

ENSINANDO EM TEMPOS DE INCERTEZAS: A RE-SIGNIFICAÇÃO DO ERRO EM BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO

*TEACHING IN UNCERTAINTY TIMES: A NEW
MEANING FOR THE ERROR IN SEARCH OF
BETTER TEACHING QUALITY*

Rogério BARTOLOMEI¹

RESUMO

A partir do quadro de crises ocorridas nos últimos anos – excessiva racionalização do trabalho e desestruturação do mercado de trabalho, como novas formas de exclusão e desemprego – buscamos relacionar, neste artigo, os tempos de incertezas com as necessárias alterações no processo de ensino e aprendizagem em nível superior. A maioria das escolas superiores ainda adota metodologias de ensino baseadas nas teorias pedagógicas tradicionais, as quais valoram positivamente os acertos e negativamente os erros. Isso tem contribuído para o fracasso escolar e feito com que inúmeras possibilidades de construção de conhecimento tenham sido estancadas, levando estudantes e professores a situações de tensões incompatíveis com as finalidades da educação. Como superar esta visão simplista e reducionista em relação ao erro? Como podemos utilizar pedagogicamente as situações de erro, não só para superá-las como também delas extrair condições viáveis para o estudante alcançar o crescimento almejado, evitando o estigma do fracasso?

⁽¹⁾ Mestre e Doutor em Educação (FE-UNICAMP), Orientador Pedagógico da PUC-Campinas; Professor Titular dos cursos de Arquitetura e de Engenharia Civil da UNIP-Campinas; Professor Titular do curso de Enfermagem da UNIFEOB-São João da Boa Vista. *E-mail:* rogeriobart@uol.com.br



Artigos

Entendendo que uma das formas com as quais o docente pode contribuir para a melhoria do ensino seja exatamente agir sobre sua própria atuação e formação, este trabalho visa oferecer subsídios para auxiliar a capacitação dos docentes em instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Formação de Professores; Re-Significação do Erro; Qualidade do Ensino Superior

ABSTRACT

In the present article we try to connect the uncertainty times with the necessary changes in the university teaching and learning process. Our study started from the analysis of some latest crisis, such as the excessive work rationalization and employment market disarrangement, which turned to be new ways of exclusion and unemployment. Most higher education schools are still using teaching methodologies based on traditional pedagogical theories, which value positively right answers, and negatively the wrong ones. Such attitude has contributed to school failure and also ceased several possibilities of knowledge construction, leading thus students and teachers to tense situations not compatible to education purposes. How could we overcome such simplistic and restricting view of the error? How could error situations be used pedagogically, in order to surpass the mistake, and also provide good conditions to make possible the students development without the mistake stigma? The main purpose of this work is to provide some help for the qualification of teachers in higher education institutions.

Key words: Teachers Education; New Meaning for the Error; Higher Education Quality.

Tempos de Incertezas

Para explicitar o que entendemos por “tempos de incertezas”, nos remetemos às várias modificações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais (entre outras mais que poderiam ser citadas), pelas quais não só nossas vidas, mas a de todos que nos cercam estão passando. Estas modificações atingem também nossos vizinhos, nossas cidades, regiões, estados e nações, ou seja, estão por toda parte e, queiramos ou não, sabemos que estão ali. Poucas são as pessoas que poderiam se encontrar em situação distante destas modificações, as quais nos atingem de maneira direta, permeando nossas próprias ações, quanto de formas indiretas e difusas, ao longo de nossas relações sociais, econômicas, culturais, etc., e que trazem, a todos, sensações de dúvidas e de

desconforto com relação aos novos referenciais, resultando nesses tempos de incertezas.

A expansão do sistema capitalista submeteu as sociedades ao seu regime de acumulação², podendo ser notado que a educação foi delineada e implantada desde suas fases iniciais até meados de 1970, com características definidas para o atendimento das políticas públicas vigentes e para a estruturação organizacional apresentada pelo mercado de trabalho em termos de emprego assalariado regular. Assim, paralelamente às expansões das taxas de empregos assalariados formais e redução da atividade informal, possibilitou uma crescente inserção de novos contingentes populacionais ao mercado de trabalho. No entanto, em decorrência da chamada “crise do petróleo” ocorrida nos anos 80, do século XX, há uma séria crise do paradigma capitalista, então já moldado no padrão *fordista*-

⁽²⁾ Regime de acumulação é aquele que descreve a estabilização, por um longo período de tempo, da alocação do produto líquido entre o consumo e a acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados. (HARVEY, 1994, p.117).

