadores, entre os quais eu me incluo, no sentido de que essas mudanças focalizem mais a busca de eficiência do sistema do que a efetiva preocupação com a democracia interna, autonomia, prazer e criatividade na escola.

O fato é que não podemos ignorar que os alunos formam a maioria, que se encontram na base da pirâmide escolar, e que, em geral, já recebem, por parte das autoridades, de maneira pré-determinada (instituída), as orientações de suas experiências escolares. Esse determinismo, no meu entendimento, se materializa, sobretudo por meio da nossa costumeira prática de disponibilizarmos pouco tempo para a construção de propostas coletivas, inclusive da autoavaliação.

Observo que o repasse de documentos oficiais pelas regionais de Educação às escolas, orientando suas ações, em geral, é feito em cima da hora e termina ficando a cargo da direção,

da supervisão e de alguns poucos professores a tarefa de garantir a implantação, em tempo hábil, de alguns projetos. Assim, tende-se, em geral, a sacrificar o poder de decisão dos escolares sobre os seus interesses.

Aqui vale salientar que, no sentido de tornar a escola mais participativa, a despeito de todas as críticas, tem-se buscado programar mudanças e um importante exemplo dessa busca é o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), e, dentro desse, o processo de construção do Projeto Político-pedagógico (PPP), que deve ser gestado no interior das escolas, recebendo da administração o apoio necessário com vistas à aceleração dos processos de mudanças.

Também é importante ressaltar que mesmo o PPP não seja de conhecimento explícito do professor e do aluno, a avaliação está necessariamente articulada a um projeto pedagógico, e que, entre uma das principais expectativas daqueles que defendem a escola pública democrática e autônoma, apresenta-se a necessidade de saber como e até que ponto esses processos ditos democráticos estão, de fato, envolvendo a comunidade, contemplando os interesses dos diversos segmentos escolares e, em particular, dos alunos, pois, segundo orienta Gadotti (1994, p. 157): “A questão da escola pública não se reduz apenas ao acesso e à permanência como querem alguns educadores. Essa questão é indissociável da qualidade de ensino e da resposta à pergunta: **que escola queremos?**”.

Na atualidade, há um modelo de sociedade de tendência neoliberal baseada, sobretudo, em regras de eficiência, dentre as quais se destacam as normas e os valores tecnológicos. Fávero (1997, p. 84) alerta que o culto à eficiência não só anula os princípios democráticos, mas também os mais elementares direitos da justiça social, pois “[...] é o egoísmo coletivizado que se manifesta em atitudes de profunda e permanente anti-solidariedade”.

Nessa perspectiva, entendo de que só a efetiva criação da cultura de solidariedade levará ao surgimento de novas relações e de novas estruturas sociais e políticas que não as do neoliberalismo. No dizer de Fávero (1997), essas mudanças devem considerar não só a realidade global da sociedade, mas também o fazer educativo predominante tanto nas escolas, como na vida dos educadores e educandos. Exige, portanto, que se recrie a escola, redefinindo a estrutura e a organização do trabalho escolar em uma dimensão libertadora, que passe pela adoção de novas formas de organização curricular, diferentes das impostas pelo sistema tecnicista e burocratizado do saber.

Nesse sentido, para Lapassade (1983, p. 207), o sistema que sustenta a pedagogia burocrática é ineficaz, e toda psicologia contemporânea da aprendizagem e da formação tem mostrado que “O ser humano só aprende nos limites do interesse que tem de aprender [...]. A

criança que aprende a lição para recitá-la ou para passar no exame esquecerá o conteúdo da lição, uma vez recitada, e esquecerá tudo que aprendeu para o exame”.

Confesso que um dos aspectos que mais me atraiu no referencial teórico-prático da EP foi o seu evidente intuito de auxiliar no processo de emancipação dos sujeitos para os quais se volta. Assim, para Gonsalves (2000, p. 1), a EP é uma das áreas do conhecimento que tem evidenciado considerável preocupação com a promoção da autonomia dos educandos. Dessa forma, é perceptível que:

[...] a busca pela autonomia tem marcado de forma especial o campo da Educação popular. O esforço de construir uma pedagogia libertadora tem sido a marca dos muitos caminhos trilhados pelas práticas educativas populares, em busca do fortalecimento de suas organizações e de seus movimentos.

Segundo Freire (1997), o “diálogo” é o ponto de partida para que as pessoas se sintam corresponsáveis por uma atividade, bem como pelo seu fracasso ou sucesso. Nesse sentido, o autor defende que o professor deve instigar os seus alunos a assumirem a parte que lhes cabe e a se tornarem, tanto quanto possível, colaboradores nos rituais escolares.

Embora no meio educacional ainda predomine muitas resistências no tocante à dinamicidade do processo de produção do conhecimento, já se verifica o crescimento da compreensão da necessidade de se valorizar os saberes discentes.

Entendo que essa postura pedagógica tem como uma das mais válidas consequências, o fato de possibilitar que os alunos se vejam como sujeitos da sua existência e do seu aprendizado, facilitando, assim, a construção da autoestima positiva.

Compreendo que as ideias de Freire (1985) sobre a “dialogicidade” no fenômeno educativo associadas a outros métodos alternativos, apresentam-se como férteis possibilidades de dinamização do processo de produção do conhecimento, favorecendo a troca de saberes entre os sujeitos do ato educativo, além de constituir-se importante fonte de desmistificação dos especialismos.

Nessa discussão, percebo como ponto relevante o entendimento de que uma reflexão sobre os processos avaliativos da aprendizagem na escola passa, necessariamente, pela construção de significados. O que implica dizer que a apreensão de um conteúdo por uma pessoa é facilitado mediante a capacidade desta lhe atribuir um sentido

É nessa perspectiva de valorização da participação dos alunos por meio do processo avaliativo que Maria Teresa Esteban¹⁶ defende a construção de uma avaliação democrática, imersa em práticas de inclusão que apontem alternativas para a avaliação favorável à adoção da pedagogia multicultural.

Segundo Esteban, essa proposta implica a necessidade de repensarmos a avaliação e sua dinâmica como parte de um processo coletivo, dialógico, que, como possível prática investigativa, sinalize percursos e perspectivas em um convite à reflexão permanente e à ampliação do conhecimento. É, na verdade, uma proposta de rediscussão do sentido da avaliação e tem como fio condutor a necessidade de se construir uma escola de “nova qualidade”, uma escola que se faça “[...] Aberta aos diferentes lugares, discursos e lógicas sociais, uma escola que potencialize a reflexão sobre a heterogeneidade e viabilize a incorporação da diferença como uma característica positiva (2000, p. 14)”.

É nesse viés que a investigação sobre os sentidos da avaliação da participação dos alunos na escola se apresenta como mais uma proposta de contribuição a esse atual debate, pois entendo que a avaliação, em uma perspectiva de EP, cujos objetivos estão voltados para a organização popular e para a realização de um processo de emancipação, antes de julgar ou verificar, deva se constituir em um meio de facilitar a aprendizagem. Para tanto, deve ser construída de forma dialógica, participativa e significativa para e com os sujeitos envolvidos.

Esteban (2000) alerta para a urgência de se repensar o processo avaliativo, produzindo ações com vistas a criar/firmar práticas pedagógicas democráticas. O momento, segundo a autora é de redefinição do cotidiano escolar por meio da construção de alternativas nas quais se perceba a avaliação como fator significativo para o processo de aprendizagem. Segundo a autora (p. 11-12), as propostas de avaliação que se apresentam oscilam entre três perspectivas, a saber:

- a) Retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa (propostas vindas do MEC-SAEB e “Provão”, onde a avaliação se revela um “mecanismo de controle” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares).
- b) Consolidação de um modelo híbrido agrupador de propostas que afirmam uma ruptura com a avaliação quantitativa, constrói alternativas que avançam no sentido de destacar a aprendizagem como um processo e relativizam a dicotomia entre o acerto e o erro, indicando a necessidade de que o tempo escolar considere também os tempos e os ritmos individuais. Esse modelo engloba duas perspectivas distintas: uma que não abandonou a

¹⁶ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) que vem desenvolvendo pesquisas sobre as práticas avaliativas em escolas públicas na perspectiva da Educação Popular.

ideia de avaliação como um instrumento de controle, de adaptação e de seleção, ainda que o controle ocorra por meio de mecanismos cada vez menos visíveis, de modo a adquirir uma aparência democrática e a seleção deva ser resultado de um processo que analise o sujeito em sua complexidade, atuando no sentido de adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social. A outra perspectiva tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chaves que devem ser transformados, por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas.

c) Construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão, comprometida com a pluralidade, com o respeito às diferenças e à construção coletiva.

Maria Teresa Esteban insere seu trabalho na terceira perspectiva, que aponta para a necessidade de uma proposta de reconstrução do sentido da avaliação com o objetivo de torná-la um processo mais favorável aos alunos das classes populares. Por entender que a avaliação se configura no âmbito de problemáticas diversas, sendo um tema transdisciplinar, ou seja, ultrapassando fronteiras disciplinares, convida para o diálogo entre diversas abordagens, a autora afirma que a proposta de reconstrução do sentido da avaliação deve, necessariamente, passar por uma discussão sobre negação e negociação, em que

A negação se fundamenta no isolamento dos elementos antagônicos ou contraditórios. A avaliação classificatória e seletiva que pretende homogeneizar a partir de um único padrão é produzida sob a ótica da negação: negação do outro, que impede, ou dificulta o reconhecimento da validade de suas práticas, de seus saberes, dos modos como organiza a vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação dos projetos que sinalizam possibilidades diferentes do modelo hegemônico. No caso da avaliação, a negação gera uma hierarquia em que os elementos adquirem valores opostos, o que só permite ver na resposta o erro ou o acerto. (ESTEBAN, 2000, p. 7)

A negociação, como ato dialógico, articula elementos contraditórios, antagônicos, trazendo fortes indícios de que

Incorporar a negociação ao processo avaliativo amplia as condições para que sua dinâmica seja articulada ao movimento em que se tece o conhecimento [...]. É preciso romper com a criação de dicotomias, processo que estrutura, nomeia lugares da falta e da impossibilidade, frequentemente percebidos como não lugares pelo seu distanciamento do polo considerado positivo na relação, para incorporar o entre-lugar, local de produção de novas significações em que dialogam permanência e ausência. A negociação amplia e complexifica a percepção e compreensão do contexto. (ESTEBAN, 2000, p.8.)

Nesse sentido, pensar a avaliação em uma perspectiva dialógica significa trabalhar para além da dialética, visto que, de acordo com a teoria da complexidade (MORIN, 1999) existem opostos que não podem ser superados e que, necessariamente, precisam conviver como opostos. Daí a importância da negociação que anuncia a avaliação como prática de investigação, respondendo à impossibilidade de reduzir o processo ao que é imediatamente observável, pois, como prática de investigação, a avaliação/negociação não nega o erro, tampouco lhe atribui valor negativo.

Aqui vale ressaltar que a negociação das práticas avaliativas ainda se vincula a um tempo de avaliar. No entanto, compreendo que a avaliação/negociação instaura, sobretudo, um tempo para os diversos tempos dos sujeitos nela envolvidos. Pressupõe, assim, no processo de aprendizagem, o respeito à heterogeneidade, ao diferente, ao claro-escuro. Resulta daí o entendimento de que a complexidade das práticas pedagógicas explicita a impossibilidade de uma avaliação objetiva, neutra, precisa. Por isso a necessidade de atentar para a ambivalência da avaliação, uma vez que, segundo Esteban (2001 p. 14), “Assumir a ambivalência da avaliação resgata sua dimensão social e nos ajuda a compreendê-la e construí-la como uma prática essencialmente ética e não meramente técnica, como vem sendo pensada, proposta e utilizada”.

É nessa perspectiva de valorização da dimensão ética no ato de avaliar e da complexidade que envolve a participação dos alunos nesse fenômeno, que, na pesquisa, propus a construção coletiva e criativa de sentidos e reflexões acerca das múltiplas manifestações da avaliação e da participação do aluno na escola e de suas possíveis implicações na aprendizagem.

3.3 O método sociopoético e o dispositivo do grupo-pesquisador

“Nós somos medo e desejo”,
Somos feitos de silêncio e som”.
(Lulu Santos)

A Sociopoética é um método de investigação que implica em uma produção coletiva e cooperativa de conhecimento, ou seja, por meio da adoção do grupo-pesquisador como dispositivo de pesquisa, busca-se romper com a visão instituída da coleta de dados. Na perspectiva sociopoética, os dados (conhecimentos) são produzidos coletivamente, em oficinas, pelo grupo-pesquisador, composto por copesquisadores (parte do público alvo da pesquisa) e pelo pesquisador oficial, que assume o papel de facilitador.

Nesse processo, a valorização da dimensão simbólica da criatividade constitui-se em potente ferramenta na liberação da imaginação e na conseqüente produção de subjetividades diversas. Assim, devires¹⁷ oriundos da polifonia de sentidos são construídos em função da escuta sensível das metáforas produtoras de saberes que emergem no seio do grupo-pesquisador.

Essa escuta sensível é um dos mais relevantes diferenciais nessa modalidade de pesquisa, pois exige postura de flexibilidade e rigor por parte do pesquisador-facilitador. Exigência que se faz bastante evidente no processo de análise dos dados, momento no qual se deve valorizar a polifonia dos sentidos produzidos. Segundo Gauthier (1999), precisamos, antes de tudo, ouvir, cheirar, tocar, olhar os dados sem pré-conceitos, procurando evitar a limitação a uma leitura apenas racional da realidade.

É preciso atentar também para os sentidos produzidos metaforicamente acerca do tema gerador por cada copesquisador e pelo grupo. Essa postura é indispensável para conseguirmos tocar dimensões não explícitas dos saberes do grupo, atentando para o objetivo éticopolítico de valorização da intuição e dos saberes populares tão importantes para o método sociopoético:

[...] não queremos [...] reproduzir as práticas instituídas de pesquisa, em que os pesquisados são explorados como produtores dos dados da pesquisa (dos conhecimentos sem os quais nenhum pesquisador poderia pesquisar publicar e fazer sua carreira) que controlam nada do uso da 'mais valia do conhecimento' que seus próprios conhecimentos permitiram produzir. [...] o sentido final da pesquisa lhes escapa totalmente. (GAUTHIER, 1999, p. 41).

O entendimento da Sociopoética como método ao invés de metodologia de pesquisa se justifica pelo fato de que o método é uma trilha que se faz na caminhada, avessa ao pré-determinismo e aberta ao acaso. Daí, a exigência, na Pesquisa Sociopoética, do uso de técnicas (dispositivos) que facilitem a produção de singularidades¹⁸, visto que a simples utilização de dinâmicas ou vivências de grupo,

¹⁷ Segundo Petit (2002, p. 37), devires são linhas de fuga, algo que escapa à categorização socialmente produzida.

¹⁸ Guatarri (1999) afirma que é possível desenvolvermos modos de produção singulares, em uma recusa à produção *capitalística* de subjetividade que impõe a serialização dos indivíduos. Esse processo de singularização leva à construção de uma subjetividade singular por meio da produção de novos modos de sensibilidade, de criatividade e de relação com o outro.

como feitas em alguns programas¹⁹, não garante a produção coletiva e criativa de conhecimentos, tão cara à proposta de investigação sociopoética.

O método sociopoético foi fundado pelo filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier, após suas experiências de estranhamento em terras alheias à sua cultura de origem, na Nova Caledônia/Kanaky, no Pacífico Sul e no Brasil, particularmente, na Bahia.

Em termos teórico-metodológicos, a Sociopoética inspira-se:

- Na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire – com a ideia do grupo-pesquisador;
- Na Análise Institucional – pela sua tentativa de desvelamento do "[...] inconsciente de classe, de gênero, de cultura e sub-cultura, de faixa etária que atravessa as pessoas e os grupos" (GAUTHIER, 1999, p. 13).
- No Teatro do Oprimido e no Teatro-Fórum, de Augusto Boal, pela construção de imagens corporais que servem de alegorias às quais os participantes atribuem significações ambíguas que permitem trabalhar os paradoxos;
- Na escuta sensível mito-poética, de Barbier, a qual implica na multirreferencialidade dos sentidos:

[...] a atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível. (BARBIER, 1998, p. 61).

Dessa forma, a abordagem sociopoética implica:

[...] dispositivos de pesquisa nos quais o pessoal pesquisado se torna copesquisador, numa concepção da pesquisa como acontecimento poético (do grego **poiein**, criar), de dimensões muitas vezes recalcadas pelo instituído [...]. O aspecto mais original dessa abordagem é a produção de conceitos filosóficos pelas pessoas envolvidas na pesquisa - a pesquisadora é apenas uma voz na 'fuga do conceito'. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 123, grifos do autor.

Essa abordagem considera o corpo, a criatividade artística e o sentido espiritual como fontes de conhecimento no processo de pesquisa; visa democratizar o ato de pesquisar, no sentido de propiciar que as pessoas, alvos da pesquisa, independentemente de sua condição

¹⁹ Disponho, como exemplo, as propostas de “Qualidade Total”, citadas por Barros (1993, p. 104), em que o dispositivo grupo tem sido usado exatamente no sentido oposto ao que a Sociopoética propõe. Trata-se de uma busca por homogeneidade de objetivos e ações, em que até pequenas heterogeneidades já estão previstas.

sociocultural, tornem-se copesquisadores. Pesquisa-se, inclusive, com crianças, e os pesquisadores oficiais se tornam facilitadores, no sentido de mediadores do processo.

Outro aspecto importante é o fato de a Sociopoética, para além da razão, trabalhar com faculdades de conhecimento que o ser humano possui e que mexem com o inconsciente, a emoção, a sensação, a intuição. Dimensões essas que, muitas vezes, não são contempladas nas pesquisas acadêmicas, que tendem a recorrer apenas à linguagem verbal (questionário, entrevistas) ou, eventualmente, visual (observação). Em uma situação de entrevista, por exemplo, a pessoa normalmente controla o que fala, porque pensa muito no que está dizendo, fica muito no consciente. Ora, o corpo internaliza muito o inconsciente. Assim, a Sociopoética, utilizando técnicas artísticas que permitem o afloramento do que está na sombra do corpo, busca fazer com que o inconsciente se expresse.

Outra importante dimensão desse método é a valorização e a articulação com a academia, dos saberes abafados nas pessoas comuns, possibilitando o que Gauthier chama de polifonia de sentidos:

A produção do conhecimento numa pesquisa sociopoética se faz assim: a pesquisadora canta somente uma voz crítica e autocrítica, no canto polifônico do 'pesquisar', onde os membros do grupo-pesquisador cantam, também, cada um, sua linha, sua voz, seu canto. Desse modo, os conceitos da pesquisa nascem como conceitos polifônicos, plurais, dialógicos, nunca acabados. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 135).

Essa polifonia, entretanto, não é sinônimo de harmonia:

[...] enfatizamos também as diferenças, os conflitos, a dialética na busca de um conhecimento compartilhado. A nossa originalidade é a de considerar a ética, a política e a arte dimensões fundamentais na constituição da cientificidade. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 134).

A Sociopoética pretende, ainda, favorecer a emergência do imaginário. Nesse sentido, Gauthier orienta:

Entender o imaginário como uma interface entre o real e o simbólico, como um lugar de jogo entre o coletivo e o individual, sendo o seu modo de existência a dialética entre a história coletiva e a história individual; dialética aberta, que possibilita devires singulares e inesperados. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 124).

As fases de uma pesquisa sociopoética, embora não sejam estanques nem predeterminadas, tendem a obedecer a certo ritmo. Em geral, as oficinas começam com um **relaxamento**. Gauthier explicita a importância do relaxamento como parte integrante da pesquisa:

Ele [o momento do relaxamento] é um momento da pesquisa, mesmo. Os membros do grupo-pesquisador devem conseguir abaixar o seu nível de controle consciente, a fim de que expressem os saberes enterrados e imersos, os ventos raros, as lavas congeladas pela história coletiva e individual. (GAUTHIER, 1999, p. 53).

Depois do relaxamento, é incentivada a **produção de dados** referentes ao tema gerador, em linguagem simbólica e criativa que permita ultrapassar a simples dimensão consciente e faça emergir também a intuição e os referenciais não meramente racionais do grupo de copesquisadores. Para isso, pode-se recorrer às mais diversas técnicas: teatro-imagem, de Boal; dispositivos que façam mexer com os sentidos – tato, olfato, paladar, audição (por exemplo, com os olhos vendados, os copesquisadores são levados a experimentar sensações e a fazer associações de ideias) –; técnica da estória a continuar (os facilitadores criam um início de estória, até um ponto problemático e pedem para os copesquisadores continuarem); técnica dos quatro elementos (os copesquisadores associam livremente o tema gerador a um ou a vários dos elementos terra, água, fogo, ar, etc).

Existem muitas possibilidades de técnicas, inclusive mitológicas, tanto ocidentais, como orientais. O importante é que os facilitadores usem aquelas que acharem mais convenientes, com as quais estejam familiarizados. É recomendada a utilização de, pelo menos, duas técnicas diferentes, porque cada uma possibilita resultados diferentes e, assim, a descoberta de dimensões divergentes e/ou complementares.

O fato de a Sociopoética incentivar a expressão simbólica, menos racional, favorece o necessário estranhamento que todo processo de conhecimento pressupõe, ajudando a descobrir faces não aparentes do tema explorado.

A próxima fase é a da **análise dos dados** pelos próprios copesquisadores, dos dados por eles produzidos, mediante as técnicas das oficinas. Tanto na fase da produção de dados como na análise, o grupo de copesquisadores revela a heterogeneidade de pontos de vista e vivências:

A Sociopoética é um revelador e catalisador da heterogeneidade, muitas vezes encoberta por uma aparente homogeneidade. O preparo individual no

grupo favorece a autonomia dos membros do grupo-pesquisador. (GAUTHIER, 1999, p. 60).

A etapa seguinte acontece quando o(s) facilitador(es) da pesquisa elabora(m) sistematiza(m) suas análises a partir de tudo o que foi produzido pelos copesquisadores com relação ao tema gerador, mas “Os facilitadores da pesquisa não pretendem dizer 'a verdade' ou dar 'o sentido real' das práticas e dos sonhos dos participantes. Não: eles são apenas uma voz entre as outras [...] (GAUTHIER, 1999, p. 13).

Assim, a análise dos dados, na Sociopoética, se dá em momentos (análise e contra-análise) e em propostas diversas. A análise plástica, por exemplo, é um diferencial desse método e se justifica plenamente pelo explícito objetivo de valorização da imaginação que perpassa essa abordagem. Na pesquisa sociopoética, embora outras propostas de análises se cruzem e se recriem no processo de produção e análise dos dados, as imagens são as fontes primeiras de criação e reflexão.

Nessa perspectiva, penso que, mesmo planejando, a priori, as formas de análise para cada técnica, o movimento, a onda que delineia a estrutura de pensamento do grupo é que vai determinar, de forma mais marcante, as possíveis análises para os dados produzidos. Para captar a estrutura do pensamento do grupo, o pesquisador oficial precisa realmente exercitar a escuta sensível, se desprender minimamente dos seus pré-conceitos, das suas hipóteses prévias e do excesso de racionalização, procurando explorar ao máximo as metáforas criadas pelo coletivo, pois elas, em geral, estão imbuídas de maior significação do que os dados mais óbvios. Diante da nossa formação predominantemente racionalista, este é realmente um grande desafio.

Uma vez efetivadas as análises pelos facilitadores, esses restituem suas interpretações aos copesquisadores para um confronto de opiniões, o que pode modificar a escrita final. Se o grupo aceitar, decide-se uma forma conjunta de socialização dos dados produzidos para encerrar o processo de pesquisa.

Esta etapa é denominada de **contra-análise**, na qual o pesquisador acadêmico pensa dispositivos que permitem a apreciação, por parte dos copesquisadores, das hipóteses que emergiram das análises feitas por ele, o que leva o pesquisador oficial a ter “ciência” das confirmações e das negações do grupo com relação aos resultados apresentados, procurando considerá-las. Esse momento traz em si a reafirmação da forte conotação éticopolítica do método sociopoético, pois oportuniza que os copesquisadores assumam, de fato, o que lhes é de direito e que lhes cabe nesse “latifúndio” chamado pesquisa.

Trata-se de uma fase de compartilhamento crítico do conhecimento produzido, visto que jorram as reflexões, tanto por parte dos copesquisadores como do pesquisador oficial, que tem a oportunidade ímpar de submeter ao crivo do público-alvo a produção que também será avaliada pela academia. É uma excelente chance de se buscar, de fato, a tão propalada democratização do saber, e enriquecê-lo de fruição e autonomia, na valorização da heterogeneidade contida na polifonia do grupo.

Após a contra-análise, o pesquisador oficial pode, então, explicitar a coexistência das diferentes vozes, dos discursos e das reflexões acerca do tema vivenciado em plena poética de pesquisar e aprender com o corpo (grupo) todo. Do ponto de vista ético, esse método traz a proposta diferenciada de produção coletiva do conhecimento, uma vez que incentiva a troca cooperativa entre saberes no grupo ao longo do processo de pesquisa.

A democratização do saber é o eixo éticopolítico que norteia essa abordagem. Primeiro, pelo desafio de ser não apenas uma construção no grupo, mas também feita pelo grupo. Feita no sentido de feitiço, de planejamento que deve ser realizado, e que, no meu caso, se fez duplicado, pois trabalhei com dois grupos, cada um deles com um sub-tema, sendo o cruzamento dos dois o foco da pesquisa com o objetivo de responder às possibilidades da avaliação como dispositivo de participação do aluno na escola e quais as implicações disso no processo de aprendizagem.

No processo de pesquisa, tive momentos de reflexão acerca da produção coletiva de conhecimento e, em um deles, estando em uma praia de pescadores a observar o mar, veio-me uma imagem poética de grupo, que registrei nos versos abaixo:

A POÉTICA DO GRUPO-PESQUISADOR

O grupo pode ser comparado
Ao mar: com ondas crespas e lisas,
Mansas e agitadas.

A dinâmica se dá ao vento das relações:
Ora de harmonia, ora de agonia.
A simbiose entre elementos e estados,
Constrói o grupo.
Desconstruindo-se e reconstruindo-se
Num poético surfar, ao sabor de saberes.
Omitidos e admitidos, na comunhão.

Dos desejos reunidos e vivenciados
A reafirmar em fluxos um eterno devir.

3.4 Planejamento, negociação e formação dos grupos-pesquisadores

Na Sociopoética, o momento da negociação é o ponto inicial da empiria. Nele, o pesquisador vai para o campo viver a experiência da pesquisa, portanto, é necessário que se faça a negociação com o grupo – momento em que o pesquisador institui o grupo-pesquisador, que é composto pelo pesquisador oficial e pelos sujeitos da pesquisa chamados também de copesquisadores.

Na negociação, o grupo-pesquisador escolhe o tema gerador, bem como as condições da pesquisa: o local, os dias e os horários para a realização das etapas que se seguem, no caso, as oficinas de produção e análise dos dados e a contra-análise.

A pesquisa empírica na Escola Municipal Bárbara de Alencar, situada no bairro Parque Santa Maria, na periferia de Fortaleza-CE, teve início com a formação dos dois grupos-pesquisadores por meio do processo de negociação e do chamamento aos alunos nas salas de aula.

O primeiro passo consistiu na apresentação da proposta de pesquisa a todas as salas dos três turnos, convidando os interessados a participarem de um processo de seleção, uma vez que só teríamos condição de desenvolver a investigação com um número reduzido de alunos.

Quando os interessados compareceram à seleção – em torno de 60 pessoas em cada grupo, sugerimos que realizassem, em subgrupos, dramatizações acerca dos temas. Logo após as encenações, discutimos a improvisação, indagando a motivação deles pelo assunto e pela técnica usada, explicitando, em seguida, que, no nosso estudo, seriam realizadas oficinas com teatro e artes plásticas.

Como o grupo de interessados se mantinha ainda muito grande, tivemos que proceder a um sorteio, garantindo, em média, um aluno por sala e um equilíbrio entre a proporção de homens e de mulheres.

O estudo da **avaliação** realizou-se de forma concomitante ao tema **participação do aluno na escola**. Após negociação com a escola, houve a formação dos dois grupos pesquisadores GA (grupo avaliação) e GP (grupo participação), respectivamente, com alunos do turno da tarde e do turno da noite da Escola Municipal Bárbara de Alencar..

Entre 2000 e 2001, os alunos do turno da tarde da referida escola se encontravam em

faixas etárias bem distintas. Havia o grupo de séries iniciais – 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e Aceleração II (sendo que existiam duas turmas de 1^a e duas de 2^a, enquanto que, para as demais séries, existia apenas uma turma) –; e o grupo de séries finais: 3 turmas de 7^a e 2 turmas de 8^a série. A faixa etária desses alunos ia dos 7 aos 14 anos de idade. No **GA**, nós tivemos copesquisadores com idade entre 8 e 14 anos de idade.

4 OS SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLA

Nesta parte do estudo, trago para o leitor uma descrição detalhada do processo de produção de dados, seguido das suas análises em cada técnica utilizada nesta pesquisa. As análises referem-se às imagens, às falas e aos escritos do grupo participação (GP). Para dar melhor visibilidade ao processo, exponho os desenhos feitos pelos copesquisadores. Também cruzo os dados e as análises produzidas a partir do conjunto de técnicas trabalhadas.

Todo esse detalhamento, que poderá, em algum momento, parecer exaustivo, tem o objetivo necessário de explicitar o processo de produção e análise dos dados desse novo método, que é o sociopoético, sob pena de não deixar suficientemente evidente a coerência do processo de pesquisa e a riqueza dos resultados.

O tema-gerador *participação do aluno na escola* sempre contou com especial interesse por parte da diretoria e de muitos professores da Escola Bárbara de Alencar. Quando apresentamos esse tema, a direção logo se manifestou, dizendo que, no turno da noite, a participação era um problema, que os alunos do noturno eram muito desmotivados e que, por isso, achavam bastante pertinente o estudo desse tema. Esse dado me remeteu a um dos achados daquele já citado diagnóstico realizado anteriormente na escola, e que apontava um aparente desinteresse dos alunos maiores pela escola, bem como uma crescente desmotivação do aluno pelos estudos, com o passar dos anos. A minha familiaridade com o turno noturno como docente do curso supletivo em Timon-MA e essa demanda da escola foram elementos que despertaram meu interesse para investigar a participação do aluno na escola junto ao tema da avaliação.

O GP era formado por alunos de 5^a a 8^a séries e integrantes do CEJA – modalidade de Educação de Jovens e Adultos para pessoas maiores de 14 anos. O processo de pesquisa foi iniciado com 15 copesquisadores e concluído, após certa flutuação, com 12 membros no grupo-pesquisador²⁰.

Nas oficinas de produção de dados com o GP, foram usadas quatro técnicas, a saber: viagem pela ponte do imaginário, lugares geométricos e dramatizações à *la Boal*, subdivididas em cenas mudas e histórias mentirosas.

²⁰ Logo no início, três alunos desistiram de participar das oficinas, ou em função do calendário de provas marcado para esse período, ou por não se identificarem com a proposta.

4.1 Viagem pela ponte do imaginário e ao lugar da participação do aluno na escola

Este dispositivo facilitador da produção de dados foi usado tanto na investigação do tema *participação do aluno na escola*, como no estudo do tema *avaliação*. No GP, começamos com uma técnica de relaxamento que propiciasse a produção de *confetos*²¹. Para não me tornar repetitiva, descreverei somente como a técnica aconteceu no GP, pois a mesma também foi usada no GA, onde só mudamos as referências.

Inicialmente, sugeri que todos deitassem sobre colchonetes e, de olhos fechados, procurassem relaxar, partindo dos pés e distendendo cada parte do corpo progressivamente, até a cabeça. Para tanto, pedi, primeiro, para controlarem a respiração, em um movimento lento e reiterado de inspiração e expiração. Circulando entre as pessoas, como facilitadora, tentava auxiliar àqueles com maior dificuldade de relaxar e que se mantinham rígidos e tensos. Uma vez alcançado certo nível de relaxamento, de forma pausada, pedi para se imaginarem passando por uma ponte, em uma viagem rumo ao lugar da participação do aluno na escola, pedi que se concentrassem nas seguintes perguntas:

- Como é a ponte que leva ao lugar da participação do aluno na escola?
- Onde está situada essa ponte?
- Na ponte, você encontra um obstáculo? Que obstáculo é esse?
- Na ponte, você também encontra uma ajuda. Que ajuda é essa?
- Como você conseguiu contornar a dificuldade? O que aconteceu?
- Finalmente, você chega ao lugar da participação do aluno na escola. Como é esse lugar? Onde fica? O que tem lá?

Todas essas perguntas foram colocadas uma por uma, de forma lenta, repetida e encadeada, acompanhando o exercício respiratório. Ao final, pedi para abrirem os olhos e sentarem. Então, iniciou-se a segunda fase da técnica, em que cada aluno expressou, de forma plástica, as impressões, as sensações e os acontecimentos vivenciados na viagem imaginária com os simbolismos da ponte, dos possíveis obstáculos e aliados e do lugar da participação do aluno na escola. A maioria escolheu pintar com tinta guache e/ou cola colorida, realizando quase sempre mais de um desenho.

²¹ Segundo Gauthier (1999), na Sociopoética, a produção de conceitos (conhecimento) durante a pesquisa acontece com a participação não só da razão, mas também do afeto, portanto, *confeto* = conceito + afeto.

4.1.1 Relatos produzidos pelo grupo-pesquisador a partir da produção plástica

Embora tenhamos pedido para descreverem a viagem também por escrito, foram poucas as produções desse tipo. Logo depois da produção plástica, cada copesquisador comentou o seu desenho, falando dos seus sentidos, entretanto, esses comentários não foram gravados. Em função disso, em outra oficina, pedimos para eles relatarem, com base nos seus desenhos, a trajetória e a chegada ao lugar da participação. Para tanto, pedimos para se entrevistarem uns aos outros acerca dos sentidos produzidos. As entrevistas tiveram perguntas²² abertas e foram gravados em fita cassetes. Depois, nós, facilitadoras, transcrevemos e transformamos as falas em pequenos textos (relatos). Posso, então, dizer que esses relatos são autoanálises dos copesquisadores, editadas pelas facilitadoras, pois neles estão misturadas reflexões e descrições da viagem imaginária. Esses relatos foram lidos e comentados pelos copesquisadores em uma oficina, durante a fase de análise coletiva.

No processo de edição das entrevistas procurei cortar algumas repetições, a fim de tornar a leitura mais fluida, mas como proposta de valorização dos saberes produzidos pelos copesquisadores, optamos por manter a linguagem no seu tom coloquial, sem grandes correções. A seguir, a apresentação dos relatos.

RELATOS

1-João Batista - Ao fazer esse desenho, o pensamento que me veio na cabeça foi fazer uma ponte para me livrar das coisas ruins. Aí, veio uma coisa para me atrapalhar, mas eu consegui correr e subir na árvore. Era um urso. Então, eu corri, subi na árvore, esperei um momento, depois desci e fui para a sala de aula. A ajuda veio quando vi o pé de maçã e subi nele. Depois, eu desci e fui para a sala de aula estudar. O que eu tenho a dizer é que isto [a vivência] me ajudou muito a pensar em não fazer mais coisas erradas daqui pra frente.

2-Éder - A maior dificuldade foi o medo do ensino. O que me fez parar esse medo foi o amor, o amor pela aprendizagem me fez passar a ponte. Era um medo de não conseguir chegar aonde cheguei hoje. Aí, a força de vontade foi maior e eu consegui. Estou terminando. Eu desenhei uma paisagem mais embaixo, porque, numa época, eu estava sem coragem, dava aquela falta de vontade, aquela preguiça de ir para o colégio. Foi com muitos conselhos dos meus pais que eu superei essa fase. Passei essa ponte... Graças a Deus, comecei a gostar do ensino, dos meus colegas, dos professores. Por isso, nesse lado aqui, é como se fosse a continuação da ponte, vejo a escola, que é a segunda casa da gente. A escola saiu mal desenhada, mas eu acho que tudo que o aluno quer, é uma escola bem estruturada, digamos, uma escola assim como se fosse realmente a segunda casa da gente, com umas carteiras limpinhas, a sala limpa. As cores

²² Essas foram as perguntas da entrevista: **por que você desenhou dessa forma? Por que usou essas cores? Como é a ponte que leva ao lugar da participação? Você encontrou alguma dificuldade para atravessar essa ponte, qual? Teve alguma ajuda para superar a dificuldade encontrada, qual? Qual o lugar da participação do aluno? Como é o lugar da participação do aluno?**

são as cores do Brasil. Realmente, o Brasil tá cabisbaixo mesmo, mas eu coloquei, porque é o país que a gente vive, é o que a gente tem.

3-Regilane - Eu imaginei a sala de aula e o caminho que eu sigo todos os dias para vir ao colégio. Esse negócio preto é a ponte, que é um lugar muito esquisito que eu passo todos os dias, porque lá já aconteceram muitas coisas com as pessoas, inclusive comigo. Já tentaram me estuprar duas vezes, por isso, eu tenho muito medo de passar lá. Isso aqui é a ajuda de Deus, sem ela eu não tinha conseguido desenhar. Com a ajuda de Deus, eu estou superando esse obstáculo. O caminho é o meu obstáculo e a outra ajuda foi a força de vontade que eu tive para vencer. Eu coloquei outro obstáculo que eu tenho, porque eu cuido de um irmão, uma irmã e uma sobrinha, todos pequenos. Eu tenho que deixá-los com minha mãe, que mal pode cuidar deles. Também tem a preguiça e a minha irresponsabilidade, porque, às vezes, eu tenho preguiça de vir para o colégio. Também a falta de compromisso comigo mesmo e com o colégio. Eu desenhei um sol nascendo, porque, depois de tudo isso, eu consegui superar os obstáculos que tinham no meu caminho. Eu desenhei o sol nascendo e desenhei um rio. O coração que eu desenhei é o amor que eu sinto pelo colégio, a vontade de estudar. Desenhei uma rosa como forma de superação dos problemas.

4-Elizângela N. – Na viagem pela ponte a dificuldade, que eu tive, foi embaixo da ponte. Quando eu passei, um homem me chamou, fui lá e ele me pediu dinheiro. Ele disse que estava embaixo da ponte, que a atividade dele era essa. Ele me pediu o dinheiro pra comprar uma coisa. Ele tinha uma casinha e tinha uma cadeira embaixo da ponte. O que me ajudou foi quando eu o ajudei também a atravessar a ponte. E o lugar da participação, foi quando eu cheguei à classe, os alunos estavam todos na sala, o professor explicando, então, cheguei e sentei na cadeira. O professor estava explicando a matéria, enquanto isso, alguns alunos estavam conversando e outros jogando papel nos colegas. O professor botou um aluno para fora. Foi logo para a secretaria, lá para o vice-diretor. Essas coisas todas que eu fiz, foram por mim imaginadas.

5-Leôncio - Aqui é a ponte que a gente passa, aqui tem água. Eu perguntei a um homem onde fica a ponte. O homem me ensinou e eu cheguei até lá a pé. Tinha um rio para passar, tinha um livro para a gente anotar as coisas e ler para trás, e encontrei uma senhora que nos mandou parar. Andei o bairro todo para encontrar essa ponte. Depois encontrei a escola. Cheguei lá e fui para a sala de aula. O lugar da participação é na escola, porque é na escola que a gente aprende.

6-Edamir - Na ponte, eu encontrei as minhas dificuldades, que são as várias matérias, mas a principal, realmente, é a Matemática. Tem muita dificuldade na matéria de Matemática, inclusive o professor. Nosso professor de Matemática ensina superbem, mas é uma pessoa muito ignorante, ele gosta muito de humilhar os alunos. Por esse motivo, dá até medo de você não entender uma questão da matéria e perguntar a ele. Se você vai falar com o vice-diretor e com a diretora, não tem jeito, porque parece que os dois têm medo desse professor, parece mesmo! Aí, você tem que pedir ajuda a algum professor, mas você não tem esse professor, aí fica difícil! Você pode pedir ajuda a algum colega seu que está entendendo o assunto, que sabe. Na sala, tem alunos que entendem bem, são inteligentes. Aí, esse aluno te ajuda que você consiga passar na matéria. Não só nessa, como nas outras matérias. É muito importante, então, a ajuda do aluno que vai lhe explicar direitinho, coisa que o professor não faz. Aqui, no lugar da participação, que é a secretaria, estão todos os alunos conversando com vice-diretor e a diretora sobre os direitos dos alunos na escola. Os direitos são poucos, principalmente para os alunos da noite, porque os alunos da noite são esquecidos. Aí, conversamos com vice e diretora sobre isso, sobre os professores ignorantes que dão uma matéria, assim, sem dar explicação. A gente está debatendo sobre isso. Claro que tem muitos alunos bagunceiros e tal, mas também têm muitos alunos que querem tentar, principalmente nós da noite, porque a maioria das pessoas da noite está atrasada na escola. Uma coisa que dá muitas reclamações à noite, é que os alunos da noite são muitos esquecidos. Os professores gostam muito de

humilhar os alunos, principalmente o professor de Matemática, é um que adora humilhar, chama a gente de "burro" se a gente tirar nota baixa e isso é muito chato.

7-Elizângela R. - A ponte era bonita. Acontece que nela tinham tábuas quebradas, tinham buracos, enfim, muitos obstáculos, que eu não conseguia vencer. A ponte é muito bonita, é cheia de ramos verdes, mas é feita de madeira, lá tem muitos ramos segurando, mas tem muitas tábuas quebradas e muitos obstáculos.

A ponte é feita de madeira da cor das cadeiras da escola e tem tábuas podres como se fossem buracos que eu ainda não consigo passar sozinha e tem ramos verdes envolvendo essa ponte.

Havia um ramo, tipo uma raiz, só que essa era especial, era maior que as outras e mais forte. Eu agarrei nela, enrolei-a na cintura e consegui atravessar saltando sobre os buracos como se eu flutuasse.

A participação do aluno, para mim, é dentro e fora da escola, pois ele põe em prática na escola o que aprende em casa, assim como põe em prática fora do colégio o que aprende na escola. Para mim, é um lugar alegre e harmonioso. Sem violência, sem discriminação de raça, religião ou qualquer outra coisa, embora eu saiba que esse lugar está longe de ser real, mas, para mim, seria assim.

8-Isaías - Quando eu cheguei à ponte, a ponte estava quebrada; lá tinha um aluno também a fim de passar, mas ele me falou que seria melhor arruinar, pois como a ponte estava quebrada, não dava para passar. E se a gente tentasse passar, com certeza, poderia cair da ponte.

9-Marcelo - Eu imaginei que, na ponte, muitos alunos entram nas drogas, porque, na escola, às vezes, tem alunos que passam drogas para outros, como cigarro e todos os tipos de droga. Daí, o aluno, ele tem que se conscientizar que a escola é para aprender e não para usar esse tipo de coisa. A ponte é uma ponte simples, eu usei minha imaginação. Na ponte, eu me desenhei no meio e um aluno me oferecendo droga e outro dizendo "não aceite"; o que foi que eu fiz, eu não aceitei, fiz o correto para mim, e hoje estou aqui. A dificuldade foi, porque, na ponte, têm muitas coisas boas e más, mas as coisas boas são as melhores, as más são os amigos que querem botar você nas drogas, colocar você no mau caminho. Eu não, eu consegui o caminho que foi aceitar a ajuda do colega e sairmos. O que me ajudou foi a força de vontade e um bom amigo. Eu usei minha força de vontade, a força de meu amigo e a minha coragem e atravessei a ponte. Participação do aluno é não riscar as paredes, não sujar a classe, não falar palavrão, não bater nos professores, como muitos fazem. Humilham os professores, dizendo que eles são isso e aquilo. A gente tem que tratar a todos com respeito, afinal, todos nós somos seres humanos. A participação do aluno na escola, a que eu imaginei, foi essa: aluno pintando quadra, ajeitando, ajudando os professores, tendo sempre uma coisa melhor pra fazer, do que andar com os outros que usam drogas.