*keynesiano*³, provocando complexa reestruturação industrial em nível mundial, fazendo com que o sistema capitalista se volte para a busca de novas soluções tecnológicas e organizacionais para fazer frente aos desafios crescentes. Entre as soluções estudadas, uma se estabelece como aparentemente capaz de transformar e implantar uma nova forma de regulamentação social, política e industrial, com grande característica homogeneizadora e mundializante, denominada '*acumulação flexível*'. Contrapondo-se à rigidez do sistema *fordista-keynesiano*, a nova solução preconiza significativas modificações dos processos de trabalho e grande fortalecimento do capital transnacional (criado pela rápida

migração dos capitais financeiros através de uma rede de novas corporações resultantes de inúmeras fusões e incorporações). Em decorrência destas modificações, o mercado de trabalho se reestrutura para assumir características adaptadas à volatilidade, ao aumento da produção e dos novos sistemas produtivos, o que resulta em forte crescimento do setor terciário e gera grande excedente de mão de obra tanto sob a forma de desempregados quanto de subempregados, implantando condições flexíveis de regime contratual.

Esta nova face do sistema capitalista pode ser caracterizada pela extrema redução do tempo de giro da produção (e conseqüentemente do

⁽³⁾ Perdurando no período de expansão do pós-guerra, entre 1945 e 1973, o chamado paradigma *fordista-keynesiano* pode ser entendido como sendo um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político e econômico, tendo como base principal o sistema fordista (por sua vez decorrente do taylorismo), aliado aos postulados econômicos ditados por John Maynard Keynes (1883-1946) voltados para a obtenção do chamado "estado do bem-estar social". Durante este período, houve uma grande expansão industrial, elevação dos padrões de vida, as tendências de crises no sistema capitalista foram contidas e a democracia de massa foi preservada, afastando-se a ameaça de guerras intercapitalistas. A administração científica de todas as facetas da atividade corporativa (e não somente a produção, mas também as relações pessoais, treinamento em local de trabalho, marketing, criação de produtos, estratégias de preços e obsolescência planejada de equipamentos e produtos) tornou-se o marco da racionalidade corporativa burocrática. Por outro lado, visando dar sustentação política e social ao sistema de produção capitalista, o Estado assumia para si uma variedade de obrigações, tais como transporte, equipamentos públicos, vitais para o crescimento da produção e do consumo em massa e que visavam também a garantia de emprego pleno. Havia também forte presença do governo no campo da seguridade social, assistência médica, educação, saneamento básico e habitação, sendo os acordos salariais e direitos sobre a produção determinados ou pelo menos mediados por organismos estatais. A crise deste paradigma está ligada à necessidade que o Estado tinha de tentar garantir o acesso aos benefícios do fordismo a todos e encontrar meios para proporcionar assistência médica, habitação, educação e outros serviços públicos em larga escala, provocando fracassos na esfera quantitativa destes serviços, em função talvez da grande rigidez do sistema. Como o "Estado do bem-estar social", nos moldes *keynesianos* somente poderia se manter vigente, hegemônico e fisicamente visível à custa de fornecimento de bens coletivos, os quais, por sua vez, dependiam da contínua expansão da produtividade do trabalho no setor corporativo devido à rigidez dos compromissos do Estado e das posições da classe trabalhadora, a incapacidade de o fordismo e o *keynesianismo* conterem as contradições do capitalismo se tornaram cada vez mais evidentes, possibilitando a crise e sua superação. Esta crise teve como elemento deflagrador o aumento dos preços do petróleo praticado pelos membros da OPEP e pelo embargo de exportações de petróleo decretado pelos estados árabes imediatamente após os conflitos árabe-israelenses (Guerra dos 7 Dias), alterando de forma dramática a matriz de custos dos insumos gerais, contra o que a rigidez do sistema não dispunha de instrumentos para superar. A "falência técnica" de New York (USA) em 1975 ilustra a seriedade do problema, que gerou a necessidade de redirecionamento da matriz produtiva visando sua racionalização e reestruturação, feitas com a intensificação do controle do trabalho, criando condições para implantação de significativas mudanças tecnológicas, da elevação da automação dos sistemas produtivos, busca de novas linhas de produtos, e ainda para dispersão geográfica mundializante para pontos de menor controle do trabalho pelas classes trabalhadoras, culminando com as fusões corporativas ocorridas no final da década de 70/80. (ver HARVEY, 1994; passim) É importante citar ainda que aliado aos fatores citados, em decorrência ao Acordo de *Bretton Woods* (1944), o dólar tornou-se o padrão monetário internacional no lugar da libra esterlina, estabelecendo-se sua conversibilidade em ouro (com taxa inicial de US\$ 35 por onça de ouro) de tal forma que as reservas em dólar dos países poderiam ser convertidas em ouro. O objetivo norte-americano era possibilitar o lastreamento do dólar em ouro para atender a demanda internacional desta moeda sem sua desvalorização, o que não ocorreu, em função da Guerra Fria, aumentando a dívida interna norte-americana, com emissões sucessivas de títulos para cobrir seus déficits públicos. A partir de 1971, quando o então Presidente Nixon suspendeu a conversibilidade do dólar em ouro, o padrão monetário tornou-se instável e passou a vigorar um câmbio flutuante, houve grande desvalorização do dólar frente ao marco alemão e ao ien japonês, gerando o aumento da aplicação de capital especulativo. Por suas características de volatilidade e fluidez eletrônica, causou inúmeras dificuldades para os países em desenvolvimento, pois não cria riqueza e objetiva apenas lucros enormes nas variações das cotações artificialmente manipuladas de títulos nas bolsas e mercados de câmbio no mercado mundial. (BARTOLOMEI, 2002, p.20).

capital, o que repercute na enorme aceleração e na volatilidade dos eventos), pela ênfase ao efêmero, e pelo maior controle do trabalho, cujas características passam a ser gerenciadas de nova forma, com forte presença e domínio do mercado. Assim, as formas tidas como regulares ou de emprego formal são gradativamente substituídas por sistemas com base no crescente uso de trabalho parcial, de empregos temporários e mesmo parciais, com a precarização da empregabilidade⁴, transformando-se na mais perversa face do sistema capitalista que emerge dessas novas relações de trabalho. Conforme destaca Antunes:

(...) a década de 80 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, (...) que teria sido a mais aguda crise do século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo interrelacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (1995, p.3).

Uma das formas utilizadas para a adaptação do sistema de produção às novas lógicas determinadas por essas profundas alterações sócio-econômicas, ocorridas em níveis mundial e nacional, foi inserir o *discurso da qualidade*⁵, caracterizado pela busca da qualidade, da eficiência e da adaptação competitiva, às constantes transformações e novas configurações do mercado mundial. A introdução de novas tecnologias, novos materiais, novos conceitos de engenharia e crescente transnacionalização,

gerou a necessidade de assegurar a implantação de mecanismos favoráveis à adaptabilidade, ajuste e acomodação a essa nova concepção de mercado, em mutação em velocidade irrefreável.

Emergindo dos novos processos de trabalho, a flexibilização da estrutura ocupacional interferiu na manutenção do antigo “emprego formal”, recriando formas precárias de atividade produtiva e de trabalho, e com isto, a reorganização do mercado de trabalho proporcionou o crescimento de atividades terciárias, ampliando seu papel no desenvolvimento econômico, com reflexos profundos na estrutura social. Com o desenvolvimento crescente das tecnologias de informatização e de comunicação, as corporações se transformam em sistemas globalizados e transnacionais de conglomerados de empresas, com grande concentração decisória e econômica em determinados pólos industriais regionalizados.

É exatamente neste momento que as relações de trabalho se tornam extremamente tênues e frágeis, e as mudanças atingem de forma dramática a classe trabalhadora. O surgimento da desvinculação de grande massa de trabalhadores com relação ao mercado e ao sistema de produção, provoca esgarçamento nas relações sociais do espaço da produção, propiciando o aparecimento da “*desfiliação*”, fenômeno no qual ocorre uma ruptura das relações sociais e do trabalho. Nas atuais circunstâncias do mercado de trabalho, esta ruptura pode tornar o indivíduo incapaz de manter seu lugar no sistema regulado de trocas que asseguram o equilíbrio do grupo ao qual pertence, de forma provisória ou até definitiva, que implicará a indigência completa, transpondo-o para a situação de dependência sem interdependência, uma vez que não se acha mais inserido em círculo algum da cadeia de produção. Segundo Castel:

⁽⁴⁾ O termo *empregabilidade* é entendido no meio empresarial como sendo a capacidade que tem o trabalhador de se manter empregado ou de sair da situação de não empregado, transferindo a responsabilidade pelo desemprego ao próprio trabalhador, culpabilizando-o por sua suposta falta de condições, habilidades ou capacitação.