10-Edmário - Essa ponte ela é bem extensa, ela tem, assim, um quilômetro de distância. Fiz baseado na ponte que divide o Pernambuco e a Bahia, Petrolina e Juazeiro. A dificuldade foi para fazer essa ponte e para concluí-la. Assim como para destacar que seja uma ponte; essa foi a dificuldade que eu encontrei.

A ajuda que eu tive para atravessar a ponte foi de mim mesmo, eu puxei na lembrança, dando umas pintadzinhas, fiz aqui o rio e a água passando por baixo. O significado dessa ponte, para mim, é importante, porque ela traz uma lembrança muito bonita e tem uma música que fala sobre Juazeiro e Petrolina, então, tem um significado importante. A importância dela é de ligar, de a gente fazer a passagem por cima dela, sem ter que passar por dentro do rio ou nadar, então, a dificuldade é essa mesmo. E o lugar da participação é a escola, onde se pode aprender a passar alguma coisa, aprender com os colegas, é muito bom estudar. A participação do aluno acontece também na rua, conversando com amigos, a participação se dá também com os colegas de sala e de trabalho, então, tudo tem essa participação.

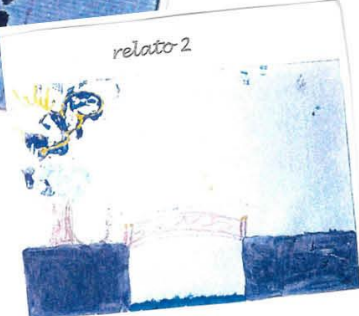
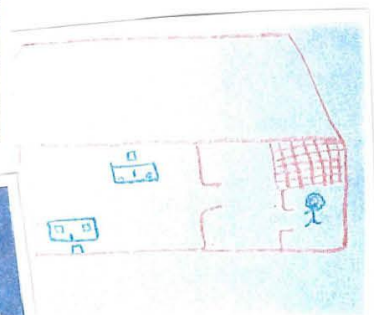
11 - Elisângela N. - Na ponte veio, um homem pra ajudar outro com carro. Estava chovendo muito forte, daí, ele veio, perguntou para ele o que estava acontecendo. Ele disse que o carro

que tinha dado um pequeno problema; aí, ele disse assim: vamos ajudar, vamos consertar o seu carro. Só que não parou de chover embaixo do pé de árvore, até que passou a chuva e ele foi-se embora. Foi um pra ajudar o homem do carro, andou para ver o que estava acontecendo lá em cima da ponte, enquanto que outro já estava se aproximando. Quando ele chegou lá em cima, o primeiro já estava ajeitando o carro. O lugar da participação do aluno é no colégio.

12-Edlene - Quando eu ia atravessando essa ponte, na qual caía água embaixo, eu via muita dificuldade de atravessar. Como a participação do aluno: tem dias que a gente vem pro colégio com preguiça, tem outras coisas que atrapalham muito, o “incentivo” dos outros lá de fora, que não querem que a gente venha pro colégio. Tem certos dias que eu tenho muita vontade de aprender mesmo, aí, eu luto para que isso aconteça, mas atravessar essa ponte é um período muito longo que a pessoa passa na vida, mas que, aos poucos, com muito esforço, você vai tendo alegria, brincadeiras que vão fazendo com que tudo vá se tornando mais fácil. Com relação às dificuldades encontradas na ponte, as maiores dificuldades que eu tive até hoje são o cansaço mesmo e as decepções, de vez em quando, com as notas baixas. Para mim, é uma grande dificuldade, é um grande obstáculo que eu tenho que vencer, porque tirar notas baixas é muito ruim, às vezes, não dá tempo a gente estudar. Eu acho isso uma coisa muito ruim, me atrapalha muito. O que me ajudou a atravessar a ponte foi o fato de eu ter um grande sonho e que eu posso, através do estudo, esse sonho só é realizado se eu estudar bastante e com muito boa vontade, porque é o que eu quero, então, eu vou lutar para acontecer. Quando eu ia atravessando a ponte, foi como se eu fosse caindo, como se a ponte fosse quebrando ao meio e eu ficava segurando nas madeiras da ponte, então, alguém chegava me ajudava e dizia: "levante-se, tenha fé em Deus que você vai vencer". Quanto ao lugar da participação do aluno, eu acho que o aluno deve estar presente em todos os momentos, ajudar, participar de todas as maneiras que possam ser proveitosas para ele e para o meio escolar, de modo geral. O lugar da participação do aluno é ele participar todo dia, ter interesse e participar das aulas, levarem a coisa de maneira bem criativa, inteligente, é não levar as coisas pro negativo, ver as coisas boas que o estudo pode trazer.

4.1.2 Análise Plástica

Como recomendado pela abordagem sociopoética, antes de proceder ao estudo dos relatos acerca das produções, exercitei nessa técnica uma análise da produção plástica, sem referências nas falas dos copesquisadores, no intuito de acessar mais a intuição e elaborar um texto que, escrito de forma cadenciada, descrevesse um conjunto de imagens, sensações e impressões vivenciadas por mim, no contato com o material produzido. Para facilitar a compreensão do leitor, mostro todos os desenhos produzidos nas técnicas, e que foram por mim analisados no seu conjunto. Ressalto que essa proposta de análise está ligada ao interesse da Sociopoética de privilegiar a produção coletiva. A opção por colocar em primeiro plano as imagens se justifica pelo fato de essas constituírem a produção que deu origem a todas as análises subsequentes. A seguir, apresento o painel de desenhos.



Eis o resultado dessa análise:

Cores fortes: fortes emoções até chegar ao local da participação. A ponte que leva ao lugar da participação do aluno, às vezes, é escura, embora sinalizada com as cores verde e amarelo e a placa em forma de seta. O céu estrelado e a lua cheia iluminam o acesso até a ponte.

Descendo do ônibus defronte à escola, o aluno tem a sala 1 (sala das oficinas) como o lugar da participação. A ponte é colorida e, nela, o aluno se perde, folhas de caderno voam ao vento durante a travessia. Algumas pessoas que conseguiram atravessar a ponte incentivam o aluno em dificuldade. A chegada à escola mostra vários lugares: lugar dos alunos, lugar da direção, etc., todos aos seus postos, tudo pré-determinado.

O medo é muito forte, cria uma barreira enorme no caminho até a escola, atravessar a ponte ao anoitecer é difícil e, para chegar à escola, além do medo, tem que se unir a outros colegas, formando um comboio humano para atravessar a ponte que leva ao lugar da participação do aluno. A preguiça e a irresponsabilidade podem servir como justificativa para não se enfrentar os perigos e chegar até a escola. É difícil, mas a vontade de vencer e a esperança num novo amanhecer é também muito grande. Pontes, carros, correnteza e indecisão. A escola fica longe e o trajeto é complicado. Para chegar até o lugar da participação, às vezes, tem que se viajar de um Estado para outro. A ponte atravessa o rio São Francisco e, às vezes, o percurso é feito de barco. O ponto de chegada é a escola atual.

Mudança de escola, onde, muitas vezes, surgem, no caminho, pessoas que ajudam e outras que tentam aliciar, levar para o caminho errado. Algumas pessoas atravessam a ponte que tem buracos e é perigosa. Tem que ser habilidoso para se chegar ao lugar da participação do aluno, que, em geral, é a escola.

A ponte é de tábuas coloridas. A ajuda é esperada com o pôr do sol. Às vezes, nuvens pairam sobre a escola. No caminho, a chuva ameaça e a carona não vem. Muito azul ladeia a ponte e árvores coloridas estão no caminho que leva à escola e que se apresenta como o lugar da participação do aluno.

4.1.3 Análise classificatória

Após a análise plástica, passei a estudar o conteúdo dos relatos. As análises das facilitadoras acerca dessas explicitações escritas dos desenhos na técnica da “viagem pela ponte do imaginário” basearam-se na sugestão de análise inventada pelo criador da Sociopoética. Segundo essa sugestão, a análise compreende quatro momentos em que, na prática, observei não são estanques, constituindo-se em artifício didático. Essa estrutura analítica em quatro momentos é justificada por Gauthier (1998), pelo fato de a pesquisa sociopoética, para além do conteúdo temático, investigar a lógica específica do grupo. Esses momentos de análises são por ele denominados de: Viril, Mulheril, Infantil e Filosófico. Por um desejo de alterar essa nomenclatura, que nos parecia estigmatizante e, sobretudo, cristalizadora de papéis sociais, foi que, nós, facilitadoras, renomeamos três desses momentos,

substituindo por: classificatório, transversal e surreal. O quarto momento, denominado filosófico, assim permaneceu por ser comum a todas as pesquisas.

A análise classificatória é aquela que delinea a estrutura do pensamento do grupo. Possibilita descobrir as oposições, as alternativas e as escolhas do grupo-pesquisador. Nessa análise, parti dos relatos, destacando as palavras-chave, e fiz um quadro com as seguintes categorias de análise: **a dificuldade, a ajuda, o lugar da participação do aluno na escola, a relação com o tema participação do aluno na escola**. Os destaques foram os pontos *ajuda* e *dificuldade*. Nos tópicos *dificuldade* e *ajuda*, sigo a ordem dos relatos. A seguir, disponho essas categorias:

Quadro 1 – As dificuldades/ajudas relativas a participação do aluno na escola

Dificuldade(s)	Ajuda(s)
Urso	Pé de maçã (subir)
Medo do ensino, de não conseguir aprender + falta de coragem + preguiça de ir ao colégio.	O amor pela aprendizagem; A força de vontade; Conselhos dos meus pais; Deus.
Medo de atravessar a ponte para o colégio diante do perigo de estupro; o próprio caminho; o fato de ter que cuidar dos irmãos e dos sobrinhos pequenos, a preguiça de ir ao colégio; falta de compromisso comigo e com o colégio.	Deus; força de vontade para vencer; amor pelo colégio; Amor pelo estudo (vontade).
Um homem pedindo dinheiro para comprar alguma coisa.	Ajudar o homem pedinte a também atravessar a ponte.
Chegar à ponte, porque tem que andar o bairro todo para encontrar; ter de passar um rio; ter de ler para trás um livro onde se anotam as coisas; enfrentar uma senhora que manda parar.	Um homem ensinou a ponte que leva à escola.
Várias matérias, mas principalmente a de Matemática; o professor que é muito ignorante e gosta de humilhar; o medo de não entender uma questão e de ter de perguntar a ele; falta de apoio da direção nesses momentos para enfrentar o professor, falta de apoio de algum professor.	O apoio de colegas inteligentes que entendem bem as matérias e ajudam a passar, porque explicam bem direitinho.
Tábuas quebradas e podres na ponte de madeira; atravessar sozinha a ponte cheia de buracos.	Ramo de uma raiz especial e maior do que as outras na qual o aluno se enrola para atravessar, flutuando sobre os buracos.
Ponte quebrada, não dava para passar.	Outro aluno falou para o outro arruinar, para não cair.
Tentação na ponte com aluno oferecendo drogas.	Aceitar o apoio do aluno (amigo) que recomendou não pegar a droga + a própria força de vontade para dizer não às drogas + coragem própria para atravessar a ponte.
Fazer a ponte + não haver passagem, ponte, ter que passar por dentro do rio ou nadar.	Puxou lembrança, isso permitiu desenhar a ponte.
Um carro dá prego em cima da ponte, debaixo de muita chuva.	O homem recebe apoio de outras pessoas que ajudam a ajeitar o carro apesar da forte chuva.
A ponte quebrada no meio, fazendo cair, atravessar a ponte, a imagem da participação do aluno que depende do dia, às vezes, tem preguiça + outras vezes é incentivado por alguns colegas a não ir à escola + o cansaço + a demora, pois o estudo ocupa um longo período da vida + a falta de tempo para estudar + tirar notas muito baixas (decepciona muito).	O sonho de conseguir estudar até o fim + o apoio de alguém que diz para ter fé em Deus e vencer.

Fonte:

Dados

da

pesquisa.

4.1.4 Análise transversal

É aquela que analisa ligações, ambiguidades, coincidências. Diferentemente do momento classificador, o transversal proporciona passagens, alterações progressivas de um em seu contrário: oferece uma visão global da estrutura de pensamento do grupo-pesquisador e que envolve tanto o intelecto como a intuição.

Nesse momento, parti da análise classificatória (categorização), na qual identifiquei dois eixos no pensamento do grupo. No primeiro eixo, apresentam-se duas grandes tendências inter-relacionadas: uma que aponta para as dificuldades de se chegar ao lugar da participação (que em geral é a escola); e a outra que indica as possibilidades de superação dessas dificuldades. O segundo eixo apresenta as relações entre as diversas manifestações da participação do aluno na escola. A partir dessas ideias, produzi os textos abaixo:

Texto 1

Dificuldades e superação

No caminho até a escola, coisas ruins passam pela cabeça do aluno, que precisa correr para se livrar delas e até subir na árvore. O medo do ensino também atrapalha, felizmente existe o amor pela aprendizagem e a força de vontade para superar as dificuldades e, assim, atingir os objetivos.

Muitas vezes, o caminho à escola é o próprio obstáculo à participação da aluna, o risco de ser estuprada é grande. Diante disso, só Deus e a força de vontade para ajudar. Cuidar dos irmãos, quando se tem, é preguiça e desejo de não ser tão responsável, atrapalha a força de vontade para ir à escola. Só o amor pelo colégio e a vontade de aprender podem levar a aluna a superar a falta de compromisso consigo mesmo e com os estudos. No caminho, também acontece o gesto de solidariedade, o apoio para atravessar a ponte, inclusive debaixo de chuva chega a ajuda para ajeitar o carro que deu prego.

Às vezes, fica difícil é achar a ponte, é preciso percorrer o bairro todo, e, para chegar até a escola, tem de se atravessar um rio, ler para trás, contornar a senhora que manda parar. É importante encontrar a ponte que leva à escola, que é o local oficial da aprendizagem. O medo de perguntar ao professor que não ajuda o aluno nas suas dificuldades de aprendizagem, além da falta de apoio da direção no sentido de mediar os entraves nessa relação, só deixa como opção para esse aluno a ajuda solidária do colega que tem mais facilidade e compartilha esse saber com ele.

Em outros momentos, a ponte se encontra quebrada, cheia de buracos, é preciso escolher, dentre os ramos verdes que envolvem a ponte, aquele mais forte que, ao ser enrolado na sua cintura, o transporte com segurança e leveza para além dos perigos da ponte esburacada. Diante da alerta de alguém, às vezes, é melhor "arruviar", porque a ponte pode cair. Ou então, se anda pela ponte, mas correndo o risco de ser tentado pelas drogas e os amigos aliciando. Nesse caso, mais uma vez, é preciso força de vontade, agora para dizer não.

A ponte não deixa de ser muito necessária para ligar, para evitar se ter que atravessar nadando, como é o caso da ponte entre Juazeiro e Petrolina²³. O conhecimento prévio e as experiências extraescolares são muito importantes na participação do aluno na escola. O cansaço, a falta de tempo para estudar e as notas baixas desestimulam o aluno a frequentar a escola. O sonho de

²³ A ponte citada é a Presidente Dutra, fica na divisa dos estados da Bahia e de Pernambuco, ligando as cidades de Juazeiro e Petrolina.

vencer pelos estudos e a fé em Deus, sugerida por alguém, atuam como força para que o aluno continue na escola.

Texto 2

Manifestações da participação do aluno na escola

Ainda é um ideal, a escola harmoniosa, sem discriminação de raça, religião ou qualquer outra coisa. Se ao menos fosse bem estruturada e limpa, semelhante ao aconchego da casa, sem dúvida, os alunos sentir-se-iam mais incentivados, o próprio ambiente físico já seria um estímulo ao estudo.

Na sala de aula, nem todos demonstram interesse, alguns ficam jogando papel e o professor coloca um aluno para fora. Outros alunos, também desconcentrados, buscam meios de livrar-se dos pensamentos ruins. Esses pensamentos podem estar relacionados à tentação de deixar de vir à escola, inclusive com influência de alguns amigos que acham que é tempo perdido frequentar a escola, mas a força de vontade e o amor pela aprendizagem terminam se sobrepondo ao desejo de curtir a rua com os amigos. Afinal, a escola ainda é o lugar onde se aprende, seja, porque é passado algum conhecimento, seja pela relação com os amigos. Por isso, é que é muito bom estudar. Porém, as matérias, às vezes, se tornam mais difíceis, devido ao professor, quando ele é ignorante com os alunos, chamando-os de "burros", mostrando que não sabe explicar a matéria. Se não fosse o apoio dos bons colegas, não haveria jeito de passar. Nesse caso, a secretaria se torna um lugar de participação, uma vez que é lá onde os alunos se reúnem para fazer valer suas reivindicações e tirar o turno noturno do esquecimento em que se encontra.

A participação dos alunos depende também muito de suas outras vivências fora da escola, pois existe uma relação entre a escola, a casa, a rua e o trabalho. Em todos esses lugares, são proporcionadas aprendizagens que se servem mutuamente, mas a escola não parece se interessar em estabelecer pontes com esses outros espaços. Quando é que os alunos são perguntados acerca de suas trajetórias de vida, origens, eventuais viagens, recordações, músicas que gostam o trabalho onde gastam seus dias, enfim, seu cotidiano? Faltam mediações, algum tipo de passagem que faça a ligação entre as diferentes experiências.

Um exemplo da relação entre o dentro e o fora da escola são as drogas, lícitas (o cigarro) ou ilícitas. Estas existem tanto dentro como fora da escola, e alguns alunos têm que ficar lutando para não aceitar as consumir.

Para esquecer as tentações, pode-se tentar maior envolvimento na escola, e ajudar a melhorá-la, por exemplo, buscando formas de ajeitar a quadra ou apoiando o professor.

Só que há dias em que volta a bater a preguiça e o cansaço, sobretudo quando se recebem notas baixas, isso desmotiva muito mesmo e acontece de não haver tempo para estudar.

Às vezes, frente às dificuldades de aprendizagem, percebe-se a exigência de conhecimentos prévios, que só se assimilam a custo de muito empenho. Então, a escola se torna uma grande ponte, na qual se é levado a uma longa jornada que parece sem fim, pois a escolaridade termina ocupando um período muito grande do tempo e das preocupações. Diante do longo caminho para percorrer, é preciso encarar com espírito positivo, muito esforço e, sobretudo, procurar brincadeiras, algumas alegrias e criatividade que faça essa jornada se tornar mais fácil. Assim se descobrem as coisas boas que o estudo pode trazer.

4.1.5 Análise Surreal

A análise surreal consiste na reconstrução radical da estrutura do pensamento do grupo. A partir do que se encontra na fala dos copesquisadores, o facilitador propõe relações ainda desconhecidas, não apresentadas pelos copesquisadores. É um momento de análise em

que se estabelecem novas relações no interior do pensamento do grupo, ligando o que os copesquisadores separaram.

Foi difícil o exercício de subversão do pensamento do grupo, pois pela própria indução da técnica da viagem pela ponte, a sua lógica era muito de causa e efeito, em que, para cada dificuldade que se apresentava, surgia uma forma de superação. O jeito foi partir do texto 1, produzido na análise transversal, para criar um texto invertido (às avessas), no qual as ideias do grupo foram colocadas ao contrário.

O objetivo dessa produção é mexer, provocar o grupo, colocando essa análise “estranha” como uma das alternativas que pudesse vir, no momento da contra-análise, a propiciar uma reflexão do grupo sobre a lógica do seu pensamento. No entanto, esse texto não foi utilizado, pois, avaliamos que, mesmo estando invertido, mantinha o aspecto previsível de causa e efeito, de forma que não traria muito estranhamento para o grupo. Talvez até se tornasse repetitivo. Ainda assim, coloco-o abaixo para apreciação do leitor:

Na escola, não existe discriminação de raça, religião ou qualquer outra coisa. A escola é bem estruturada, limpa, aconchegante e semelhante à nossa casa, por isso, os alunos são bastante motivados a frequentá-la.

Na sala de aula, todos são interessados e o professor sempre conversa e procura entender o aluno que, em geral, está concentrado na aula. Esse aluno sempre é incentivado pelos colegas da rua a frequentar a escola, embora nela ele nada aprenda.

O professor é o facilitador da aprendizagem e está sempre elevando a autoestima dos alunos. Os colegas só se preocupam consigo mesmo.

Os alunos da noite não frequentam a secretaria da escola, pois não precisam reivindicar nada, uma vez que são privilegiados e sempre lembrados pela direção.

As coisas que os alunos vivem fora da escola não são importantes nem influenciam a participação deles. A escola não tem praticamente nada a ver com a casa, a rua ou o trabalho dos alunos, a não ser o fato desses lugares também não proporcionarem nenhuma aprendizagem para os alunos.

As drogas não existem dentro da escola, portanto, os alunos estão livres da tentação.

Os alunos nunca têm preguiça de vir à escola e estão sempre motivados mesmo quando tiram notas baixas.

Os alunos da noite têm bastante tempo para estudar (manhã e tarde). A escola não exige conhecimento prévio (classificação) para aceitar (selecionar) esses alunos. A escola não toma muito tempo dos alunos e nem os deixa preocupados.

Não é interessante para os alunos que se tente inventar coisas ou fazer brincadeiras na escola.

4.1.6 Achados na técnica da viagem imaginária que leva ao lugar da participação do aluno na escola

Este tópico refere-se à explicitação dos achados obtidos pelo cruzamento das análises classificatória e transversal.

- A ponte é uma metáfora das dificuldades para chegar à escola, na escola e permanecer nela.
- A ponte pode significar a ajuda que os alunos, muitas vezes, necessitam para livrar-se das coisas ruins, maus pensamentos e até do fracasso escolar. As metáforas do pé de maçã e do urso simbolizam os perigos, as tentações, as ajudas e os medos que povoam a imaginação e a realidade do aluno.
- Na ponte que leva ao lugar da participação, destaca-se a importância da solidariedade entre os escolares. Aqueles que têm mais conhecimento ajudam os que têm algumas dificuldades no entendimento de certas matérias. Os obstáculos à aprendizagem precisam ser superados e um dos principais caminhos apontados é o apoio recebido por meio dos conselhos dos colegas, pois, na adversidade, o apoio e a solidariedade dos colegas são fundamentais para facilitar a aprendizagem.
- Outro elemento importante é a atitude positiva do aluno e sua motivação para vencer os múltiplos obstáculos que podem o levar a abandonar os estudos. Ele deve se esforçar muito para descobrir o lado bom das coisas, procurando levar para a brincadeira e a alegria, com amigos que o incentivam a seguir em frente, a vencer as dificuldades são fundamentais.
- A participação depende também da força de vontade para aprender e ir ao colégio, somado à existência de uma escola bem estruturada e limpa, semelhante à casa do aluno. Esse dado demonstra a necessidade de que haja uma integração entre a escola e a família. Essa aproximação pode incentivar o aluno a frequentar a escola, vencer os obstáculos e adquirir motivação para o estudo e amor pela aprendizagem.
- A participação dos alunos na escola se expressa, inclusive, quando eles estão conversando entre si ou até mesmo jogando bolinha de papel e sendo punidos por isso (disciplina/indisciplina).
- A participação se dá também pelo próprio estudo e com os aprendizados que os colegas proporcionam, tanto na rua como na própria escola, mas em tudo se sente a importância de passagens, ligações, mediações que permitirão ao aluno tirar mais proveito da sua estadia na escola.
- A escola é destacadamente o lugar da aprendizagem – é na escola que a “gente aprende”, mas se reconhece que são muitas as dificuldades de aprendizagem, ou seja, são muitos os obstáculos para se alcançar o conhecimento exigido e tudo isso, muitas vezes, dificulta a participação dos alunos tanto na escola como fora dela.

- Chama-se a atenção para a necessidade de os alunos se organizarem, debaterem com a diretoria sobre seus direitos, pois julgam que são muito esquecidos e enfrentam dificuldades na relação com alguns professores que os humilham.
- Destaca-se a troca de saberes intra e extraescolares, afirmando-se que, em geral, os alunos põem em prática na escola o que aprendem em casa e vice-versa. Os alunos explicitam a existência de uma relação mútua de aprendizados adquiridos dentro e fora da escola.
- A escola é um dos lugares onde os alunos podem ser incentivados a usar drogas lícitas (cigarro) e ilícitas. Isso pode influenciar na participação do aluno. Uma alternativa apontada é o engajamento em atividades de melhoria da escola, como, por exemplo, pintando a quadra. Essa visão traz a ideia de que o aluno participativo pode ser aquele que respeita o ambiente escolar (não risca, não suja as paredes e a classe), bem como seus professores e todos os demais.
- As experiências vividas pelo aluno no espaço extraescolar podem influenciar negativamente na sua participação na escola, mas também propiciar o repensar dessa participação.
- As histórias de vida e as experiências prévias, que marcaram os alunos, são consideradas muito importantes e precisam ser levadas em consideração no processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, o grupo reclama respeito às singularidades, pois considera que cada um tem uma trajetória e alguns eventos são importantes de serem lembrados e aproveitados na escola. Imagens e músicas fazem parte desse percurso e existe a necessidade de ligá-las ao cotidiano escolar.

Para além dos achados metafóricos (conceitual-intuitivos), sociológicos (mais relativos ao fenômeno estudado), considero importante revelar achados que podemos denominar de produtos paralelos²⁴ da pesquisa, isto é, aprendizados e descobertas que se produziram graças ao processo investigativo, mas que não se encontram especificamente nos dados.

Sinto a necessidade de explicitar alguns achados relativos às vivências das oficinas e não somente à própria produção de dados, pois, ao se tratar de minha primeira experiência sociopoética – seguida pouco depois com o (GA) – surgiram muitas reflexões e aprendizados

²⁴ Segundo Petit (2001), podemos chamar de produtos paralelos, todos aqueles dados produzidos durante a pesquisa que, mesmo não estando diretamente ligado ao tema em estudo, terminam interferido nos resultados.

teórico-metodológicos que me questionaram. Um dos relevantes achados vivenciais no (GP) refere-se à técnica da viagem pela ponte do imaginário e se deu na fase de análise coletiva pelos copesquisadores. Nessa fase, o grupo se subdividiu e nós, as facilitadoras, distribuímos, entre eles, os conjuntos de produção por técnica. Analiso que esse momento se mostrou pouco fértil, pois o grupo pouco se motivou para essa atividade. O resultado foi que essa pretensa análise se tornou mais uma repetição da descrição, algo muito evidente. Em função disso, não achei válido incluí-la aqui.

Penso que isso pode estar relacionado ao fato de que interpretar e analisar, em geral, se constitui em dificuldades concretas tanto para alunos como para nós professores e pesquisadores. Será falta de exercício?

Também considero que, em geral, nas pesquisas acadêmicas, o interesse de analisar dado é, sobretudo, do pesquisador oficial, que tem como “obrigação” efetivar a sua investigação, revertendo esta em sistematizações escritas. Sem contar com o fato de que o tempo/espço (oficina) era bastante limitado, pois tínhamos apenas duas horas e meia e foi nesse tempo que solicitamos que eles fizessem essa análise. Foi realmente um desafio ao qual nós, pesquisadoras, em nenhum momento, nos submetemos, pois tivemos muito mais tempo para analisar e o faríamos em casa.

Reflito, ainda, que foi uma falha nossa, como facilitadora, não ter conversado previamente com o grupo sobre o que seja análise, ou até mesmo ter proposto uma dinâmica que incentivasse essa análise. Creio mesmo que os copesquisadores chegaram a se assustar com a proposta de terem que analisar as produções coletivas, até, porque observamos que os copesquisadores preferiam falar do próprio desenho. Assim, quando analisavam o desenho do colega, se sentiam na obrigação de saber o sentido específico que o colega quis transmitir.

Considero, ainda, que, talvez naquele momento, não estivesse suficientemente evidente, para mim, como pesquisadora, como eu mesma analisaria esses dados, afinal, a Sociopoética é um método que se constrói no caminho e que é dinâmico e aberto ao acaso. Talvez, por isso, seja tão rico em possibilidades de reflexões, mas é preciso experimentar para concluir.

4.1.7 Achados da contra-análise na técnica da viagem imaginária ao lugar da participação do aluno na escola

A proposta de realização da contra-análise, aquele momento da pesquisa em que submetemos ao crivo dos copesquisadores, dados por eles produzidos e analisados pelo

pesquisador oficial, constituiu-se em grande desafio para mim, como pesquisadora. Estava afastada do grupo há quase dois anos e tive muitas dificuldades para retomar o contato com seus membros. Sem contar o fato de que a maioria dos alunos do grupo participação já não estudava na Escola Bárbara de Alencar. A principal referência que eu tinha era a escola. Fui até lá, conversei com a direção e a supervisão, explicito os problemas que tive, inclusive o fato de ter perdido minha mãe. Externei o meu desejo de reencontrar com o grupo para lhes apresentar os resultados das minhas análises. Fui muito bem recebida na escola, tive toda a facilidade para acessar os arquivos com os endereços dos alunos. Daí, partimos para uma verdadeira peregrinação pelas ruas e pelos becos do Bairro Parque Santa Maria e adjacências (alguns moram no Parque Santa Fé). Muitos haviam mudado de endereço e tive, juntamente com Eudásio²⁵, que fazer um trabalho quase de detetive, para localizar esses copesquisadores. Com os menores do grupo (GA), foi menos difícil, pois a maioria continuava na escola. Fui a várias casas e até mesmo em outra escola do bairro. O fato é que, dos doze copesquisadores do GP, só sete reapareceram e apenas cinco participaram da socialização.

A nossa 1ª oficina de contra-análise se realizou no dia 22 de setembro de 2001. Estiveram presentes: Edmário, Regilane, Elizângela N, Elizângela Ramos, Marcelo e Isaías (copesquisadores). Também participaram: Sandra Petit, Cláudia Robéria²⁶ e Eudásio*. As análises dos dados referentes à técnica da viagem pela ponte do imaginário foram apresentadas aos copesquisadores no dia 22 de setembro de 2001. Constituindo-se esse encontro na 1ª oficina de contra-análise, submetemos, à apreciação do grupo, tanto a análise que fizemos do conjunto de desenhos, referentes a ponte e o lugar da participação do aluno na escola, como o texto que resultou da análise dos relatos acerca dessa produção plástica.

Iniciamos o encontro com uma roda de conversa, na qual falamos do objetivo de realizarmos a contra-análise e de essa ser uma particularidade do método sociopoético. No primeiro momento, que se destinou à contra-análise dos sentidos produzidos por meio das imagens, fizemos um relaxamento, inserindo a leitura do texto da análise citado no item 4.1.2. Em seguida, explicamos aos copesquisadores que, nas análises dos desenhos, tínhamos usado predominantemente a intuição e a imaginação. Também esclarecemos nossa forma de trabalho coletivo, o fato de nós, facilitadoras, termos realizado, juntas, as análises sendo que,

²⁵ Morador do bairro, colega de uma amiga minha que também habita o Parque Santa Maria. Curioso pela pesquisa e muito conhecedor do bairro, Eudásio teve a gentileza de ser meu guia na minha tentativa de reencontrar o grupo de copesquisadores.

²⁶ Estudante de Pedagogia da UFC que nos acompanhou para ajudar nas técnicas teatrais de contra-análise.

em geral, escolhíamos as reflexões mais inspiradas de cada uma, e, em outros momentos, fazíamos um texto conjunto a partir das nossas análises individuais.

Em um segundo momento, passamos a orientar como se daria a contra-análise. Propomos uma comparação entre o nosso texto analítico dos desenhos e os próprios desenhos do grupo. Sugerimos que, primeiramente, fosse feita outra leitura do texto e, em seguida, o grupo circularia em torno dos desenhos e nos diria se esse texto fazia sentido para ele. Queríamos saber se os copesquisadores conseguiam identificar as imagens (desenhos) que haviam produzido com a mensagem do nosso texto e/ou se percebiam outras coisas. Enfim, o objetivo era checar se o grupo considerava nossa interpretação adequada sabendo que essa análise era só dos desenhos.

Esclarecemos para o grupo que a ideia era de que eles conseguissem ter uma visão do todo e se posicionassem, confirmando ou não nossas hipóteses. Dissemos também que a nossa análise fora feita em cima do conjunto dos desenhos, pois, na Sociopoética, embora cada copesquisador faça o seu desenho e o analise, o objetivo final sempre é a lógica que se depreende do todo. Interessa saber qual é o pensamento do grupo, mesmo que este seja muito diverso, pois é justamente essa heterogeneidade que se supõe encontrar. Enfim, o objetivo era que, olhando o conjunto, o grupo comentasse o que lhe inspirava, o que lhe chamava a atenção.

O fato é que, nas nossas análises, percebíamos que as aventuras aconteciam mais no caminho do que propriamente na escola. Refletimos que o lugar da participação para o grupo era predominantemente a escola, pelo menos nessa técnica. Analisamos também que a escola tinha muitas menos cores do que a ponte. Perguntamos por que a escola é tão pouco colorida, por que a escola está com cores tão desbotadas e a ponte é mais viva? Os copesquisadores teceram, então, algumas considerações acerca das várias dificuldades cotidianas para se chegar à escola e apontaram a força de vontade como fator de superação. O grupo ressignificou o nosso entendimento das cores fracas da escola como apatia e das cores fortes do caminho como emoção. Contra-analisaram que as cores claras da escola estavam relacionadas ao alívio de o aluno conseguir chegar até a escola depois de passar por muito medo e perigo no caminho e enfatizaram, assim, as dificuldades de o aluno chegar à escola e participar. Eis alguns trechos da nossa conversa gravada:

Elisângela Ramos: Com certeza acontecem mais aventuras no caminho que na escola.

Edmário: Esses desenhos se parecem muito com o dia a dia que a gente vive até chegar à escola. A gente, às vezes, precisa de colegas pra acompanhar certos lugares que

realmente é perigoso e até a chegada existe muita dificuldade. Às vezes, atravessar uma... Às vezes, as pessoas moram em outro bairro, têm que esperar o momento certo de atravessar até chegar ao colégio. A gente, analisando aqui pelos trabalhos, a gente vê o que cada aluno tem dificuldade, às vezes, tem a influência de amigos que você está tendo para ir à escola e a influência de outros, lhe induzindo, lhe influenciando a ir por outros caminhos. Existe a dificuldade como tem naquele cartaz ali, transferindo-se a seu desenho que eu expressei que foi de eu, apesar de ter mudado de estado, eu continuei a estudar, foi uma dificuldade, mas a gente supera.

Regilane: Sobre a questão da ponte, parece que eu me expressei mais, né, porque, realmente, tinha muitos obstáculos pra mim, então, as cores fortes, tipo aquela aí do meio, já vem de mim mesmo, porque tinha muitas dificuldades [...] então, foi o meu modo de expressar, por que a escola está mais fraca, as cores?, porque não tinha tantos obstáculos, depois que eu chegava à escola, eu dava graças a Deus. E antes de ir para a escola, tinha aqueles lugares que aconteciam certas coisas, eu tinha muito medo de passar e eu, até hoje, tem esse problema, porque eu moro no mesmo lugar e estudo mais longe ainda. Às vezes, eu saio 10 horas da escola, não tenho com quem eu vir, aí continua o mesmo problema. E, como você diz, a vontade de vencer e a esperança é muito grande, então, por isso, eu continuo.

A solidariedade e o companheirismo foram apontados como fundamentais para facilitar o percurso do aluno até a escola:

Elisângela Ramos: Eu acho que quando tem ajuda, o percurso se torna menos difícil e mais agradável, a ajuda, nessas horas, conta muito. Pode vir de qualquer lugar, de um colega que vai para o mesmo lugar, de alguém conhecido.

Outra consideração foi a que a violência, tão propalada em nossos dias, também interfere na participação do aluno, pois esta é uma constante no caminho que o aluno percorre para chegar até a escola.

Isaiás: O caminho é escuro. A gente também sente medo, porque aquela BR, aí, ave Maria, só esse mês, foi morto duas pessoas, inclusive, até um animal também. Tem que estar atento em tudo... Tem que procurar ir acompanhado. A gente tem que estar em união, tem que sempre ir acompanhado, porque, às vezes, duas cabeças funcionam melhor do que uma, às vezes, você se distrai com uma coisinha e aquele já está dizendo: “olhe, fique atento, senão, tu vacila”.

A 2^o parte dessa contra-análise teve a apreciação das análises que fizemos a partir dos relatos dos copesquisadores e cujo resultado parcial é o texto 2 do item 4.1.2, intitulado “Manifestações da participação do aluno na escola”. Nesse momento, distribuimos trechos desse para formar esquetes que foram encenados em subgrupos. Orientamos que fosse utilizado apenas o recurso gestual (mímica). Enquanto alguns encenavam, os outros tentavam, de posse do texto completo, identificar qual dos trechos estava sendo encenado.

Depois das apresentações, abrimos para o debate acerca da atividade. Iniciamos esse momento explicando que elaboramos o citado texto a partir das falas relativas à ponte, privilegiando aquelas que apresentavam uma linguagem mais metafórica. Em seguida, questionamos as opiniões do grupo quanto ao que havia sido encenado (nossas análises). Queríamos saber se isso que havia sido dramatizado e que estava no texto acontece mesmo na escola, se tinha sido aquilo que o grupo quis expressar. Explicamos que havíamos criado essa forma mais dinâmica de apresentar nossas análises para tentar envolvê-los, até, porque entendíamos que cada uma dessas estorinhas representava uma ação, mesmo que a maneira de colocar tivesse sido mais como uma imagem, como uma metáfora. Daí, o grupo começou respondendo, demonstrando evidente articulação entre a falta de motivação do aluno para participar e suas dificuldades de chegar até a escola:

Elisângela Ramos: Fala das dificuldades que a gente tem para chegar à escola, principalmente quem trabalha, mesmo que não trabalhe fora, às vezes, a mãe trabalha, tem que cuidar de casa, irmão, é muita responsabilidade para pouca idade, quando chega à noite, você não vai querer ir para o colégio, quando chega lá, a cabeça para estudar é pouca. Outro é o percurso trabalho-emprego, às vezes, você tem um dia daqueles no trabalho, quando chega ao colégio, você olha assim, dá só vontade de você voltar para casa. Sem falar em todo o percurso, pega ônibus, desce de ônibus, o ônibus atrasa, ônibus lotado, gente falando, gente irritando, quando você chega à frente do colégio, você se pergunta:” eu quero entrar?”.

As dificuldades em conciliar trabalho e estudo em função das condições de vida, o esforço para chegar no horário e participar da escola, além da preocupação em tirar notas boas foram destaques do grupo nessa contra-análise:

Isaías: Até uma semana, aí, atrás, eu estava contente, porque eu estava trabalhando durante o dia, das 7 às 5, né, de casa para o trabalho, do trabalho para a casa, de casa para o colégio, rapaz, estava uma rotina tão legal, deslumbrante, Aí, de repente, o patrão já chega e [diz]: “você vai trabalhar à noite”. Corta meu barato. Por quê?, porque eu não posso mais estudar. Quer dizer, só tem dois meses né, para estudar [terminar o semestre]. E eu vou batalhar para falar com a diretora para fazer essa prova sem ir lá à escola, ou mesmo que seja eu indo à escola um instante, né, no momento que eu saí, de manhãzinha, a única chance que eu tenho de fazer é de manhãzinha, lá. E estudar, eu tenho a minha cabeça um pouco baldeada, mas eu acerto. As minhas notas é só 8 e 9. Nesse ponto, aí, não é possível que ela não me dê uma chance, né.

Elisângela Ramos: Eu chego atrasada, às 7h30. Às vezes, o portão está fechado, eu fico me perguntando “eu quero mesmo entrar?” A vontade que eu tenho é jogar as coisas lá e vir-me embora.

Isaías: Não, quando eu estudo, eu sou realista. Eu só chego na hora. Agora, tem um momento de uma coisa, eu detesto é Matemática, quando chega a aula de Matemática, eu digo assim: “ô diretor, eu sinto muito, mas agora eu tenho que trabalhar”, eu invento que vou trabalhar [risos de todos]. Essa rotina é sempre assim, mas sempre eu tiro 6, 7.

O encerramento do 3º momento desse encontro ficou reservado para algumas considerações finais do grupo acerca dos dados discutidos e para a avaliação das atividades desenvolvidas. Uma das copesquisadoras a fez de forma escrita:

Acho que a relação professor-aluno deveria ser mais humanizada, um pouco de atenção pode fazer a diferença (respeito). Entre opiniões e ajudas, aceitar aquela em que você acredita e lutar por ela.

Na avaliação, solicitamos que cada um dissesse, rapidamente, o que tinha achado do encontro.

Edmário: Eu achei significativo, foi bom, foi justamente pra reencontrar o grupo e relembrar do trabalho que a gente fez, eu acho que é isso aí mesmo.

Marcelo: Pra mim foi legal, aprendi coisa nova, reencontrei o grupo. Tem até, assim, uma maneira de a gente representar nosso sentimento, que a gente achou da escola, que a gente deve fazer, a gente tem que cada dia mais se esforçar.

Um dos copesquisadores referiu-se ao momento em que eu fui a sua casa convidá-lo para a contra-análise:

Isaías: Eu achei um momento agradável, principalmente quando eu fui surpreendido [...] E hoje nós estamos aqui, continuamos a realizar aquilo que a gente começa e eu acho que a gente vai bater legal. Eu gostei de todas as apresentações, foram 10, hoje não teve 8 nem 9, foram 10! [risos]

Elisângela Ramos: Eu gostei. É melhor do que terapia. [...] Funciona como uma terapia de relaxamento, divertida, legal. [risos]

Regilane: Achei muito legal quanto à nossa participação nesse trabalho aqui, achei muito legal, também gostei do relaxamento, foi tudo muito bom. Deu para matar a saudade, porque há tempo que a gente não se vê.

Nesse momento avaliativo, as facilitadoras também se posicionaram:

Herci: Achei maravilhoso. Eu estava muito ansiosa, [me dizia] “será que o pessoal vai realmente aparecer?” Estava muito apreensiva. Não veio todo mundo, mas eu tenho expectativa que as pessoas, inclusive, façam isso que a Sandra falou, que avisem outros, né, para que as pessoas venham, participem, já que é o grupo participação [risos]. É tão legal esse encontro, essa participação coletiva, da gente construir juntos, esse contato, eu me sinto muito bem, me sinto muito bem, estou feliz com o reencontro. É reviver, viver de novo. A gente já não é o mesmo, a gente é outro, mas a gente pensar o que continua do mesmo jeito, o que mudou, daquele momento pra cá. A gente vê a nossa maneira de pensar, a diferença de como a gente pensava antes de acontecer determinadas coisas. A intenção é essa, de fazer as modificações [...].

Sandra: Quero acrescentar que fiquei contente, porque matei a saudade de todos vocês.

Nesse encontro também colocamos para o grupo o nosso interesse na participação deles na fase de socialização desta pesquisa, que, a princípio, teria dois momentos: a ocasião da defesa na Universidade, e um dia na escola onde foi realizada a pesquisa. Isso não implicaria na inexistência de outros momentos, em outros locais. Ao final, fizemos uma roda de despedida.

4.2 Os Lugares Geomíticos

Essa técnica foi criada durante uma pesquisa de doutoramento de Jacques Gauthier²⁷. Inspira-se nas culturas indígenas do Pacífico (no caso Nova Caledônia/Kanaky), as quais pensam em termos de lugares míticos. O objetivo da técnica é relacionar o tema-gerador aos lugares. Ao todo, são 16 lugares inseridos em frases²⁸ construídas como mote para a produção de *confetos*. Após relaxamento, o facilitador pode usar ou não essas frases, pode optar por perguntar de forma mais direta como seria o tema na sua identificação com o lugar – Exemplo: Se a participação fosse um poço, como seria esse poço?