⁽⁵⁾ Embora tido como moderno ou recente, podemos observar que a implantação do conceito de qualidade no modo de produção capitalista, na realidade se inicia em 1912 com Frederick W. Taylor (através do trabalho “Princípios de Administração Científica”), que destacava que o esforço para aumentar a quantidade não devia prejudicar a qualidade, implantando na época o conceito de “inspeção”, hoje denominado “controle de qualidade”. Para maiores informações, consultar Rago e Moreira (1984).

Há risco de desfiliação quando o conjunto de relações de proximidade que um indivíduo mantém a partir de sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é insuficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção (1998, p.51).

Se, ao iniciar o domínio sobre a classe trabalhadora, a manutenção da condição proletária (na qual o trabalhador recebe uma remuneração pelo trabalho correspondente apenas a sua subsistência e à reprodução familiar, sem excedentes para consumo) foi uma prática adotada por longo período pelo modo de produção capitalista (uma vez que o assalariado é visto sob a ótica patronal, como um produtor máximo e um consumidor mínimo), atualmente, o que é aplicado está baseado em conceitos puramente tecnologicizados e racionais de trabalho, que culminam na condição clara de precarização do trabalho, com a categoria do trabalho formal por tempo indeterminado perdendo a condição hegemônica mantida até os dias atuais.

Esquemáticamente pode ser entendido que as relações entre os setores básicos do mercado de trabalho não são estabelecidas de forma fixa, variando conforme o período em curso, ou seja, em períodos de crescimento e equilíbrio entre a oferta de trabalho e demanda de produtos, as relações entre os setores primário e secundário são de complementaridade. No setor primário se encontram os trabalhadores qualificados, com melhores remunerações, maior grau de proteção e mais estáveis, enquanto no setor secundário estão os indivíduos menos qualificados, mais precários e diretamente influenciados pelas flutuações de demanda de mercado, desempenhando o papel de reserva de contingente com relação às necessidades do mercado.

No entanto, nas crises de demanda, elevação de subemprego e excedentes de produção, esses setores se chocam em competição direta, e neste embate, tem sido usual a derrota do setor secundário, por estar menos protegido contra ações desta natureza. Estas lutas e derrotas se evidenciam claramente nos movimentos causados pela internacionalização dos mercados,

vendo-se inúmeras empresas sendo deslocadas de áreas onde os direitos sociais se achavam mais estabelecidos, para outras situadas em nações com populações menos protegidas, onde a sub-contratação causada pela grande oferta de mão de obra não representa dano imediato, sem que haja qualquer manifestação da sociedade civil, na realidade desamparada contra o poderio estabelecido pelos conglomerados industriais.

Esse deslocamento crescente do sistema produtor para outras regiões, quer nacionais ou mesmo transnacionais, repercutiu com maior intensidade sobre os antigos empregos estáveis, componentes do setor primário, provocando a precarização do trabalho como um processo central e, portanto, estrutural, tendo como subprodutos a desestabilização dos estáveis (atingindo a classe média e operariado), a instalação da precariedade (gerada pelo caráter aleatório do trabalho como regulador das relações de trabalho e criando condições para o desemprego recorrente), e a criação de um grande contingente de excluídos e marginalizados do sistema produtivo, causado pela perda da identidade pelo trabalho. Na perda da identidade para o trabalho reside um dos pontos cruciais da precarização, pois nesse caso não há um sucessor para o trabalho [e sua falta] no papel do “grande integrador”, que nas sociedades industriais e nas classes populares tem grande influência sobre a integração familiar, política e social. Nesta situação, os indivíduos são considerados como supranumerários, são pessoas “não empregadas”, que não mais se adaptam às condições de trabalho.

Após grande tempo de afastamento e em face das impossibilidades de reingressar no mercado, principalmente após exaustivas tentativas efetuadas, quer por requalificações quer por motivações pessoais, estes indivíduos perdem aquela “identidade para o trabalho”, e passam à situação de total e mais completa marginalidade com relação ao sistema de produção. Mesmo com essas alterações em curso, a sociedade capitalista moderna se estabeleceu e ainda permanece sob a forma de uma sociedade salarial que, ainda conforme Castel:

(...) é uma construção histórica que sucedeu as outras formações culturais; não é eterna. [...] a sociedade salarial é o alicerce sociológico em que se baseia uma democracia de tipo ocidental, com seus méritos e suas lacunas: não o consenso, mas a regulação dos conflitos; não a igualdade de condições, mas a compatibilidade de suas diferenças; não a justiça social, mas o controle e a redução da arbitrariedade dos ricos e dos poderosos; não o governo de todos, mas a representação de todos os interesses e da apresentação para o debate no cenário público (1998, p.580).

Os principais reflexos sociais da excessiva racionalização do trabalho resultante dos novos modelos e sistemas econômicos são as novas formas de exclusão, baseadas em sistemas de contratação – agora fundamentados na terceirização, na subcontratação e parcialização do trabalho – através de processos sistematizados de seleção dos mais habilitados para as tarefas disponibilizadas pelo sistema. Estes sintomas são verificados principalmente nas sociedades menos estruturadas, refletindo-se em elevação significativa das taxas de desemprego.

No Brasil, os sinais da desestruturação do mercado de trabalho se mostraram mais evidentes a partir dos anos noventa, de tal forma que apenas 20% das ocupações geradas entre 1989 e 1995 eram assalariadas, sendo 30% sem remuneração e 50% do tipo “conta-própria” (POCHMANN, 1998, p.12). As demais formas de precarização de emprego (englobando o trabalho sem registro, subemprego e trabalho parcial) também foram expandidas significativamente, passando de 32% da PEA (população economicamente ativa) em 1988 para cerca de 38% em 1995, sendo o setor terciário responsável pela

expansão das ocupações no segmento não organizado (com 90% dos postos criados nesse intervalo) e ainda expansão relativa das ocupações urbanas.

As implicações destas novas relações sociais ocorridas nesse mercado de trabalho em constante transformação provocam em profissionais já formados e aos em formação, uma desagradável sensação íntima de perda de identidade para o trabalho, pois como o período das certezas se esmaece continuamente dando lugar aos tempos de incertezas, o porvir, antes perfeitamente delineado, passa a representar desafios para os quais não foram devidamente preparados, uma vez que a educação, como um todo, estava inexoravelmente imbricada com o mercado.

É importante notar que as corporações exercem seus atributos baseados na racionalização exacerbada e, ao permitirem a elevação do nível de escolaridade apenas dos indivíduos que ainda ocupam postos-chave dos processos industriais, comerciais e produtivos em geral nos quais se acham inseridos, passam a implicar uma instrumentalização do ensino, como meio de atender a essas demandas de mundo do trabalho e à lógica de mercado.

Deslocando nosso olhar para os reflexos destas modificações na esfera do ensino superior, vemos que as metodologias de ensino aplicadas na maioria dos cursos ainda permanecem baseadas nas teorias pedagógicas mais tradicionais com relação ao erro, que valoram positivamente os acertos e negativamente os erros. Esta visão simplificadora e reducionista tem contribuído para o fracasso escolar e feito com que inúmeras possibilidades de construção de conhecimentos tenham sido estancadas, levando tanto alunos⁶ quanto professores a

⁽⁶⁾ O termo “aluno”, usualmente empregado para designar a pessoa que recebe instrução de algum mestre ou mestres ou o estudante, conforme Ferreira (1999, p.110), deriva da expressão do latim *alumno*, que primitivamente significava “criança que se dava para criar”. Este termo recebe uma interpretação interessante apresentada pela Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios em palestra proferida em 2003 para professores da PUC-Campinas (promovida pela Pró-Reitoria de Graduação), para quem, aluno derivaria da expressão em latim *alumen*, que significaria “sem luz; desprovido de luz”, ou ainda “ser sem luz” quando empregada em referência à uma determinada pessoa. Esta interpretação nos parece compatível com a origem citada pelo Prof. Aurélio e nos causou grande impacto pessoal, na medida em que qualificar os estudantes como “seres sem luz” nos pareceu extremamente incorreta e humilhante, aproximando-se em muitos aspectos, de posturas de dominação e subalternidade com as quais não concordamos, razão pela qual passamos a evitar o uso desta designação, com preferência para seus sinônimos.

situações de tensões internas e externas incompatíveis com as finalidades preconizadas para a educação. Refletindo sobre a existência de possibilidades de superação do paradigma educacional atual, nos perguntamos como poderíamos utilizar pedagogicamente as situações de erro, não só para superá-las como também delas extrair condições mínimas de viabilizar ao estudante alcançar o crescimento almejado e/ou possível naquele dado momento, evitando o estigma do fracasso. Ou, sob outra forma, porque não podemos aprender e ensinar a partir dos e com os erros, ao invés de simplesmente “punirmos” os que erram? Afinal, avaliamos para quê?