Segundo Gauthier (1999), esses lugares são apenas reveladores do imaginário individual e coletivo, não tendo a Sociopoética a intenção de utilizá-los como arquétipos. Contudo, não se descarta a possibilidade de que alguém no grupo-pesquisador traga uma interpretação simbólica dos lugares.

Nesta pesquisa, em função do tempo, resolvemos trabalhar apenas quatro lugares – **O poço, o túnel, a galáxia e o arco íris** –, e, em vez de aplicar o questionário após o relaxamento, nós introduzimos esses lugares dentro da própria técnica de relaxamento. Aproveitamos as frases já criadas, a saber: Como é o poço onde caem os seus pensamentos? Como é o túnel onde existem relações secretas? Como é a galáxia onde morar? Como é o

²⁷ A pesquisa foi realizada em 1993 e tem o seguinte título: *Education et Développement: les Ecoles Populaires Kanak*. Tese de Doutorado da Universidade de Paris VIII, 1993.

²⁸ As frases são: qual é a terra onde crescem minhas raízes; o poço onde o meu pensamento pode cair; a ponte que permite sair das dificuldades; a falha entre eu e o instituído; os fluxos que invadem a instituição; o cume de onde eu vejo a paisagem toda; o túnel onde existem as relações secretas; o labirinto em que posso me perder; o limiar em que ficar; a gruta de onde observo o mundo; o caminho por onde passear; a estrada para onde fugir; a galáxia onde morar; o rio onde nadar; o trilho onde escorregar; o arco-íris no qual estou. Essas frases podem compor um questionário a ser respondido pelos copesquisadores após o relaxamento.

arco-íris onde estou? A escolha foi feita pelas facilitadoras, levando em conta o entendimento mínimo que as pessoas do grupo tinham desses lugares e dos motes.

Durante o relaxamento, propiciamos uma viagem imaginária, ao longo da qual sugerimos a passagem pelos quatro lugares. Nesse ínterim, perguntamos como era cada lugar, o que acontecia e qual a relação desses acontecimentos com a participação. Ao final do relaxamento, que, nesse dia, foi bastante satisfatório, pois alguns chegaram quase a dormir, pedimos que sentassem e disponibilizamos material plástico para que, individualmente, registrassem as impressões deixadas por cada lugar e a relação dessas com o tema. O resultado dessa produção resultou no painel apresentado a seguir.

4.2.1 Painel dos Lugares Geomíticos

4.2.2 Relatos dos Lugares Geomíticos

No momento de produção que sucedeu ao relaxamento, foi sugerido ao grupo que ele se expressasse, não só de forma plástica, mas também escrevesse o que tinha acontecido, qual a estória do desenho. Nessa técnica, também, a produção escrita foi muito acanhada, pois os alunos não foram lacônicos denotando para nós a grande dificuldade de escrita do grupo. Para compensar essa lacuna, resolvemos proceder da mesma forma que na técnica da viagem pela ponte do imaginário. Fizemos entrevistas com os copesquisadores sobre suas produções plásticas. Essas entrevistas também tiveram um roteiro²⁹ e foram gravadas por meio de um esquema em que não só as facilitadoras entrevistaram os copesquisadores, mas eles se entrevistaram entre si.

Partindo das entrevistas, fizemos uma edição dessas para transformá-las em relatos. Nesse processo, limitamo-nos a enxugar as falas, cortando as repetições e ligando as ideias para tornar o texto mais fluido. Eis o resultado:

²⁹ Eis o roteiro de perguntas: **como é o poço que você desenhou? Quais são os pensamentos que caíram no poço? Por que você desenhou desse jeito? E o que isso tudo tem a ver com a participação do aluno? Como é o túnel que você desenhou? O que aconteceu nesse túnel? Quais as coisas secretas que aconteceram nesse túnel? Por que você desenhou desse jeito? E o que tudo isso tem a ver com a participação do aluno? Como é a galáxia que você desenhou? O que aconteceu nessa galáxia? Por que você desenhou desse jeito? O que isso tudo tem a ver com a participação do aluno? Como é arco-íris que você desenhou? Por que você desenhou desse jeito? o que aconteceu nesse arco-íris? O que tudo isso tem a ver com a participação do aluno?**

RELATOS

1 - Elizângela R.

Poço

O poço que desenhei é fundo e muito escuro. Lá cai pensamento de raiva, de violência, de desigualdade, de tristeza: os pensamentos ruins. O marrom é como se fosse o lugar do poço e o preto é pra indicar a escuridão, porque esse poço é cheio de pensamentos ruins. Às vezes, pra alguns alunos, a escola pode ser um paraíso, mas para outros, que se julgam mal compreendidos, pode ser um túnel e bem escuro.

Túnel

Ele é longo, bem longo, é um pouco largo, marrom. Lá aconteceu uma reunião pra falar sobre assuntos que eu não sei quais são. Como a palavra já diz, são secretas, eu não sei, mas um dia eu quero saber. Às vezes, a escola do aluno é um túnel, depende da ajuda que ele tiver pra conseguir achar a luz no fim do túnel, isso depende dos colegas, professores, pais e mestres, toda a ajuda que ele puder e tiver.

Galáxia

A galáxia que eu desenhei é colorida, muito colorida, muito verde, porque é água muito verde e é mata. É muito azul, porque há muita água. Tem muitas cores, porque uma galáxia não pode ser apenas de uma cor, tem que ser muito colorida com coisas diferentes. Nessa galáxia, todas as pessoas vivem em paz, não há guerra nem conflitos políticos, religiosos ou qualquer tipo de conflito que tenha, as pessoas não destroem o meio ambiente, por isso, são muito coloridos, a água é limpa, porque é bem azulzinha, há muitas florestas e é muita paz e muito amor. Desenhei assim, porque eu gostaria que fosse a galáxia onde vivo. O sol é mais importante, lindo e brilhante e os planetas são de várias cores, todos cheios de muita vida. O que isso tem a ver com a participação é que, quanto melhor e mais feliz o aluno se sentir na escola, melhor será sua participação.

Arco-íris

O arco-íris que eu desenhei é muito bonito, muito colorido, com todas as cores que eu pude pôr, ele representa muito. Cada cor tem seu significado, dentre eles todos os sentimentos bons. O arco-íris pra mim é chegar mais perto de Deus. Simplesmente, não acontece nada nesse arco-íris, ele é lindo, porque Deus o fez assim. Eu o desenhei assim, porque ele representa todas as coisas boas através das cores. O que isso tem a ver com a participação do aluno é que se a escola fosse cheia de coisas boas e representasse coisas boas, como esse arco-íris muito colorido, eu acredito que nenhum aluno iria querer sair desse lugar.

2 - Leôncio

Poço

Desenhei uma cacimba com água embaixo e o poço cavando o caminho da pessoa passar. Os pensamentos que estão caindo no poço eu não posso dizer por que são ruins. Desenhei desse jeito, porque deu vontade e quis, foi meu pensamento. O que isso tem a ver com a participação do aluno, eu não sei, me mandaram desenhar, desenhei.

Túnel

Desenhei o túnel com uma parede, tudo escuro. Pinteí, pinteí de preto, fiz a escada, a escada é branca.

O que tudo isso tudo tem a ver com a participação do aluno é que é aonde o aluno guarda o segredo dele, quando não quer contar pra ninguém, ele pega, vai lá pra dentro sozinho.

Galáxia

A galáxia que eu desenhei, no meio é branco e azul e tem assim um lado preto e um lado branco: o sol e a lua.

Arco-íris

Ele tá no oceano e tá serenando, neblinando. Estava serenando, chovendo, depois aumentou mais a chuva e o mar ficou dando onda.

3 - Ana

Poço

O poço que eu desenhei foi um poço simples, pintei e pensei que a participação do aluno na escola é como se ele fosse uma criança muito feliz. O pensamento que caiu desse poço é muito importante para participação do aluno na escola, que todas as crianças têm que continuar estudando, porque se todas as crianças forem à escola, se todos os pais continuarem pensando assim, não existirão muitas crianças no mundo das drogas.

Túnel

O túnel que eu desenhei é muito feio, porque eu não sei desenhar, eu sou uma péssima desenhista.

Galáxia

Desenhei a lua, desenhei o sol, desenhei o planeta, muito feinho, mas eu desenhei, desenhei umas nuvens também, porque faz parte.

Arco-íris

O arco-íris já é mais bonitinho, né, o arco-íris, é só você fazer assim, botar várias cores, inclusive azul, amarelo, vermelho, branco, faz parte do arco-íris. Eu me coloquei aqui subindo nas nuvens, tão feinha. Eu pensei que eu estava indo aqui pra lua, pro céu, pensei que eu tava andando, que eu tava brincando, tava fazendo alguma coisa assim.

4 - Elisângela Nascimento

Poço

O meu poço é redondo, bonito e muito importante. São vários os pensamentos que caem no poço, são maravilhas que não posso contar. O que tem a ver com a participação do aluno é que quanto mais um pouco de dificuldade pro aluno, ele aprende muito mais.

Túnel

Com certeza, é segredo, mas tem coisas muito importantes nesse túnel. Aconteceram coisas maravilhosas nesse túnel e o segredo é a dificuldade, porque uma matéria como Matemática é complicado passar.

Galáxia

A galáxia é uma parte muito bonita, com certeza é. Aconteceram, com certeza, coisas bonitas lá, porque na galáxia tem que ter coisas bonitas: um aluno, dois alunos ou várias escolas, professoras, professores, tudo isso faz parte. Tudo isso, com certeza, tem a ver com a participação do aluno, porque o aluno é tudo: a escola, os professores, principalmente os professores se dedicando e ensinando a todos os alunos, porque eles merecem e têm de aprender.

Arco-íris

O arco-íris que eu desenhei é, com certeza, bonito, porque ele faz parte de todos nós. Nesse arco-íris, aconteceram coisas legais: alunos, professora e professores, eles fazem a melhor parte para o aluno: ensinar a aprender e se dedicar. É muito importante para todos os professores e professoras, se dedicarem a todos os alunos que estão na sala de aula. Em primeiro lugar, o aluno é tudo, segundo, vem os professores e professoras, porque sem aluno como seriam os professores, sem escola, dedicação e pouca paciência com os alunos para que eles possam aprender muito mais para que, no final, se tenha uma boa alegria.

5 - Marcelo

Poço

O poço que eu desenhei é simples como um buraco fundo, que são as ideias nossas que são jogadas fora como muitos fazem. Tem ideias boas, mas, infelizmente, não sabem usar e, sim, desperdiçam as ideias sem falar. São os pensamentos bons como educação à noite não tem participação do professor, também, ajuda do aluno, tudo isso se refere à ajuda do aluno. Eu pensei que nossas ideias caíam muito como se fosse ao poço profundo sem ter volta. O que isso tem a ver com a participação do aluno é que os alunos, às vezes, não gostam de fazer nada no colégio, mas com a participação deles, como, por exemplo, se ajustarem a quadra, a educação física vai melhorar.

Túnel

O túnel que eu desenhei é simples também, mas com muitos poços, a gente tem que imaginar um caminho bom pra gente seguir sempre em frente. Lá acontecem muitas coisas boas, como os alunos que acompanham os professores, enfim, uma coisa melhor pra gente. As coisas secretas são como reuniões dos alunos para os professores. Tem muitos professores que são legais. Tem alunos que pedem abaixo-assinado para expulsar os professores, eu acho errado, porque o professor vem pra ensinar e não para ser expulso do colégio. O túnel, ele é comprido, com muita dificuldade, mas, até que enfim, a gente passou do túnel para uma coisa melhor. O que isso tem a ver com a participação do aluno é que o aluno sempre tem que tentar ver coisas novas, seguir sempre em frente nas coisas boas da escola e não da rua, da marginalidade.

Galáxia

A galáxia que eu desenhei foi como se existisse planeta, mas não existisse a vida, como se fosse mais ou menos em Marte. Marte não tem vida, mas a gente sabe que ele existe. Na galáxia que eu desenhei, acontece que muitas pessoas não sabem nem se está viva ou não, porque tem muita gente que pensa: "ah, não vou fazer isso, não vou fazer aquilo", tem gente que não tem nem canto para morar como eles aí, mas não querem fazer nada para melhorar sua vida. A galáxia tem que ser desse jeito, porque é onde nós vivemos, onde está o nosso planeta. Até que enfim, a terra está se superiorando como Marte. Marte não tem vida, e a terra está quase sem vida por causa que muitos homens estão matando as plantas e tudo, mas os alunos das escolas estão plantando árvores para purificar o ar. O que isso tem a ver com a participação do aluno é que o aluno está sempre ajudando no meio ambiente, plantando árvore, fazendo isso, ajudando os professores, tudo isso influi muito.

Arco-íris

O arco-íris que eu desenhei tem muita esperança pra gente, como se fosse uma nuvem boa com boas recordações, boas coisas que vêm pela frente. O que acontece nesse arco-íris são coisas muito boas, porque a gente tem oportunidade de vir pra escola fazer tudo o que a gente quer: estudar, brincar, fazer esse monte de coisas que na rua a gente não pode. Esse arco-íris eu desenhei assim, porque me lembrei como se eu estivesse na praia um dia desse, que eu peguei, estava lá, aí, de repente, eu vi aquele arco-íris. O que isso tem a ver com a participação do aluno é que o aluno, ele não é apenas um simples instrumento. Assim, é como se o arco-íris retirasse as águas dos rios, como o aluno retira a sabedoria da escola.

6 - Edmário**Poço**

O meu poço é, assim, um lago, onde tem uma água bem azul, azulzinha, clarinha, ao redor, as plantas, o verde, ao redor desse poço, é bem bonitinho. Pra mim, isso tem um significado especial, porque isso demonstra a limpeza, a água bem clara, isso quer dizer que pode ser aproveitada pra uso doméstico, porque a água é bem azulzinha, limpinha, é um poço onde ninguém joga fezes ou coisas, bicho morto ou qualquer coisa assim, a água é bem limpinha.

Túnel

Esse túnel é interessante, porque ele é um morro e aí por baixo ele tem uma passagem, então, nele podem acontecer, assim, várias coisas secretas, primeiramente coisas boas, depois coisas ruins. Eu acho um lugar bonito, o túnel, é mesmo só uma passagem, um caminho. Leva ao outro lado da rua, como se fosse atravessar uma montanha, atravessar uma serra, vamos supor, aí você vai passar por dentro do túnel, você vai sair do outro lado. Já vi na TV, no jornal, às vezes, tem aqueles trens fora do país que passam por baixo de uma serra, de uma montanha, aí eu tive essa lembrança, aí, fiz esse túnel com essa imaginação. As relações secretas são coisas, eu nem sei dizer, porque eu não tenho, assim, uma ideia do que pode acontecer em termos de uma relação secreta nesse túnel, não, a não ser algum acidente ou alguma coisa assim.

Galáxia

A galáxia é imensa, eu acho que é meio escura, negra, uma coisa escura. A galáxia é um lugar com alguns planetas ao redor, assim, da terra. A gente pode observar aqui seis planetas e, no meio, aqui na terra, é muito grande, o espaço é muito grande. Eu tenho lembrança, assim, de filmes com espaços-naves onde se vê a Terra num tamanho bem visível, e alguns outros planetas. Eu imagino uma viagem bem distante da terra, se distanciando da terra pra gente

perceber que a terra é redonda, que ela não tem nada sustentando ela, seria, assim, um conhecimento bastante legal, como se fosse talvez andando de avião, mas eu acho que de avião não dá, não.

Arco-íris

O arco-íris tem um significado, assim, quando vem chuva, ou que tá se formando alguma chuva. Então, eu acho muito bonito o arco-íris, porque tem várias cores, traduz muita alegria, as cores são bonitas, é muito bonito o arco-íris. Eu via e vejo ainda arco-íris, só que é difícil aparecer assim, só em alguns lugares, às vezes, quando tá chovendo, quando tá se formando chuva. Tenho lembrança de uma viagem que fiz lá pro lado da Chapada Diamantina, onde o arco-íris sempre aparecia. Tinha uma cachoeira onde a água caía mais ou menos numa queda com quatrocentos metros de altura, aí, a água nem chegava a tocar no chão, já subia em torno de fumaça, aí, nessa fumaça da água, aparecia sempre o arco-íris, é o que mais marcou nessa viagem que eu fiz, foi o arco-íris que eu lembrava, eu até tirei foto, retratei, para lembrar o arco-íris.

7 – Edamir

Poço

Os pensamentos que estão caindo no poço são meus pensamentos, que são muito importantes para a participação do aluno na escola.

Túnel

O túnel que eu desenhei é um caminho bem longo, bem grande. O que aconteceu nesse túnel é que encontrei uma pessoa muito especial. A coisa secreta que aconteceu lá foi que eu tinha uma amizade de uma pessoa que eu gostava muito, que eu ainda gosto muito, mas a gente parou de se falar. Tem a ver com a participação do aluno, porque amizade também é muito importante na escola.

Galáxia

A galáxia que eu desenhei é a Terra. A escola e os alunos foram o que aconteceu nessa galáxia. O que tem a ver com a participação do aluno é a presença na escola, é o fazer o dever, o comportamento, são as boas amizades.

Arco-íris

O arco-íris que eu desenhei é bastante colorido, bonito. Lá aconteceu alguma dificuldade na escola.

8 - Isaías [só desenhou dois lugares]

Poço

Imaginei que esse poço era muito fundo e quando a pessoa chegasse perto e olhasse por baixo, era muito escuro, porque ele era muito fundo, a pessoa ficaria até com medo de olhar, assim, pra baixo, porque ele é muito comprido, ele é muito profundo, faz muito medo. Eu tenho, tava com muito medo de desenhar o poço, porque eu tenho medo de eu, olhando lá pra baixo, cair lá dentro. Não tem pensamentos caindo, não, o pensamento que eu tinha era só que o poço era muito fundo, e não dava pra ver nada dentro, porque era muito escuro. O poço é como se estivesse cavado um buraco, tem aqueles anéis dentro, pra não ficar só assim com barro, porque se ficasse só o poço cavado, quando fosse tirar, assim, alguma coisa, podia ser um poço com água, se fosse tirar a água, estaria toda suja, aí, os anéis são pra poder conservar a água.

Arco-íris

O que eu imaginei com o arco-íris é que quando ele aparece tá formando tempo de chuva. Às vezes, as pessoas falam que quando aparece o arco-íris e estava chovendo muito forte, é, porque não vai chover mais, mas eu acho que isso não é verdade, não, acho que quando aparece o arco-íris é, porque vai chover ainda mais. No meu desenho, tava chovendo e continuava com o arco-íris, não parava. Acho que é só ilusão das pessoas dizerem que quando aparece o arco-íris vai parar de chover.

9 – Regilane

Poço

O poço profundo, pra mim, seria minha consciência, minha consciência limpa, eu acho a melhor coisa que a pessoa tem que ter é uma consciência limpa. Os pensamentos que estão caindo no poço são os maus pensamentos: as drogas, o aborto, coisas más, a violência. O que isso tem a ver com a participação do aluno, acho que seria aprender a falar a verdade, a nunca viver com a mentira.

Túnel

Um túnel seria, pra mim, um caminho pro futuro o que, pra mim, seria o casamento. O que acontece nesse túnel são várias coisas, tem vários processos: primeiro, tem que achar a pessoa certa, depois caminhar pro futuro melhor e, quem sabe, se casar, seria esse o processo que acontece no túnel. Não tem nada de secreto ali, não, numa boa convivência com a pessoa, seria uma boa coisa. Não seria “tchucu-tchucu”, não cola, não. O que isso tem a ver com a participação do aluno é o aprender uma boa educação, o aprender a conviver com as pessoas.

Galáxia

Minha família, uma boa participação na família, foi a galáxia que eu desenhei. O que acontece nessa galáxia é a participação dentro de casa, a boa convivência, o bom acompanhamento familiar, a participação geral na família. O que isso tem a ver com a participação do aluno é que, na escola, eu aprendi a ser uma cidadã participativa: a participação na escola, no colégio, na comunidade.

Arco-íris

É uma coisa cheia de amor, uma solução, digamos assim: o que acontece dentro desse arco-íris é um casamento, uma solução, um casamento, um coração partido, a solução foi uma separação. Na vida da gente, a gente se decepciona com certas coisas, foi o jeito que eu consegui desenhar, com tudo o que aconteceu na minha vida: arco-íris, corações partidos e soluções. O que tudo isso tem a ver com a participação do aluno é que, no colégio, eu aprendi a amar as pessoas, eu acho que participação é fundamental.

10 – Éder

Poço

O poço representa a violência, as drogas, a prostituição, a criminalidade, o preconceito, muita coisa ruim. O pensamento que está caindo no poço é justamente que o cidadão não caia no poço, porque cai nas drogas, na criminalidade, na violência. O incentivo é não cair nesse poço. É desse jeito pra levar, pra mostrar a escuridão, o que tem de ruim. O que isso tem a ver com a participação do aluno é que ele sirva de exemplo pra outras pessoas. O aluno que não tá nas drogas, é uma boa pessoa, um cidadão, vai servir de bom exemplo pra outras pessoas olharem.

Túnel

É o túnel da saída. É um túnel que só tem uma saída, a saída do bem, tem a ver com o poço. Eu acho que a pessoa, em vez de viver caindo no poço, onde só tem escuridão, deve seguir sempre no túnel. Sempre haverá uma luz, e sempre eu procurei essa luz. Nesse túnel, acontecem várias coisas boas, que eu tentei expressar nesse túnel. As pessoas hoje falam: “ah, o túnel não tem saída, não”, mas eu acho que tem uma saída. É a saída do cidadão, a saída dele do mal para o bem. As coisas secretas que acontecem nesse túnel, já que são secretas, não seria pra me dizer, mas é o “tchucu-tchucu”, essas coisas... Não pode faltar, nesse túnel aqui, são as coisas secretas que há nele... O que isso tem a ver com a participação do aluno na escola é que ele siga sempre é no caminho da luz, nunca procure a escuridão. Que procure sair sempre desse túnel, que ele vai conseguir.

Galáxia

A galáxia que eu imaginei são países, todos os países em paz, sem violência, sem droga. O que geralmente acontece nessa galáxia, é como está acontecendo nos países, hoje em dia, é triste: a violência tomando conta, corrupção, drogas, prostituição é muito isso que acontece. Procurei representar os países, todos os países em paz. É um mundo melhor pra todos nós. O que isso tem a ver com a participação do aluno na escola é viver em paz, é não ir pela cabeça dos outros, não ter más companhias.

Arco-íris

O arco-íris representa várias cores, são: a paz, o amor, a felicidade, a saúde, essa é a definição do arco-íris. Nele acontece tudo de bom: paz, felicidade. Eu representei o arco-íris como eu queria o mundo, assim, colorido, cheio de alegria. Acho que a participação do aluno é a paz, o aprendizado.

11 – João Batista

Poço

O poço está situado num canto belo, que é cheio de plantas, cheio de flores lindas. Isso me ajuda a relembrar muitas coisas boas. O poço é uma coisa que dá pro cara lembrar muitas coisas sobre drogas. Os pensamentos ruins que o cara tem, sobre drogas, de se envolver com gangues, tudo esses pensamentos ruins estão caindo no poço. Eu achei superlegal o jeito, o sentido que eu fiz esse desenho. Achei que era uma coisa que dava para a pessoa relembrar muitas coisas boas, por isso é que eu desenhei dessa forma, com plantas, árvores e um sol iluminando tudo de bom. Os alunos têm que pensar sempre em coisas boas e jogar as coisas ruins para dentro do poço, porque isso é uma coisa boa para os alunos que participam da escola. Os alunos têm que pensar mais coisas boas e jogar tudo de ruim no poço. Para mim, existe um poço e o aluno, sendo bem incentivado, pode não entrar em coisas más e jogar tudo que tem de ruim no poço.

Túnel

É um túnel muito legal, superbonito e que dá para a pessoa pensar coisas boas, não passar, não atravessar maus tempos. Eu imaginei o túnel como uma coisa boa que vem do pensamento. Acontece que passam muitas coisas boas por esse túnel que o cara não tente fazer nada errado. Acho que a pessoa deve pensar, porque ela pode não encontrar essa luz no fim do túnel. Eu imaginei o túnel vazio. A coisa secreta que lá acontece é que a pessoa deve sempre seguir em frente, procurando uma luz no fim do túnel, pois tem muitas pessoas que não procuram essa luz. Eu acho que o túnel, os segredos e a luz no fim do túnel têm a ver com a participação do aluno para que ele não faça nada de errado. Quando passar por dificuldades, o cara tem sempre que procurar essa luz, pra se livrar das coisas ruins: as drogas, a violência. Como aconteceu aqui na escola Bárbara de Alencar, na sexta-feira passada, quando quiseram invadir a escola para pegar um rapaz que estava aqui. Já aconteceu de um rapaz ir passando pelo portão, quando o vigia mandou voltar, então, ele mandou o vigia "tomar no cu"; o vigia deu uma mãozada nele, o rapaz voltou para casa, pegou uma arma e queria matar o vigia.

Galáxia

Eu imaginei como o céu brilhante de lua, de estrelas, superlindo. Um céu lindo para a pessoa pensar sempre em coisas boas. Eu acho que, nessa galáxia, acontece muita coisa interessante que eu não posso definir, porque a galáxia é muito grande. A coisa boa que acontece é que a pessoa está num canto, quando chega a namorada, olha pro céu: "Ai, amor, olha como a lua está linda". Eu desenhei tudo preto, porque o céu estava muito escuro, só que as estrelas, a lua estão de branco, o que representa a claridade pra gente na terra. A galáxia e as coisas que acontecem lá têm a ver com a participação do aluno, porque o aluno sempre tem que estudar mais, não ficar voando no céu. O aluno vai estudar, em vez de ficar pensando em coisas ruins, o aluno vai estudar e pensar em outra coisa e não consegue pensar bem no que o professor está passando. O aluno está sonhando alto, transportando-se até a galáxia para pensar nas outras coisas, tá se desligando do que está se passando na sala de aula. Isso pode ser bom, se for um bom pensamento.

Arco-íris

Meu arco-íris é sempre de coisas boas, eu acho que meu arco-íris é reflexo de muitas coisas que acontecem comigo. Nem sempre acontecem coisas boas comigo, mas sempre se passam coisas ótimas na minha vida. Eu imaginei o arco-íris bem grande, que me encaminha para coisas boas. Eu olho bem para as cores dele, para não errar e tal. O que acontece no arco-íris, eu acho que é assim: muitas coisas das quais nós estamos desligados, mas sempre tem coisas boas no arco-íris e a pessoa não tem que procurar só o que ela pensa, não. Tem que procurar o que está à sua volta. Este arco-íris também representa tudo o que está à minha volta. Acontecem muitas coisas boas, eu tenho sempre os amigos do meu lado. Eu desenhei assim, porque eu achei bonito o estilo, e desenhei dessa forma, feito uma cachoeira, descendo. Ele vai

de uma nuvem a outra, está exatamente entre as nuvens. Toda essa estória do arco-íris com a cachoeira entre as nuvens tem a ver com a participação do aluno na escola, porque o aluno tem sempre que pensar nas cores boas que são: branco, azul, são as cores da paz. Representam coisas boas como a paz da cor branca. Eu acho que o aluno tem que pensar numa cor bonita que nem o branco. O aluno tem que ser mais ativo em sala de aula também. Tudo isso tem a ver com a paz, pois eu acho que as pessoas têm que falar de coisas boas para sempre acontecerem. Se saírem coisas ruins, se as pessoas ficam pensando em coisas ruins, não vão fazer nada de bom.

12 – Edlene

Poço

O poço que eu desenhei foi um cesto de lixo; para lá vão todas as coisas ruins que eu deixo de fazer lá na sala de aula: as brincadeiras sem graça que, às vezes, a gente faz na sala. Os pensamentos que estão caindo no poço são os de receber uma nota baixa no trabalho, numa prova. Isto mostra, de uma forma bem diferente, várias maneiras como o aluno pode participar na escola.

Túnel

O túnel é um buraco enorme que não tem fim. O que acontece no túnel é que quando uma pessoa termina os estudos é como um túnel que nunca tem fim. Já as coisas secretas que acontecem no túnel são as conversas que os alunos têm uns com os outros; acho que são muito secretas, tanto é que o professor não deve, não pode saber: como uma cola, de vez em quando. Eu desenhei o túnel de uma forma que eu não achei muito bonito. O túnel tem a ver com a participação do aluno, porque eu imagino o túnel como um buraco sem fundo e a participação do aluno, por mais que ele estude, nunca vai terminar o estudo.

Galáxia

Na galáxia que eu desenhei, tem um planeta que eu tenho muita curiosidade que as pessoas estudem sobre ele. Gostaria que as pessoas pesquisassem sobre a vida lá, que falassem mais sobre isso, que, por mais que seja um planeta com um anel ao redor, deveria ser melhor pesquisada a vida por lá. Esse planeta é muito bonito, eu gostaria de ir morar lá. Tudo isso tem a ver com a participação do aluno, porque os planetas também são mostras de algumas formas de vida do aluno e das coisas que eles pensam.

Arco-íris

Meu arco-íris é muito lindo, muito colorido e as cores transmitem muita alegria para o futuro. Eu desenhei meu arco-íris de um jeito que, para mim, é a melhor forma de representá-lo. O arco-íris tem a ver com a participação do aluno, porque ele traz muitas alegrias. Eu acho que a vida escolar também traz muita alegria e a gente aprende muitas coisas boas.

Quanto às análises dos dados produzidos pelas facilitadoras por meio dessa técnica, também foram feitas em três momentos idênticos às reflexões sobre a ponte e o lugar, sendo que apresento primeiro a da produção plástica.

4.2.3 Minha Análise do Painel



Esta análise foi feita a partir dos desenhos e considerando-os no seu conjunto. O critério foi formar blocos de cada um dos lugares geométicos (poço, túnel, galáxia, arco-íris) e, em seguida, observá-los e discorrer acerca das impressões, dos sentimentos e das sensações vivenciados nessa observação, sem olhar para os relatos. Eis o texto criado:

O poço tem várias conotações. Lá caem pensamentos de liberdade, perturbação, harmonia, brutalidade, vazio, vida, proteção, todos esses são sentimentos que os alunos têm e que afetam sua participação. O cotidiano da escola não traz muita cor, nem muito movimento. Predomina a sensação de solidão frente à dificuldade. Há de se assimilar muitas coisas, mas extrair conhecimento das fontes com pouco apoio. Existem perigos, o risco de ser tentado por águas envenenadas, sujas, cheias de pensamentos negativos. Às vezes, fazem cair no desespero, termina-se jogando alguns conhecimentos fora, pois após a prova, eles não têm mais sentido e deixam um sentimento de vazio, mas a monotonia pode ser perturbada pela indisciplina, a agitação de algumas pessoas. Vez por outra, algum ato brutal na escola, ou no entorno dela,

impede o curso habitual das coisas, revelando falta de harmonia. Existem, no entanto, os momentos que trazem também satisfações quando se pode experimentar um banho de liberdade. E existe também a proteção de colegas, professores e funcionários que mostram solidariedade. São pessoas que aceitam as diferenças e tentam dar apoio mútuo, para além dos preconceitos existentes.

No túnel, união e desunião – experiências que podem ajudar no crescimento pessoal. As experiências pessoais interferem no cotidiano da sala de aula? O túnel-casa que tem saída e entrada é quase sem cor. Paire sobre o túnel um claro azul, é busca de proteção na família? Isolamento na escola? O túnel na unha do polegar indica a individualidade e a responsabilidade pessoal na busca do saber – a clareza dos objetivos a serem atingidos ao superar a escuridão na passagem do túnel. O túnel preto da passagem secreta sugere uma abertura para o diálogo. A convivência pode propiciar o compartilhamento das alegrias e das dificuldades. O túnel labirinto indica que o caminho do conhecimento é múltiplo – a busca incessante do saber. O muro de aspecto opaco é atravessado pelo túnel – um sol surge atrás dos montes, sugerindo uma luz fora da caverna, como no mito platônico das ideias. A caminhada é longa, árdua e cheia de armadilhas, é preciso muita força de vontade para atravessar o túnel com sucesso superar o medo e manter a esperança na busca do conhecimento. Na intercessão dos montes, um túnel escuro – a natureza convive com a falta e o excesso de luz. No encontro com a natureza, a superação do não saber e a conquista do saber. No túnel, o caminho, a busca levam ao outro lado, à possibilidade de realização. É preciso flexibilidade para se trilhar os diversos caminhos existentes. No interior do túnel, erros e acertos. O túnel-cabeleira parece emoldurar a entrada para o desconhecido, a busca de compreensão na passagem pela escola. No caminho, um túnel escuro que pode dificultar a vida do aluno. Se este conseguir superar a escuridão e a ventania poderá se realizar – são as dificuldades na apreensão dos conteúdos. Um túnel sob um morro – o interior é nebuloso e os ventos uivam sobre os montes – passa a ideia de enigma: tem que saber a senha para acessar o conhecimento.

Na galáxia, os planetas estão em rede e a participação envolve diversos sujeitos. Os planetas azuis traduzem a harmonia, enquanto a participação em vermelho indica emoção e paixão. Ideia de solidariedade e afeto? Os planetas multicoloridos se movimentam. Como átomos, cada um em sua camada. Ideia de hierarquia? A galáxia compacta representada por um único planeta que simboliza o desejo de aprofundar o conhecimento é vontade de saber mais? Planetas em conjunção se movimentam em vários sentidos e direção. O brilho do sol, a lua minguando e alguém a observar. A troca dinâmica de saberes pode enriquecer a aprendizagem? Planetas de cores e tamanhos variados flutuam no universo negro. O movimento e a variação espacial na busca do saber. No céu estrelado, alguns planetas sem cores estão a flutuar. A falta de motivação pelos estudos e pela escola é um problema de difícil superação. Planetas coloridos se interligam formando imagem sinuosa. Ideia de compromisso. Fragmentos coloridos de corpos. Ideia de festa e de alegria: brincadeira. Interplanetários. O amarelo pode ser a prosperidade.

O arco-íris parece ser tudo o que a escola não é: feliz, colorida, libertadora. No mar, no céu e/ou na natureza, o arco-íris é uma ponte para a liberdade. É o espaço para onde fogem os pensamentos dos alunos, ao encontro das esperanças e das expectativas. É algo meio abstrato, pois é raro o aluno se perceber no arco-íris. Normalmente, fica na idealização do imaginário. Os alunos da noite quase não têm acesso ao lazer e aos passeios que a escola pode proporcionar. A falta de dinâmica na sala de aula, de possibilidades de deslocamentos, sugere a necessidade de ruptura. Talvez seja preciso romper com a falsa harmonia que impera na escola, reconhecer as divergências e procurar mudanças desse estado passivo, mesmo sabendo que figuras com olhos que vigiam poderão se sentir ameaçados por tentativas de transgressão.

4.2.4 Análise classificatória dos lugares geomíticos

Nessa fase, partimos dos relatos. Fizemos um levantamento das palavras-chave contidas em cada lugar, inclusive as que se repetiam. Não nos preocupamos com a autoria da ideia/palavra. A partir dessas ideias destacadas, criamos categorias referentes aos lugares, caracterizando cada um. No segundo momento, analisamos as contradições internas entre os lugares. Os dados foram dispostos em quadros demonstrativos, apresentados a seguir:

Quadro 2 – Análise classificatória dos lugares geomíticos da participação do aluno na escola.

O POÇO	ARCO-ÍRIS	TÚNEL	A GALÁXIA
<p>Ideias ruins que devem cair no poço: raiva, violência, desigualdade, tristeza, drogas, aborto, gangues, prostituição, criminalidade, preconceito, lixo, brincadeiras sem graça, nota baixa.</p> <p>Ideias boas que não devem cair no poço: ideias importantes para a participação do aluno, ideias que podem ajudar o aluno e reflexões sobre a falta de educação e de participação à noite, ideias não faladas, ideias para melhorar o colégio.</p>	<p>Escola ideal : colorida – representa muitas coisas que atraem o aluno – os professores se dedicam a ensinar com paciência o aluno a aprender (nessa escola o aluno é tudo e o resultado final é a alegria) – é cheia de boas recordações e de promessas de esperança – é mais atraente do que a rua – há espaço para brincar e retirar sabedoria da escola – paz e amor – felicidade – saúde.</p>	<p>Dificuldades de percurso: longo, sem fim, largo, escuro – dificuldade com a matéria Matemática que é difícil passar, com muitos poços, apresenta muita dificuldade, vazio, buraco enorme.</p>	<p>Escola ideal: Colorida, tem paz amor – vida – onde o aluno é feliz, ele participa melhor - brincar- professores dedicados a ensinar a todos os alunos - sem drogas – sem más companhias – tem muita coisa interessante acontecendo - pesquisasse a forma de vida dos alunos e o que eles pensam</p>
<p>Boas ideias para o poço (que estão no poço), a dificuldade para incentivar o aluno a aprender mais, a importância da participação do aluno na escola, a importância de sempre continuar estudando, maravilhas que não se pode contar.</p>	<p>Escola real = não representa muitas coisas que motivem o aluno a ficar na escola, dificuldade (mas pode proporcionar algumas compensações aos relacionamentos frustrados na vida particular) – o aluno precisa ser mais ativo na sala de aula (assim a vida escolar pode trazer alegrias e bons aprendizados).</p>	<p>Saída = luz no fim do túnel, caminho para o futuro, saída do bem – evita as coisas erradas e faz pensar algo bom – faz seguir em frente nas coisas boas da escola e na rua da marginalidade – ajuda de todos para sair à luz – saída da cidadania.</p>	<p>Escola real > não representa muitas coisas que motivem o aluno a ficar na escola – dificuldade (mas pode proporcionar algumas compensações aos relacionamentos frustrados na vida particular) – o aluno precisa ser mais ativo na sala de aula (assim a vida escolar pode trazer alegrias e bons aprendizados).</p>

<p>Aspectos negativos do poço: escuro, túnel, fundo, buraco, comprido (faz medo, cair nele).</p>		<p>Coisas boas = coisas importantes, coisas, maravilhosas, os alunos acompanham os professores, local para achar a coisa certa, melhorias para os alunos, casamento, encontro especial, boa convivência, aprender boa educação.</p>	
<p>Aspectos positivos do poço: é que nem uma criança feliz, redondo, água (lagoa), azul, claro, limpo, bonito/lindo. O poço que não é nem bom nem ruim, recebe os maus pensamentos: drogas, aborto, violência e outras coisas más. Mas o filtro da verdade impede de sujar o poço (nas profundezas, ele é limpo e representa a consciência limpa da aluna).</p>		<p>Coisas ruins dentro do túnel = reunião para fazer abaixo assinado para expulsar professor – perda da amizade.</p>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Também analisamos as contradições de ideias nos lugares geomíticos. Essas contradições foram identificadas no interior do pensamento do grupo copesquisador e foram analisadas na perspectiva de cruzamento (identificações e diferenciações) entre os lugares (conjunto de significados/sentidos). Os eixos encontrados nos lugares mostram uma divisão binária: coisas boas/ruins; dificuldades/saúde; ideal/real. Produzidos individualmente dão uma visão estrutural do pensamento do grupo, em que fica evidente a predominância do pensamento dicotômico em detrimento do claro-escuro (ambivalência).

4.2.5 Análise transversal dos lugares geomíticos

Partimos da análise classificatória. Pegamos as ideias que se repetem, que estão nos pontos de intersecção dos lugares. Fizemos diferentes combinações de lugares, de acordo com as ideias que se apresentavam em diferentes falas e lugares. Eis as combinações:

Quadro 3 – Transversalidades dos lugares geomíticos com a participação do aluno na escola.

<ul style="list-style-type: none"> • POÇO E TÚNEL - Escuridão □ O poço pode ser um túnel bem escuro, dependendo do sentimento do aluno com relação à escola. □ No túnel, a escuridão tem conotação de segredo. □ Tanto no túnel como no poço a escuridão aparece relacionada ao que tem de ruim e a relação disso com a participação do aluno é que ele não caia no poço (drogas, violência, etc.) e que procure não permanecer na escuridão (males) do túnel. - Dificuldade □ A dificuldade que está no poço incentiva a aprender mais □ No túnel, encontra-se a dificuldade sobre a matéria Matemática, que é difícil passar. • GALÁXIA E ARCO-ÍRIS - Colorido □ O arco-íris é colorido, cada cor tem seu significado e relaciona-se à motivação do aluno (se a escola fosse boa, ele não gostaria de sair dela). □ A galáxia é muito colorida – relaciona-se com o fato de quanto mais feliz o aluno, mais ele vem à escola. □ O arco-íris colorido relaciona-se ao ideal de paz e participação. - Paz □ Na galáxia, a participação do aluno é viver em paz e não ter más companhias. □ No arco-íris, a participação é a paz e o aprendizado. • TÚNEL E GALÁXIA - Boa convivência □ O túnel é símbolo da boa convivência que se aprendeu na escola e que tem a ver com a participação. □ A galáxia representa a boa convivência quando o aluno aprende, graças à escola, a ser mais participativo na escola, na família e na comunidade. - Amizade □ No túnel, aparece a amizade como algo importante para a participação do aluno na escola. □ Na galáxia, as boas amizades são relacionadas à participação do aluno, no sentido que isso o motiva a frequentar a escola. • POÇO, TÚNEL, GALÁXIA - Bons pensamentos □ No poço, as ideias e as críticas construtivas dos alunos que poderiam ajudar na participação do aluno, estão desperdiçadas, jogadas para dentro dele, sem volta. □ O túnel é 'superbonito', pois isso ajuda a pensar sempre em coisas boas, o que, por sua vez, ajuda na participação do aluno na escola. □ Na galáxia, o céu 'superlindo' ajuda a pensar sempre em coisas boas, o que, por sua vez, ajuda na participação do aluno na escola. • POÇO, TÚNEL, GALÁXIA E ARCO-ÍRIS - Bonito □ O poço é bonito quando serve de depósito para pensamentos maravilhosos e se relaciona à participação do aluno, porque tem a ver com a dificuldade do aluno que o incentiva a aprender mais. □ O túnel é bonito, porque essa boniteza ajuda a pensar em coisas boas, o que, por sua vez, é a atitude positiva que o aluno precisa ter para participar na escola. □ A galáxia é bonita e isso incentiva o aluno a pensar em coisas boas e assim participar da escola. □ O arco-íris é bonito, porque “faz parte de todos nós”. Essa boniteza simboliza a dedicação dos professores para com os alunos, quando os colocam no centro de sua atenção.
--

Fonte: Dados da pesquisa.

Cruzamos essas ideias e fizemos um texto corrido que sintetiza a nossa análise transversal:

O poço-túnel pode ser bem escuro, dependendo do sentimento do aluno com relação à escola. Essa escuridão se relaciona a coisas ruins como drogas e violência. Daí ser importante que os alunos não permaneçam nele, porque pode prejudicar sua participação na escola. Essa falta de luz é propícia a coisas secretas, mas isso não é necessariamente algo ruim. Talvez aconteçam comentários sobre dificuldades na matéria Matemática, o que pode se tornar um incentivo para aprender mais.

A galáxia-arco-íris é colorida. Cada cor tem seu significado e relaciona-se às diversas motivações do aluno ir ou não à escola. Quanto melhor a escola, mais feliz o aluno, mais ele participa e menos ele pensa em sair dela. Se o aluno não se mistura com más companhias, ele vai viver em paz e isso vai favorecer a sua participação e o seu aprendizado.

O túnel-galáxia vincula-se à boa convivência que se aprende na escola a às amizades que são muito importantes para a participação do aluno na escola, na família e na comunidade.

No poço-túnel-galáxia, os bons pensamentos dos alunos ajudam na sua participação na escola. No entanto, muitas vezes, as ideias e as críticas construtivas que poderiam ajudar nessa participação ficam desperdiçadas, perdidas para sempre.

No poço/túnel/galáxia/arco-íris pode haver boniteza quando os alunos pensam positivamente, inclusive na superação das dificuldades que se apresentam e incentivam a aprender e participar mais. Há ainda mais boniteza quando existe uma forte dedicação dos professores para com os alunos e quando a escola se faz bela.

4.2.6 Achados nessa técnica

Eis os principais achados que, a meu ver, depreendem-se dessa técnica geomítica:

- Os afetos e os sentimentos que os alunos têm com relação à escola interferem diretamente na sua participação e na aprendizagem. O compartilhamento das dificuldades entre seus pares e o incentivo dos colegas pode ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem e favorecer a participação do aluno na escola.
- São diversos os fatores que motivam ou não o aluno a frequentar a escola, participar das atividades propostas e permanecer nessa escola. Existem motivações pessoais e também aquelas que podem vir da escola, dos amigos, da família. As amizades tanto podem favorecer como prejudicar a participação do aluno na escola.
- A boa convivência é um dos aprendizados propiciados pela escola e visto pelo grupo como muito significativo, pois tem ressonância na participação do aluno mesmo fora da escola, na família e na comunidade.
- Os alunos consideram que as ideias e as críticas que poderiam melhorar sua participação são pouco valorizadas na escola.

A força de vontade do aluno é importante, entretanto, esse elemento adquire muito

mais força quando associado à dedicação e ao empenho dos professores em facilitar a sua participação para a aprendizagem mais significativa.

- Os achados mais diferenciados nessa técnica são os metafóricos, pois introduzem novas reflexões em comparação às que se depreendem da ponte do imaginário:
- O poço é o lugar do desperdício, das dificuldades, da não participação, assemelha-se a uma ponte quase intransponível. Sair do fundo do poço simboliza, para o aluno, a superação do fracasso.
- O túnel é um lugar intermediário, uma passagem que admite o claro-escuro das possibilidades. A metáfora do túnel possibilita uma visão mais ambivalente da participação do aluno na escola. É um lugar que propõe passagens, trocas. A superação das dificuldades se relaciona com as amizades e a boa convivência entre os alunos.
- A galáxia e o arco-íris são lugares de conotação mais positiva, com a prevalência de conceitos como a paz e a boa convivência e apresenta o bom comportamento e a harmonia como as principais belezas no universo da participação do aluno na escola. Essa harmonia, entretanto, não se confirma na ordem do real, limita-se à idealização do sistema escolar.

Uma das reflexões vivenciais significativas nessa técnica é a escolha dos lugares. Reflito que não fizemos uma boa escolha dos lugares trabalhados (poço, túnel, galáxia, arco-íris). No meu entendimento, são lugares muito marcados no imaginário popular, assim, por exemplo, o arco-íris tem uma conotação extremamente positiva, rica de cores, significados, possibilidades de se chegar ao “pote de ouro” na ponta, que puxa a água do mar para o céu. O poço teve uma conotação bastante negativa, o túnel foi o mais ambivalente e a galáxia foi uma palavra que nem sempre foi entendida. Por isso, a introdução de uma análise surreal desses dados, apresentados no próximo item. tentamos introduzir uma análise surreal desses dados como veremos no próximo item

4.2.7 Achados da contra-análise na técnica dos lugares geomíticos

As análises dos dados produzidos através da técnica dos lugares geomíticos foram submetidas à apreciação dos copesquisadores por ocasião da nossa 2ª oficina de contra-

análise, realizada no dia 13 de outubro de 2001. Nesse dia, estiveram presentes: Edmário, Edlene, Elizângela e Isaías (copesquisadores), além de mim, Sandra Petit e Eliene Sacramento, uma graduanda de Serviço Social da UECE que participou como facilitadora nas nossas primeiras oficinas de produção e análise. Sua presença nesse encontro foi motivada pelo fato de o grupo haver perguntado bastante por ela na primeira contra-análise. Vale registrar também a presença de Rafaela, esposa de um dos copesquisadores e que, nesse momento, integrou-se ao grupo e participou das atividades.

Nesse encontro, experimentamos usar, como dispositivo de contra-análise, a apresentação surreal dos lugares acima referidos. Nessa perspectiva, geramos uma estrutura em que os conceitos produzidos acerca dos lugares poço e galáxia foram, por assim dizer, transfigurados, colocando palavras em lugares, às vezes, opostos ao que o grupo tinha proposto na época em que realizamos a oficina de produção. A ideia era que isso se convertesse para o grupo em uma proposta inusitada de pensar os referidos lugares. Essa inversão foi apresentada a partir da orientação do texto abaixo, o qual foi introduzido no relaxamento:

Vamos fazer uma viagem imaginária até dois lugares da participação do aluno na escola.

Primeiro, vamos visitar o poço da participação do aluno na escola. Imagine que, ao chegar lá, nesse lugar, você começa a ouvir vozes e que essas vozes sussurram ao seu ouvido frases soltas como o vento – (*é poço; é lua; é floresta; é viagem distante; é brincar; é felicidade do aluno, cheio de pessoas*).

Todas essas palavras¹ e sons se misturam na sua mente e agora você começa a relacionar essas palavras com o poço. O que tudo isso – a lua, a floresta, a viagem distante, brincar, a felicidade do aluno – tem a ver com o poço da participação do aluno na escola? [bis]

Agora, seguindo nossa viagem imaginária, vamos visitar outro lugar, vamos até a galáxia da participação do aluno na escola. Imagine que, chegando lá, você é novamente surpreendido por vozes que agora sussurram outras frases ao seu ouvido (*é galáxia; é violência; são ideias jogadas fora; é lago; é túnel, é desigualdade; é dificuldade*). Todas essas palavras* se misturam na sua mente, e agora você começa a relacionar essas palavras* com a galáxia. O que tudo isso – violência, ideias jogadas fora, lago, túnel, desigualdade, dificuldade – tem a ver com a galáxia da participação do aluno na escola? [bis]

Depois desse relaxamento acompanhado da viagem imaginária, partimos para o momento do registro. Nessa etapa, solicitamos que as pessoas se organizassem em subgrupos. A formação dos grupos teve como critério a escolha de um dos lugares apresentados (poço/galáxia). Os copesquisadores teriam, naquele momento, de expressar, em um painel coletivo, as associações que tinham conseguido fazer ou não entre as palavras e o lugar

¹ A partir deste ponto, as palavras são repetidas algumas vezes.

escolhido. Em seguida, pedimos que cada subgrupo comentasse qual a relação que tinha estabelecido entre essas palavras e o que estava querendo representar nos desenhos. No *subgrupo poço*, procuramos saber se o subgrupo tinha sentido dificuldades em expressar ou estabelecer uma relação entre as palavras (lua, floresta, viagem distante, brincar, felicidade do aluno) e o lugar (poço) e, mais especificamente, com a participação do aluno. Ficou evidente que essa nova associação foi inesperada:

Elisângela: Não muito. Nem agora, nem na outra vez que nós fizemos, não vi. O poço, para mim, era assim, ruim, não relacionava com floresta, nem com lua, que eu gosto, nem com alegria ou felicidade.

Sandra Petit e eu questionamos então o porquê de o poço, aparentemente, assumir essa conotação negativa, ruim.

Elisângela: Não, não é ruim. Tem uns poços que é bonito, [não entendi]. Não sei, mas poço dá ideia ruim, pronto. Eu não consegui assimilar com floresta, que eu acho bonito, com lua também.

Mesmo com certa dificuldade, o subgrupo explicou o porquê de pensar de um jeito e não de outro. Foi com certeza um momento fecundo de reflexão, acompanhado de uma explicitação dos sentidos propostos nos símbolos (cores, formas, etc.) desenhados e pintados. Edlene enfatizou que a escuridão de seu poço era apenas motivada pelo fato de encontrar-se à noite, e, mesmo assim, permanecia alguma luz do luar.

Edlene: As cores, para mim, sempre representam alguma coisa. O verde: a floresta, assimilei [associei] ao círculo, brincar, porque brincadeira sempre é divertida, então é colorida, felicidade, com as cores do arco-íris, muitas cores pode ser muitas pessoas... Eu fiz um poço azul, com a floresta ao redor, com árvores que tinha fruto. A lua em cima das nuvens, porque já era noite, e aqui, as pessoas.

Particularmente, quis saber também se a associação dessas palavras ao lugar “poço” tinha trazido mudanças de sentidos e quais foram. Foi um momento rico, no qual fluiu de forma interessante a polifonia de sentidos no subgrupo, ficando evidente que havia divergência quanto à possibilidade ou não das conotações do poço não serem negativas.

Elisângela: Foi. O poço era só isso, feio, aí, quando juntei mais umas palavras, aí, pinte para ser menos feio.

Edlene: É. Eu não vi essa coisa tão negra, que ela viu, que ela vê, porque eu imaginei como se fosse aqueles desenhos animados que têm aqueles lagos bem azul... que ficam passeando e as pessoas ficam jogando aqueles barquinhos feito de papel e o vento fica levando, foi isso que eu imaginei. Não foi esse poço negro, fundo...

Ainda foi perguntado a esse subgrupo como ele vinculava esse poço com as cores e as ideias (conceitos) e a relação disso com a participação do aluno. Nesse momento, levantou-se a associação com o lazer e as aulas de campo:

Elisângela: A viagem distante pode ser o caminho pro colégio ou do trabalho pra escola.

Edlene: Ou um passeio do colégio, Dia do Estudante, Dia do Professor, sei lá...

Outro ponto questionado foi se fazia sentido uma relação entre as ideias do poço e a participação do aluno. Para uma das copesquisadoras, essa relação dependeria de uma visão otimista da participação do aluno, mas o seu ceticismo a deixava um pouco descrente dessa possibilidade:

Elisângela: Eu acho que para uma pessoa otimista, pode ter, sim, pode ver a lua do poço, pode ver uma floresta. [...] é otimista, para mim, se for colorido, é otimista, alegre. Acho que toda brincadeira, por mais simples que seja, se torna colorida, principalmente se tiver criança, criança é sempre colorida demais.

Um dado interessante foi sobre as mudanças ocorridas na escola com relação à participação do aluno e que acontecem ao longo da vida escolar. Quisemos saber se eles achavam que a participação deles na escola se modificava no tempo e como isso acontecia. Seria hoje diferente de quando criança? Como e por que essa participação vai se transformando ao longo da vida escolar? Os comentários evidenciaram que existe muita diferença entre as formas como as crianças e os adultos são tratados na escola. Um aspecto destacado na relação escola/aluno é o fato de a comunicação da escola ser mais intensa com o aluno/criança e com os seus pais. O aluno/adulto é mais anônimo para a escola. E o aluno do turno noturno é o mais excluído de participar das diversões, sendo o último em saber dos acontecimentos, até mesmo das comemorações:

Elisângela: É muito diferente de quando fazia alfabetização para oitava.

Edlene: Até mesmo da oitava para o segundo já mudou muita coisa, porque excluídos a gente já está sendo de passeio, até de festa do colégio. Só, porque a gente é da noite, a gente é o último a saber, é sempre assim.

Elisângela: Dia de pai, mãe, dia da criança, data comemorativa.

Edlene: Até as reuniões de pais é dia de sábado, às 8 da manhã, é diferente de antigamente, quando avisava com antecedência, e ia o pai da gente, a mãe da gente.

Nesse momento, retomamos a discussão acerca da produção coletiva. Queria saber o que o subgrupo tinha achado do exercício, do fazer coletivo.

Elisângela. Já foi mais difícil, porque não tenho muita facilidade de entrar em grupo. Eu sempre tive dificuldade com grupo e ainda tenho. Eu perco inúmeros trabalhos, porque tem que ser em grupo e eu não faço. Dependendo do meu estado de humor.

Enfim, queríamos saber das copesquisadoras se havia sido tranquilo produzir assim. E se elas achavam que produzir coletivamente poderia facilitar a integração entre os alunos, fazendo com que eles se sentissem mais à vontade para participar. Foi interessante a metáfora do *poço* utilizada nessa hora para expressar a falta de integração que acontece quando não se conhece a turma:

Elisângela: Pode, pelo menos eu não vou me sentir que nem um poquinho lá no cantinho da parede. Facilita tudo, pra falar, pra expressar, pra lidar com as pessoas, se comunicar, acho que se me deixarem à vontade, talvez, até eu comece a gostar. Agora, enquanto não me sentir à vontade, vou ficar bem quietinha. Tem que se integrar. A pior coisa que tem é quando você passa um ano se entrosando com todos os alunos, quando chega no próximo ano, é separado. Você se sente um poquinho, lá no canto da parede, junto àquela ruma de gente que você não conhece.

Em um segundo momento, foi dado ao subgrupo *galáxia* a oportunidade de falar sobre os sentidos produzidos por ele. Surge, aí, a metáfora do *buraco negro* como o lugar onde são jogadas as coisas negativas:

Edmário: A gente vai criando, assim, um outro sentido para o que a gente também falou. Eu falei que a galáxia é uma grandeza, e relacionando à violência, a gente vê que hoje em dia vem crescendo muito a violência, então, há uma grandeza nos índices de violência. As ideias jogadas fora eram os maus pensamentos que a gente joga fora no buraco negro aqui. A gente também relacionou o buraco negro com a água e o túnel, né. A galáxia é tudo isso aqui, o buraco negro faz parte da galáxia.

Isaías: É o buraco negro, é justamente para botar essas ideias, más ideias, os pensamentos negativos, tudo no buraco, aí, a gente, depois, ia dar um jeito de enterrar, botando água, que é para morrer afogado mesmo [risos].

A noção de “desigualdade” aparece em uma dimensão macro (desigualdade social), como dificuldade de alguns alunos terem acesso à educação de qualidade.

Edmário: A desigualdade é devido a diferentes estrelas, tem estrelinha pequenininha, outra é maior. Relacionando com educação, a gente não tem direito à internet, a um colégio que venha dar um ensino melhor.

A desigualdade também é apresentada em uma visão micro, como afetando os sujeitos no tocante ao interesse pelo estudo, desmotivação esta que atinge tanto o aluno como o professor:

Edmário: A dificuldade na educação são também professores que não são bem capacitados, que chegam assim desanimados...

Isaías: Realmente, é muito professor que chega meio desanimado.

Edmário: O aluno, ele chega também um pouco desanimado.

Nesse momento, abre-se no grupo toda uma discussão sobre alunos interessados/desinteressados/bagunceiros. Isaías diz que com a necessidade de estudar durante o dia, em função da mudança no horário de trabalho, faz com que se sinta como em um “buraco negro”. Reclama que a professora deixa alunos bagunceiros impedirem os interessados de estudar, segundo ele: “aí, se torna a desigualdade.” Edmário, e, sobretudo, Isaías, acham que isso acontece porque alguns professores não têm “moral”.

Questionados se já tinham, em algum momento, pensado em uma galáxia com essa estrutura, dessa forma, não manifestam estranhamento por se reportarem a referências como a TV:

Edmário: Eu já tinha observado a galáxia em TV, aí me veio a ideia de fazer uma parecida.

Também quisemos saber da dificuldade ou não de o grupo relacionar as palavras com os lugares. Inicialmente os copesquisadores disseram não ter se surpreendido. No entanto, em um segundo momento, o subgrupo *galáxia* admitiu certa dificuldade de fazer essa relação entre as palavras e o lugar e se posicionou quanto à ligação com o tema, apontando a desigualdade como fator de participação, expressa no comportamento de alunos interessados/desinteressados pelo estudo.

Isaías: A maioria não se agiliza da maneira correta, tem uns com comportamento correto e outros incorreto.

O grupo sinaliza com a ideia de que todas as palavras (dificuldade, desigualdade) estão relacionadas com o comportamento do aluno. No entanto, o outro grupo se pronuncia discordando disso:

Elisângela: Para mim, não. Eu acho que tudo isso não é só devido ao aluno, não [...].

Nesse momento, então, começam a falar da maneira como realizaram o desenho e a relação da galáxia com a descoberta/pesquisa.

Edmário: A galáxia, para mim, é a descoberta, a pesquisa; o aluno que se interessa em se tornar um cientista ou astronauta, ele pode estudar aqui a galáxia, alguns pontos [...] Existe um espaço enorme para o aluno estudar, adquirir conhecimentos.

Particularmente, quis saber do grupo que outras ideias eles jogariam nessa galáxia:

Edmário: A superação da dificuldade, da desigualdade [...].

No final, foi explicado para o grupo o porquê dessa técnica. Ressaltei que via no buraco negro criado pelo grupo uma espécie de poço, com conotação negativa. E que o túnel aparece com uma visão menos negativa. O grupo, então, explicita relações entre túnel e poço, explicando porque o túnel é mais ambivalente no seu imaginário:

Elisângela: Porque o túnel tem a vantagem de você não saber o que tem do outro lado, enquanto que o poço você pode adivinhar. [No túnel] eu tinha que esperar para saber se era bom ou se era ruim.

Ainda dissemos ao grupo que, nas nossas análises, percebemos uma forte conotação positiva do arco-íris. Em seguida, entregamos o texto transversal dessa técnica e explicamos que tínhamos feito a análise tanto dos desenhos em si como das falas sobre esses. Colocamos que, ao analisarmos esses dados, notamos um pensamento binário/dicotômico (positivo e/ou negativo).

Foi o momento de questionarmos ao grupo se eles achavam que as coisas estavam sempre separadas segundo essa estrutura binária. Elisângela considerou que não. Também aproveitamos para explicar que a opção por fazer uma inversão na estrutura dos lugares galáxia e poço, colocando em um lugar palavras de outros, tinha a ver com a nossa intenção de querer propiciar ao grupo a reflexão acerca dos valores instituídos, que, mesmo de forma inconsciente, terminamos por introjetar e reproduzir.

Antes de encerrar, falou-se do interesse em realizar mais uma oficina de contra-análise. Por fim, questionamos se as pessoas tinham realmente interesse de participar da socialização. Todos se mostraram interessados.

Como um dos achados desta técnica, percebo que, no subgrupo galáxia, os copesquisadores encontraram no buraco negro uma forma de manter a ideia instituída de poço como lugar das coisas negativas. Considero que ainda assim conseguimos quebrar, em parte, essa visão dicotômica produzida pelo grupo, pois propiciamos, por meio dessa vivência, a criação de uma conotação mais ambivalente para a galáxia da participação do aluno na escola.

4.3 Estórias Mentirosas

1- Descrição da Técnica/Vivência


As estórias mentirosas, assim como os quadros dinâmicos, foram pensadas e encenadas em três subgrupos de copesquisadores, cuja composição teve como critério básico a afinidade entre os participantes. Outro detalhe foi o fato de, nas duas técnicas, termos subtraído o uso da linguagem oral.

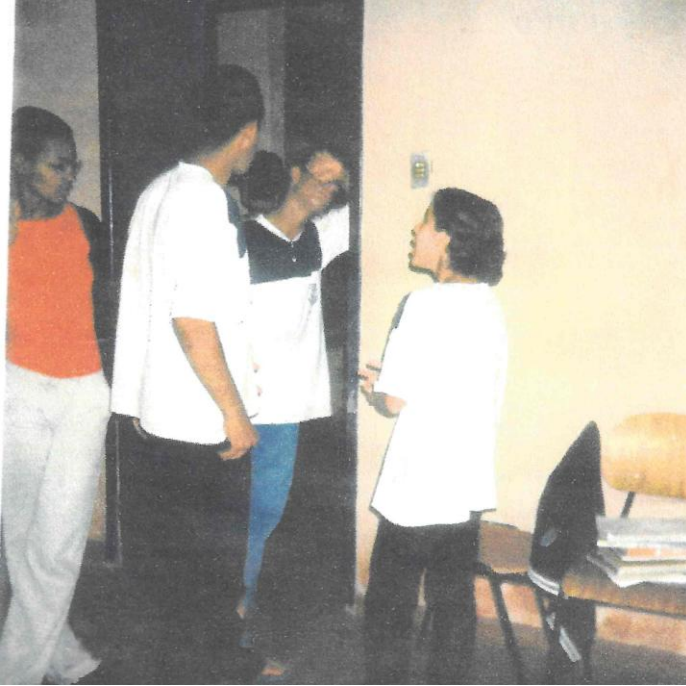
A proposta foi de criação de estórias mentirosas sobre a participação do aluno na escola. Nesse processo, os subgrupos tiveram um tempo para discutir e criar as estórias e outro momento para a socialização no grupão. Enquanto isso, uma das facilitadoras registrava o enredo das encenações por meio da escrita e de imagens. A seguir, coloco esses registros.

4.3.1 Registro escrito das estórias

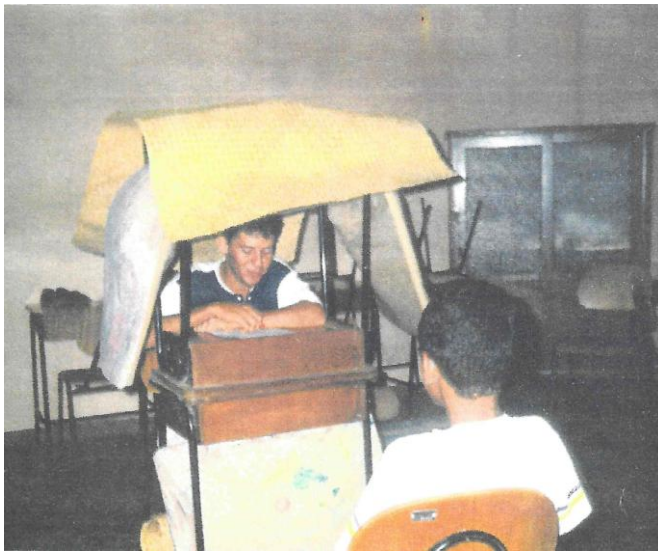
Estes registros foram feitos pela facilitadora, por meio de anotações e durante a explicitação de cada um dos grupos acerca do enredo de sua estória.

Quadro 4 – Estórias mentirosas.

	<p>Estória 1</p> <p>Aluna vai para a escola e a mãe recomenda que ela volte cedo para casa. No caminho, ela encontra uma colega e pede que essa justifique a sua falta na escola, dando como desculpa uma “doença”. Em outro lugar, um aluno faz a mesma coisa. A colega justificou a falta da outra (mentindo). No dia seguinte, a aluna diz que quer fazer a prova mais cedo, porque está com o irmão doente. A professora resiste, alegando que a aluna faltou e, portanto, desconhece o conteúdo, mas, ao final, a professora termina cedendo. A aluna falta à aula para assistir a um show. No final do ano, a aluna inventa mentiras para justificar as notas baixas.</p>
--	--

Estória 2

Um aluno sem farda chega atrasado e bate à porta, mas o professor não quer deixar o aluno entrar, alega que este está muito atrasado. O aluno xinga o professor e este chama a diretora para resolver o problema. A diretora aceita a justificativa do aluno e o deixa entrar.

Estória 3

Homem faz propaganda de televisão bicolor que acaba de chegar à escola, é uma televisão supermoderna e foi encomendada pela professora Sandra. Alunos assistem atentos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

4.3.2 Comentários do grupo acerca das produções

Depois da apresentação (encenação das histórias), todos os grupos comentaram as produções, fornecendo análises. Nesse momento, houve a interferência de um grupo na produção do outro, ocasião em que um complementava a visão do outro, além de acrescentar outros elementos às histórias. Para dinamizar esse momento, lançamos algumas perguntas³⁰ aos copesquisadores como mote para uma possível reflexão do grupo acerca dos conhecimentos produzidos. Essas indagações foram providenciais para facilitar o diálogo, a troca entre os subgrupos, explicitando melhor cada encenação, bem como a visão que um teve da história do outro. Abaixo apresento uma síntese desses comentários/análises.

Comentando a história 1:

O grupo analisa que: às vezes, a mentira é necessária, pois, nessa situação, se a aluna dissesse a verdade não conseguiria fazer o que estava querendo (ir para a festa). Outro aluno pondera que essa atitude de mentir para não ir à escola pode lhe render consequências negativas no final, por exemplo, uma reprovação. Um aluno diz que sua mãe duvida da sua assiduidade na escola. Outro coloca em dúvida a veracidade das justificativas dadas por professores quando deixam de ir à escola. Ele diz que, geralmente, a desculpa usada é a de doença, entretanto, nem sempre os alunos podem conferir se essa justificativa é verdadeira.

Comentando a história 2

Segundo o grupo, a história por eles criada expressa uma situação que faz parte do cotidiano da escola, pois é comum o fato de alunos serem barrados na entrada do colégio ao chegarem atrasados. Inclusive isso já gerou discussão entre alunos e direção. Os copesquisadores afirmam que não só os alunos chegam atrasados, mas o professor também e nem por isso volta. Um copesquisador diz que o aluno é prejudicado pela sua ausência da escola. Uma aluna diz que a diretora deve impor regras, senão vira bagunça; outra contra-argumenta que 15 minutos de tolerância na entrada é pouco, pois, à noite, muitos alunos são trabalhadores.

Comentando a história 3

A ligação da televisão à participação do aluno se relaciona com o fato de que, mesmo com o telensino, o aluno deixa de vir à escola para ficar assistindo televisão em casa. Esse dado é bastante significativo e diz da relação entre a metodologia (telensino) e a motivação do aluno, mostrando que a dialogicidade e a interação são fundamentais para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. O aluno não acredita no telensino, porque não pode parar para tirar dúvidas. Na aula o professor, escreve, fica o registro e na TV é tudo muito rápido. A televisão

³⁰ Eis o roteiro de perguntas: **como é o poço que você desenhou? Quais são os pensamentos que caíram no poço? Por que você desenhou desse jeito? E o que isso tudo tem a ver com a participação do aluno? Como é o túnel que você desenhou? O que aconteceu nesse túnel? Quais as coisas secretas que aconteceram nesse túnel? Por que você desenhou desse jeito? E o que tudo isso tem a ver com a participação do aluno? Como é a galáxia que você desenhou? O que aconteceu nessa galáxia? Por que você desenhou desse jeito? O que isso tudo tem a ver com a participação do aluno? Como é arco-íris que você desenhou? Por que você desenhou desse jeito? O que aconteceu nesse arco-íris? O que tudo isso tem a ver com a participação do aluno?**

tem muitas coisas que são inverdades, inclusive nas novelas, que têm verdades e mentiras. As pessoas não pensam sobre o que pode estar por trás das produções da televisão e que também auxiliam na aprendizagem. Devemos ter consciência crítica para tirar bom proveito da apresentação na TV. É difícil o aluno deixar programa mais moderno por uma TV Cultura, por exemplo, pelo programa "Olho Vivo", que a aluna diz gostar muito. A TV pode ser usada uma vez ou outra com filmes e debates. Dever-se-ia utilizar dinâmicas para ensinar, principalmente as disciplinas mais chatas. Há um aluno que gostaria que exibissem mais filmes na escola.

4.3.3 Achados na técnica das Estórias mentirosas

Percebo que essa técnica propiciou ao grupo brincar com a imaginação, no limite entre o real e o fictício, possibilitando reflexão sobre algumas manifestações de sua participação, analisando como e por que elas se dão de determinadas formas, bem como as transversalidades que permeiam essas situações. É interessante perceber que a mentira como dispositivo de produção de dados proporcionou a explicitação de fatos verdadeiros, estabelecendo evidente relação entre o dia a dia dos alunos e a realidade escolar. Relatar situações verdadeiras na técnica das estórias mentirosas seria uma forma de tentar ocultar a verdade? Seria a explicitação da ambivalência do conceito de verdade/mentira?

O fator tempo é um dos elementos que aparece com destaque. Percebo isso como uma crítica à intolerância da escola que às vezes, não acolhe as justificativas de atraso de alunos, fazendo com que esses se desestimulem e fiquem a perambular pela rua, ao invés de estarem em sala de aula. Ora, nenhum professor é barrado por chegar atrasado. O respeito às regras é defendido, mas, às vezes, se choca com a necessidade de tolerância para com os alunos da noite que, na sua maioria, têm de conciliar trabalho e estudo.

De forma geral, as normas e as relações instituídas na escola e na sociedade são colocadas como variáveis intervenientes na participação do aluno. Temos, por um lado, a necessidade do aluno do turno noturno, de estudar para melhorar na vida profissional, só que, muitas vezes, o trabalho se torna um obstáculo para o estudo. Por outro lado, para conseguir arranjar um trabalho que lhe permita estudar e aprender, mesmo pagando, ele precisa ter mais estudos. São contradições que parecem limitar os sonhos de participação do grupo.

4.3.4 Achados da contra-análise na técnica das Estórias mentirosas

A 3ª oficina de contra-análise realizou-se no dia 20 de outubro de 2002. Nela, estiveram: Regilane, Edmário, Elizângela e Isaías (copesquisadores), além de mim e de

Sandra Petit. Nessa ocasião, foram contra-analisados os dados das estórias mentirosas e dos quadros dinâmicos.

A primeira parte desse encontro foi aberta com uma roda de conversa para explicitar os objetivos do encontro, as atividades a serem desenvolvidas naquela manhã e a proposta de socialização na escola e na Universidade. Na ocasião, esclarecemos as dúvidas do grupo acerca do que vem a ser uma defesa na faculdade e da nossa expectativa com relação à participação deles nesse momento de socialização (que os copesquisadores apresentem algo da pesquisa, antes da exposição na defesa da dissertação).

Foi explicado que, embora não fosse habitual, a participação do público dando opinião era algo que nós pretendíamos propor após o final da apresentação do trabalho e da arguição da banca examinadora. Essa proposta se respalda na nossa expectativa de propiciar uma defesa em que as pessoas se sintam mais leves e participativas. Nesse momento, o grupo-pesquisador passa a interferir, posicionando-se e tirando dúvidas com relação à proposta. Eis alguns trechos das conversas que foram gravadas:

Edmário: Eu mesmo, eu gostaria de, na hora da defesa dela [referindo-se a mim], eu estar aí, presente, acompanhando, para mim, ver aquilo que ela analisou e eu até ter conhecimento do que ela pesquisou e eu estar concordando e, às vezes, em alguma coisa, discordando. Então, eu quero participar nesse dia.

Começaram a aparecer as propostas de participação no grupo. Parecia que, finalmente, estavam brotando os frutos da participação. E as diversas vozes começaram a se expressar no grupo, recriando vivências e externando os múltiplos sentidos produzidos neste estudo coletivo e suas singularidades.

Edmário: A gente poderia, dependendo do grupo, a gente apresentar de uma maneira que a gente tenha uma facilidade maior, rápida, menos complicada. Apresentando os desenhos, alguém dizendo o que quis dizer.

Elisângela: É, porque a gente botar os colchões no chão e se deitar não dá certo [risos de todos]! A parte do relaxamento também é importante... [risos] [...] Também não pode dar pincel e tinta pro povo! Agora que ia ser uma maneira de se sentir bem, ia, pega um monte de tinta colorida, um pincel e um pedaço de papel, eu acho que a pessoa fica melhor [...].

Em seguida, retomo o questionamento acerca do interesse de eles participarem no dia da defesa e todos se dizem interessados. Porém, Regilane revela-se envergonhada de falar em público. Foi o que bastou para que, de forma solidária, o grupo-pesquisador partisse para uma sessão de motivação e solidariedade com a colega:

Regilane: Eu não tenho coragem, não, de falar com o público.

Isaías: Não tem coragem, não, de falar com o público?

Regilane: Eu queria ir, posso estar lá, mas apresentar, eu quero não.

Isaías: Porque você se sente envergonhada, é?

Regilane: É.

Isaías: Mas se você soubesse como esse momento é tão inesperado. [muitos falam ao mesmo tempo e riem, ininteligível].

Nesse momento, acrescentamos que não seria uma apresentação improvisada, pois teríamos um tempo para preparar. Haveria um ou mais encontros só para preparar isso, e se eles quisessem, poderíamos até providenciar pessoas para assistir esse ensaio, a fim de sentir o clima com o público. Conclui Elisângela:

E, aí, você vai chegar segura do que você vai fazer.

Nesse ponto, Edmário cita sua experiência no círculo de cultura³¹, na FACED, de como foi positivo ter trabalhado com uma técnica denominada cineminha³². Conversamos um pouco sobre as possibilidades de apresentação da produção. Destacamos não somente a apresentação dos dados como também o processo de pesquisa coletiva, buscando uma forma participativa que possibilitasse ao público vivenciar minimamente a própria noção de participação, a fim de tornar perceptível como foram desenvolvidas nossas atividades. Sugiro que pensemos individualmente e que, em um segundo momento, juntemos as nossas propostas para decidirmos juntos. Surgiu, então, a ideia de uma representação com máscaras que poderiam ser confeccionadas pelos copesquisadores. A ideia de máscara é apresentada como uma maneira de vencer a timidez diante do público.

Ao final dessa primeira parte, já decidimos coletivamente que o nosso próximo encontro seria no dia 10 de novembro de 2002. Na segunda parte dessa oficina, dedicamo-nos a apresentar as nossas análises das estórias mentirosas e dos quadros dinâmicos. Eu havia

³¹ Durante a greve de 2001/2º período, realizaram-se, como atividades de greve, alguns círculos de cultura inspirados na proposta de Paulo Freire e incrementados pelo uso de técnicas do tipo artística. O círculo citado e do qual Edmário participou aconteceu na FACED e foi orientado pelo tema “o que é universidade e para que serve?”.

³² Técnica que consiste na apresentação de um determinado tema por meio de um recurso que reproduz a estrutura de uma fita cinematográfica.

feito um cordel com as análises, objetivando uma linguagem diferenciada e criativa que pudesse chamar mais a atenção do grupo. Este foi lido em subgrupos e comentado no grupo. Eis o cordel discutido:

A saga da participação do aluno na escola

Parte 1

O aluno que se atrasa, sempre tem o seu motivo.
 Embora, na escola, nem sempre seja entendido.
 Voltar da porta da escola é motivo de desestímulo
 e faz até esse aluno perambular sem destino.
 Ao invés de aproveitar os benefícios do ensino.
 Nunca vimos na escola um professor ser barrado
 Nem serem questionados os seus motivos de atraso.
 Decerto que tem as regras e precisam de ser respeitadas
 Sem, contudo, deixar de assegurar, o nosso direito de estudar.
 Mesmo tendo que conciliar com o fato de trabalhar.
 O que será que significa pra esse aluno participar?
 Como será que a escola consegue nisso ajudar?
 Às vezes, o aluno gosta de gazar, mas
 para não se prejudicar precisa uma mentira inventar.
 A mentira tem perna curta e, às vezes, anda demais
 Quando chega o final do ano, aí ela aumenta mais
 E pra evitar a reprovação, é preciso muita invenção
 Em casa e na escola precisa justificar o fato de nos estudos pouco participar.
 Qual será o motivo desse aluno não gostar da escola frequentar?
 Será que a escola pode isso melhorar?

Logo depois da leitura coletiva do cordel, questionamos ao grupo se concordava com o que estava expresso no painel. Se os participantes achavam que era aquilo mesmo, ou se tinham alterações a propor:

Edmário: Eu acho que é isso mesmo, acontece comigo mesmo. Fico chegando atrasado, aí, tem sempre aquele motivo, de justificativa, e de voltar, desestimula mesmo.

Todos concordam que já passaram por isso e tentam convencer as pessoas na escola a deixá-los entrar, mas Elisângela diz que ela não tem muita paciência para ficar insistindo para entrar. Já Isaías diz ter tido que convencer muito a diretora para estudar de manhã, mudando de turno. Afirma que falou o seguinte para persuadir a diretora:

Isaías: Às vezes, muito querem, e vocês não dão a chance, como tem muito dentro do colégio e dentro da sala de aula que não quer nada, mas têm a oportunidade. Foi e disse [a diretora] assim, “mas você está fora de faixa”, mas diretora, se põe em meu lugar, que só tenho três meses, uma chance de três meses é uma chance muito importante [...]. Eu sou um aluno bem

disciplinado. [...] Eu acho que tenho uma chance, senhora. Aí, ela viu que estava interessado mesmo. Eu disse “para a senhora ver, eu trabalho à noite e de manhãzinha estar aqui pra estudar, acho que é um grande interesse.

Esse copesquisador trabalha como vigia, dorme muito pouco (umas três horas por dia), mas não desiste de estudar. Chegou a contar que passou dez anos sem estudar por imposição da mãe, pois esta elegeu como prioridade da família a aquisição de uma casa própria. Assim foi obrigado a dedicar-se ao trabalho em detrimento dos estudos. Essa relação estudo/trabalho e as dificuldades de conciliação é algo comum aos copesquisadores.

Quanto ao fato de que o professor nunca é barrado, mesmo quando chega atrasado, todos concordaram. Com relação à estrofe da mentira, Edmário reconhece que, às vezes, recorre a essa prática para arranjar uma desculpa. Mas, na maioria das vezes, os copesquisadores procuram não faltar, até mesmo estando doentes:

Edmário: O estresse não evita de eu ir para o colégio, não. O que acontece é mais o seguinte: se eu, vindo do trabalho, não dá tempo, não der tempo, aí, eu não vou. Esses dias eu estava doente, eu ainda fui pro colégio assim.

Elisângela: Eu já fui para o colégio com febre, porque era dia de prova e eu não podia perder. Eu pedi até para ligar o ventilador para em cima de mim.

Isaías: É um bocado ruim, né, mas tem que encarar a realidade.

Quanto à pergunta “será que a escola pode isso melhorar [a participação]?”, o grupo disse que uma metodologia mais dinâmica e mais atenciosa ajudaria.

Elisângela: Acredito que sim. Sobretudo para o pessoal da noite, que são uma espécie de excluídos. Melhorando a integração, tornar um pouco mais dinâmica a escola. Que não [seja] aquela coisa, entrar, sentar, bateu, saiu.

Edmário: As aulas mais participativas, menos monótonas. Dar muita atenção ao aluno que tem dificuldade na matéria, isso pode ajuda.

Elisângela relata que, no ano passado, passou bem em Física, graças ao apoio do professor, mas esse ano tem outro professor “que não está nem aí, então, eu sou péssima”.

Edmário: Isso prejudica demais o aluno, não vai pra frente.

A seguir, concordam que a bagunça interfere de maneira negativa na aprendizagem. E travam uma discussão sobre essa interferência e suas transversalidades, ressaltando a importância da sensibilidade no momento de se chamar a atenção dos bagunceiros:

Regilane: Eu acho que o aluno que vai pra bagunçar tem algum problema com o colégio, eu acho.

Isaías: Ou com o professor.

Regilane: O colégio devia chamar mais a atenção do aluno.

Elisângela: E ver a maneira como chama a atenção do aluno, porque o diretor chegar e dizer “passa moleque, pra secretaria”, não é uma maneira.

Regilane: Não, não esse tipo, estou falando, do tipo que você falou, para chamar o aluno pro colégio, pra ele realmente querer estudar [...].

Também, confirmam o fato de que os colegas se ajudam. No que diz respeito à leitura continuada, fazem algumas reflexões sobre as dificuldades e as reações inibidoras dos colegas e apontam sugestões de enfrentamento, ressaltando o direito ao erro e o respeito para com a pessoa que não parece acertar:

Elisângela: Às vezes, na leitura continuada, um aluno tropeça nas palavras ou fala errado, a sala inteira começa a rir, aí o aluno já fica com raiva, já fica encabulado.

Isaías: Eu sempre erro algumas palavrinhas.

Regilane: Todos os alunos erram, todo o mundo faz isso [ri].

Regilane: Esse negócio de público, isso é um problema pra mim.

Edmário: Agora, você tem que ir enfrentar, acabar com esse medo, senão, fica mais ruim, vai ficar cada vez mais difícil essa participação.

Elisângela: tem que ser trabalhada essa dificuldade.

Isaías: Eu pulo, mas eu digo “eu errei, mas eu estou aqui aprendendo e me justificando, você pode errar também”.

Depois, perguntaram sobre o que seria uma leitura negociada, expressão que está em uma das estrofes do cordel. Eu falei que seria uma leitura feita por quem estivesse motivado a ler. A reação no grupo é imediata:

Elisângela: Eu acho que isso já é um pouco perigoso, porque aquela pessoa que não quer ler, ela não vai trabalhar a leitura [...] vai deixar de ler mesmo.

Isaías: Antigamente, eu era desse jeito. Eu deixava de ler.

Levantaram-se, então, hipóteses de que, nesse caso, seria mais interessante trabalhar essa vergonha, inclusive pedindo para a classe respeitar o aluno com dificuldade:

Elisângela: Trabalhar na dificuldade para o aluno tentar pronunciar as palavras, se ele lê muito rápido, atropela, então, pede pra ler devagar. Eu tinha um professor que era muito bom, quem risse, ele dizia “isso não é motivo de rir, você também não é perfeito”, então, na leitura, dele tinha muito mais gente se habilitando pra ler, porque sabiam que se errassem, eles não iam rir, porque o professor disse logo “não é pra rir”.

O grupo também expressou as dificuldades de trabalhar coletivamente e que um dos fatos que revolta a todos no trabalho em grupo é aquela conhecida situação de alguns “se encostarem” nos outros:

Edmário: Eu acho difícil o trabalho em grupo quando todos não participam, quando fica um para outro fazer mais.

Outro elemento de destaque é a possibilidade de aprendizagem mútua no trabalho coletivo, pois você tanto pode ensinar o que o outro não sabe, como pode aprender com o outro:

Elisângela: Quando eu participava de uns grupos que era meus amigos, eu já sabia as minhas dificuldades e as deles. Um grupo com divisão de tarefas.

Por fim, perguntamos ao grupo o que acharam do cordel. O grupo elogiou a produção, principalmente pelo aspecto formal (suas rimas), afirmando que mereceria ser socializado.

4.4 Quadros dinâmicos

1- Descrição da Técnica/Vivência

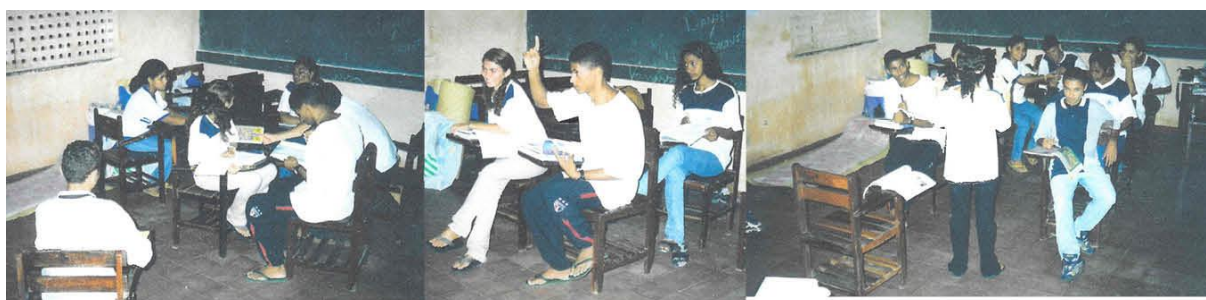
A técnica dos quadros dinâmicos inspira-se no teatro-imagem³³ de Augusto Boal. Nesse caso, consistiu na elaboração, pelos subgrupos, de cenas que se transformaram em

³³ Esta técnica tem como objetivo ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômica, distâncias proximidades etc.) e objetos.

quadros e que representavam situações de participação do aluno vivenciadas pelo grupo. Os quadros dinâmicos tinham a particularidade de não utilizar recurso vocal, tudo era encenado na base da mímica. Cada grupo apresentava sua cena para observação e análise dos outros dois grupos que, em seguida, comentavam sobre o entendimento das cenas e dos quadros. Os quadros eram ampliações/modificações que um grupo ia fazendo na cena do outro grupo, de forma que todos alternaram a posição de ator e de expectador em constante interação. A seguir, mostro fotos desses quadros.

4.4.1 Análise dos quadros

Esta análise foi feita pela facilitadora-coordenadora da pesquisa com base no conjunto de imagens (registro com fotos) das encenações. Nessa análise, procurou não se apegar muito às legendas:



A visão do grupo acerca da participação dos alunos produzida nessa técnica nos remete a cenas do cotidiano da sala de aula: alunos que ficam rindo enquanto outros realizam a tarefa; o aluno que é convidado a sair da sala por apresentar um comportamento irreverente não admitido pelo professor; a dificuldade de um aluno realizar a tarefa, fazendo com que solicite ajuda; a recitação ou leitura em voz alta em frente aos outros alunos; a dificuldade em se realizar trabalhos em grupo em que todos participem de fato; o fato de os alunos terem que levantar a mão para se expressarem verbalmente; as diferentes reações dos alunos perante a professora que fica em pé na sua frente, sendo que alguns riem disfarçadamente; o embate verbal de uma aluna com o professor.

Cenas dos numerosos rituais que acontecem na sala de aula e que se referem às práticas de manutenção da disciplina; a maneira como são ministradas as aulas, onde os papéis de aluno e professor são mantidos distintos. As diferentes formas de reação dos alunos revelam uma margem de autonomia: desobediência, irreverência, riso, falta de atenção, aceitação, solidariedade, submissão. Chama a atenção que nenhuma cena acontece fora da sala de aula, por quê?

Os alunos estão quase sempre sentados, enfileirados, a disposição das carteiras manifesta certa rigidez. A exceção é o trabalho em grupo, quando os alunos se sentam mais à vontade, mas esta liberalização não compensa a desmotivação de alguns em efetivar a tarefa coletivamente.

4.4.2 Cenas Mudadas/Quadros Dinâmicos

As cenas mudadas/quadros dinâmicos são técnicas à *la Boal*, em que a supressão da linguagem oral e a intervenção das pessoas nas situações propostas têm o objetivo de possibilitar reflexões e ações recreativas de problemas colocados pelo grupo.

Quadro 5 – As cenas mudadas/quadros dinâmicos da participação do aluno na escola.

<p style="text-align: center;">CENA 1</p> <p style="text-align: center;">Visão do grupo de observadores: Aluno bagunceiro na hora da aula, falta com respeito ao professor e ao colega.</p> <p style="text-align: center;">Versão do grupo de autores/atores: Aluno bagunceiro é expulso depois de “cabuetado”.</p>	<p style="text-align: center;">CENA 2</p> <p style="text-align: center;">Visão do grupo de observadores: Aluno se recusa a fazer leitura, outro aluno com livro fechado, aluno sem nada escrito no caderno, professor indicando assunto de estudo.</p> <p style="text-align: center;">Versão do grupo de autores/atores: Alguns alunos têm dificuldades para entender determinados assuntos, mas são ajudados por outro aluno que sabe.</p>	<p style="text-align: center;">CENA 3</p> <p style="text-align: center;">Visão do grupo de observadores: Leitura continuada: em que um para o outro continua. Aluno repassa assunto para o colega que chegou atrasado à sala aula.</p> <p style="text-align: center;">Versão do grupo de autores/atores: Leitura do texto: cada aluno lê um parágrafo.</p>
<p>QUADRO 1: A hora da chamada</p> <p style="text-align: center;">Visão do grupo de observadores: Professor faz chamada, alguns respondem e outros, não. Professor avalia o comportamento dos alunos para colocar presença ou falta. Um aluno faltou.</p> <p style="text-align: center;">Versão do grupo de autores/atores: Durante a chamada, o professor constata a ausência de um determinado aluno e “taca falta!”.</p>	<p>QUADRO 2: Pesquisa para prova</p> <p style="text-align: center;">Visão do grupo de observadores: Trabalho em grupo de dois e cinco componentes, um aluno fica só. Alguns alunos participam, tem gente sem participar; dois se isolam para não serem incomodados.</p> <p style="text-align: center;">Versão do grupo de autores/atores: Professor fica sentado esperando os alunos concluírem o trabalho. Uns fazem enquanto outros conversam. Alguém dorme.</p>	<p>QUADRO 3: Disciplina na sala de aula</p> <p style="text-align: center;">Visões do grupo de observadores: Alunos na sala de aula estão enfileirados, dois alunos em um canto, outros dois em outro canto; o professor convida aluno a participar da aula.</p> <p style="text-align: center;">Versão do grupo de autores/atores: O vice-diretor chama aluno para colocar fora da turma. Professor muda de lugar alunos que estão conversando.</p>

4.4.3 Análise das legendas das cenas mudas/quadros dinâmicos

Essa análise foi feita por mim com base nas legendas acima. Essas legendas foram elaboradas a partir da anotação dos comentários feitos nos subgrupos acerca de cada cena e quadro.

Os alunos bagunçando na sala de aula é uma forma de participação, pois interfere na dinâmica de sala na aula. As relações de (des)respeito com o professor e com os colegas é problematizada no grupo.

O fato de alguém se incomodar e delatar o bagunceiro pode sinalizar um choque de interesses entre os pares, entre o aluno que bagunça e aquele que se enquadra e se interessa em assistir de forma passiva à aula. Será que o bagunceiro usa a bagunça como artifício para ser expulso, ou é uma forma de expressar sua resistência ao instituído? A comunicação e a interação estão relacionadas à disciplina/indisciplina. Nesse sentido, a chamada nominal é uma forma de controlar a frequência (participação), além do uso da falta como punição e avaliação da participação do aluno.

As atividades desenvolvidas em sala de aula não parecem ser negociadas (decididas) de forma coletiva. Existe uma imposição do professor que usa de sua autoridade para determinar quem lê, o que lê, quando lê. Talvez essa decisão unilateral seja a responsável pelo desestímulo do aluno em participar das atividades em grupo. Quais as dificuldades de se trabalhar coletivamente? Como lidar com as diferentes motivações e mesmo com a falta de motivação para anotar, fazer leitura ou desenvolver trabalhos em grupo? Apesar disso, existem os momentos de troca de saberes entre os alunos. A solidariedade se apresenta por meio da ajuda de alguns alunos que entendem melhor o assunto. Essa socialização de conhecimento é uma forma de participação que visa à integração de alguns que estão marginalizados (excluídos) no processo de ensino-aprendizagem.

A leitura continuada é uma prática que, supostamente, deve propiciar a participação de forma cativante, porém, quando é imposta pelo professor pode se tornar uma experiência constrangedora para determinados alunos que não têm nem hábito nem habilidade de leitura, e esses acontecimentos podem influir na autoestima dos alunos. A estrutura hierarquizante da escola (instituído) mantém alunos enfileirados na sala de aula, entretanto, algumas posturas instituintes levam alunos a ocupar o espaço de forma desordenada e também a se negarem a cumprir o prescrito. Para disciplinar esse aluno, quando a autoridade do professor não basta, recorre-se à autoridade da direção.

4.4.4 Achados na técnica das cenas mudas/quadros dinâmicos

- Nesta técnica as relações professor/aluno, aluno/aluno, aluno/escola aparecem como destaque.
- A disciplinarização pode se estabelecer por meio da aplicação de punições como: expulsão, controle e avaliação da frequência.
- As atividades desenvolvidas na sala de aula podem causar mais entraves na

aprendizagem do que facilitá-la. A leitura imposta, por exemplo, pode travar a participação, percebe-se a necessidade por parte dos alunos de maior aproximação com o professor.

- A solidariedade e o apoio dos colegas, em uma perspectiva de troca, é uma das saídas para motivar, estimular essa participação no processo de ensino-aprendizagem.
- As dificuldades de se trabalhar em grupo podem ser minimizadas por uma mudança na postura do professor em sala de aula. Talvez uma postura mais aberta e a adoção de metodologias mais participativas que alimentem de forma positiva a autoestima dos alunos em sala de aula.
- A hierarquização das relações na escola dificulta a aproximação entre os diferentes segmentos. Muitas vezes, as regras são enfrentadas de forma *instituída*, mas os mecanismos de disciplinamento têm efeitos *contra-institucionais*³⁴, gerando toda uma dinâmica nas relações produzidas no cotidiano escolar.
- As imagens denotam que o dispositivo espacial adotado na sala de aula (alunos enfileirados e professor à frente) se apresenta como uma imagem do disciplinamento dos corpos e da hierarquização espacial na escola.
- Depreende-se, também, dessas imagens, as dificuldades da produção coletiva do conhecimento. O trabalho em grupo é mais uma junção de pessoas do que propriamente uma construção coletiva. Os alunos estão juntos, mas não próximos.
- A formação de duplas se apresenta como uma possibilidade de facilitar a produção coletiva. Ao passo que o isolamento pode indicar tanto a rejeição dos colegas como a resistência à produção coletiva.

³⁴ Aqui, no sentido de gerador de novas relações sociais, inesperadas pelas normas predominantes.

4.4.5 Achados da contra-análise na técnica das cenas mudas/quadros dinâmicos

A contra-análise desta técnica, assim como a das estórias mentirosas, aconteceu na 3ª oficina, realizada no dia 20 de outubro de 2002. Os dados analisados compuseram a segunda parte do cordel apresentado abaixo:

A saga da participação do aluno na escola

Parte 2

Na sala de aula os problemas envolvem vários temas
 Pra começar o dilema tem até televisão,
 mas falta que o professor dê mais explicação.
 A bagunça na hora da aula interfere na aprendizagem:
 será uma negação ou vontade de expulsão?
 Será que jogar papel é uma forma de participação?
 Na hora de estudar tem sempre alguém pra ajudar
 Para os conhecimentos trocar – a si e ao colega formar
 E assim tentar evitar a marginalização daqueles que, muitas vezes,
 só precisam que lhe deem a mão.
 A leitura continuada deixa a aluna até encabulada.
 Será melhor que se faça uma leitura negociada?
 Para evitar que os alunos se sintam envergonhados?
 Será que o trabalho em grupo pode nisso ajudar?
 Ou será que no grupo é mais difícil participar? Será que a professora pode facilitar?
 Na sala de aula acontecem inúmeros rituais: desde a hora
 da chamada até a organização das carteiras, sem contar
 com o medo que o aluno tem de falar besteira,
 mas quando ele se zanga enfrenta o professor de frente
 e ainda levanta o dedo pra se expressar verbalmente.
 Pra terminar esse repente me vem uma coisa à mente
 Qual a maior dificuldade de se conhecer coletivamente?

Nessa parte da contra-análise, optamos por utilizar um dispositivo mais surreal, menos racionalizável e, assim, questionar a lógica de pensamento do grupo. Escolhemos o I-Ching³⁵. Para começar, foi explicado ao grupo o que vinha a ser esse oráculo e a importância das metáforas contidas nos seus trigamas e hexagramas³⁶. Em seguida, apresentamos diferentes trigamas e solicitamos aos subgrupos que escolhessem dois com os quais se identificassem. Depois da escolha, foi feita a formação livre de hexagramas (combinação de 2 trigamas). Os dois hexagramas a seguir foram depois comentados pelo grupo-pesquisador.

³⁵ Oráculo chinês que tem como fundamento a ideia de que tudo que existe é fruto da união entre o céu e a terra. Originado do Taoísmo, tem como princípio a formação da unidade pela complementaridade.

³⁶ No I Ching, os trigamas e os hexagramas são originários da união entre céu e terra, formando diferentes lugares a partir das suas combinações.



Comentários relativos aos hexagramas

Essas análises dizem respeito ao disciplinamento dos corpos, à forma de sentar, de organizar o espaço, enfim, de como se instituem desigualdades e exclusões no cotidiano da sala de aula.

Regilane: Hexagrama 1- Eu pensei numa sala de aula com alguns alunos. Pensamos na leitura continuada, de alguns alunos querendo estudar e outros atrapalhando e a professora separando os que queriam estudar dos que não querem para que os outros pudessem continuar a leitura. (as duas linhas grandes são os alunos que não querem estudar e foram separados pela professora, as linhas quebradas, enfileiradas são as dos alunos que querem seguir a leitura.

Edmário: Hexagrama 2 - Na minha conclusão, na sala de aula, as linhas representam os alunos, em que as quatro linhas representam os alunos mais participativos, interessados, e as duas linhas quebradas seriam alunos sem interesse, não participativos.

Elisângela: Concordo com o primeiro pensamento, porém, serve pra notar que interessados e não interessados podem interagir, não precisa excluir alguém, porque não é igual a você, mais interessado ou menos interessado é gente como você. Respeitar a maneira de ser e de pensar dos outros diferentes de você é importante.

Nesse ponto, passamos a discutir alguns aspectos das categorias “bagunça” e “interesse”, que aparecem como elementos na leitura dos dois hexagramas e que têm em comum a concepção de classificação, separação por meio de critérios (valores) que instituem o bom e o mau aluno. No grupo, existem diferentes percepções sobre a questão. Há, por exemplo, a ideia de que quanto mais se isolar a pessoa que não é muito interessada, menos motivação ela vai demonstrar, quanto mais excluída ela se sentir, mais revoltada ela vai ficar. Outro já pensa que não acontece a exclusão de um pelo outro, mas a própria pessoa é que se

exclui ao adotar um comportamento fora das regras, fora do instituído, bagunçando. As experiências pessoais são usadas como ilustração. Isaías diz que, quando era "pivete", fazia parte da turma dos bagunceiros e, em função disso, era isolado, separado dos ditos certinhos.

As facilitadoras aproveitaram para também explicitar suas interpretações dos hexagramas:

Herci: Eu vejo um caminho indo pra escola. E aqui na escola, vejo como se fossem degraus que você vai subindo na escola, até chegar ao topo. Ideia de hierarquia, de disciplinamento e avaliação.

Sandra: Poderia ser também, isso aqui, o desejo que as pessoas andem em linha reta na escola, todo mundo na mesma direção. E, aí, tem os que não andam em linha reta, mas também vejo que isso aqui pode ser várias coisas. Essa quebra poderia ser também um tropeço, você tropeça e retorna, porque a linha reta é aquele caminho que quase ninguém conhece, porque, em geral, a gente tem tropeços, né, aí, tem umas quebras e você pode, então, retomar, então, eu vi aí as dificuldades, mas como isso é uma horizontal, pode ser também aquela vontade de deitar, de relaxar [risos], mas, aí, você não pode, tem que ficar desse jeito, enfileirado.

Elisângela concorda, reforçando:

Assim mesmo, dar um rumo na vida, reto, isso vai ser assim, depois disso, depois disso, depois disso, só que isso nunca acontece assim, sempre tem a quebra.

E, quanto ao dispositivo especial das fileiras, surgem comentários refletindo tendências, quer seja a dispersão “bagunçada” dos alunos, quer seja a confirmação da organização mais rígida:

Sandra: Sempre tem as quebras, e esse horizontal pode ser esse deitar. Separado é mais comum, é mais comum ficar enfileirado, sobretudo na escola, né, na universidade um pouco menos, no ensino médio não sei, às vezes, sente em círculo, né?

Elisângela: Lá na minha sala, é tudo bagunçado. Não é nem enfileirado nem em círculo. Um puxa uma cadeira pro lado, outro puxa pro outro, só tem uma fila de quatro pessoas que sempre sentam na frente, são quatro amigas, aí elas sentam sempre nas quatro primeiras da frente, é a única fila que tem.

Edmário: Lá na Bahia, os alunos estão enfileirados na parede. [...].

No final do encontro, reservamos um tempo para a avaliação. Quisemos saber do grupo suas impressões acerca das coisas que tínhamos realizado. Um dos destaques foi para as informações dadas no início da oficina sobre universidade, sobre o que seja mestrado e defesa. Disseram que tinham muitas dúvidas, tais como:

Elisângela: Eu não sabia a diferença de faculdade para universidade.

Edmário: Eu ainda não entendi.

Voltamos a explicar, tentando tirar as dúvidas do grupo, dissemos que a faculdade é uma subdivisão da universidade como um todo. Explicitamos o organograma do diretor da faculdade ao reitor, que comparamos a um presidente. Quanto mais explicávamos, mais perguntas surgiam, foi um relevante achado perceber que as pessoas sabiam tão pouco sobre o ensino superior, principalmente considerando que esses alunos cursam o ensino médio (com exceção de Isaías):

Elisângela: E o que é vestibular?

Sandra: É o exame que você tem que fazer para poder ter direito para entrar em algum desses cursos. É aquela prova que você faz para poder cursar. Você faz prova em todas as matérias. É muito difícil passar, porque só tem vagas para um número X. Se tem vaga para 100, aí só entram os 100 melhores.

Edmário: Eu tenho vontade de fazer faculdade. Agora, sabe o que emperra pra mim? É o custo de pagar a faculdade.

Herci: Você tem que fazer numa faculdade pública.

Edmário: Mas a pública é mais concorrida, não?

Sandra: Por isso é mais difícil entrar na pública.

Segue uma conversa sobre a qualidade diferenciada entre escola e universidade pública *versus* particular e o que influencia no desempenho nelas. Demos informação sobre quais as universidades públicas de Fortaleza e onde ficam os *campi*. Também sobre cursos de espanhol e cursinho quase gratuitos na universidade. Esse encontro terminou deixando no ar esse anseio do grupo pela continuação de seus estudos.

Nesse momento, também colocamos para o grupo o nosso interesse na participação deles na fase de socialização desta pesquisa, que, a princípio, teria dois momentos: a ocasião da defesa na universidade e um dia na escola onde foi realizada a pesquisa. Isso não implicaria na inexistência de outros momentos, em outros locais.

Com a proximidade do fechamento desta parte da pesquisa, acho relevante trazer uma visão geral das impressões e aprendizados externados pelo grupo-pesquisador: em uma das últimas oficinas no grupo participação, nós, as facilitadoras, propusemos alguns questionamentos acerca da importância do estudo da participação do aluno na escola; dos

aprendizados proporcionados por este estudo; do entendimento do grupo a respeito do sentido de algumas práticas realizadas no processo de pesquisa como o relaxamento, as pinturas; dos reflexos das atividades da pesquisa em outras atividades; da postura do pesquisador oficial e do uso do gravador. Queríamos que o grupo avaliasse as atividades desenvolvidas no grupo-pesquisador. As respostas, eu registrei por escrito e apresento uma síntese logo abaixo:

- Falando sobre as vivências, os copesquisadores se mostraram motivados com o fato de que segundo eles, nas oficinas, aconteceram coisas diferentes do dia a dia.
- Explicitaram o entendimento de que o objetivo dos nossos encontros no grupo de pesquisa era estudar, por meio das oficinas, a participação do aluno.
- Perceberam o relaxamento e as técnicas plásticas como dispositivos de avaliação da dimensão psicológica.
- Estabeleceram uma relação de ajuda entre as atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa e as atividades escolares e até mesmo extraescolares. Percebem esse aspecto como dispositivo de autorreflexão.
- Avaliaram o processo de pesquisa, considerando que a nossa abordagem, como pesquisadoras sociopoéticas, trouxe um diferencial do pesquisador tradicional. Refletiram que as pesquisas tradicionais são mais estanques, menos dinâmicas, em uma sistemática de perguntas/respostas, referem-se às entrevistas convencionais.
- O gravador foi considerado, em alguns momentos, um instrumento inibidor da participação. Procuramos não impor sua presença, negociamos.

Ainda como achados da pesquisa e avaliação do processo, coloco abaixo trechos do diário coletivo que, no método sociopoético, funciona como mais um dispositivo na pesquisa e tem como objetivo permitir que o grupo registre, por meio da escrita e/ou de forma plástica, enunciados eventualmente difíceis de verbalizar.

No caso, esse diário/avaliação apresenta impressões bastante positivas dos copesquisadores com relação às nossas oficinas, explicitando alguns aprendizados com as vivências e de como essas propiciaram reflexões acerca do tema-gerador.

Embora não tivéssemos a intenção de ser identificadas como professoras, mesmo assim não conseguimos fugir totalmente dessa representação, penso que o fato de a pesquisa se realizar em uma sala de aula da escola deve ter contribuído para isso, mas, enfim, vamos dar voz ao diário:

Diário coletivo de pesquisa

19/09/2000

Eu estou gostando muito de estar participando, pois está sendo muito legal e importante. Acho muito interessante os trabalhos em grupo que fazemos, pois acho legal trabalhar em grupo, sem falar nas novas amizades que ganhei, incluindo vocês, professoras, que são pessoas excelentes. Gosto muito da forma que vocês trabalham com a gente, pois vocês são muito pacientes, enfim: estou achando o máximo estar participando desse trabalho com vocês.

Bom, hoje eu aprendi de como a presença do aluno pode ser representada de milhares de formas, mas legal mesmo é de como a gente faz isso em sala e que representamos ainda em forma de gesto, que eu considero uma forma muito criativa, afinal, um aluno não é só aluno, mas como também pode ser um ator mostrando o seu próprio papel durante a sua vida Escolar.

Hoje, foi muito alegre e interessante a forma de ensino. A expressão e a comunicação de todos nós, a admiração de aprendermos a nos comunicar através de simples gestos. Toda essa distração nos leva a compreender melhor cada um de nós buscando o ensino da escola.

Todo o toque de olhos vendado [refere-se a uma técnica do tato que usamos em determinado momento]. Um simples toque em um objeto que faz refletir sobre a participação do aluno na Escola.

Todas as perguntas que são respondidas, uma simples entrevista que leva você a se expressar com mais maturidade e falar como você queria sua escola. Uma escola de verdade.

Bom hoje eu achei a aula muito importante, porque participamos de muitas dinâmicas. Muito interessante

Eu gostaria de saber quando essas fotos serão reveladas e se nós podemos ficar com algumas delas para relembrar dos alunos e dos professores nesse momento especial.

Obrigado!

Meu diário,

Hoje, foi muito boa a aula, pois brinquei muito, e me diverti muito, foi muito bom, me recordei do que tinha feito na aula passada, fiz dinâmicas sobre a vida do professor, do diretor e do aluno.

“O homem luta por seus sonhos e vive as suas emoções”.

Eu amo a vida.

Hoje, eu pensei no Richelier, me lembrei dos cursos que fiz e senti falta da sala de aula, vi a Francilene e me deu muita saudade.

Oi, achei essa aula muito legal, pois pude desenvolver mais um pouco sobre o que eu entendo, um pouco sobre para que serve o teatro e pude fazer um pouco do que eu gosto muito, que é fazer o teatro, por isso que eu gostei muito desta aula

01/11/2000

A aula de hoje foi superlegal, porque teve muitas coisas legais como as dinâmicas.

Para o diário sobre a aula de hoje

Apreendi muitas coisas boas e ouvi outras.

Em relação a sentimentos, me senti bem alegre, aliviada, tranquila e satisfeita por alguém querer ouvir o que penso, minhas opiniões.

Eu achei muito legal debater os conhecimentos que nós fizemos.

Foi legal!

Gostei muito da aula de hoje, pois achei muito interessante o debate que fizemos hoje.

Eu achei a aula de hoje muito importante

21/11/2000

AMOR

Falar de amor é fácil

e ao mesmo tempo difícil

Quando é mentira palavra nenhuma convence

Quando é verdadeiro basta um simples olhar.

Eu nunca disse que te amo

Mais os meus olhos sempre me traem

(Zezé de Camargo)

Te quero não só por um dia

Te quero não só por um ano

Te quero por toda a vida

Te quero, porque te amo.

Quem ama não trai

Quem trai não ama

Hoje, além de aprender muitas coisas novas, eu também tive a oportunidade de mentir sem ficar com nenhum peso na consciência. Apesar de que hoje eu quase ia gazeando pra ir ao aniversário de um colega.

Só isso para refletir

Sem data para não

tornar-se passado.

A vida nos dá experiência

para que possamos

crescer com sabedoria

e dignidade. Pense nisto!



5 OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO

A segunda parte deste estudo realizou-se concomitantemente à primeira, após a formação de um grupo-pesquisador com alunos do turno da tarde da Escola Bárbara de Alencar, tendo a mim como facilitadora oficial; e, como cofacilitador, o graduando de Ciências Sociais da UFC, Marcílio Brandão. De início, negociamos com a escola, depois partimos para a formação do GA, propriamente.

Entre 2000 e 2001, os alunos da escola Bárbara de Alencar do turno da tarde se encontravam em faixas etárias bem distintas. Havia o grupo de séries iniciais: 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e Aceleração II (sendo que existiam duas turmas de 1^a e duas de 2^a, enquanto que, para as demais séries, existia apenas uma turma) e o grupo de séries finais: 3 turmas de 7^a e 2 turmas de 8^a série. A faixa etária dos alunos maiores estaria entre os 12 e os 20 anos, aproximadamente, enquanto que os menores iam desde os 7 até os 14 anos de idade. No nosso grupo de copesquisadores, nós tivemos alunos que têm entre 8 e 14 anos de idade.

A primeira oficina do ciclo de atividades sociopoéticas no GA foi de negociação do tema com aqueles alunos que tinham manifestado interesse em participar da pesquisa por ocasião da nossa passagem anterior nas salas de aula, quando avisamos que estaríamos à espera deles logo depois do recreio. A oficina de negociação aconteceu no pátio da escola. Lá nos organizamos em círculo e fizemos uma dinâmica de apresentação por meio da repetição dos nomes de uns pelos outros. O primeiro dizia seu nome, o segundo repetia o nome do antecessor e dizia o seu assim sucessivamente.

Em seguida, esclarecemos sobre o tema que pretendíamos estudar com eles, tendo sempre a preocupação de usar uma linguagem acessível, por exemplo: substituímos o termo pesquisa por estudo; avaliação por provas, notas, deveres de casa, etc. Sugerimos um estudo *sobre as coisas que a gente faz na escola*, ressaltando que, nele, a visão que os alunos têm sobre as atividades desenvolvidas na escola seria o foco principal. Dentre essas atividades, as que nos interessaria, naquele primeiro momento, seriam as ligadas à avaliação da aprendizagem.

Para nossa agradável surpresa, o grupo se adiantou e propôs que fossem formados dois subgrupos e que cada um discutisse e encenasse uma situação avaliativa do cotidiano escolar. As situações propostas foram de: “resultado positivo” (notas boas) e “resultado negativo” (notas baixas).

Logo depois, dividimo-nos em dois subgrupos, cada um representando uma das situações sugeridas. Cada facilitador escolheu e ficou em um dos subgrupos. A composição

dos subgrupos se deu de forma espontânea, os alunos decidindo livremente qual das situações gostaria de vivenciar.

O primeiro momento da atividade nos subgrupos consistiu em uma discussão para levantar como se caracterizavam as referidas situações e quais as consequências dessas na expressão dos diversos atores envolvidos (alunos, pais, professores, direção, etc.). No processo de construção e encenação das propostas, os subgrupos tiveram diferentes tamanhos e ritmos.

No grupo de “resultado positivo”, participaram cerca de 10 crianças, a maioria meninas. O ensaio se deu de forma rápida. No primeiro momento, ao tentarem imaginar a situação de aplicação de uma prova, levantaram os possíveis personagens. A princípio, a maioria se colocou com o desejo de representar a professora, criou-se um impasse, no entanto, logo resolvido com a rápida eleição da aluna Leiliana para o papel de professora. Outra aluna quis representar a mãe de aluno. Eu não assumi nenhum papel dentro da encenação. Fiz uma espécie de direção das cenas criadas.

Nesse subgrupo, o destaque foi a premiação das alunas que tiravam notas boas. Existia ansiedade para receber o resultado (a nota) e essa angústia era seguida de uma enorme euforia por parte de uma das alunas. A mãe desta cobrava enfaticamente esse resultado positivo. A professora também deixava evidente que a nota era muito importante.

No grupo de “resultado negativo”, que tinha mais de 20 crianças, o ensaio foi bem mais lento. O facilitador pediu que eles tentassem lembrar quem são as pessoas que, de alguma forma, participam no dia de prova. Eles falaram: alunos, professores, diretora, coordenadora, mãe de aluno e assistente da coordenadora. Inicialmente, pediram para o facilitador ser o professor ou diretor, mas ele não aceitou. Na tentativa de resolver o impasse, o facilitador disse que queria ser aluno. Os dois garotos que se mostraram mais inquietos no grupo, Fábio e Marcelo, se indicaram para diretor e professor, respectivamente. As meninas que se indicaram para coordenadora e assistente falaram pouco durante o ensaio, mas se preocuparam com as bolsas que teriam de usar para a representação.

O facilitador/aluno foi para no chão, como se sentasse em uma cadeira, e disse que estava esperando a prova. Marcelo (professor) pediu para que todos sentassem e foi pegar as provas (papéis de bombom que estavam jogados no chão). Dois meninos não se sentaram e ficaram chutando um ao outro. Então, Fábio (diretor) puxou um deles e o colocou em pé de frente para a parede, de castigo. Ao outro, ele disse que estava expulso da escola e que não voltasse mais. Marcelo (professor) distribuiu “provas” e, em pouco tempo, o facilitador/aluno entregou a prova, dizendo que já tinha terminado, em seguida, os demais alunos entregaram.

Então, o facilitador/aluno disse que Marcelo precisava devolver as provas e dizer as notas aos alunos. Marcelo (professor) respondeu que precisava corrigir a prova e fez como se estivesse corrigindo, depois disse que todo mundo tinha tirado nota baixa. Os meninos começaram a se levantar, quando uma das meninas que se indicou como mãe de um dos alunos foi discutir com o seu filho e brigar, porque ele tinha tirado nota baixa. Nesse momento, Fábio diz que já estava bom, Marcelo concorda com ele e acrescenta que o grupo já deveria voltar para apresentar ao outro grupo.

Quando terminamos o ensaio, já estava perto do horário de saída (17 horas), os meninos pediram para ir pegar suas coisas nas salas e foram. O primeiro grupo chegou a organizar o cenário para a apresentação (no pátio), tentando reproduzir a sala de aula com várias cadeiras. A aluna que se colocou como a professora pediu minha bolsa emprestada para compor o figurino, mas quando ia começar a encenação, chegou o horário de saída e a dispersão foi total e quase todos foram se preparando para sair. Combinamos com os que ficaram para apresentarmos no encontro seguinte.

O efeito do toque da campainha nos alunos me lembrou da experiência de Pavlov (1941), pois, no ato, quase todos se colocaram em posição de retirada. De alguma forma esse efeito persistiu ao longo das oficinas de pesquisa que aconteceram na escola. Apesar de nos propormos a trazer, com a Sociopoética, um ritual diferenciado, o fato de a pesquisa acontecer na escola fez com que tanto o ritual de pesquisa (oficinas) como o ritual escolar (aulas/provas, etc.) interferissem um no outro.

Depois dessa oficina de sensibilização, resolvemos fazer a seleção, não como tínhamos combinado inicialmente no grupo de pesquisa (sorteio), mas escolhendo os alunos com base em alguns critérios. O principal critério foi a heterogeneidade do grupo (gênero, etnia, idade, série escolar, liderança, bagunça, etc.). Também consideramos a motivação que os alunos manifestaram na oficina de apresentação do tema, elegendo crianças tímidas, mas que achávamos que tinham interesse em continuar. Selecionamos as pessoas, porque assim não correríamos o risco de formar um grupo somente com crianças consideradas comportadas, por exemplo.

Na pesquisa com o grupo avaliação (GA), foram trabalhadas quatro técnicas, a saber: a viagem pela ponte do imaginário, os quatro elementos, a estória a continuar e dramatizações à *la Boal* (cenas mudas). Aqui, apresentarei, em quatro tópicos, as quatro técnicas trabalhadas, com seus dados, suas análises e contra-análises. Imagens serão usadas com o objetivo de explicitar melhor o processo e a produção na construção do grupo.

5.1 Viagem pela ponte do imaginário

1- Descrição da técnica/vivência

Como de praxe no método sociopoético, no grupo avaliação realizamos um relaxamento que facilitasse emergir a imaginação. No grupo avaliação, assim como no GP, aproveitamos a técnica da viagem pela ponte de imaginário em junção com o relaxamento. Sugerimos situações que colocassem os copesquisadores em contato com o tema-gerador de modo fluido e significativo, trabalhando os sentidos de forma e de conteúdo. Para tanto, questionamos sobre “o que” e o “como” da ponte e do lugar da avaliação, norteando a viagem pelas seguintes proposições:

- Imagine o lugar da avaliação (provas, testes, exercícios para nota, etc) do aluno na escola. Como é este lugar? O que tem neste lugar?
- Imagine uma ponte que leve até este lugar da avaliação do aluno. Como é esta ponte? O que tem nessa ponte?
- Imagine que, na ponte, existem dificuldades, obstáculos, problemas que atrapalham a sua chegada ao lugar da avaliação. O que são essas dificuldades? Como elas são?
- Imagine que você encontra nesta ponte uma ajuda. Que ajuda é esta? É uma pessoa? Um animal? Uma coisa? Como é essa ajuda? O que ela faz para lhe auxiliar a vencer estas dificuldades e chegar ao lugar da avaliação?
- Imagine que você conseguiu – com a ajuda que você recebeu – atravessar esta ponte e chegar até o lugar da avaliação. Como você se sente estando neste lugar? O que você vai fazer agora?

Em seguida, foi solicitado aos copesquisadores que, individualmente, representassem, de forma plástica, as impressões da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação. Pedimos que fizessem dois desenhos: a ponte que leva ao lugar da avaliação com as dificuldades encontradas e as ajudas recebidas e o lugar da avaliação.

5.1.1 Relatos produzidos pelo grupo-pesquisador a partir da produção plástica

Embora no momento da produção tenhamos sugerido ao grupo que mesclasse linguagem plástica com escrita, esta última praticamente inexistiu. Para compensar, entrevistamos cada copesquisador com o objetivo de obter desses a explicitação dos sentidos

produzidos pelas imagens. Essas entrevistas tiveram como roteiro as seguintes questões: **Como é a ponte? Qual a dificuldade encontrada na ponte? Como é o lugar da avaliação?** Em seguida, utilizamos o mesmo artifício aproveitado no grupo participação, ou seja, pegamos os comentários individuais dos copesquisadores sobre as produções (entrevistas), editamos e transformamos em relatos. Esses já representam uma sistematização inicial (análise) dos copesquisadores sobre os dados que produziram (os desenhos).

Relatos da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação.

1- Emilena - Um lugar maravilhoso para a minha avaliação, com pássaros que estão cantando. A minha ponte é feita de madeira e ela é muito grande, quando fui ficar em cima dela, não consegui. Quase que eu caía, uma pessoa me ajudou. Ela pegou a parte da madeira e botou na ponte, aí eu consegui passar.

2- Angélica - No lugar que eu passei, tinha vários apartamentos, casas, ruas, pistas, sol, nuvem, hospitais e maternidades. Na ponte que eu fui, tinha água e eu consegui passar com uma ajuda de um amiguinho.

3- Jordânia - O carro é a ajuda que faz a gente passar na ponte sem perigo. Eu não sei desenhar o carro, mas com a ajuda do carro - entrei nele - e passei a ponte. O lugar era uma flor e, aí, chegou o sol. Eu gosto muito de flor, é muito linda.

4- Marcílio - Tem uma planta. Tem outra coisa amarela que eu não sei o que é, era para ser uma ponte, mas eu não consegui. O preto é outra ponte. Pensei numa árvore também. Tem uma ponte azul, uma cruz e um homem.

5- Rafael - A ponte verde tem a metade cortada. Tem uma pessoa de preto que vai ajudar a pessoa de azul a atravessar. O de preto tinha asas e levou o de azul até o outro lado da ponte. Um lugar deserto que só tinha árvores e plantas. O desenho verde é uma árvore com frutas. Eu não sei dizer por que é assim.

6- Jefferson - Eu ia atravessando a ponte aqui da BR, ia caindo, alguém me segurou e me ajudou a passar. Só isso. Eu ia para a casa do meu pai e ia passar por muito sofrimento. Ia atravessar a pista, pegar ônibus, me perder.

7- Leila - Meu desenho uma ponte quebrada e veio várias gaivotas e me salvaram. E o outro desenho é sobre o mundo lá. No mundo tinha um cartaz falando: MUNDO DAS PROVAS. Lá tinha várias gaivotas de todas as cores.

8- Samira - O meu desenho foi sobre uma ponte e eu tentava encontrar minha mãe, só que eu tinha que tentar atravessar uma ponte e era muito difícil conseguir, mas teve um dia que eu consegui. Eu ia chegar junto da minha mãe, só que eu nunca conseguia. O lugar onde a minha mãe morava era muito bom. Ela vivia num lugar onde só tinha árvores, pássaros; era muito lindo lá. Eu gostei muito de lá. Quis ficar morando com ela lá. E fiquei!

9- Grazielle - No meu desenho, eu tentava atravessar a ponte e do outro lado tinha um homem que ia cortar a corda. Ele cortou e eu caí. De repente, veio uma ave que me salvou e me levou até o outro lado da ponte. Eu consegui chegar ao mundo das avaliações e me diverti muito. Pronto!

10- Fábio - Eu estava numa ponte difícil de passar, quando, de repente, apareceu um cachorro e começou a latir para o dono vir e me salvar da ponte. Aí, cheguei do outro lado, estava na cidade da avaliação, me diverti muito. Muito obrigado por ter me salvo...

11- Valdeíza - Eu atravessei a ponte, tinha um mar, muito mato e eu cheguei perto da avaliação. O lugar da avaliação é um jardim cheio de árvores que dão frutos.

5.1.2 Análise do Painel da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação

Esse painel é composto pelo conjunto de desenhos produzidos pelos copesquisadores na técnica denominada "viagem pela ponte do imaginário".

Para esta reflexão, observei os desenhos e, de forma intuitiva, procurei descrever as impressões que me passavam, tanto separadamente como no seu conjunto, constituindo-se em uma descrição analítica sobre as produções plásticas feitas pelo grupo-pesquisador. Essa análise é uma tentativa de leitura das metáforas sugeridas nos desenhos e dos questionamentos que esses me suscitaram: Abaixo, coloco o painel com desenhos do grupo-pesquisador seguido da minha análise dessas imagens (produção plástica).



A ponte que leva ao lugar da avaliação é de madeira e está danificada. Alguns pedaços da ponte se espalham pelo chão. O lugar da avaliação é colorido, tem uma árvore cheia de frutos. De um lado, uma pessoa, do outro, um cão, entre eles, a ponte. O sol brilha. São duas pontes que levam ao lugar da avaliação: uma é de madeira com certa mobilidade, onde o aluno se prepara para atravessar – precisa de equilíbrio. A outra ponte é bem mais movimentada e está mais próxima de construções (edifícios, casas, escolas). O lugar da avaliação é indefinido? A escola seria uma ponte que leva ao lugar da avaliação?

A ponte que leva ao lugar da avaliação, de determinado ângulo, lembra uma gangorra ou uma canoa que parece flutuar; de outro, parece ser um caminho estreito ladeado de verde e limitado, de um lado, pelo vermelho, e, de outro, pelo amarelo.

No lugar da avaliação, a natureza tem vida, os prédios estão desbotados. Lá existem diferentes cores, árvores, flores, objetos jogados ao chão e uma lixeira.

A ponte parece móvel, parece marcada de pegadas e com obstáculos no acesso. Ela pode ser curva e rolante, a pessoa corre risco de cair num labirinto. O lugar tem sol, árvores e frutos.

A ponte parece um cavalo com cabeça de homem, ele está usando um chapéu. O lugar pode se assemelhar a uma flor, uma rosa com pétalas multiformes. Existem diversas formas de avaliação?

A ponte é cheia de buracos, é preciso habilidade para transpô-la. O céu está nublado sobre a ponte e, no lugar da avaliação, o sol pode surgir, as gaivotas sobrevoam e os frutos na árvore e no chão são colhidos e/ou sugados.

A ponte é um caminho a ser percorrido. Às vezes, falta motivação, mas no lugar da avaliação sempre é possível se colher frutos. A natureza predomina como elemento de busca. Sol e frutos são constantes. A ponte, às vezes, é pouco definida, mas muitos carros e angústias ladeiam esse caminho. A casa é o ponto de partida. Em casa, também tem avaliação?

A ponte é estreita e, às vezes, alguém tem que esperar para que o outro passe. É sempre um desafio atravessá-la e chegar ao lugar da avaliação, mas quando se chega, tudo pode acontecer: plantas e animais podem falar, sorrir e até chorar. A ponte, às vezes, é escura e perigosa e a seta pode indicar um lugar qualquer ou ainda a casa do pai ou da mãe.

5.1.3 Análise classificatória da técnica da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação

Realizei a análise classificatória por meio do levantamento das palavras-chave contidas nos relatos. As ideias destacadas foram categorizadas em quatro eixos: **Descrição da ponte; dificuldade encontrada; ajuda e lugar da avaliação**. Eis as ideias contidas nas quatro categorias:

Quadro 6 – As dificuldade/ajuda na ponte que leva ao lugar da avaliação.

Lugar	Ponte	Dificuldade	Ajuda
1- maravilhoso com pássaros a cantar	Grande, de madeira e quebrada.	Se firmar em cima da ponte quebrada	Alguém coloca o pedaço da ponte que está faltando
2- aptos, casas ruas, sol, nuvem, hospitais e maternidades	Tinha água	Atravessar a ponte com água.	Um amiguinho ajuda a atravessar a ponte
3-uma flor ensolarada	Perigosa	Atravessar a ponte a pé	O carro ajuda a atravessar a ponte em segurança
4-Tem uma planta	Ponte preta e ponte azul	Desenhar a ponte	Um homem e uma cruz
5-lugar sem pessoas, só com árvores verdes e cheias de frutos.	Verde com metade cortada	Atravessar a ponte	Uma pessoa de preto que tem asas, ajuda a pessoa de azul a atravessar a ponte.

6-Casa do pai.	Ponte da BR	Sufrimento para chegar à casa do pai e risco de se perder.	Alguém ajudou a atravessar
7- Tinha gaiotas de várias cores e um cartaz escrito “Mundo das provas”	Quebrada	Atravessar a ponte quebrada	Gaiotas salvam, ajudam a atravessar a ponte.
8-lindo, cheio de pássaros e árvores – é onde mora a minha mãe.	Difícil de atravessar	Atravessar a ponte e encontrar a mãe.	A força de vontade, a busca fez com que encontrasse a mãe
9- divertido	É uma corda	Um homem cortou a corda (ponte) no momento da travessia	Uma ave ajudou na travessia
10-cidade da avaliação	Difícil de passar	Atravessar a ponte	Um cachorro
11-jardim cheio de árvores que dão frutos, animais água, novo milênio	Muito alta e tinha um sapinho que mija na pessoa	Muito difícil atravessar a ponte	Precisa de muita ajuda para atravessar a ponte
12-mundo das avaliações	Difícil de atravessar	Superar os obstáculos da ponte sem ajuda	Não tem ajuda para atravessar a ponte

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.4 Análise transversal na técnica da viagem pela ponte e ao lugar da avaliação

Nessa análise, partimos dos dados categorizados na análise classificatória e elaboramos um texto-comentário buscando articular os diversos elementos contidos nas categorias acima estabelecidas (ponte, dificuldade, ajuda e lugar). Eis o resultado:

A ponte em si já se constitui uma dificuldade na trajetória do aluno rumo ao lugar da avaliação, pois está além de ser muito grande, falta um pedaço; outra dificuldade são as cascas de banana (questões difíceis?), nas quais ele pode escorregar e cair. Tem ainda uma pedra no meio do caminho, e ele corre o risco de cair sobre ela e se machucar. Às vezes, o aluno precisa de diferentes tipos de ajuda, primeiro, quando alguém coloca o pedaço que faltava na ponte; outra ajuda pode ser para levantar e atravessar a ponte que leva ao lugar da avaliação.

Muitas vezes, o lugar é bonito, maravilhoso: árvores, plantas, sol, nuvens, frutos, borboletas e pássaros cantando. O contato direto com a natureza e sua pureza é uma necessidade constante.

Às vezes, o aluno identifica diferentes características para o lugar da avaliação. Essas características podem representar fortes contradições nessa visão sobre o lugar da avaliação. São dois lugares diferentes: o primeiro é um lugar urbano com muitas

construções; o segundo é um lugar que não tem construções feitas pelo ser humano, uma floresta. Este segundo lugar é bonito e não tem nada a ver com a avaliação.

Às vezes, a ponte se apresenta perigosa para o aluno. O que pode o ajudar a se livrar desses perigos é o carro, meio necessário para garantir a travessia com segurança, entretanto, o aluno tem dificuldades para construir (desenhar o carro) sozinho, o meio de superação das dificuldades, e chegar ao lugar da avaliação que, em geral, é lindo (idealizado?).

O aluno pode buscar diversas pontes que levem ao lugar da avaliação, pontes de cores e tamanhos diferentes nesse percurso. Pode desistir de alguma delas por falta de ajuda. O lugar tem coisas da natureza (plantas e árvores).

Às vezes, a dificuldade é a própria ponte que tem a sua metade cortada, nesse caso, a ajuda pode chegar por meio de uma pessoa de asas (criatividade?).

O lugar pode se transformar em um lugar sem pessoas, mas não em um deserto seco e sem vida. O lugar específico da avaliação apresenta dificuldades e facilidades.

A ponte pela qual o aluno passa é a ponte da BR. O caminho é longo: tem de atravessar a pista e pegar ônibus. O lugar fica tão longe que ele sabe que pode se perder. É o sofrimento pelo qual ele tem de passar para chegar à casa do pai (lugar da avaliação?); parece inevitável. A ajuda veio de uma pessoa que o segurou e o ajudou quando ele ia caindo.

Para o aluno, a dificuldade é a própria ponte que estava quebrada. A ajuda é dada pelas gaiotas que salvaram e levaram o aluno para o outro lado da ponte (lugar da avaliação). O lugar tem gaiotas e um cartaz que avisa para o aluno que ele está no mundo das provas (avaliação instituída).

A aluna não recebeu ajuda, enfrentou as dificuldades para atravessar a ponte e encontrar a mãe, foi difícil, mas, certo dia, ela conseguiu atingir seu objetivo. O lugar é onde a mãe dela mora, é um lugar muito bom. Ela escolheu ficar morando lá e ficou (busca da autonomia?). A dificuldade para o aluno está no homem que cortou a corda da ponte e o fez cair quando tentava atravessar a ponte. De novo, surge a ave como ajuda. O lugar é divertido é “um mundo”, o que pode indicar um lugar grande.

A dificuldade é a própria ponte. A ajuda é um cachorro que o salva. Mais uma vez, um animal é o aliado que auxilia o aluno na superação dos obstáculos, mas esse cachorro tem um dono que deve ser um homem bom (solidariedade), o cachorro chamou o dono para ele salvar a criança que tentava atravessar a ponte e como o dono não apareceu, o próprio cachorro salvou.

O lugar é uma cidade: a “cidade da avaliação” e lá é divertido. O que indica que alguém no grupo gosta da imagem de cidade. A dificuldade é a própria ponte que tem a metade dela cortada. A ajuda é uma pessoa de asas. O lugar tem coisas da natureza: árvores e plantas (necessidade de interação com a natureza?)

5.1.5 Achados na técnica da viagem imaginária pela ponte e ao lugar da avaliação

- A ponte se apresenta, de forma metafórica, como um caminho, um meio que leva ao lugar da avaliação. Esse lugar assume múltiplas referências: ora é uma cidade regida por normas e leis externas, ora é a própria morada dos pais onde se busca aceitação e refúgio.
- A escola é uma das várias pontes que leva ao lugar da avaliação. Esse lugar não é só a escola. A avaliação está em todo lugar, vivemos no mundo das avaliações e a escola é a

cidade das provas.

- A ponte/escola tem sua estrutura danificada, quebrada, denotando o sucateamento da escola pública.
- A ponte é longa como a vida escolar do aluno. O percurso é difícil.
- Na ponte, encontramos a metáfora das “casca de banana”, simbolizando as questões difíceis, que fazem os alunos caírem (tirar notas baixas).
- Dentro da própria escola existem pontes que levam ao lugar da avaliação, estas simbolizam as metodologias.
- Chegar ao lugar da avaliação pode ser bom ou não. Quando é idealizado, esse lugar é maravilhoso, se assemelha à natureza. Nele tem gaivotas de diferentes cores, simbolizando as singularidades dos alunos.
- Os sentimentos que perpassam o grupo são os mais diversos nessa viagem onde a dificuldade é a própria ponte/caminho (escola/metodologia?), pois esta apresenta, na sua estrutura, lacunas no que diz respeito à participação do aluno no processo avaliativo. Este aluno é colocado constantemente à prova, tendo que enfrentar desafios e superar obstáculos inesperados.
- Os obstáculos podem se apresentar como consequências das dificuldades próprias da trajetória dos alunos, mas também como artifício de classificação e seleção imposto pela instituição escolar por meio da avaliação.
- A metodologia (ponte/caminho) é o grande desafio nessa caminhada rumo ao lugar da avaliação. Esse lugar é idealizado como sendo cheio de beleza, alegria e contato com a natureza. Penso que essa busca da natureza pode expressar o desejo de aulas de campo como diversificação das atividades curriculares. A casa é um ponto de referência para os diversos caminhos que levam ao lugar da avaliação.
- As metáforas do “carro” que tem que ser inventado, e da “corda” que se transforma em ponte, aparecem como forma de facilitar o processo de aprendizagem (metodologia?)

5.1.6 Dados da contra-análise na técnica da viagem imaginária pela ponte a ao lugar da avaliação

A primeira oficina de contra-análise com o grupo avaliação aconteceu no dia 21 de setembro de 2002. Nesse encontro, também estavam presentes Marcílio Brandão, que tinha facilitado as oficinas de produção comigo, e Cláudia Robéria, graduanda em Pedagogia na

UFC. Ela foi para conhecer o grupo e nos ajudar, após comentar que tinha interesse pelo tema avaliação, e se dispôs a fotografar alguns momentos e fazer a leitura dos textos.

Iniciamos a oficina apresentando Cláudia em uma roda de conversa na qual o grupo parecia bastante tímido. Suspeito que o longo tempo de afastamento contribuiu para isso. Depois de quase dois anos, estavam muito mais crescidos e com outra aparência.

Nesse primeiro momento, explicitiei o porquê de ter demorado tanto para retomar o contato com o grupo, falando rapidamente dos problemas que tive. Disse, ainda, que, durante esse tempo, tinha me dedicado a analisar a produção do grupo e expressei a satisfação de estar novamente com ele. Em seguida, explicitiei o objetivo da contra-análise e externei o meu desejo de que eles participassem também da socialização, deixando evidente que se eles se motivassem, poderiam participar da defesa na Universidade, e que também seria interessante nos apresentarmos na escola onde aconteceu a pesquisa.

Para quebrar um pouco a timidez dos participantes, Marcílio propôs que formássemos um círculo e nos movimentássemos. Cláudia sugeriu um refrão que embalou nossa roda. Sugeri que as pessoas, uma a uma, fossem no meio da roda e fizessem um gesto. As outras teriam que tentar imitar. Isso ajudou a aquecer e a deixar as pessoas mais à vontade.

A primeira parte desse encontro foi destinada a uma discussão acerca da forma de organização do grupo, por ocasião da nossa primeira oficina do círculo de atividades sociopoéticas (oficina de negociação do tema). Queríamos esclarecer por que os alunos se organizaram de forma binária em dois grupos, sendo um de notas positivas e outro de notas negativas. Para tanto, apresentamos um texto que foi lido por Cláudia e coreografado por mim e Marcílio, por meio de uma dança em que procuramos imitar os movimentos dos animais que representávamos.

Nesse trabalho com o corpo, eu e Marcílio assumimos, respectivamente, os personagens Leopardo e Galo de Briga. Esses personagens haviam sido criados em uma das oficinas de produção e análise, ocasião em que os copesquisadores também assumiram personagens. Agora, nessa oficina de contra-análise, retomamos essa dinâmica com o objetivo de tornar esse momento mais interessante e criativo. A seguir, exponho o texto que produzi para a contra-análise das oficinas de negociação e formação do grupo-pesquisador.

A CAÇA AO TESOURO NO MUNDO DAS AVALIAÇÕES

Certa vez, dois facilitadores, chamados Leopardo e Galo de Briga, chegando ao Planeta Parque Santa Maria, logo avistaram uma escola – entraram e conversaram com as pessoas que trabalhavam nessa escola, então, tiveram a permissão para visitar todas

as salas, perguntando aos alunos quem queria participar de uma aventura – eles queriam, juntos com alguns alunos, criar e discutir algumas ideias sobre a avaliação de forma mais divertida, como por exemplo: fazendo desenhos, pinturas, criando estórias e cenas do tipo teatro de mímicas. Muitos alunos se interessaram e foi preciso fazer uma atividade para discutir o tema avaliação e escolher alguns desses alunos, pois eram muitos os interessados.

O fato é que os dois facilitadores queriam um grupo pequeno, mas que misturasse alunos de 1^a a 4^a séries – alunos danados e quietos, aluno de todo jeito. Em um primeiro momento, Galo de Briga, Leopardo e os alunos sentaram em círculo e ficaram repetindo os nomes um dos outros para se conhecer um pouco melhor. Depois, os alunos resolveram se dividir em dois grupos para discutir melhor a avaliação. Decidiram que um subgrupo iria pensar e representar a avaliação por meio dos resultados negativos (notas baixas) e o outro, os resultados positivos (notas boas). Cada um dos facilitadores ficou em um subgrupo. Foi muito legal esse encontro, mas Galo de Briga e Leopardo até hoje estão a se perguntar: **Por que os alunos se dividiram dessa forma? Será que só existem essas duas possibilidades de avaliação? Será que ou se erra ou se acerta? O que significa ser de um grupo ou do outro?**

Sugerimos que se dividissem em dois subgrupos. Formou-se, então, o grupo das meninas e o dos meninos³⁷. A sequência da vivência nos subgrupos foi orientada pela circulação da palavra entre os copesquisadores. Nós, facilitadores, dinamizamos e gravamos a discussão acerca dos questionamentos contidos no texto acima.

Os copesquisadores se colocaram afirmando que, naquela oficina de negociação, tinham se organizado de acordo com as notas que alcançavam na escola. Isso, entretanto, não foi uma regra imposta por nós, facilitadores. Nosso critério foi o da afinidade. Observamos, também, que no grupo de notas baixas havia alunos que tiravam notas boas. A ideia de dividir os grupos dessa forma partiu de uma aluna que ficou no grupo de notas boas.

De início, o grupo dos meninos confirmou a ideia de que ou se erra ou se acerta, mas, depois, disse que há também o “mais ou menos” e o “meio certo”; sugerindo que, às vezes, existe simultaneidade de coisas certas e erradas. Ou seja, admitiu a possibilidade em alguns momentos de coexistência de contrários não excludentes, mas, no geral, nesse momento, se manteve a ideia binária do CERTO e ERRADO. Segundo os copesquisadores, ficar no subgrupo das notas boas significava ser certo ou acertar mais “e por isso que tira nota boa”. Já o subgrupo das notas baixas era para quem erra mais. Daí, terem resolvido se dividir desse modo.

³⁷ Essa questão de gênero perpassou o tempo todo nosso processo de pesquisa, pois sempre que o grupo se dividia, o fazia dessa forma. Reflito que nós, facilitadores, não nos empenhamos em quebrar essa separação. A única vez que isso ocorreu, foi devido a conflitos no interior do grupo dos meninos, como explicitarei mais adiante.

No grupo dos meninos o facilitador colocou como contraponto a situação da “cola”, quando mesmo não estudando o aluno pode conseguir uma boa nota. No subgrupo das meninas, esse contraponto surgiu naturalmente. Embora o facilitador tenha colocado como alternativa a situação em que se “pesca” ou quando se dá sorte, os meninos insistiram na ideia anterior.

No grupo das meninas, não houve uma explicitação do porquê de se organizarem como grupo de notas baixas e grupo de notas boas. A princípio, defenderam a ideia de que tirar notas boas era privilégio de quem estuda, mas, com o debate, foram surgindo outras vozes que apontavam para a ideia de que nem sempre a nota reflete a aprendizagem. Segundo o grupo, a pessoa pode “pescar” e tirar nota boa, como também pode estudar e não conseguir aprender. Nesse debate, o grupo apontou diversas dificuldades com relação à aprendizagem e à avaliação.

Depois de começar a ouvir as gravações da contra-análise, resolvi fazer uma sistematização das falas dos copesquisadores ao invés de transcrevê-las literalmente. Tomei essa decisão em função do tamanho das transcrições (eram grandes) e, em vários trechos, os copesquisadores falavam todos ao mesmo tempo. Daí, preferi destacar os itens que se depreenderam da conversa, pois esses foram muito variados e ricos³⁸:

Dificuldades de aprendizagem e avaliação

- Na hora da prova, a maioria dos professores não explica as questões.
- **Durante as aulas, muitos alunos não se interessam pelo estudo, ficam o tempo todo conversando, "falando de namorado..."**
- Há alguns alunos que têm dificuldade de aprendizagem, ou por problemas de saúde, ou por problemas familiares, como a separação dos pais, alguns chegam a ser reprovados. Um exemplo disso, são os problemas de saúde como a deficiência visual (uma copesquisadora diz ter convivido particularmente com essa dificuldade). Alguém dá o depoimento a respeito de um colega que enfrentou dificuldades, porque tinha problemas auditivos que eram ignorados tanto pela família como pela escola.
- Para alguns alunos, a dificuldade maior está na matéria de Matemática (excesso de cálculos); outros já acham mais difíceis as provas de Geografia e História, que exigem respostas longas.

³⁸ As falas textuais dos alunos estão em itálico e entre aspas; os demais comentários partem das minhas anotações com base nas gravações ouvidas

No segundo momento desse encontro, trabalhamos o texto abaixo, que foi lido por Cláudia e depois contra-analisado por toda a turma:

A DESCOBERTA DA AVALIAÇÃO NA PONTE DO IMAGINÁRIO

Leopardo e Galo de Briga gostaram tanto que até marcaram outros encontros com esses alunos que passaram a chamar de oficinas. Assim, começa a grande aventura desse grupo-pesquisador na descoberta dos mistérios da avaliação pela ponte do imaginário. É uma estória cheia de emoção, de surpresas e de dúvidas, portanto, vamos prestar bastante ATENÇÃO:

Era uma vez... Um lugar muito grande conhecido como MUNDO DAS PROVAS ou CIDADE DAS AVALIAÇÕES. Todas as pessoas queriam chegar nesse lugar, mas era uma coisa muito difícil, tinham que superar muitas dificuldades e, para isso, precisavam de ajuda. O grande desafio a ser enfrentado era permanecer firme e atravessar a grande e perigosa ponte que levava ao lugar da avaliação. Essa ponte era quebrada, tinha cascas de banana onde as pessoas podiam escorregar, cair e até se machucar nas pedras. Essas cascas se parecem com as questões das provas, que são muito difíceis, e o aluno não consegue entender nem responder. **O que será que os nossos personagens acham desse tipo de avaliação? Os nossos personagens veem diferenças entre prova e avaliação? Que diferenças são essas? Como os nossos personagens gostariam que fosse a avaliação?**

Para os nossos personagens, chegar ao lugar da avaliação pode ser divertido e maravilhoso, apesar, e principalmente, por ter que enfrentar muitas dificuldades para conseguir chegar nesse lugar. Por isso, só conseguir chegar já é uma grande vitória, sem contar que os nossos personagens podem até encontrar um tesouro no lugar da avaliação. As ajudas recebidas na travessia da ponte que leva ao lugar da avaliação são muito importantes para todos os personagens. Os nossos personagens são diferentes, embora as dificuldades que eles enfrentam, às vezes, sejam muito parecidas, mas nem sempre são iguais, sendo que permanecer na ponte que leva ao lugar da avaliação parece ser a grande dificuldade para quase todos.

Já as ajudas, quando tem, são de todos os tipos (carro, gaiivotas, cachorro, pessoa, corda, cruz, etc.). Os nossos personagens têm em comum o desejo de chegar ao lugar da avaliação, que parece ser, quase sempre, um lugar maravilhoso cheio de elementos naturais e com poucas construções. **Será que esse lugar pode ser fora da escola? Será que existem vários lugares no mundo das avaliações? Será que a escola é a ponte que leva a esses lugares? Será que o lugar da avaliação já é realmente maravilhoso? Ou será um desejo dos nossos personagens que esse lugar seja assim? Que tesouro é esse que nossos personagens podem encontrar no lugar da avaliação?**

Personagens: Leopardo , Galo de Briga, Leão, Sapão, Sol , Estrelinha, Camila, Aldeíza, Pombinha, Jordânia, Marcos, Valgleison, Ingrid, Jéferson.

Esse momento foi muito rico e, à medida que o grupo ia discutindo, foram aparecendo temas transversais, como, por exemplo, a participação do aluno na escola. A seguir, apresento, sob forma de itens, os diversos assuntos tratados nessa outra contra-análise:

O lugar da avaliação, quem avalia, o que é avaliado

- O lugar da avaliação não é só na escola, é também fora. A avaliação está em toda a parte. Nós somos avaliados em todos os lugares (vivemos no mundo da avaliação), em casa, na igreja, no clube, na escola, etc. *"Em todos os lugares tem pessoas para serem avaliadas"*.
- Os avaliadores são os pais, os professores, os parentes etc.
- Embora oficialmente só o professor tenha o poder de avaliar o aluno e de lhe dar uma nota, o aluno também avalia o professor como: *"chato, inteligente, que ensina bem, nervoso..."*
- Se você vai a um lugar procurar emprego você é avaliado tanto pelas suas características como pessoa como pelo seu grau de instrução: *"Em todos os lugares, você é observado e avaliado."*

A Escola

- A escola simboliza uma ponte que leva ao lugar da avaliação. Dependendo da nota que a escola nos atribuir é que ocuparemos determinados lugares na sociedade. Há pessoas que se formam, mas não conseguem uma boa colocação no mercado de trabalho, mas isso tem a ver também com problemas sociais e econômicos.
- O lugar cheio de árvores e pássaros é um lugar idealizado, dizem não conhecer esse lugar da avaliação com essas características, mas expressam desejo por isso.
- O grupo avalia a escola como regular (mais ou menos). Diz também que não existe escola ruim. Existem alunos ruins, professores ruins. A escola ser de boa qualidade depende de todo o mundo e deve ser bem estruturada: *"é como uma ponte, se não tiver as tábuas para segurar ela cai"*.
- O aluno é considerado a peça mais importante para elevar a qualidade da escola e ser maravilhosa.

A participação do aluno na escola

- Os estudantes disseram também que as equipes chegam a perder pontos nas gincanas por conta da resistência de alguns alunos para participar de algumas provas

que acontecem nas gincanas. Essa resistência pode estar associada ao medo que esses meninos têm de serem considerados afeminados.

- O grupo considera que a participação é importante não só por causa da nota, mas pela oportunidade de aprender com essa participação.

Escola x Família

- A família e a casa são considerados os melhores lugares do mundo, pois lá se sentem seguros, mas, na escola, eles têm o desafio de se relacionarem com muito mais pessoas do que em casa.
- A família é muito importante para a aprendizagem do aluno. A família pode estimular o aluno a estudar. Às vezes, a mãe trabalha e não tem tempo de acompanhar o processo de aprendizagem do filho. Já outras mães verificam sistematicamente se o filho fez ou não o dever.

Nota x Aprendizagem

- Há pessoas que tiram notas boas à custa de “cola”: *"essas pessoas não aprendem"*.
- Para o grupo, o “tesouro” que procuramos no mundo das *avaliações são a aprendizagem, ler e escrever e a boa educação: "No mundo das avaliações, aprendemos a ler e a escrever, mas também aprendemos a respeitar os pais, os mais velhos, os irmãos..."* Quando questionados acerca da existência de outras modalidades de avaliação para além da prova, o grupo foi bastante evidente, afirmou que existem outros tipos, inclusive melhores: *"exercícios, trabalhos na sala de aula é melhor que prova"*. Disseram ainda que prova é diferente de avaliação: *"A prova é uma avaliação, mas a avaliação não é só prova"*.

Um exemplo citado pelo grupo foi de que, embora, algumas vezes, o aluno tire nota ruim (abaixo da média), caso ele seja considerado pelo professor um aluno “comportado”, essa nota pode ser melhorada. No lado oposto, o aluno pode ser irresponsável, não cumprir as tarefas (como não encapando o caderno) e, assim, perder pontos. Desse ponto da discussão, foram depreendidos ainda os achados abaixo:

Tipos e critérios de avaliação

- Segundo o grupo, há dois tipos de avaliação, a prova (teste) que avalia a aprendizagem dos conteúdos e a avaliação do comportamento: *"de como a pessoa é"*. Na escola, se avalia a educação: *"se o aluno está educado"*.
- O professor avalia os alunos pela sua responsabilidade em cumprir as tarefas determinadas. O professor dá nota pelo dever cumprido *ou não*. *O excesso de dever na escola se torna cansativo e enfadonho para o aluno*.
- Os alunos confirmam a existência de vários tipos de avaliação. O grupo considera que, por exemplo, a nossa oficina de contra-análise *é um tipo de avaliação*, só que diferente, pois todos os *participantes têm possibilidade* de se colocar. Para ele, a contra-análise é um momento de avaliação dos conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa.

No meio do debate, surgiram alguns comentários relacionando bagunça, participação e aprendizagem:

- O grupo se diz incomodado com os alunos bagunceiros.
- Porém, ressaltou qualidades nos ditos bagunceiros: *"Existem alunos que são bagunceiros, mas que participam de atividades diversificadas sem ficar envergonhados"*

Nesse momento, fiquei a me perguntar: não seria a bagunça uma forma dos alunos se rebelarem contra o disciplinamento e a repetição das tarefas?

Um dos pontos altos nessa contra-análise foi quando solicitei do grupo que desse sugestões sobre o processo avaliativo escolar. As colocações foram bastante ricas:

- O grupo gostaria que as atividades escolares fossem mais diversificadas. As aulas são consideradas monótonas, só muda o conteúdo conforme a disciplina, mas a metodologia não traz novidades. Até a 3^o série, o aluno só tem um professor (polivalente), na 4^o série, passa para dois professores. O grupo diz que é chato olhar todo dia para a cara do mesmo professor.
- Alguns acham chato fazer dever na turma, queriam algo mais divertido, mas há aqueles que gostam de fazer dever.

Nesse momento de críticas e sugestões, vão surgindo várias transversalidades e nuances do tema. Também apareceram os aprendizados no grupo de pesquisa:

Avaliação/aprendizagem e métodos

- Segundo o grupo, existe relação proporcional entre as provas aplicadas e a verificação da aprendizagem, o professor explica o conteúdo e usa a prova para verificar se o aluno aprendeu.
- Não confirmam que as provas garantam mais aprendizagem: *"Tem alunos que, na hora da prova, usam a cola e não aprendem nada"*.
- Dizem não achar justo que uns se esforcem para aprender e tirar notas boas e outros consigam a nota só com o esforço de colar. No entanto, a postura de patrulhamento do professor no momento de aplicação dos testes, às vezes, chega a comprometer o desempenho do aluno.
- O grupo sugere que a leitura de paradidáticos na matéria de Português pode facilitar o processo de leitura. Já na matéria de Matemática, poder-se-ia usar mais jogos educativos com aqueles alunos que têm dificuldade em realizar as operações matemáticas básicas.
- O grupo acha que é possível, e até mais fácil, aprender brincando.
- Sugerem, ainda, que de duas em duas semanas poderia haver gincanas de determinadas matérias. Essas gincanas teriam os objetivos de facilitar a participação do aluno nas atividades e avaliar a aprendizagem. Na gincana, a ênfase recairia na participação e na aprendizagem e não na nota.
- A nota é o resultado da avaliação, mas não é mais importante que a aprendizagem.
- Segundo o grupo, a nota baixa pode simbolizar uma frustração e levar a um sentimento de desânimo, pois, muitas vezes, embora o aluno se esforce, não consegue assimilar o conteúdo. Disseram, ainda, que, em geral, nessa situação, a professora conversa com a mãe e sugere que a aluna deve se esforçar e estudar mais.
- Às vezes, quando os alunos não conseguem aprender, pode haver, e é muito salutar, a troca de saberes entre os colegas, em que um vai ajudando o outro a superar suas dificuldades em determinadas matérias.

- Segundo o grupo, existe um tipo de professor considerado chato e/ou desinteressado, que não ajuda em nada os alunos a superarem suas dificuldades, mas, em compensação, existem alguns professores que se preocupam em utilizar métodos que facilitam a aprendizagem do aluno, como, por exemplo, a prova pesquisada (com consulta).

Aprendizados adquiridos pela vivência no grupo sociopoético de pesquisa

- Dizem ter adquirido novas formas de comportamento e de relacionamento com seus pares. Ressaltaram a importância da discussão acerca da avaliação ter levado ao entendimento de que esta é mais do que a atribuição de nota, pois deve estar comprometida com a aprendizagem.
- Outro aprendizado apontado pelo grupo na pesquisa foi a diminuição da timidez, os alunos acham que perderam mais o medo de se colocar. Isso se refletiu, inclusive, na sala de aula, onde esses alunos dizem ter passado a participar mais e de forma diferente, pois alguns se sentiram mais à vontade para fazer questionamentos ao professor que, algumas vezes, chega a ridicularizar o aluno. Alguns colegas/alunos também ficam caçoando de quem pergunta ou responde errado. O grupo acha que essa experiência no grupo de pesquisa ajudou a perceber que todo mundo erra, e isso fez com que eles diminuíssem as gozações com os colegas.

Particularmente, analiso que, durante o processo de pesquisa, avaliamos bem menos do que devíamos. Nesse momento da contra-análise, me fiz a seguinte pergunta: será que em algum momento o professor se autoavalia?

Considero que essa contra-análise foi bastante rica, pois foi uma oportunidade em que o grupo se colocou de forma bem aberta, apresentou novas nuances do tema, analisou o fenômeno avaliativo e até sugeriu novas práticas.

Reflito, ainda, que esse despojamento maior do grupo pode estar associado ao fato de a contra-análise ter acontecido fora do espaço escolar³⁹.

5.2 Os quatro elementos da natureza na avaliação

1- Descrição da técnica/vivência

³⁹ As oficinas de contra-análise aconteceram na creche comunitária do bairro Parque Santa Maria.

A Sociopoética tem, como uma de suas inspirações, da obra psicanalítica de Jung (1875-1961), o esquema dos quatro elementos: AR (pensamento); TERRA (sensações); ÁGUA (emoção); FOGO (intuição), mas a Sociopoética alterou levemente esse esquema com a troca do pensamento pela razão, na correspondência com o elemento ar. Essa troca se justifica pela hipótese básica, da Sociopoética, de que a intuição, a emoção e até as sensações pensam, não havendo justificativa para separar essa dimensão. Também considera que ar, fogo, terra e água não são elementos isolados. Dessa forma, o esquema assim ficou: AR (razão) TERRA (sensações) FOGO (intuição) ÁGUA (emoção).

Os quatro elementos foram utilizados em uma das técnicas no GA. Deu-se da seguinte forma: mediante relaxamento, pedimos que cada pessoa escolhesse e tentasse associar o elemento escolhido ao tema-gerador (avaliação). Em seguida, disponibilizamos material de desenho e pintura para que, individualmente, eles representassem suas impressões. O resultado pode ser contemplado no painel a seguir.

5.2.1 Painel dos Quatro Elementos

Apresento o conjunto de desenhos produzidos pelos copesquisadores na técnica dos quatro elementos.

5.2.1.1 Análise do Painel



Considero que analisar as imagens nos aproxima da intenção sociopoética de conjugar arte e ciência, razão e intuição. Enfim, nos aproxima da fruição e do prazer no ato de pesquisar; vejam a seguir:

Árvore, flores e frutos - essa avaliação tem muito equilíbrio, é formada por todos os quatro elementos: terra e água nas plantas e frutos, fogo do sol, e ar... muito ar que circula livremente. É uma avaliação onde predominam a terra cheia de raízes e o ar (ou a liberdade do ar): é uma prova daquelas que a gente responde com muita segurança e leveza. A árvore está cheia de frutos e o sol está brilhante: é um prenúncio de boas novas. O azul predomina, embora haja uma pontuação do vermelho.

Sombra, água, frutinhas, nuvens e sol, árvores, lago, comida, ar e fogo. Um campo fértil e ensolarado onde crescem as raízes de árvores que dão frutos. Água concentrada, raízes profundas, luz abundante e uma mágica transformação: o trabalho da árvore é rico, traz muita ciência e é muito fácil quando se tem terra, água, fogo e ar. A planta coleta da terra o que ela transforma (com a ajuda do fogo e da água) em

misterioso alimento que desenvolve frutos que amadurecem e, junto com suas sementes, caem para serem transportados pela água, pela terra e pelo ar e fecundar outras paisagens. A prova é uma água na medida em que é, ao mesmo tempo, um canal e um alimento para o estudante. A avaliação aqui é vista com bons olhos: é a árvore que recebe nutrientes e produz frutos que espalham a espécie. A água em forma de cachoeira: o movimento da água que corre sobre a terra fértil, mas que, às vezes, é tão violenta que arrasta os frutos. O vento anuncia a mudança de tempo, água (avaliação) e pessoa (aluno) se cruzam e se estranham. O aluno procura refúgio na natureza.

Água-Ar (Lago-Céu) - é a vastidão da água que se expande em uma planície e do céu que encobre os fundos do universo. O céu é aquela capinha azul que parece estar presente em tudo que está acima de nossas cabeças. A avaliação é algo distante e inalcançável como o céu acima de nossas cabeças. Aqui, ela é algo tão grande e tão expressivo que não cabe na folha de papel. Por que algumas pessoas insistem em fazer avaliação em folhas de papel? Um azul fundamental com um fundo obscuro: a necessidade de notas azuis, às vezes, se torna um peso, um fardo.

O jardim das maravilhas. O sol a iluminar os vastos campos produtivos. Árvore cheia de frutos coloridos. Uma ponte sobre o ar e a água, flor, homem, casa e passarinhos. Ora, embaixo de toda ponte tem primeiro o ar que a separa da água, depois, é que vem a própria água, que justifica a existência da ponte. Uma avaliação, que é a água que está debaixo de uma ponte, é aventura, pois pular da ponte na água, atravessar o rio de um lado pro outro, pescar na ribeira e ouvir o som dos animais que vêm beber são possibilidades de aventura. A correnteza é forte e a aventura pode ser perigosa, de repente, você pode perder as forças para nadar quando ainda está no meio do rio, às vezes, pode ser melhor voltar e tentar mais tarde. A água parece estar em potência e o ar traz um prenúncio de chuva: os pássaros voam e a árvore está colorida. Alguém se encontra embaixo da árvore e tenta encher os bolsos de frutas enquanto carrega água. O balançador solitário é uma tentação para o menino que tem de labutar. Algo se encontra embaixo da ponte: o menino pode ou não encontrar.

Minha prova é fogo - É a prova, de um lado envolvida pelo vermelho do fogo. Prova com poucos escritos. A escrita é difícil. O fogo é quente: arde e queima. É destruição que pode trazer em si mesmo um germe ou um princípio alimentar da vida. Queimam-se as folhas e fica sobre o solo o alimento (nutriente) da lavoura. Este mesmo fogo é o que vai tomando conta de outras áreas quando não conseguimos impedi-lo, ele queima a árvore e continua queimando suas raízes, o que pode o levar ao outro lado da cerca. Aqui, o fogo está aparentando uma montanha vermelha que solta labaredas, línguas de fogo. As velhas fofoqueiras que ficam na janela de casa a observar vidas alheias poderiam fazer boas provas se pudessem escolher os temas. O fogo se encontra atrás da prova, que é difícil e queima. As chamas se espalham e consomem muita energia. O fogo se apodera da situação de avaliação que, em geral, é simbolizada pela prova que incendeia. Quando somos colocados à prova, geralmente nos apavoramos, não sabemos o que fazer, mas sabemos que temos de nos submeter a ela. Temos que nos posicionar.

O fogo da paz - Pássaros-anjo voando entre montanhas, coqueiros e a igreja. Paz-equilíbrio? A paz deitada em uma cama de pregos é uma paz forçada, uma falsa harmonia; é fogo que para acalmar, destrói. A prova que é fogo produz a tranquilidade

de uma avaliação que é boa ou ruim às custas de um estudo que é um sacrifício. Mesmo quando a avaliação é boa, a sensação que fica é que o sacrifício consumiu/destruiu um pouco de quem está sendo avaliado. O fogo paira sobre o lugar tranquilo: cheio de pássaros que voam sobre a igreja. A paz é ameaçada pelo fogo que açoitava a natureza e o homem. O pedido de paz leva a uma reflexão, onde nossa atitude de agressão ou indiferença com relação à natureza suscita uma avaliação negativa da postura do homem diante do mundo em que ele vive.

Água - Muita água e algumas pedras. Água que corre entre pedras e sobre a terra. A água aqui simboliza, além da busca da reunião, obstáculos e limites de desenvolvimento. A avaliação são as pedras que direcionam o fluxo da água na cachoeira. Uma cachoeira jorrante ladeada de pedras: mostra o curso das notas que passam por um canal. Dá ideia de funil, de seleção. Notas ora claras, ora escuras se misturam. Ora, ora...

Flor dos corações flechados - É uma flor capturada da terra e levada pelo ar ao centro dos corações em chamas. São corações incendiados pela paixão. É um fogo que limita o movimento, restringe o ar e não aceita a água. Um fogo controlador. A paixão enlouquecida pode até paralisar os corações, porque ela pode ser sufocante. A flor prisioneira – ainda bonita e vivaz – pode murchar, secar e morrer; como também pode ser regada por um amor que equilibre as diferenças e auxilie a compreensão. A avaliação tem sido a prisão de uma flor da terra fora do seu espaço. Sentimentos fortes no fogo cruzado da avaliação: uma roda de fogo circunda a avaliação, as saídas se encontram fechadas. A rosa é crescente e pode levar a uma superação dos obstáculos. Prenúncio de carência e afetividade reprimida, corações cruzados, isolados e separados.

Pássaros nos coqueiros da beira-mar: “Pássaro formoso / Tudo é mistério / Nesse seu voar (Ednardo)

Pássaros que se olham parados sobre os coqueiros. Misteriosos, os passarinhos namoram, estão marcando um encontro no ninho, ao final da tarde. Coqueiros são como chifres de boi, marcam os ciclos de seus desenvolvimentos em seus próprios corpos. E quem não traz também no corpo marcas da experiência? Felizes por contemplar a paisagem e tristes por não poder voar: assim são os coqueiros da praia. Ah, a água... tão salgada... É o mar. “Oh, mar, quanto do teu sal não são lágrimas derramadas (Fernando Pessoa). Esta é uma imagem de muito amor, felicidade e tristeza. A avaliação aqui transita por todos os lados, ela é a própria água a banhar os coqueiros quando está mais excitada. Como toda a água que há sobre a terra, a avaliação que é água traz possibilidade de produção e de destruição. A água da terra está sempre buscando se encontrar, ela corre nos rios e em muitos outros lugares, principalmente quando está chovendo; consigo ela pode arrastar coqueiros e ninhos de pássaros apaixonados, mas pode também nutri-los. O pássaro se encontra em um porto seguro: a maré sobe, mas ele se encontra no alto do coqueiro cruzado que baixa e levanta ao sabor do vento. Ele se mantém em segurança em meio ao sobe e desce da avaliação-maré.

5.2.2 Relatos dos quatro elementos

As produções plásticas foram comentadas individualmente em entrevistas que tiveram roteiro e foram gravadas em fita cassete. O resultado dessas entrevistas, que já se constituem em explicitação e análise da produção pelo grupo-pesquisador, foram por mim editadas e transformadas em relatos. Nesses relatos, preservo o tom coloquial das entrevistas, com vistas à valorização da fala dos copesquisadores.

RELATOS

1 - Valdeíza – Escolhi o elemento terra, porque a avaliação parecida com a terra é mais fácil. Tem também o sol e a nuvem, porque o desenho tem a terra e tem o ar também. Acho que a avaliação não é só uma coisa.

2- Fábio – Meu desenho tem um rio, um sol se pondo, uns coqueiros, uma árvore, uma canoa e uma fogueira. Tem a canoa, porque ela faz parte do rio, ela fica na água pros pescadores. Tem a fogueira, para mostrar que é os dois elementos: fogo e água. E, aí, tem árvores e frutas para enfeitar. Botei os dois elementos, que são a água e o fogo. A água faz parte da vida humana. O fogo pode ser da história, do dever, da prova de História. O fogo pode fazer incêndio em uma floresta e isso aí é história. A água fala da vida humana; a prova de ciências tem a água, o ar. A água é um elemento que faz parte da nossa vida, a gente não pode viver sem água e, por isso, tem mais a ver com a prova e perguntas nos deveres sobre o que é a água.

3- Alan – É uma cachoeira azul, não é muito funda. Tem uma árvore verde e tem uma corda que serve pra fazer uma ponte pra passar por cima da cachoeira e não cair. A avaliação e a prova é parecida com a água. Na prova, também precisa de uma coisa pra gente se segurar e não cair, mas essa coisa não existe.

4 – Valgleison – A água é parecida com a avaliação, não sei por quê. Meu desenho tem uns meninos que ficam no balançador, tem um menino pegando água pra botar na árvore. Tem uma ponte por onde as pessoas passam para ir até a árvore, tem os pássaros que representam a paisagem. E tem também uma prata embaixo da ponte. É só!

5- Grazielle – Eu desenhei o fogo, porque sempre quando o professor dá minha prova, é sempre difícil, sempre é fogo. É quente, porque significa difícil. Essas coisas vermelhas, do lado da avaliação, é o fogo, que é vermelho, porque a prova tá muito difícil, tá pegando fogo. Quando o professor passa muita questão, aí se torna mais difícil. O fogo parece mais com dificuldade, porque é quente, é difícil de aguentar viver no sufoco. Eu não gosto do fogo. Da avaliação, gosto mais ou menos. Mesmo quando a avaliação é difícil, tem de gostar, porque se não gostar, como é que vai fazer? Eu também quis e usei a cor roxa e o amarelo.

6- Jefferson – Eu escolhi o fogo, porque tudo que ele toca, ele queima... Aí, eu queria pedir paz para o mundo. Eu desenhei uma igreja e, na frente da igreja, uma montanha.

Tem uma árvore e passarinhos que têm a ver com a paz. A paz não tem nada a ver com a prova. E o fogo tem a ver, porque eu não queria que queimassem as matas, porque, queimando as matas, todo mundo vai morrer, queimando as árvores. As cores que eu escolhi são: o preto, que é da montanha, o vermelho, que é do fogo e o verde das matas. Em cima da palavra paz tem um passarinho e ao redor tem um fogo. Eu acho que preciso apagar o fogo para ter paz, porque o fogo é quente demais, muito ruim. Na escola e na avaliação não tem fogo. Eu gosto das avaliações.

7- Leila – Eu escolhi a água, porque ela é bonita. Aqui tem uma cachoeira e a relação da cachoeira com a avaliação é porque tem notas que são azuis e eu sou nota azul. Eu sempre tiro notas boas. Tem pedras marrons ao lado da cachoeira que significam as notas ruins. Em cima tem o céu azul e embaixo tem o capim verde, o mato.

8- Graciele – O elemento que eu acho parecido com avaliação é o fogo, a cor do fogo é vermelha. Minhas notas são vermelhas da cor do fogo. Meu desenho se apresenta a terra, que são as flores.

9-Valderi – Eu escolhi a água, porque o mar é bonito. O mar, dois coqueiros e uma ilha. Na natureza, o que se parece com as provas é o mar, as árvores e os passarinhos. Eu gosto de fazer prova. Eu tenho pouca nota vermelha.

5.2.3 Análise Classificatória na técnica dos quatro elementos

Comecei com o levantamento das palavras-chave contidas nos relatos. Extraí as palavras-chave dos relatos sobre as produções plásticas referentes aos quatro elementos da natureza. As ideias destacadas foram categorizadas em dois eixos: **Elementos/Características** e **Relação com a avaliação**. A seguir, estão as associações de ideias nessas categorias:

Quadro 7 – Os quatro elementos da natureza em relação com a avaliação

Elementos da Natureza/Características	Relação com a Avaliação
<p>Terra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais fácil • Notas boas • Terra / ar • Avaliação não é só uma coisa 	<p>A relação entre a terra e a avaliação está na diversidade. Assim como existem terras diversas, também a avaliação não é única. Quando a terra é arejada, trabalhada, pode gerar frutos positivos. A avaliação também pode propiciar coisas positivas.</p>
<p>Água</p> <ul style="list-style-type: none"> • Árvores e frutas para enfeitar • Vida humana • Fogo - floresta • Dever - história - ciências • Matérias de jornais • Cachoeira azul - árvore • Pássaros - paisagem - ponte • Bonita - notas azuis - notas ruins • Céu azul - capim - verde • Pessoas se afogando 	<p>A relação entre água e avaliação está no significado da água para a vida humana. O fogo pode levar à seca, à destruição e ao prejuízo para a nossa qualidade de vida. São fatos que são do interesse do aluno e que poderiam ser explorados por meio de pesquisas em jornais e revistas. Assim como os elementos são diversos, as formas de avaliação também podem variar e abordar temas significativos para os alunos.</p>
<p>Fogo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prova – dificuldade - muitas questões • Vermelho - sufoco - tem que gostar • Queima - paz - matas - muito ruim • Quente demais 	<p>A relação do fogo com a avaliação está nos estragos que o fogo, assim como a avaliação, pode causar. A prova leva a uma situação de sufoco, dificuldade: Falta ar, assim como nas queimadas que ocorrem nas florestas. Falta paz. Como ficar tranquilo diante da prova de fogo.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa.

5.2.4 Análise Transversal na técnica dos quatro elementos

Nesta análise, parti dos dados categorizados na análise classificatória e elaborei um texto-comentário, buscando articular as ideias presentes nas categorias estabelecidas (elemento e relação com a avaliação):

A avaliação, que pode ser mais ou menos difícil, em geral, tem a forma de prova e sempre é convertida em uma nota, classificando, assim, o aluno em bom ou ruim. A metáfora do sol e das nuvens pode representar, no imaginário do grupo, o claro-escuro do saber/não saber – a perspectiva de ser avaliada positiva ou negativamente.

Essas possibilidades geram expectativa, ansiedade de reconhecimento e aceitação que se refletem tanto no aspecto pessoal como no social.

O grupo associou a avaliação a um ou mais elementos da natureza. Os pesquisadores

produziram conceitos que transitam entre o sufoco do fogo e da falta de ar. Falta ar na presença da avaliação (fogo) que, em geral, consiste em um grande número de questões difíceis (verdadeiras cascas de banana que são colocadas no caminho rumo à aprendizagem).

Seria a avaliação a mais potente ferramenta de exclusão escolar e social?

O fogo da avaliação, às vezes, aparece devastando tudo, destruindo a natureza e o próprio homem.

Percebo, nessa ideia, a sugestão de uma autoanálise no grupo quando este coloca a necessidade de reflexão sobre nossas ações, muitas vezes, até autodestrutivas. A paz também é desejada no grupo. A água simbolizada pelo azul da cachoeira (notas positivas) tem nas laterais pedras escuras como as notas negativas.

O grupo tem desejo de ser avaliado positivamente, entretanto, penso que a grande dificuldade é a não participação na definição dos critérios.

5.2.5 Achados na técnica dos quatro elementos

- O sol e as nuvens, respectivamente, se apresentam como metáforas do saber e do não saber.
- A “prova de fogo”, queima e faz sufocar. Falta ar na presença do fogo, que simboliza as questões difíceis. Na presença do ar, predomina a liberdade de ser ou não avaliado.
- O fogo do sufoco tira a paz, devasta as florestas (famílias) e compromete a qualidade de vida dos pássaros (pessoas).
- O fogo da intuição traz o pressentimento de “boas notas”, simbolizadas pelos frutos que brotam da terra. Essa avaliação pode se transformar em uma bela flor que brota da terra fértil.
- A avaliação terra é mista: é fácil e é difícil. É uma avaliação que dá mais segurança, simboliza os pés no chão e o saber onde se está pisando, noção de limites e possibilidades.
- A avaliação água não é só “moleza”. A sua dinâmica pode trazer surpresas, tanto o claro azul da água da cachoeira que simboliza as notas boas, como a dureza e a escuridão das pedras que ladeiam a cachoeira (notas ruins).

- A prova água é o fluxo do rio que traz em si alguns perigos. Na travessia do rio, que simboliza o conhecimento, o aluno pode se afogar (ser reprovado) no redemoinho da avaliação que puxa para baixo.

Como achado vivencial, trago uma reflexão acerca da oficina de análise dessa produção. Naquela oportunidade, propusemos, em primeiro lugar, que os copesquisadores analisassem os desenhos. Tentamos puxar para uma análise do todo. Apresentamos um painel com o conjunto dos desenhos (quatro elementos). Sentimos certa resistência ou mesmo dificuldade do grupo em sair do particular, do pessoal, enfim, do individual, como, por exemplo, quando alguns diziam: este é o *meu* desenho, e não se interessavam muito pelo desenho do outro. Talvez seja um reflexo do egocentrismo marcante dessa fase entre infância e adolescência, mas também pode estar ligado a uma cultura do individualismo e da competição, presente também no cotidiano escolar e que se opõe à cooperação e à produção coletiva.

No segundo momento dessa oficina de análise, propusemos que os copesquisadores ouvissem seus relatos/falas. Foi feita uma leitura coletiva dos relatos para apreciação e análise do grupo. Esse momento foi de muita empolgação no grupo. Ficaram encantados e envaidecidos com o resultado que tinham produzido. Alguns faziam críticas positivas e negativas ao seu trabalho e ao dos outros. Queriam também identificar a quem pertencia determinada fala.

Reflito, enfim, que esses achados nos proporcionam uma multiplicidade de sentidos para o tema pesquisado, além de criar um leque multicolor de significados por meio das metáforas da avaliação.

5.2.6 Dados da contra-análise na técnica dos quatro elementos

A segunda oficina de contra-análise com o grupo avaliação, aconteceu em 28 de setembro de 2002. Além de mim e do co-facilitador Marcílio Brandão, participaram os seguintes copesquisadores: Grazielle, Graciele, Ana Angélica, Valdeíza, Jefferson, Leila, Samira. Entre as análises⁴¹ discutidas naquele dia, estão aquelas referentes à técnica dos quatro elementos.

⁴¹ Nessa mesma oficina, discutimos também as análises das técnicas, estórias a continuar e cenas mudas, como mostrarei mais adiante.

Nesse encontro, iniciamos com um breve relaxamento, durante o qual introduzimos, lendo pausadamente, o texto a seguir, produzido por mim:

A PELEJA DOS QUATRO ELEMENTOS COM DONA AVALIAÇÃO

Certa vez, um grupo de alunos/personagens estavam reunidos com seus amigos Leopardo e Galo de Briga. Resolveram se embrenhar por uma floresta encantada. Iniciaram a aventura por meio de um relaxamento, em que Leopardo, com voz mansa, foi sugerindo aos nossos amiguinhos que tentassem sentir a presença dos elementos da natureza nas suas vidas (terra, água, ar e fogo). Depois de imaginar os quatro elementos, os nossos personagens teriam que fazer a escolha de um desses elementos, cada um escolheria aquele elemento que ele achasse mais parecido com a avaliação. Aí, então, é que começa a peleja dos quatro elementos com Dona Avaliação.

Foi na floresta encantada que tudo aconteceu:
 água, terra, fogo e ar começaram a se encontrar.
 No desafio danado, pelejaram para se unir,
 pois todos se achavam importantes para a avaliação construir.
 Avaliação água é do tipo que ora é fácil ora é difícil,
 no primeiro caso, é azul e faz a pessoa sorrir, mas quando se perde o ar, a coisa começa a engrossar, os peixes podem morrer e a floresta pode queimar.
 As labaredas vermelhas ficam gigantes com o vento. No alto de uma igreja, a paz é a condição para que os quatro elementos mantenham a integração.
 Água, fogo, terra, e ar fazem parte da nossa vida e do conteúdo escolar.
 Na prova e no dever, sempre podem aparecer.
 Água pode ser cachoeira e tudo carregar, é por isso que na prova precisa ter algo pra segurar.
 Na ponte que leva até a árvore, sempre tem gente a transitar
 E quando lá se chegar, pode até um tesouro encontrar sem, contudo, esquecer da árvore aguar.
 O fogo em forma de prova chega até a assustar, mas mesmo com sofrimento, é preciso se aguentar.
 A cachoeira de água azul tem pedras a seu redor
 Decerto que as notas não são de um tipo só.
 Tem nota de cor vermelha que com fogo se parece
 e pra abrandar esse fogo, só as flores que da terra aparecem
 Os pássaros no alto do coqueiro observam o mar imenso
 Quando eu faço a prova, é sempre na nota que penso.

Lendo as frases desse repente, vieram-me algumas indagações: **Será que, assim como os elementos da natureza, a avaliação também está por toda parte? Essa avaliação se apresenta de outras formas, além de prova e dever? A nota é o mais importante na avaliação? Se aprende com a avaliação? Todos os tipos de conhecimento são importantes e se complementam assim como os elementos na natureza? A avaliação te faz voar como o vento? Se a avaliação fosse a água e você uma semente, ela te afogaria ou te faria**

crescer? A avaliação te prende à terra? A avaliação fogo te deixa sem ar ou te faz sentir as flores na terra?

Como o leitor pode ver, o texto começa propositadamente com a memória da experiência das oficinas, pois nós, facilitadores, achamos necessário retomar o fio da meada, uma vez que tinha transcorrido quase dois anos desde o início da pesquisa, tendo havido muito tempo de afastamento.

Logo depois da leitura do texto, distribuámos fichas. Cada ficha continha uma das perguntas sobre a avaliação já anunciadas no texto. A dinâmica foi a seguinte: no grupo, os alunos foram trocando entre si as fichas, de forma que todos responderam a todas as perguntas e depois comentaram suas respostas. Esses comentários foram gravados e depois sistematizados por mim. A primeira pergunta foi:

A avaliação se apresenta de outras formas que não seja prova e/ou dever?

Alguns acham que a avaliação é somente prova e dever, mas também surge a ideia da avaliação fora da escola, quando a pessoa vai se apresentar para conseguir um trabalho (emprego) e que é observada nos seus conhecimentos e comportamentos:

- "[...] a pessoa é avaliada pelos seus conhecimentos".
- "É como você estar num local e as pessoas ficarem observando você".

A segunda pergunta buscou apreender a relação com a aprendizagem:

Se aprende com a avaliação?

Alguns acharam que a conversão da avaliação em aprendizagem é relativa, segundo a situação ou o empenho com o estudo, tanto no processo como na prova:

- "depende da pessoa".
- "Às vezes, você aprende, outras vezes, não".
- "Para aprender, é preciso estudar e prestar atenção às aulas".
- "A prova fica mais difícil quando a gente não estuda".
- "O medo da prova pode ser por causa do professor ou porque o aluno não sabe a matéria".

Também depende da prática ou não da “cola” ou “pesca”, ou ainda, da metodologia do professor, se evita a “decoreba e se certifica do conhecimento adquirido:

- "Quem está copiando a resposta do outro não aprende, fica mais burro"

- "A avaliação para garantir a aprendizagem, depois da prova, o professor deve perguntar para ver se o aluno aprendeu".
- "Às vezes, o aluno não aprende, só decora".

Em consequência, mesmo alguns achando muito importante a nota, consideram ser possível tirar nota boa sem aprender:

- "[...] nem sempre tirar boa nota significa que a pessoa tenha aprendido".

Outros creditam mesmo aprendizagens cognitivas, sociais e/ou reconhecimento social à avaliação:

- "Sim, aprendemos a ser alguém na vida".
- "Nós ficamos inteligentes e aprendemos a cuidar da natureza e dos animais".
- "Às vezes, depois que fazemos a prova, nós adquirimos conhecimentos".

Para favorecer a explicitação do conceito de avaliação no grupo, também elaboramos algumas perguntas de cunho metafórico, relacionando a avaliação aos elementos da natureza:

A avaliação te faz voar como o vento?

- "Sim, pois quando eu me concentro, me sinto nas nuvens".
- "Sim, porque faz a gente sentir o ar, o sol, o vento e a água".

Em contraposição, uma pessoa respondeu que a avaliação não a faz voar como o vento, e que, quando o aluno fica pensando que vai tirar uma nota ruim, ele se sente caindo, complementando:

- "Se eu ficar muito preocupada com a nota na hora da prova, eu não consigo responder nem as coisas que estava sabendo".

A avaliação te prende à terra?

- "Sim, porque a avaliação terra depende de nossa vida".
- "Sim, pois, às vezes, eu tiro notas ruins".

É interessante perceber que a metáfora da terra fez surgir o que tanto o grupo participação como o da avaliação já afirmaram: a interferência da vida na avaliação. Duas

peessoas no grupo responderam que não. Outra disse que a avaliação a prende à terra quando tira nota baixa, pois fica no chão, triste. Quando tira notas boas, ela fica nas nuvens. Surge a ideia de que a avaliação terra é aquela que põe o aluno com os pés no chão, com medo de ser reprovado.

Se a avaliação fosse a água e você a semente, ela te afogaria ou te faria crescer?

A essa pergunta, várias pessoas confirmaram que faria crescer e uma, apenas, justificou relacionando com as boas notas:

- "Ela me faria crescer, porque eu sou a semente, porque quem brota na avaliação é a semente",
- "Me faria crescer, pois, às vezes, eu tiro notas boas".

A avaliação fogo te deixa sem ar ou te faz sentir as flores da terra?

A maioria das falas enfatizou a dificuldade com a falta de ar que a avaliação acarreta, chegando até a relacionar essa sensação com a sede não saciada ou ainda com um mal-estar:

- "A avaliação fogo nos faz mal, a gente fica com sede, falta o ar".
- "Faz muito mal".

Mas duas pessoas relativizaram, pois, para elas, depende do esforço do estudante, havendo mal-estar apenas para os que não se empenham:

- "Depende: quando eu estudo, as coisas ficam mais fáceis, quando não, tudo fica mais difícil",
- "É difícil se não estudar - não tem prova difícil".

Mas a opinião predominante é, realmente, de sufoco, pois:

- "Mesmo que a pessoa seja inteligente, toda prova é difícil",

Concluindo sobre a análise metafórica, perguntamos:

Será que assim como os elementos da natureza, a avaliação também está por toda parte?

Os copesquisadores confirmaram a abrangência e uma explicitou por que:

- "Sim, porque a avaliação nos concentra".

No final, perguntamos sobre como melhorar a relação com a avaliação. As sugestões foram de conteúdo mais brincante:

- A escola poderia fazer coisas diferentes, mesmo fazendo dever para aprender, deveria ter mais esporte, dança, brincadeira, não levar tanta bronca, jogos educativos, computador, fazer aprender brincando.
- As coisas a realizar deveriam ser, ao mesmo tempo, educativas e prazerosas.

A contra-análise termina com a reflexão, por parte dos copesquisadores, de que as nossas oficinas são espaços de avaliação.

- “A gente tá aqui realizando essa oficina, é um exemplo de avaliação”.

- "Estamos avaliando tudo que a gente fez até hoje.”

Concluem que, essas oficinas, pela convivência grupal e a nossa paciência enquanto facilitadores – dizem “professores” – são mais interessantes do que as aulas convencionais.

Reflico que, nessa contra-análise, ficaram confirmadas muitas das nossas análises, as quais, no entanto, foram enriquecidas com outros significados. Depreendo, desse momento, que a interação entre os elementos da natureza possibilitou novos conceitos de avaliação. Daí, concluo que as avaliações *terra* e *água* têm conotação mais ambivalente, ao passo que o *fogo* apresenta forte conotação negativa. Para amenizar essas dificuldades e os estragos acarretados, precisa-se que terra, água e ar se aproximem do fogo e, assim, se estabeleça uma nova ordem que pressuponha fruição de novos conhecimentos e a geração de autonomia por meio da avaliação.

5.3 As estórias a continuar

1- Descrição da técnica/vivência e análise dos copesquisadores

Esses dados foram produzidos a partir de uma dinâmica de livre criação de estórias que foram encenadas. Inicialmente, a sugestão de atividade foi uma técnica inspirada no teatro-imagem de Boal, que consiste em se alternar no grupo a posição de escultor e escultura, em uma dinâmica na qual um teria que esculpir o corpo do outro, expressando uma situação

do cotidiano escolar. Houve certa resistência⁴² no grupo para realizar esta atividade. Isso nos levou a propor que fizessem de forma livre e autogestionária o que tivessem vontade. O grupo logo gritou que queria fazer teatro. O processo de criação das estórias se deu a partir da formação de dois subgrupos, um composto por meninas e outro por meninos. O resultado foi a produção das estórias a seguir:

Quadro 8 – Título - **Avaliação em estórias a continuar...**

ESTÓRIA 1
Produção no subgrupo das MENINAS
Personagens: Menina (estudante grávida) – Amigas dela - Mãe dela - Pai dela - Professor dela – Ricardo (irmão dela) – Pai do bebê. Obs: a estória se passa na escola e na casa da menina.
1ª Situação-problema
Uma menina estudante está grávida e diz para as amigas que vai fazer um aborto, porque acha que o pai não quer assumir a criança. As amigas tentam convencê-la a não fazer isso. A mãe da grávida chega de repente e escuta o que a filha está falando sobre fazer um aborto. A mãe fica muito preocupada com a vida da sua própria filha e do filho que ela está esperando. A mãe dela diz que uma criança na barriga já é uma vida e que ninguém tem o direito de tirar a vida de outro ser humano. Ela tenta convencer a filha a não abortar. As duas discutem muito. A mãe fica perguntando quem é o pai e a menina não responde. De repente, aparece um rapaz e diz: “Eu sou o pai!...”
ESTÓRIA 2
Produção do subgrupo dos MENINOS
Personagens: Alunos, Professor, Pais, Diretora, Vigia, Polícia, Juizado de Menores. Obs: a estória se passa na escola
1ª Situação-problema
Alguns meninos estavam fumando maconha na escola. Chegou um professor e disse que aquilo não era bom e ameaçou chamar os pais dos meninos. Os meninos responderam grosseiramente ao professor. O pai de um deles chegou e “brigou” com o filho, então, o filho se revoltou e agrediu o pai com socos e pontapés. O professor e os colegas entraram na briga e tudo se transformou em uma grande confusão. A diretora chegou no meio da confusão. Os alunos a viram e alguns saíram correndo, mas a confusão continuou. A diretora chamou o vigia da escola para apartar a briga. Foi preciso “ignorância” para tirar os alunos que estavam batendo nos pais e no professor.

Essas estórias foram retomadas em outra oficina. A proposta era buscar uma possível relação entre as estórias e o tema-gerador. Para isso, elegemos como dispositivo uma

⁴² Um copesquisador se negou a realizar a atividade. Chamou o facilitador Marcílio de forma reservada e disse que não iria fazer o gesto (pegar na genitália com uma das mãos) que o colega queria, pois considerava isso imoral.

adaptação da técnica denominada “estória a continuar”, que se inspira no teatro-fórum de Augusto Boal. Na visão de Boal, a partir de uma situação-problema colocada pelo facilitador, o grupo aponta soluções para o impasse. Nós fizemos a seguinte adaptação dessa técnica: ao invés de criarmos uma situação-problema, como ponto de partida, retornamos para o grupo as estórias anteriormente criadas nos subgrupos, as quais já continham problematizações e propostas de soluções.

Nós somente (re)problematizamos, pedindo que os grupos continuassem as estórias, só que buscando estabelecer uma relação com o tema (avaliação). Entregamos ao grupo cópias das estórias, acompanhadas de perguntas/motes para continuação delas. Fizemos uma leitura das estórias e o grupo logo reconheceu suas criações. Esclarecemos que eles deveriam se organizar em dois subgrupos, de forma livre, para dar continuidade às estórias.

Novamente se organizaram em grupo das meninas e grupo dos meninos, retomando as suas próprias estórias, a partir das perguntas formuladas por nós facilitadores. As produções foram gravadas por nós e depois transcritas e sistematizadas em tópicos da 2ª situação-problema e proposta do grupo para resolver o problema.

Pergunta para continuar as estórias 1 e 2

Como vocês continuariam essa estória, mostrando que ela tem a ver com as provas e as avaliações que os alunos fazem na escola?

A continuação que o grupo das meninas fez da estória após o questionamento:

Quando a mãe tenta convencer a filha a não abortar, as duas discutem muito, a mãe fica perguntando quem é o pai e a menina não responde. De repente, aparece um rapaz e diz: “Eu sou o pai!” Então, trava-se um diálogo entre mãe e filha, acerca do aborto:

“– Oh, mãe, se o pai quiser assumir, eu juro que cuidarei muito bem dessa criança, disse a filha.

– Eu sei que você vai assumir, mas você já tomou muitos remédios e sua criança não vai nascer sadia e, mesmo assim, seu futuro não vai ser nada, você não estudou nenhum dia por causa desses três meses de falta por que você engravidou, quando presente você não prestou atenção. Até mesmo o professor ficou muito preocupado com a sua ausência. E também eu já tive um momento triste na minha adolescência, eu também já abortei um filho. É, porque eu tive dois filhos quando era muito jovem, treze anos, por aí... Aí, então, eu não tinha condição de criar os dois... e nem o pai também, né... que também era muito novo. Então, eu tive que escolher um de vocês dois para abortar, escolhi seu irmão que era o Ricardo.”

Proposta do grupo das meninas para resolver o problema:

Quando a mãe da grávida diz que ela e o pai não tiveram condição de criar dois filhos e, por isso, ela abortou, a menina se entristece e diz:

“Mamãe, que pena que a senhora fez isso, não quero nunca mais que aconteça isso com ninguém, porque abortar é muito triste.”

Depois dessa conversa com a mãe, a grávida desiste do aborto. Fica apenas um conselho e pedido da mãe para terminar a estória:

“Mas você promete que vai se sair bem nas provas, filha? Você nem fez vestibular e você vai ter que adiar muuuuuito tempo. Você tem que prestar atenção também na sua vida e no seu futuro, porque as provas do vestibular são o seu futuro, filha.”

A continuação que o grupo dos meninos fez da estória após o questionamento:

A diretora chegou e aí pegou os alunos brigando mais os professores e os pais dos alunos. Os alunos viram e aí saíram correndo, e aí a diretora chamou o segurança da escola. E aí o Segurança começou a... tentou apartar a briga e não conseguiu, e aí foi preciso “ignorância” para tirar os alunos que estava batendo nos pais e no professor.

Proposta do grupo dos meninos para resolver o problema:

A diretora perguntou ao professor como foi que tudo começou. Aí, ele disse que esses alunos todos estavam fumando maconha. E a diretora falou assim: Quem era? Me fale? Aí, ele começou a falar os nomes, aí, ela expulsou a todos, e chamou os pais deles e a polícia veio conversar com os pais deles, e aí ele disse que podia levar os filhos deles para o juizado de menor.

Também solicitamos aos grupos que fizessem uma análise das suas estórias, de forma a explicitar a relação com tema. Esse momento foi gravado e depois transcrito. O resultado está a seguir.

Análise do grupo das meninas sobre a relação da estória com o tema-gerador (avaliação):

Isso tem tudo a ver com a avaliação, porque se uma pessoa que está estudando fica grávida, a gente deve aconselhar a ter o filho sem deixar de estudar. Aborto não é muito certo, porque é tirar a vida de uma pessoa. Tá tirando a vida de um filho. Se a gente fizer um aborto, pode estar colocando a vida da gente e a vida da criança em risco. E também prejudica nossa vida pessoal e a nossa vida na escola. Não sabemos como vai ser nosso filho, como ele vai nascer, caso a gente tome remédio para abortar. Na escola, a grávida não presta atenção nos deveres que o professor passa, fica distraída, não pega nada. A TV mostra um pouco como evitar a gravidez, mas os estudantes não entendem como fazer e não fazem. O professor ficou assim preocupado com a menina, via que ela estava muito, muito tensa, muito pálida em todas as aulas. Até chegou a faltar, ela faltou um mês à aula por causa disso. Tem a ver com a avaliação também, porque é muito difícil se criar um filho. A garota queria ter o filho, mas ao mesmo tempo não queria, pois temia se prejudicar no colégio. Ela teria muito trabalho, e poderia perder o ano escolar. Ela tinha que estudar. Não ia poder cuidar do filho dela, se ela tivesse esse filho isso provavelmente iria prejudicar os seus estudos. Ela acha que não pode estudar e cuidar da criança ao mesmo tempo. Ia ficar ocupada. A mãe da garota era muito metida a rica, aí, não queria cuidar do filho.

Análise dos meninos sobre a relação da estória com o tema-gerador (avaliação):

Isso tem a ver com as provas assim de recortar assim brigas, violências dos jornais pra fazer o trabalho... outras coisas assim... uma prova, uma avaliação. Esse negócio de violência, de drogas que acontece na escola, isso tem a ver com as provas, com a avaliação e com as notas do aluno na escola.

O grupo dos meninos confirma ter algum contato com essa realidade por meio de um colega que fuma maconha. As meninas confirmaram que conheciam situação parecida com a da estória por elas encenada.

Os meninos comentaram como resolveram fazer assim:

Fábio - Nós combinamos que... a gente ia imitar, assim, através. assim... a gente ia ser o professor, os garotos e os pais, mas... como eles não quiseram o acordo, nós fizemos essa peça assim... só de boca, bate-papo, assim, fizemos só a prova, assim, só isso.

Allan- O vigia entrou na estória para tentar apartar a briga.

Rafael- Teve o grupo que fez a estória da porrada [estória a continuar]. Os meninos fumavam maconha e um deles batia no pai. Esse menino que fumava e batia não gostava de ir para a escola, pois achava uma bobagem, era ruim e só aprendia besteira. Ele preferia ficar na rua. Nós não colocamos nomes nos personagens.

As meninas também se posicionaram comentando sua produção:

Ana Angélica - A outra estória era da menina grávida que queria abortar.

Graciele - A menina queria abortar por não querer ter esse filho e também por causa da mãe.

Grazielle- A mãe descobre a gravidez da menina por acaso, ao ouvir uma conversa entre a menina e uma amiga.

Leila - A estória da menina tem a ver com a avaliação, pois é muito difícil criar filho, dá muito trabalho e ela iria perder o colégio.

Valdeíza - Ela tinha que estudar e não ia poder cuidar do filho. Nós podíamos fazer uma peça dessas coisas que nós estudamos.

5.3.1 Análise e achados na técnica da estória a continuar

Nesta análise, feita por mim, parti da identificação dos temas e subtemas contidos nas estórias e da forma como esses se apresentam no cotidiano dos copesquisadores, para, em

seguida, construir algumas hipóteses que foram, a posteriori, levadas para a contra-análise com o grupo-pesquisador. Eis o resultado:

As histórias criadas tratam de dois temas que, de certa forma, são considerados tabus na escola e em casa: a sexualidade e a gravidez na adolescência, drogas e violência no cotidiano escolar.

Quando perguntamos aos copesquisadores se eles vivenciavam as situações descritas na escola, em casa, na comunidade, alguns disseram que só sabiam desses fatos pelos meios de comunicação. Outros chegaram a afirmar que tinham certa proximidade com os temas abordados por meio de familiares ou conhecidos. Um ponto alto da técnica foi a riqueza de subtemas.

Dentre eles, destaco, na história, dos meninos, a postura do professor que, ao chamar o diretor, tentou, de certa forma, se eximir de participar do problema. Talvez tenha pensado que o caso não fosse da sua alçada. Já na história das meninas, o professor demonstrou preocupação com o drama da garota, que passou a faltar às aulas por conta da gravidez. O fato de o menino fumar maconha na escola envolve toda uma discussão, que pode enveredar pela simples visão moralizante do certo ou errado, mas que também pode levar a se discutir na escola temas que, muitas vezes, ela se omite de enfrentar, fechando-se nos seus muros e nos seus currículos obsoletos. A escola é um espaço intimamente ligado ao social, apesar de tentar se fechar nos seus muros. A violência chega à escola e ela não sabe como lidar com esse fenômeno. Convoca a família e a justiça para interferir em diferentes momentos, mas não se percebe o diálogo entre os segmentos. Talvez o conhecimento trabalhado na escola precise ser mais significativo para o aluno, facilitando a produção de autonomia e capacidade de eles resolverem problemas.

As relações de poder, a hierarquização e o papel da autoridade ficam evidentes quando o diretor chama os pais, esses chamam a polícia e essa, por sua vez, chama o Juizado de Menores. No grupo, alguém acha que esses acontecimentos interferem na avaliação, até nas notas.

Também aparece a sugestão de abordagem do tema por meio de trabalhos que utilizem matérias jornalísticas. Na história das meninas, a questão ética que envolve o tema do aborto é perpassada por questões econômicas, sociais, religiosas e educativas.

O grupo coloca que, embora a televisão tente minimizar a lacuna deixada pela educação escolar no tocante à educação sexual, isso não é suficiente. Mais uma vez, a escola se omite da discussão de temas significativos para os alunos. A família, na figura da mãe, reforça essa postura, quando diz que o mais importante é a filha se preparar para as provas do vestibular.

O fato relevante é que essa técnica possibilitou que o grupo externasse, de forma autônoma e criativa, conteúdos considerados significativos, conhecimentos prévios e propostas metodológicas de abordagem do assunto. O que, para mim, vem a reforçar a ideia de potencialidade da participação dos alunos no processo de produção do saber, sendo a avaliação a mola mestra dessa participação, tanto pela sua função diagnóstica como por sua capacidade processual de retroalimentação da aprendizagem.

Foi surpreendente, para mim, a facilidade com que as crianças inventaram e resolveram problemas.

5.3.2 Achados da Contra-Análise

Para a segunda parte da segunda oficina de contra-análise com o grupo avaliação, produzi um texto procurando sintetizar as análises que eu tinha feito das produções do grupo na técnica das histórias a continuar. Nesse processo, fizemos uma leitura coletiva. Na sequência, o grupo se expressou confirmando as nossas análises e ainda acrescentando alguns outros sentidos:

ESTÓRIAS NO TOQUE DA AVALIAÇÃO...

Na escola, dois assuntos quase nunca se discutem, as drogas e a sexualidade, na vida do adolescente.

A gravidez inesperada deixa a menina desesperada

Vendo-se numa situação em que é por todos cobrada

Tendo nesse momento que logo decidir, se esse filho vai ao seu futuro existir.

Onde entra a avaliação nesse momento de decisão?

As drogas na escola é assunto que pouco se fala

Mas quando a violência chega, um clima de medo se instala

Precisando, muitas vezes, até chamar o guarda.

Quando a escola perde o controle, pede aos pais que ajudem

Por que será que a família e a escola quase nunca se encontram?

O aluno, muitas vezes, acha a escola sem graça e se diz insatisfeito, pois nela só se aprende bobagem. O que fará falta para mudar essa imagem?

Para facilitar a compreensão do leitor, apresento aqui, em forma de itens, os pontos principais tratados na contra-análise embora a conversa não tenha se dado de forma tão estruturada. Segundo o grupo, a gravidez precoce atrapalha os estudos. Disse uma copesquisadora, que também é adolescente, que a grávida tem que escolher entre estudar ou cuidar do filho, pois é difícil, nessa idade, conciliar a maternidade e os estudos. Ou a adolescente estuda, ou cuida do filho, até por ser uma garota de classe popular e não ter quem cuide da criança: “Em geral, os estudos ficam em segundo plano”.

Pedimos ao grupo que se expressasse acerca do tema sexualidade. Queríamos saber como e onde eles entram em contato com esse tema.

A sexualidade é um tema debatido na escola?

- O assunto da sexualidade é pouco abordado na escola. O grupo acha que o tema da sexualidade deveria ser mais discutido na sala de aula e em feiras de ciências. Dizem já ter assistido um filme (sobre aborto), mas não lembram o nome. Em uma feira de ciências que aconteceu em outra escola do bairro (Otacílio Colares), uma copesquisadora disse ter

visto diferentes tamanhos de feto. Eu interfeiri dizendo que essa exposição servia também para mostrar o desenvolvimento biológico do feto, sua formação.

- Os alunos dizem que aprendem mais sobre isso na rua. Uma copesquisadora já viu fetos abandonados em um terreno baldio: "A gente aprende mais é na rua. Eu soube que perto de casa, num mato, tinha uma lata com fetos de gêmeos". Ela se disse muito triste com tal fato.
- A mãe, a rua, os amigos, os jornais e a televisão são os que ensinam sobre sexualidade.
- Alguém diz que na sua casa não se fala nesses assuntos.

As drogas são um tema debatido na escola?

O grupo se queixa, evidentemente, do sistema escolar, alega que a escola pouco prepara o aluno para a vida. Quase não orienta com relação à sexualidade, às drogas e à violência: "A gente aprende mais coisa na rua que na escola, a escola não ensina o principal".

Segundo o grupo, a droga está presente no cotidiano escolar: "Alunos usam drogas no banheiro da escola"

A família, os amigos e as drogas

Alguns acham que o uso de drogas só prejudica a quem usa, outros se manifestam dizendo que em uma família, quando alguém está envolvido com dependência de drogas (lícitas ou ilícitas), isso afeta a todos, sobretudo à mãe: "A mãe por mais que seja ruim ela não quer o mal do filho".

Alguém diz ter um amigo que usa drogas, mas que ele nunca ofereceu para ela e sempre a adverte que é muito difícil você sair depois de viciado: "Ele diz que hoje se arrepende".

Os sentidos das drogas para o grupo

- O grupo diz que a droga, no início, parece dar liberdade, mas depois pode se tornar uma prisão: "a primeira vez você se sente livre, mas depois vem a decepção, a dor de cabeça."
- O grupo coloca que a droga tira a consciência e a pessoa faz coisas que depois não se lembra: "As pessoas se esquecem do que fazem, não estão conscientes".
- O álcool e o cigarro, drogas lícitas, são apontadas como causas de grandes estragos nas famílias dos alunos. O grupo considera que isso influencia na aprendizagem e se reflete na avaliação (pela reprovação).

- Os alunos dão exemplo de pessoas próximas com problemas de dependência de cigarro e álcool (pai, irmão, colega etc.). Segundo o grupo, são muitos frequentes os casos de alcoolismo na família, e a associação do álcool ao cigarro: “E isso prejudica a quem não fuma”. Também associam o uso de drogas à desestruturação familiar. Alguém diz que o pai começou a beber depois que se separou da esposa.
- O grupo diz que o uso de drogas, em geral, está associado a problemas familiares. Alega que, muitas vezes, esses problemas vivenciados pelo jovem o levam a usar droga e até ficar reprovado. Um exemplo seria a separação dos pais: "Quando meu pai se separou da minha mãe, eu fiquei reprovado dois anos”.
- Um outro questionamento lançado foi se todas as pessoas que usam drogas matam ou roubam. Queria saber se o grupo relacionava violência ao uso de drogas: alguns disseram que sim, uma pessoa no grupo se manifestou contrária a essa posição e disse: "Eu tenho um amigo que usa droga, mas ele não é violento. A não ser que mexam com ele, aí ele se defende...”

A televisão e as drogas

O grupo coloca que a televisão tem tido um papel fundamental na conscientização com relação às drogas.

- A novela “O Clone”, que abordou o tema das drogas, é citada no grupo que considera a iniciativa muito válida para alertar os jovens acerca dos riscos de se envolver com drogas.
- Um copesquisador relata que, na novela, alguém colocou a droga na bebida da adolescente que passa a se drogar: "isso foi o início de tudo". Outras pessoas no grupo se manifestam dizendo considerar que quem faz isso é um inimigo disfarçado de amigo.

Um elemento novo trazido por essa contra-análise diz da relação que o grupo estabelece entre os problemas familiares e o fracasso escolar. Percebe-se certo distanciamento entre família e escola. A importância da articulação por parte da escola entre os conhecimentos extraescolares e os programas de ensino é um achado que se confirma nesta técnica, quando os adolescentes cobram a discussão, na escola, de assuntos que lhes dizem respeito.

5.4 As cenas mudas

1- Descrição da técnica/vivência

Essa técnica se inspira no teatro-imagem de Augusto Boal e consistiu na elaboração de cenas por três subgrupos que procuraram expressar, somente com mímicas, situações ligadas ao cotidiano deles e ao tema-gerador (avaliação). Dividimos os alunos aleatoriamente em três grupos de quatro integrantes. Os alunos Valgleison e Tiago se negaram a participar, por motivo já explicitado na técnica das estórias. Allan chegou até a ensaiar com o grupo dele, mas não se apresentou. Pelo que pude observar, houve um conflito no grupo, Fábio, que assumia uma postura de liderança, chegou em alguns momentos a travar luta corporal com Valgleison. Penso que essas brigas de poder interferiram bastante na produção desse subgrupo.

As encenações foram fotografadas e a cena de cada subgrupo foi analisada pelos outros dois e, em seguida, explicitada pelos criadores. Tudo isso resultou em um painel de imagens legendadas. Esse painel foi analisado pelos copesquisadores, conforme apresento a seguir, tendo como eixos os relatos das **cenas** e a **relação com a avaliação**.

Quadro 9 – Título - **Cenas mudas da avaliação**

CENA 1: A empregada que não cumpre as suas tarefas



Relato das cenas pelos copesquisadores

Passa-se em uma casa e a situação retratada refere-se à relação de uma empregada com uma família: a empregada é paga para fazer as tarefas domésticas, entretanto, não as cumpre e termina sendo despedida.

"Uma família tinha uma empregada que devia fazer o trabalho que fazia os trabalhos, porque era muito preguiçosa; mandava sempre uma pessoa da família fazer o trabalho que ela é que era pra fazer, que era obrigação dela. Então, nesse fim de tudo isso, embaralhou tudo e, então, ela acabou sendo despedida dessa casa".

Relação estabelecida com a avaliação

"Como a empregada não queria fazer as coisas, então, a gente botava ela de joelho, porque a gente pagava a ela e era a gente que fazia as coisas. Então, a gente despediu ela. Isso tem a ver com avaliação na escola, porque mostra que é pra gente fazer as coisas e não ser preguiçosa".

CENA 2 A mãe que “empurra” as filhas para a escola.



Relato das cenas pelas copesquisadoras:

Passa-se em uma casa e a situação é de uma mãe tendo que acordar as filhas para que elas se encaminhem para a escola. As garotas não gostam de ir à escola, acham a escola chata, pois têm que escrever, copiar e responder muito dever. A mãe insiste com as filhas argumentando que a escola é o futuro delas.

"A menina achava muito chato ir para a escola e até chorava para não ir. Ela dizia que, na escola, tinha muito dever e tinha preguiça de copiar e responder. Ela preferia ficar em casa dormindo, assistindo televisão e comendo . A mãe acordava a filha todo dia; mandava ela tomar banho, escovar os dentes, mas só que ela não queria ir pra escola (Como sempre, né?). Então, ela sempre terminava indo pra escola, porque a mãe dela sempre disse que o futuro dela tá na escola.

Relação estabelecida com a avaliação:

"A mãe insiste que as meninas devem ir para a escola, diz que o futuro delas depende disso. Eu acho que tem a ver com avaliação, porque ela não queria ir pra aula, só que a mãe queria sempre que ela fosse, porque era o futuro delas. Todo dia, de manhã, tinha de acordar elas, porque elas nunca acordavam, nunca. Toda vida tinha de ser a mãe, toda vida. E elas nunca acordavam. A mãe queria sempre que elas fossem, porque se não o que é que ia ser da vida delas depois. Aí, elas tinham que ir pra escola. É bom!".

CENA 3: A professora compara o desempenho dos alunos.



Relatos das cenas pelos copesquisadores.

Passa-se na sala de aula e envolve dois alunos, um menino e uma menina, que têm diferentes rendimentos na escola, pois a menina faz todas as tarefas escolares e tira boas notas, O menino, por sua vez, não faz as tarefas, tira notas baixas e até entrega a prova em branco. A professora adverte o aluno dizendo que ele deve seguir o exemplo da boa aluna. A aluna que sabe mais tenta ajudar o colega e chega até a fazer a prova por ele. A professora resolve chamar os pais do aluno que tem notas baixas para mostrar o boletim e só então descobre que ele é órfão.

"Porque a professora brigava com o aluno, porque um tirava nota alta e outro tirava nota baixa. Os dois tinham que tirar a mesma nota. É, porque ele era muito desinteressado, tinha que aprender mais, tinha que prestar mais atenção, tinha que obedecer à professora, tinha que ser um aluno obediente. Um bom aluno".

Relação com a avaliação: Fala dos copesquisadores

A relação com a avaliação é que o aluno não aprendia, porque ele tinha problemas, ele era órfão, ele era triste e sempre tirava nota baixa. Se a professora deixar a colega ajudar, ele pode melhorar.

Solicitamos aos copesquisadores que, em subgrupos, se posicionassem com relação às cenas observadas. Nesse processo, as interpretações foram complementadas por explicações do grupo encenador:

Nas cenas mudas, teve a estória que a mãe mandava a filha ir para o colégio e ela não queria ir por que achava a escola muita chata. Ela dizia que na escola tinha muito

dever e ela tinha preguiça de fazer dever e responder. A menina preferia ficar em casa dormindo, assistindo televisão, enchendo a poupança. (Graciele)

Perguntei o que significava “ficar enchendo a poupança” e a copesquisadora disse: “Comendo!”.

Os copesquisadores também avaliaram por escrito o processo de produção de dados na técnica das cenas mudas, demonstrando terem gostado da atividade:

É muito importante para mim
 Eu achei... Adorei
 Achei legal e interessante
 Eu achei muito especial essa atividade que eles escolheram.
 Eu adorei tudo. Parabéns para vocês.
 Eu achei muito bom
 Hoje foi muito legal.
 Foi D+
 Foi muito legal
 Eu achei muito legal as criatividades que eles fazem com a gente. Essa atividade que eles escolheram.
 Foi muito importante
 Bom
 Bom, me diverti muito
 ensaio
 Eu fui muito legal.

5.4.2 Achados nesta técnica

Eis os principais achados que descobrimos com essa técnica:

- A figura materna é colocada como aquela que incentiva o filho a ir para a escola. A escola aparece como alternativa na garantia do futuro das crianças. Os filhos/alunos não se sentem motivados a frequentar a escola, mas se convencem e terminam por internalizar o discurso que produz um sentido de escolarização equivalente à garantia de estabilidade social.
- Muitas vezes, a escola se torna chata e tediosa. A principal queixa dos alunos é de terem que copiar e responder muitas tarefas. O grupo associa a punição ao não cumprimento do dever (trabalho). Essa punição é transposta pelo grupo para a figura da empregada que recebe um salário, mas não faz seu trabalho, deixa-se vencer pela preguiça ou cansaço, perdendo, assim, a motivação para produzir.

- Denota-se, evidentemente, a presença do julgamento na postura do(a) professor(a) que compara o aluno que tira notas ruins com a aluna que tem uma avaliação positiva. Daí, a falta de respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos e, sobretudo, as interferências subjetivas que perpassam o processo educativo dos indivíduos. A forma diferenciada de tratamento do professor para com os alunos pode estigmatizar e baixar a estima de alguns, prejudicando, assim, a sua aprendizagem.
- Há falta de conhecimento das histórias de vida dos alunos pela escola.
- Os alunos apontam a importância de ampliar e até discutir os critérios de avaliação.

Ressalto, como *produtos paralelos* desta técnica, a motivação e a facilidade com que o grupo fez as encenações, reafirmando seu gosto pela linguagem teatral. Outro dado diz da validade de usarmos a linguagem gestual pura, tanto para facilitar a emersão de sentidos polifônicos por meio dos diversos olhares e interpretações do grupo, como também para amenizar a inibição da fala e/ou a tendência à reprodução (imitação) dos discursos prontos.

5.4.3 Dados da contra-análise na técnica das cenas mudas

No terceiro momento do 2º encontro de contra-análise, foram apresentadas aos copesquisadores as análises feitas por mim acerca dos dados produzidos pelo grupo na técnica de cenas mudas. Depois de um breve relaxamento, foi feita a leitura coletiva do texto, que se encontra a seguir. Depois da leitura, partimos para a roda de conversa, momento de socialização em que o grupo comentou suas impressões com relação ao texto apresentado.

CENAS NO TOQUE DA AVALIAÇÃO...

Tem mãe que precisa lutar para os filhos acordar e na escola irem estudar.

Os filhos preferem em casa ficar, pois acham a escola chata e de copiar e responder dever já chegaram até a enjoar.

Que coisas mais interessantes poderiam na escola fazer?

Embora sem vontade para a escola os filhos se encaminham, ouvindo sempre a mãe explicar que precisam a escola frequentar para um futuro digno conquistar. Será que esses alunos chegam com isso a concordar?

Quando a empregada é desleixada, a situação se torna embolada, pois as pessoas da casa ficam logo enfezadas, pois, apesar de pagá-la para o trabalho cumprir, terminam tendo que essas tarefas assumir.

O resultado já é previsto, e a punição é certa para essa empregada ser despedida é o que resta.

Como será que a família avaliou a doméstica?

Na escola, decerto existem pessoas diversas, e o ritmo da aprendizagem nem sempre se parece. Será que a forma de avaliar deve ser apenas de um jeito? A professora compara os alunos, mas nem sempre as suas estórias conhece. Talvez fosse importante saber de fato o que na vida de cada um acontece. Que contribuição pra avaliação o boletim oferece? Será que é importante avaliar o processo e saber do aluno o que realmente lhe interessa?

As dificuldades nas relações das crianças com os adultos, incluindo os professores, bem como o vínculo entre a avaliação escolar e os problemas familiares dos alunos, foi a tônica dessa contra-análise.

Um dos questionamentos feitos aos copesquisadores foi a respeito da relação que o grupo estabelecia entre a empregada que não cumpria as tarefas domésticas e a avaliação. Quis saber se o grupo achava que a empregada tinha sido avaliada pela família (patrões) e o que isso tinha a ver com a avaliação que acontece na escola. O grupo contra-analisou que a doméstica foi avaliada negativamente pela família, porque não dava conta das suas tarefas, por isso, foi despedida. Coloco, a seguir, em forma de itens o que se deu como conversa naquele dia:

Escola, trabalho e avaliação

Fazendo um paralelo entre a estória da empregada e o comportamento deles na escola, os alunos dizem que quando não cumprem as tarefas, terminam sendo mal avaliados. Relatam que alunos já foram mandados embora para casa por estar dormindo na sala de aula. Já outra pessoa diz que tem professor que deixa o aluno dormir na sala. Em uma atitude autocrítica, fazem uma comparação entre o comportamento da empregada em casa e o deles na escola:

- "Ela [a empregada] não conseguia fazer as tarefas, era preguiçosa, nós também temos preguiça. Na escola, o aluno também tem preguiça e dorme na sala."

Uma copesquisadora diz que, em casa, a mãe só aconselha, não chega a obrigá-la a ir para a escola, ela vai, porque reflete que a escola é o seu futuro. Outra diz que gosta de ir para a escola quando está doente:

- "Doente na escola com a presença dos amigos, fico mais alegre e ajuda a ficar bom mais rápido."

Dizem, ainda, que há professor que não ensina, apesar de ganhar para isso, só conta a sua vida:

- "Tem professor que passa a aula contando a vida particular, não dá a matéria, chega no final do ano a gente não aprendeu quase nada."

Aprendizagem, heterogeneidade e estórias de vida

Segundo o grupo, as individualidades e o ritmo de cada aluno não são respeitados na escola. Comparações e preconceitos são evidenciados na relação escola/ aluno:

- "A professora trata melhor o aluno que sabe mais".

Alguém se diz bastante incomodado com o caso de uma professora que chegava a ficar comparando os alunos com seus familiares:

- [A professora diz] Minha sobrinha de 3 anos é mais inteligente do que você.

Os alunos reclamam de, às vezes, serem obrigados a ficar, mesmo sem querer, ouvindo as histórias de vida de certos professores. Em contrapartida, os alunos se ressentem do fato de a escola ignorar os seus problemas familiares, alertam para a interferência desses problemas na aprendizagem. Segundo o grupo, são poucos os professores que procuram saber o que se passa com o aluno fora da escola.

(In)Disciplina e relação professor/aluno e avaliação

Segundo o grupo, há professor que deixa o aluno bagunçar, acontece de os alunos não respeitarem quem não tem "moral" ; já há outros que tentam a todo custo conter os alunos, chegando, às vezes, até a bater neles. Nesse caso, bate com a régua, puxa cabelo, etc. Algumas vezes, o aluno revida. Essa violência recíproca influencia na aprendizagem. Alguém diz que, quando o aluno reclama para a diretora, esta fica neutra:

- "Em algumas aulas, os alunos bagunçam, depende do professor."
- "Os alunos só bagunçam com o professor que não tem moral, o professor que briga é respeitado mesmo que trate mal e castigue o aluno. O aluno acha ruim aquele professor que xinga e apelida eles, mas também bagunçam e desrespeitam aquele professor que é menos autoritário".

- "Tem professores que batem nos alunos e, às vezes, o aluno também agride o professor".
- "Às vezes, esses problemas de relacionamento se refletem na avaliação".
- "Quando o aluno reclama para a diretora, ela não liga".

Alguém diz que, durante a aula, alguns professores não escutam os alunos e que se irritam com esses e que, às vezes, é o aluno que não respeita o professor:

- "Tem professor que implica e persegue determinados alunos. A dificuldade na relação pode levar à reprovação".
- "Tem professor que marca o aluno. Quando o aluno responde, às vezes, o professor fica mais irritado, mas, às vezes, ele baixa a voz. A direção, em geral, não dá muito apoio aos alunos, sempre dá mais razão ao professor".
- "A direção acredita mais no professor".
- "Tem professora que diz: a direção não vai perder um professor por causa de 30 alunos".

Há determinada professora autoritária que abusa do seu poder e, durante as aulas, trata o aluno de forma desrespeitosa, chegando até a ridicularizá-lo com alguns tratamentos:

- "[A professora disse] Tu tá com espírito [espírito]? Tu que não fica quieto, cão?"

Os alunos demonstram certa indignação ao relatarem que, às vezes, quando o aluno é solicitado a se levantar da cadeira e demora a fazê-lo, a referida professora pergunta:

- Tu tá com os ovos [testículos] amarrado na cadeira?

Esse mesmo tipo de professora, às vezes, usa da sua autoridade para castigar os alunos, deixando-os na sala de aula até o início do turno seguinte.

Na hora da prova

Segundo o grupo, existe professor que, por problemas pessoais com o aluno ou por achar que este está "colando", chega a prejudicá-lo, inclusive tirando ponto:

- "Às vezes, o aluno não quer pescar, mas se ele(a) entender que o aluno está pescando ela(e) tira pontos."

O grupo acha que os alunos que estudam podem e devem se dar nota, que o professor não tem o direito de decidir sozinho, arbitrariamente. Consideram que o aluno sabe dos seus limites e possibilidades e pode se autoavaliar.

- "Professor nenhum pode tirar ponto de aluno, pois o aluno é que se dá a nota, pois ele é que estuda".

Encerramos esse encontro discutindo possibilidades de participação do grupo na socialização da pesquisa. Surgiram ideias de dança e de encenação dos resultados.

Os principais achados dessa contra-análise são, então, ansiedade e a autonomia do grupo, propondo a autoavaliação e o questionamento das posturas autoritárias na escola. Percebo, também, a contradição no grupo, quando este adota uma postura autoritária para com a empregada, que é punida por não cumprir as tarefas.

Relacionam a postura da empregada com a do professor que, mesmo recebendo o salário, nem sempre facilita a aprendizagem dos alunos. Penso que esse fato pode estar ligado ao cansaço do professor que, para garantir sua sobrevivência, tem que se sobrecarregar de trabalho tanto da escola como de casa.

Ressalto ainda a autorreflexão do grupo ao se colocar no lugar da empregada, quando disse que, assim como a empregada dorme em serviço, eles também dormem na aula. Alguns professores compreendem; outros, não. Esse sono pode estar associado ao cansaço, ou até mesmo ser um dispositivo de fuga dos problemas familiares. Sente-se novamente a falta de interação entre a família e a escola.

5.4.4 Análise global das técnicas no GA

Pela necessidade de evitar repetições, exponho aqui os principais achados extraídos do conjunto das técnicas:

- O grupo percebe a escola como um espaço de ascensão social. É a ponte que leva ao lugar da avaliação, ao lugar onde você terá a chance de pleitear novos espaços, crescer profissionalmente e como pessoa;
- O método (ponte/caminho) que subsidia o processo avaliativo é o grande obstáculo, pois, além de longo e sofrido (o aluno pode até se perder), é cheio de desafios, lacunas e "cascas de bananas". Às vezes, ainda aparece alguém para

interromper de forma brusca a travessia do aluno rumo à aprendizagem. A ajuda tem diversas origens (amiguinho, cachorro, gaivotas). Alguns copesquisadores apontam dificuldades na construção de instrumentos que facilitem o processo de aprendizagem;

- Outro dado relevante é a ampliação do conceito de avaliação feita de forma autônoma pelo grupo, pois este associa a avaliação a fatos extracurriculares, quando admite que acontecimentos extrassala de aula interferem na aprendizagem e no desempenho do aluno;
- Também reclamam a inclusão de conteúdos significativos no cotidiano escolar, com a discussão acerca da sexualidade na adolescência, da violência e das drogas, além da educação ambiental (preservação dos recursos naturais);
- O excesso de deveres recebe críticas. Nesse sentido, o grupo entende que alguns deveres que são feitos na escola poderiam ser cumpridos em casa, pois existe tempo de sobra para isso. Essa posição é reforçada pelo desejo do grupo de que, no tempo-espaço escolar, aconteçam atividades mais dinâmicas e interessantes, como gincanas, jogos educativos, etc.;
- A sala de aula não é considerada um lugar muito agradável. Em uma das nossas oficinas, uma copesquisadora fez o seguinte comentário, ao comparar estar no grupo-pesquisador a estar na sala de aula: “É muito melhor ficar aqui do que com a bunda na cadeira na dura”.

Nas nossas oficinas, procuramos trabalhar de forma mais descontraída, buscando criar um clima interativo e de cooperação nos grupos. A ideia de interação, que está ligada à área da comunicação, tem interface com a educação dialógica de Freire (1987), que propõe um sistema de ensino pautado na troca de saberes entre educador e educando. Uma troca dinâmica que pressupõe a alternância de posição, em que todos ouvem e são ouvidos, em que ninguém tenha a patente da fala, em que a participação seja geradora de autonomia. Nesse sentido, é pertinente refletir acerca dos anseios de participação dos alunos no processo de aprendizagem via avaliação. Os alunos requerem para si uma valorização. Eles se posicionam politicamente e se sentem valorizados com a possibilidade de coparticipação no processo de aprendizagem. Avaliam a participação do professor, da direção, dos colegas de escola, bem como da família no processo educativo. Chegam, inclusive, a se colocar como aptos a se autoavaliarem. Penso que seria interessante saber o que os professores acham disso!

6 NAS TRILHAS DA CONCLUSÃO

Após conclusão das análises específicas dos dados nas diversas técnicas do GP e do **GA, tenho, agora, o desafio de articular esses resultados entre si fazendo a leitura global dos** conceitos produzidos na pesquisa, além de realizar uma reflexão filosófica deles. Nessa empreitada, elejo o conceito de *instituição* como ferramenta teórica de análise, a fim de explicitar como se deu, neste estudo, a problematização da avaliação e da participação do aluno na escola. As reflexões decorrentes desta investigação abarcam os achados produzidos nos dois grupos, bem como as suas transversalidades.

No que diz respeito aos achados do GP, de maneira geral, a participação do aluno na escola está muita relacionada às suas vivências e experiências escolares e extraescolares aqui transmutadas metaforicamente.

A **ponte/caminho** se apresenta essencialmente como uma metáfora das dificuldades e dos obstáculos para a participação do aluno na escola.

Nessa **ponte/caminho**, os obstáculos à participação do aluno são de diversas ordens e estão, geralmente, fora da escola, pois, se trata dos diversos percalços que dificultam chegar à escola. O percurso dos alunos até a escola é cheio de perigos e tentações, precisa, inclusive, driblar o desejo de fugir com o amigo urso que puxa para um lado escuro da ponte e para as drogas. A saída pode ser subir na árvore, mas se essa árvore for um pé de maçã, pode ser que, mesmo tentando fugir, se continue perto da tentação. Analiso que isso pode indicar a proximidade entre as drogas e a escola. Há colegas que chamam para o lado da participação e outros para as drogas, para a não participação na escola. Percebo que, nesse sentido, houve na ponte uma divisão maniqueísta, o lado do bem e o lado do mal, embora apresente também uma dimensão mais claro-escuro de aventura, como revelam as suas cores, em contraposição à própria escola que, geralmente, é desbotada. Até porque é também na ponte que os alunos revelam seus talentos de acrobatas da vida, quando voam por cima dos obstáculos nos galhos/cordas da floresta, feitos Tarzan.

A violência está muito próxima do grupo e é outro obstáculo a ser superado na ponte. A solidariedade e o companheirismo no caminho para a escola ajudam na motivação e a superar o medo na **ponte/caminho**.

A relação educação e trabalho aparecem de forma relevante na medida em que os alunos encontram dificuldade para conciliar a atividade laboral com a participação nos estudos, além de chegar atrasado e de ter que insistir para entrar e participar quando nem sempre está motivado para isso, pois falta tempo para estudar e isso é mais um fator que

influencia na aprendizagem e na participação do aluno na escola. Para facilitar o percurso do aluno até a escola, existe a necessidade de se criar uma ponte entre o fora e o dentro da escola, notadamente entre o currículo oficial e as vivências do aluno.

Na produção dos lugares geomíticos, a ênfase recai mais diretamente nos fatores motivadores e desmotivadores da permanência do aluno na escola, pois, uma vez tendo chegado à escola, esta se revela **uma longa ponte** – no sentido de pretender ocupar muitos anos da vida, sem fornecer muitos estímulos para tamanho investimento.

A motivação para frequentar a escola está ligada à qualidade da escola e ao sentimento suscitado com relação a ela. São esses os principais fatores definidores da permanência ou não na escola. A força de vontade e o desejo de superação revelam a motivação dos alunos que se tornam verdadeiros heróis quando conseguem a façanha de permanecer na escola.

Na escola, nossos heróis têm que enfrentar as dificuldades de aprendizagem, na leitura e na escrita, além do autoritarismo de alguns professores. O grupo se ressentia da falta de mediação na relação com o professor. Penso que isto tem a ver com a hierarquização das relações na escola, um dado também presente na produção das cenas mudas. Uma das formas de superação dessa dificuldade seria a motivação do professor em ensinar. Na falta disso, a solidariedade dos colegas surge como a luz no fim do túnel. Existe uma proposta dialética de superação das dificuldades no processo de aprendizagem. Um exemplo disso é que, quando as dificuldades, em uma determinada matéria, são compartilhadas, elas se transformam em incentivo para o aluno aprender e participar mais. Há vários níveis de satisfação e insatisfação com relação à escola, como se depreende da vivência dos lugares geomíticos.

Na escola/poço onde o aluno é desprestigiado e isolado, ele tem a sensação de estar caindo no fundo do poço. Nessa situação, não existe participação do aluno, as suas ideias são desperdiçadas, ignoradas, jogadas junto com ele no buraco negro da galáxia que se assemelha ao poço.

Na escola/túnel, o aluno arruma espaço para reivindicar seus direitos e partilhar seus conhecimentos prévios. Descobre que se encontra no túnel/ponte, na passagem de um estado para outro, no *claro-escuro*, com possibilidades de superar os obstáculos. A escola/túnel é aquela que admite passagens e trocas. Nela, mesmo com dificuldade, a superação é vislumbrada como uma “luz no fim do túnel”. Entretanto essa superação não depende unicamente da força de vontade particular, mas também da solidariedade dos amigos.

A escola/galáxia/arco-íris é o ideal do grupo. Nela, os estudantes se sentem felizes e desejosos de permanecer. Lá os alunos participam efetivamente e se afastam das possíveis más companhias. É a escola que está ligada à aprendizagem de uma boa convivência com os

colegas, com a família e com a comunidade. Não apresenta discriminação de nenhum gênero e se parece com uma continuação da ponte e da casa, no sentido de sua familiaridade e de sua dimensão motivadora.

Por meio do dispositivo surreal, na contra-análise dos lugares, o grupo experimentou a criação de conceitos mestiços como a escola/poço/arco-íris que traz a ideia de transformação das situações adversas, não de forma heroica, como na ponte, mas por meio do comprometimento da escola de possibilitar um espaço-tempo educativo mais prazeroso, brincante e feliz. Da sua parte, os alunos precisam de mais otimismo para acreditar que o sistema possa ser alterado. Em suma, o grupo requer a humanização das relações escola/aluno, professor/aluno.

Percebo convergências entre o túnel, o poço e a ponte da participação do aluno na escola. Essas semelhanças estão ligadas às dificuldades e às superações. Assim como a ponte, o túnel pressupõe uma travessia e, nessa, a tendência é haver muita escuridão associada à dificuldade. Atravessar a ponte e o túnel que levam à participação na escola envolve aventuras, perigos e demanda muita motivação.

A ponte/túnel se parece com aquela parte intermediária da ponte, enquanto a ponte/poço é a escuridão da ponte. Assim, podemos dizer que o túnel simboliza o *claro-escuro*, a ambivalência, enquanto o poço é a escuridão da ponte. Na ponte/túnel, os alunos podem participar ou não, ao passo que a ponte/poço pressupõe a não participação dos alunos. Já a ponte/galáxia/arco-íris em que a galáxia/arco-íris é um lugar idealizado, simbolizando também a claridade e o encontro com a felicidade por meio da participação, com a nuance que indica o aluno como ponte/intermediário da relação com a comunidade. Esse lugar também é o da pesquisa e do incentivo a sempre investigar mais, para além das estrelas.

Apesar dos obstáculos entre túnel e ponte serem semelhantes, a forma de superação desses é diferente em cada lugar. No túnel, é mais fácil, existe mais solidariedade do que no poço. O túnel é onde um tem que esperar o outro passar e, às vezes, até auxiliar. É também no túnel que os alunos se organizam para reclamar seus direitos.

Nas encenações, foram produzidos conceitos relativos à participação do aluno na escola como também à não participação (gazeirar a aula) e à indisciplina (jogar bolinhas de papel no colega) e não enquadramento espacial. Tanto a indisciplina como o gazeirar, são comportamentos *instituintes* do grupo, posturas de resistência.

Observando o registro fotográfico das cenas mudas, percebi que o disciplinamento dos corpos é operacionalizado pelo dispositivo da organização espacial da sala de aula (alunos enfileirados e/ou dispersos, isolados) e pela posição sistematicamente dianteira do professor

nesse espaço. Na contra-análise, a metáfora do I-Ching mostrou, de forma evidente, a separação entre alunos considerados participativos e estudantes não participativos. Apontou o isolamento e o autoisolamento dos alunos que não se enquadram nas regras.

A metodologia aparece intimamente ligada à participação, à crítica ao telensino, deixa evidente a necessidade de interação no processo educativo. A troca e o diálogo são fundamentais no processo de aprendizagem e, nesse ponto, fica evidente a transversalidade entre participação e avaliação, uma vez que não podemos pensar em metodologia sem avaliação, compreendendo que toda avaliação pressupõe uma forma de participação, seja ela pré-definida ou autônoma. Também nessa produção existe uma dialética de superação, um exemplo disso é o fato de as dificuldades em determinadas matérias se converterem em incentivo para os alunos aprenderem, participarem e serem mais bem avaliados. Tudo aparece como um desafio para o grupo.

No grupo avaliação (GA), o fenômeno estudado foi concebido tanto na sua definição como no que se refere ao seu objeto de estudo (o que se avalia): provas, notas, comportamento, aprendizagem, decisão, escolha, observação. Os conceitos ainda incluem quem avalia e o tempo-espaço da avaliação.

O conceito de avaliação da aprendizagem se torna bastante abrangente quando o grupo coloca que a avaliação está em toda parte, que vive no mundo das avaliações, e que somos avaliados o tempo todo e em todos os lugares. Todos avaliam os pais, os professores, os parentes, os amigos, na escola, em casa, no trabalho etc.

A **ponte/escola** é um caminho que leva ao mundo das avaliações, que é a sociedade. A escola como uma das pontes até a avaliação tanto pode levar a uma avaliação positiva como negativa, pois nem sempre os estudos garantem sucesso. O grupo afirma que, por problemas de ordem econômica e social, há pessoas que se formam e que, mesmo assim, não conseguem emprego.

A dificuldade pode ser a própria **ponte/caminho** (metodologia). Nesse sentido, o grupo afirma que as aulas são monótonas e pouco interessantes e reclamam por uma participação mais efetiva dos alunos na avaliação. Sugerem novas metodologias como, por exemplo: que sejam realizadas, na escola, gincanas das diversas matérias, o aumento no uso de livros paradidáticos e de jogos educativos que facilitem a aprendizagem, principalmente da Matemática. Fica evidente o desejo por uma escola mais alegre e divertida. Como o próprio grupo diz, “*uma escola onde se aprenda brincando*”.

O lugar específico da avaliação, assim como a própria avaliação, apresenta dificuldades e facilidades dependendo da pessoa avaliada. Isso evidencia que não podemos conceber uma avaliação padronizada, há que se respeitar as particularidades das pessoas.

Alguém avalia e escolhe o lugar onde morar, perto da mãe. Esse lugar pode ser um lugar específico da avaliação, **a cidade da avaliação**, e também ser divertida, o que revela que, para os copesquisadores mais novos, a avaliação nem sempre é imaginada apenas como o bicho-papão.

Na técnica dos elementos, a prova do tipo **fogo** é vermelha e chega a sufocar, pois, na sua presença, não existe ar, assim como no ar reside a leveza da não avaliação da liberdade. Nessa situação, o aluno pode adquirir asas e voar por meio da criatividade. O fogo que queima também é o fogo da intuição, do pressentimento das boas notas. Essa transformação do fogo depende da presença dos outros elementos – ar, terra e água, pois, segundo o grupo diz, “*a avaliação não é só uma coisa*”.

A nota é um elemento muito significativo no contexto da avaliação, ela simboliza o resultado, ou melhor, a materialização desse resultado, a prova quantitativa da aprendizagem. Algumas vezes, a aprendizagem fica ofuscada pela nota e o grupo ressalta que esta nem sempre reflete a aprendizagem. Às vezes, a nota dificulta a aprendizagem, o medo de tirar uma nota baixa pode até bloquear os conhecimentos do aluno. Os copesquisadores expressaram que se consideram aptos a se autoavaliar, pois, como dizem, eles estudam e sabem das suas dificuldades, acham injusto que o professor tenha todo esse poder de decisão na avaliação.

A **escola/ponte** é a que leva ao lugar da avaliação. Esse dado reflete a internalização dos valores que referendam a escolarização como meio de garantir uma posição social, um lugar ao sol, assumido pela avaliação.

Mesmo assim, o lugar da avaliação é múltiplo, pois a avaliação está em toda parte, a escola é só mais um espaço de avaliação que, no caso, se caracteriza por privilegiar as provas e as notas, pouco levando em conta a realidade do aluno. A tendência homogeneizante da avaliação leva à classificação e aos sentimentos de frustração e baixa autoestima.

A omissão da escola na discussão de temas de interesse dos alunos, como a sexualidade e as drogas, foi evidenciada na técnica das histórias a continuar. Os alunos se posicionaram, polemizando o assunto e fazendo uma **ponte** entre as posturas da escola e da família. Nesse particular, a rua, a televisão e os jornais aparecem com mais atuação do que a escola.

Como relatei, a técnica das histórias a continuar aconteceu meio ao acaso. Foi fruto de

um momento em que nós, facilitadores, abrimos o espaço da oficina para os copesquisadores fazer o que quisessem. Um momento de autonomização que deu mostras da iniciativa do grupo e de sua capacidade autocriadora, *produto paralelo* do processo que também se torna relevante assinalar.

Analiso que a presença de alguns pré-adolescentes nesse grupo também fez emergir, tanto na produção direta como nos *produtos paralelos*, questões de gênero e sexualidade. É uma fase em que a relação com o corpo se apresenta em um nível de intensa descoberta.

A mola da infância é a amizade e, na adolescência, esse universo se amplia em busca de outras possibilidades amorosas, de experimentações, aventuras, curiosidades, descobertas e metamorfoses. Trata-se de um *devir-criança* que vai se compondo e que, cada vez mais, se aproxima da visão de um sujeito consciente, responsável e autônomo.

Na técnica das cenas mudas, aparece, de forma evidente, o sentimento de tédio e a desmotivação do grupo para ir à escola. Um dos motivos é a sistemática de ensino e avaliação que obriga o aluno a passar muito tempo copiando e respondendo dever. Isso reforça a ideia da necessidade de novas formas de avaliação, talvez com seus critérios discutidos com os alunos de modo a não ser arbitrária, uma simples imposição do professor.

A punição pelo dever não cumprido aparece no grupo por meio de uma transposição da problemática para uma situação doméstica. A empregada que não cumpre suas tarefas, apesar de receber um salário para isso, é sumariamente punida pelo grupo, fica de castigo e, depois, é despedida (reprovada). O grupo assume uma posição autoritária na produção, mas na contra-análise admite que também deixa de cumprir as tarefas e até dorme na aula por motivos alheios à sua vontade. Assim, os estudantes fazem uma ligação entre a participação do aluno na avaliação e sua vida cotidiana. Fica evidente a necessidade da escola se interessar pela vida dos alunos. Uma forma seria propiciar uma avaliação mais humanizada, que leve em consideração as histórias de vida e os conhecimentos que os alunos trazem da rua, de casa, enfim, de todo lugar.

Ao cruzar os dados da avaliação com a participação, percebi diversas transversalidades. A principal convergência diz do fato de tanto a avaliação como a participação colocarem aos alunos a necessidade de enfrentarem desafios e superarem dificuldades.

Os alunos apontam a casa (família) como uma referência, um critério básico para a avaliação. No GP, eles afirmam levar as coisas aprendidas em casa para a escola e vice-versa.

A relação entre estudo e lugar social pouco aparece no GP, mas no GA fica bastante destacada quando os adolescentes afirmam que, no momento em que a pessoa vai pleitear um emprego, ela é avaliada, inclusive, muito pelos seus conhecimentos.

A questão de gênero se evidencia mais no GA, pois a divisão em subgrupos, em geral, seguia o critério de separação masculino (grupo dos meninos) e feminino (grupo das meninas). Será que isso também tem alguma relação com o fato de ter havido no grupo um facilitador e uma facilitadora? O fato é que Marcílio e eu entramos na lógica do grupo, eu no grupo das meninas, e ele no dos meninos. No GP, essa questão aparece de forma indireta pelo cuidado dos irmãos, que é da alçada de uma copesquisadora, pois nenhum dos rapazes se queixou da interferência de tarefas domésticas na sua participação na escola.

No GP, assim como no GA, denota-se a importância do comportamento como critério de avaliação. O diferencial é que, no GA, fica mais evidente a relação entre comportamento e avaliação, ao passo que, no GP, está mais implícito. Em ambos os grupos, fica evidente que um dos objetivos da escola é o disciplinamento, que, no GA, é chamado de "educação", portanto, subentendendo-se que, quanto mais disciplinados, mais educados forem os alunos, melhor serão avaliados.

O disciplinamento por meio das normas de funcionamento e de comportamento na escola parece oprimir e baixar a estima, tanto dos alunos adultos como das crianças e adolescentes. Mas os adultos, principalmente, se ressentem de certa indiferença da escola às suas necessidades de atenção, principalmente por parte dos professores. Tudo isso, sem dúvida, se reflete no processo de aprendizagem.

Os adultos reclamam da falta de tempo para estudar. Já os mais novos gostariam de usar o tempo livre para fazer dever, ao invés de fazer tantas tarefas na escola. Sobretudo para as crianças, o espaço escolar poderia ser mais brincante e o estudo mais divertido, daí não quererem gastar tempo com essa tarefa, que consideram entediante.

No GP, o desafio da construção coletiva do conhecimento teve mais realce do que no GA. Nas cenas mudas, o GP expressou as dificuldades da produção coletiva, deixando evidente que, mesmo em grupo, os alunos estão distanciados, não existe troca. A exceção é quando as atividades são feitas em duplas.

Em ambos os grupos, a avaliação toma diferentes caminhos, isso varia em função da metodologia. Tanto no GP como no GA, os alunos querem atividades mais diversificadas, metodologia mais interativa, apontando, sobretudo no GA, para o desejo de uma avaliação mais participativa. Ou até mesmo a autoavaliação.

No GP e no GA, apresenta-se a proposta de uma educação mais interativa, pressupondo a trocas de saberes e a valorização das experiências extraescolares. Percebe-se, na fala dos alunos, que, na prática, persistem as dificuldades de se efetivar em sala de aula uma aprendizagem significativa. É comum ouvir queixas de alguns alunos com relação à postura de indiferença da escola para com suas histórias de vida e seus conhecimentos prévios.

A participação é limitada pelo tempo-espço de convivência entre os diversos atores. A falta de compromisso de alguns professores e a falta de motivação e de automotivação dos alunos são fatores que os grupos avaliam como intervenientes na aprendizagem.

Considero, assim, que os grupos pesquisadores fazem uma avaliação do sistema escolar e particularmente das práticas avaliativas que regulam a aprendizagem. Analisam desde a participação deles próprios (automotivação), passando pelo compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos, até a postura mediadora da direção com relação aos conflitos surgidos entre professores e alunos.

No tocante às sugestões de caminhos que facilitem a aprendizagem, o GA se mostrou mais propositivo do que o GP. Reflito que esse dado pode indicar uma motivação maior dos mais novos em participar de forma ativa no seu processo educativo.

Tanto no GP como no GA foi feita uma avaliação dos professores. Um exemplo disso é o fato de os dois grupos se mostrarem incomodados com a postura de alguns professores que abusam do seu poder, chegando a tratar os alunos com ignorância. Alguns humilham e até usam a avaliação para retaliações contra aqueles que se rebelam. Os grupos afirmam que existem alguns professores que perseguem determinados alunos e os punem por meio da nota.

Nesse sentido, fica mais evidente que a principal transversalidade entre avaliação e participação é a metodologia, o que confirma alguma de minhas hipóteses iniciais. Afinal, não podemos pensar a avaliação dissociada de uma proposta metodológica. Se quisermos mudar a avaliação, temos que mudar a metodologia e isso, com certeza, tem ligação com o professor, mas, sobretudo com o projeto políticopedagógico da escola.

Percebi, ainda, que, na relação escola-estudante, perpassada pelo foco da participação do aluno na escola, a avaliação, como instituição, possui uma dinâmica na qual tanto a visão do aluno como a escola têm seus instituídos e instituintes, talvez porque a "*avaliação não é só uma coisa*". O certo é que, desse choque entre instituídos e instituintes, brota a institucionalização por meio da proposição de novas práticas avaliativas que, com certeza, trazem rebatimentos para o fenômeno participativo, indicando a necessidade de transformação do sistema como um todo. Isso inclui desde a mudança das relações entre a família e a escola

até a dinamização dos métodos de ensino, como requer Perrenoud (1999) na sua proposta de avaliação formativa.

Considero, entretanto, que é muito difícil rompermos totalmente com a visão homogeneizante que nos perpassa como pesquisadores, estudantes, professores, pois ela nos é impregnada ao longo da nossa escolarização. A escola usa o seu currículo como forma de subjetivação dos indivíduos, ou seja, fomenta a construção de uma subjetividade heterônoma, como observa Guatarri (1986). Uma subjetividade que serializa os indivíduos atingindo a vida social e mesmo o inconsciente.

Apesar disso, observo, de forma geral, que a tendência dos alunos é mais de ruptura do que de adequação ao modelo vigente de participação na avaliação. É aí que entram em cena os dispositivos (artifícios) que propiciam o surgimento de diferenças, de singularidades, aspectos sequer mencionados no regimento, mas evidenciados como uma demanda dos alunos ao longo deste estudo. Talvez a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), já iniciada pela escola, venha a minimizar essas lacunas, uma vez que um dos pontos do plano é a reelaboração do regimento pela comunidade escolar.

Pensar a coparticipação dos alunos no processo de planejamento da ação educativa é um desafio para a escola que poderia começar a instituir de forma efetiva a educação para a vida, a educação que extrapole os limites da sala de aula, dos programas e da formação dos professores. Considero que uma proposta de construção coletiva do conhecimento contemplaria os desejos de solidariedade e convivialidade expressos pelos alunos.

Isso ficou evidente quando, ao realizarmos a pesquisa na escola, submetemo-nos ao tempo-espço instituído por essa. Tanto era assim no GP, que as oficinas que realizávamos, em geral, eram confundidas pelos alunos como aulas, e, nós, facilitadoras, vistas como as professoras. No entanto, apesar da marca espacial instituída, construímos outro ritual por meio do método sociopoético. Este foi avaliado de forma positiva pelos copesquisadores, que se diziam mais motivados por essa proposta “participativa” do que pelas aulas tradicionais. Ressaltaram possibilidades de convivialidade e interação entre si como fatores diferenciadores importantes, inclusive por seus efeitos terapêuticos.

Para não concluir, proponho-me, agora, a fazer algumas reflexões acerca de alguns dos meus aprendizados temáticos e pessoais como pesquisadora, levando em conta, inclusive, o que depreendi dos *produtos paralelos*.

Tanto com relação à avaliação como à participação, o método sociopoético trouxe, nesta pesquisa, o diferencial de dar visibilidade à importância de uma metodologia participativa na produção autônoma do conhecimento. Percebo que o método sociopoético foi

instituinte para este estudo, pois revelou a possibilidade dele trabalhando na escola em sintonia com os seus rituais instituídos, oportunizar a manifestação de um currículo paralelo em potência, ao dar certa visibilidade às *transversalidades* e às contradições que perpassam o espaço escolar e as suas relações com a vida social.

Essas transversalidades se apresentam como feixes que se cruzam tanto no interior das categorias participação e avaliação como no cruzamento dessas. A avaliação é o eixo que faz a máquina funcionar, pois tudo da escola parece girar em torno dela. Daí Perrenoud (1999) destacar a centralidade da avaliação e colocá-la no meio de um octógono.

Analiso também que o uso de elementos surreais em algumas contra-análises no grupo participação enriqueceu bastante esses momentos. Propiciaram ao grupo retomar, em uma perspectiva transversal, os conhecimentos produzidos acerca do tema-gerador. Transversal no tempo e no espaço de pesquisar, como 'olhar-se' em um espelho com a imagem invertida, como 'olhar-se' interiormente e se reconhecer, tanto na relação com o 'outro' exterior, como com os diferentes 'outros' tatuados nos nossos corpos pesquisadores. Nessa simbiose do grupo que se pensa, que se toca, que se imagina, que se afeta no conhecimento de si por meio do 'outro', em um encontro e desencontro de múltiplos olhares.

Em ambos os grupos, pesquisadores os alunos mencionaram que ficaram mais abertos nos relacionamentos, graças às nossas experiências. Além de diminuir a timidez, permitiu que esses falassem mais, apesar do hábito que alguns alunos têm de caçoar de quem se coloca. Apontaram, ainda, como muito relevantes as práticas do relaxamento e o uso de técnicas artísticas.

Porém, reflito que os alunos da noite se policiaram muito mais e nós (facilitadores) terminamos sendo até mais diretivos do que com os alunos da tarde. Na verdade, a participação do aluno na escola desde o início apareceu como uma demanda da própria escola na fala dos professores e diretores. E os alunos? Será que eles consideravam esse tema com a mesma relevância?

A confiança e a liberdade de expressão nos grupos foram perpassadas por algumas opressões como, por exemplo, "o gravador", que foi apontado pelo GP como um instrumento pressionador, intimidador. Seria o medo do registro, do comprometimento? Já no GA, esse mesmo instrumento foi atrativo, pois o grupo dos mais novos gostava de se ouvir e se sentia motivado a escutar o que os colegas tinham a dizer.

Assim, a experiência sociopoética com o GA demonstrou um evidente desejo de participação autônoma do grupo, sendo bem mais espontânea e aberta do que no GP. As aprendizagens que as crianças adquiriram trouxeram à tona o que acontecia com cada um e

entre os componentes do grupo, possibilitando o surgimento de novidades. Entendo que a convivência no grupo facilitou o movimento daquilo que se encontrava bloqueado e criou maneiras, hábitos e liberdade de expressão. Além disso, as relações grupais também provocaram conflitos, trânsitos, deslocamentos e modificações de valores.

Uma das mais importantes pistas da Sociopoética é a valorização do corpo coletivo (grupo) em interação com o espaço-tempo de produção do saber. Lembro, agora, de uma frase lida há algum tempo em um texto acadêmico sobre educação: 'trabalho em grupo é difícil'. Esta frase, hoje, eu diria de forma mais animadora: trabalho em grupo pode ser tão difícil quanto rico em produção de novas subjetividades e levar a um processo de singularização (autonomia) dos sujeitos. Entendo ser imprescindível que o pesquisador parta de situações problematizadoras, significativas, tanto para ele como para o público-alvo da pesquisa. No meu entendimento, isso é o que valida uma pesquisa. Afinal de que serve pesquisar 'sobre' as pessoas? Não é mais interessante fazer com que essas pessoas tenham possibilidade de se apropriar dos conhecimentos produzidos essencialmente a partir delas? Ouso, então, dividir as glórias com os nossos "pesquisados" e convidá-los a mudar para a posição de copesquisadores.

Reflito, ainda, que, nesse processo, a contra-análise constituiu-se em um momento riquíssimo para a investigação. Foi bom para tirar algumas dúvidas, o que em uma pesquisa convencional chamamos testar hipóteses, e, assim, confirmar ou não as minhas análises, como também apreender novos sentidos do tema pesquisado. No meu entendimento, esse processo se constituiu em um ensaio de reflexão coletiva.

Foi um momento em que, apesar de não ser um objetivo explícito da Sociopoética dar conta do contexto que envolve os copesquisadores, tive a oportunidade, como pesquisadora, de me aproximar do cotidiano familiar dos dois grupos, tomei conhecimento dessa realidade e mergulhei muitas vezes no mar de anseios, dores e amores que perpassam a todas e cada uma das famílias diferentes e iguais. Diferentes no sentido de ter cada uma a sua história particular, mas igual por compartilharem o desejo comum de dialogar com a escola (nesse caso, eu representei, para eles, a escola) sobre os seus problemas em um outro espaço-tempo.

Penso que a minha ida à busca dos copesquisadores depois de dois anos do início da pesquisa, contando com o providencial auxílio de pessoas da comunidade, trouxe experiências muito enriquecedoras para este trabalho, permitindo ressignificar a produção por meio do 'arremate' da contra-análise, além de dar mais visibilidade à pesquisa no bairro Parque Santa Maria.

Capturo, na espiritualidade da Sociopoética, uma força, um ânimo, uma chama que se mantém acesa por muito mais tempo do que o considerado normal, como ficou manifesto com o interesse dos dois grupos e de suas famílias por este estudo. Pude constatar isso com a receptividade dos familiares dos copesquisadores que, em geral, diziam ter conhecimento das nossas atividades por meio dos alunos. Foi muito empolgante ter a oportunidade de partilhar com esses pais, irmãos, tios, avós, madrastas e até vizinhos, um pouco da nossa investigação. As pessoas se interessavam e ficavam muito orgulhosas com a participação e o reconhecimento dos seus filhos como produtores de um trabalho que iria ser apresentado na universidade, espaço este que parece tão distante da vida das pessoas. Essa possibilidade emocionou a vários, empolgaram a alguns e assustou a outros.

Percebi que, na pesquisa, o corpo das crianças e dos adolescentes é todo movimento, diferente do corpo adulto, que é mais contido e disciplinado. Confesso que meu corpo, em alguns momentos, teve dificuldade de acompanhar tanto *devir*, tanta mudança. O corpo juvenil flutua como bolhas de sabão e salta como Saci Pererê. O corpo adulto se deita e trava e gera uma nova vida que vida nova trará? Às vezes, o corpo se nega a requebrar para sua masculinidade preservar. O corpo que relaxa cansado, o corpo que faz força para não relaxar. O corpo juvenil que não cansa e o corpo adulto que não aguenta a jornada. O meu corpo de pesquisadora também cansou, gritou, sonhou, calou, chorou, mas, sobretudo, criou:

Jornada

Segue a seco o rio ermo;
Some o medo na mata escura.
Passos largos traçam o rumo;
Cortado por grito aflito.
Alguém me tira do sono insano.

Assim, o devir criança se atualiza em nós, nos vários momentos e nas situações que vivenciamos, trazendo em si a possibilidade de fluir, de inventar, de descobrir meios e formas de relações consigo e com os outros devires que nos habitam. A produção da subjetividade é processual, é fluxo, é devir; os devires são múltiplos, eles se encadeiam, misturam-se uns aos outros, compondo linhas de reflexão, de invenção, bem como facilitam novos acoplamentos, aprendizagens e subjetivações. Os devires potencializam *links* com múltiplas maneiras de aprendizagens, que estão se desenvolvendo e que buscam cruzamentos com outras referências, trocas de experiências e inter-relações sociais e individuais.

Dentre os meus aprendizados, destaco o reaprender a escrever com sensibilidade, retomando o gosto pela poética da vida. Também foi muito importante perceber possibilidades de conversão da Sociopoética como metodologia de ensino para a minha prática docente, o que me instigou a pensar a riqueza de juntar ensino e pesquisa.

A partir desta pesquisa, começaram a me surgir novos questionamentos dentro da temática. A autonomia e a autoestima foram temas transversais que se apresentaram, respectivamente, como demanda dos alunos da tarde e dos alunos da noite durante a realização das oficinas.

Com base nessas duas categorias, vislumbro a ampliação da minha proposta de trabalho para futuros estudos (no doutorado). Esta incluiria o professor e teria como principal objetivo a realização de uma ação conjunta com um ou mais docentes, na perspectiva de construção de uma metodologia que tentasse facilitar a invenção criativa e compartilhada do conhecimento em sala de aula, priorizando a troca de saberes e a produção da autonomia em um processo educativo de autoformação que comportasse a negociação e a construção participativa dessa autonomia no espaço escolar. A questão, então, seria entender os significados da avaliação na relação professor/aluno como possibilidade de produção de autonomia no processo educativo, como esses significados se encontram e de quanto ressignificam juntos, propiciando a reinvenção do espaço-tempo pedagógico de forma coletiva e criativa.

Um processo educativo em que a avaliação tenha o sentido de (re)significação na diversidade: o saber do senso comum comungando com a ciência, com a arte, enfim, inventando o novo com base na autonomia de criação. O encontro entre os diversos saberes, em uma relação de respeito à heterogeneidade, não desprezando os saberes não acadêmicos, pois só a partir desses e de sua reelaboração é que se criam e inventam a arte e a ciência. A filosofia pode ser a mediadora dessa ressignificação dos saberes, pois se faz presente tanto na sabedoria popular como na erudição científica e mesmo na transgressão artística.

Defendo a necessidade de uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que propicie o compartilhamento dos signos (valores) entre os sujeitos, condição imprescindível para a participação democrática desses sujeitos na produção do conhecimento.

Nesse sentido, as histórias de vida, as experiências extraescolares e a heterogeneidade são elementos que merecem ser levados em consideração no processo educativo. Como chegar a isso é uma indagação que me coloco como professora/pesquisadora, entretanto, creio que os achados dessa pesquisa me apontam alguns caminhos elucidativos.

O grupo se colocou, de forma evidente, com relação ao método (abordagem e técnicas) de pesquisa, explicitando a contribuição desse para o processo de aprendizagem. Quero acrescentar que também a pesquisa contribuiu muito para o método, uma vez que esse se faz efetivamente no processo de pesquisa.

Infiro que as formas como tanto as escolas mais tradicionais como as de tendência libertária se apropriam da avaliação têm fortes rebatimentos na dinâmica social e estão intimamente ligadas à qualidade da participação dos sujeitos no processo de aprendizagem. Ainda nessa perspectiva, percebo que a validade do uso de uma metodologia mais participativa que incorpore a avaliação como dinâmica é uma exigência em um processo de produção do conhecimento que se queira autônomo e criativo.

Penso que o ser autônomo é aquele que corre riscos. O professor autônomo é aquele que se arrisca a errar, o aluno autônomo é aquele que faz do erro “*o alvo que a seta na certa não acertará*” (Paulinho Moska), pois, no meu entendimento, o erro, o não saber, o claro-escuro são elementos motrizes na busca incessante do saber. E, assim, fazendo por conta própria, tomando a iniciativa, assumindo os riscos e colhendo os frutos da ousadia ou acomodando-se e amargando o verde que apodreceu. Penso que ser autônomo é, sobretudo, ousar. Ousar tentar, ousar pousar, ousar voar, ousar, ousar, ousar...

E, assim, com a força da canção, recomeçar, começar de novo:

Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Ter me rebelado, ter me debatido,
Ter me machucado, ter sobrevivido.
[...] Começar de novo... (Ivan Lins)

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Paris: Ed. Econômica, 1996.

BARRIGA, Angel Diaz. **El examen**: textos para su história y debate. México: UNAM, 1993.

BAREMBLITT, Gregório. **Cinco lições sobre a transferência**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BAREMBLITT, Gregório. Apresentação do Movimento Institucionalista. In: **Revista Saúde Loucura**. São Paulo: n. 2, p. 109-119, 1989.

BOAL, Augusto. **400 Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Guardiães da Ordem - uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação Popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

DIAS, Ana Iório. **A Compreensão de conteúdos no contexto da sala de aula**: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal entendidos, em conceitos de História e de Ciências. 1998. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1998. Mimeo.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. A Avaliação: Ato Tecido Pelas Imprecisões do Cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG, 2000

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem: Os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAVERO, Irmã Maria Leônidas. Educação libertadora no cotidiano da escola: desafio e compromisso. In: **Revista de Educação da AEC**, Brasília, AEC, n. 105, p. 77-88, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Trad. de Lígia M. Pondé Vassalo. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GAUTHIER, Jacques *et al.* A sociopoética - uma filosofia diferente e prazerosa. *In:* GAUTHIER, Jacques *et al.* **Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1998.
- GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: Ed. Escola Anna Nery-UFRJ, 1999.
- GONSALVES, Elisa. Desfazendo nós: Educação e autopoiese *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG, 2000.
- HAVT, Andréa et ali. **Labirinto Conhecimento e Educação**. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís-MA. **Anais...** São Luís-MA, 2001.
- HOFFMANN, Jussara, **Avaliação: mito & desafio** – uma perspectiva construtivista. 20. ed. Porto Alegre : Mediação, 1996.
- LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar: Julgamento ou construção**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- PAVLOV, Ivan. **Conditioned Reflexes and Psychiatry**. Nueva York: International, 1941.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PETIT Sandra; COSTA, Hercilene. O fenômeno da heterogeneidade e a produção coletiva do conhecimento em sala de aula: Limites e possibilidades. COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 10., 2001, Rio Grande do Norte-Natal. Apresentação oral. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.
- PETIT, S. H. . Dos produtos paralelos de uma pesquisa. **Revista do Departamento de Psicologia** (UFF), Niterói - Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 125-144, 2001.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. Discurso e prática na educação libertadora: O desafio da mudança de postura. *In:* **Revista de Educação**, AEC, Brasília, n. 5, p. 19-38, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Subsídios Metodológicos para uma Educação Libertadora na Escola**. São Paulo: Libertad, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.