Avaliação Versus Erro

Nestes tempos de incertezas decorrentes das crises dos diversos paradigmas econômicos e sociais geradas pelo modelo de acumulação flexível vigente - de caráter eminentemente individualista e fragmentado em sua essência, vemos que as pressões advindas do mercado de trabalho se dirigem também para as áreas da educação. Baseado na lógica eficientista, o modelo neoliberal visa implantar, através de múltiplas formas e sistemas burocráticos e normatizadores, a mercadificação total do ensino. Para este modelo, o erro é uma situação problemática, desgastante e improdutiva, e por causar ônus para a estrutura educacional, usualmente implica a exclusão do indivíduo causador da distorção, revelando nesta hora a face perversa do modelo: a avaliação praticada não é voltada para a inclusão, ao contrário, visa a eliminação das distorções do modelo “matemático” a que a educação foi transformada pelo mercado, ou seja, ela se tornou na prática, altamente excludente.

Uma das primeiras ações pedagógicas dos professores, independente do nível de ensino ao qual se dedica (e sem dúvida uma das mais presentes, ativas e controversas em toda sua vida docente), é a prática da avaliação, e ao deparar-se com uma situação de erro, o professor

é instado pelo sistema, a punir o educando com um grau inferior de valor, ou seja, uma nota baixa. Não podemos reduzir a situação de avaliação e toda sua significação pedagógica, psicológica, emocional e social, apenas à nota, permanecendo o estudante na mesma situação em que se encontrava antes da avaliação realizada, agora com o estigma de fracassado.

Avaliação abrange aspectos conceituais, filosóficos, políticos e éticos. Assim, devemos pensar em ensino e avaliação de maneira prospectiva, de modo a fomentar adultos mais fascinados com a aventura do conhecimento, e que desfrutem da escola e dos conhecimentos nela veiculados como algo a ser superado continuamente, alavancando a qualidade de vida social, que deve ser construída na luta por todos nós. Neste sentido, entendemos avaliação como sendo um processo contínuo e cumulativo de análise do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais ou pontuais.

É preciso estar claro que avaliação envolve a busca das inúmeras e dinâmicas relações do comportamento humano e não admite conceber o indivíduo de forma abstrata, desvinculado das relações concretas de sua existência e do lugar que ocupa em determinado modo de produção em momento histórico. Se os determinantes históricos, por exemplo, legais, criam limites objetivos para as ações humanas, é preciso considerar que, em contrapartida, a própria história é uma construção humana, e somente pela atividade dos homens pode permanecer estagnada, retroceder, ou, ao contrário, ser superada.

Avaliação é um processo que faz parte de nosso cotidiano, visto que consciente ou inconscientemente estamos julgando, emitindo juízos de valor, tomando partidos das diferentes situações que a vida se nos apresenta, parecendo-nos claro o papel decisivo que a avaliação assume no processo ensino/aprendizagem. O entendimento entre teoria e prática deve valer para o estudante assumir o significado que se estabelece na relação entre os motivos e as finalidades de sua realização escolar.

Para ser significativa, a construção do conhecimento, ao envolver a relação teoria/prática, deve ser realmente representativa de algo relevante que se inicia pelo domínio dos conhecimentos básicos e fundamentais, e prossiga pela articulação da escola com o mundo do trabalho em sua dimensão real e concreta, por ser este mundo a expressão das condições de subsistência dos estudantes, sejam eles trabalhadores ou não. Ou seja, o conhecimento não pode ser visto como algo pronto e acabado, fixo e imutável, produzido externamente por terceiros e trazido para simples absorção nas classes, usualmente designado de transmissão de conhecimentos. Ao contrário, o conhecimento é um processo, resultado das interações das diferentes interpretações de compreensão e de concretização do mundo (ANASTASIOU, 2003).

No entanto, tendo como princípio básico a transmissão de conhecimentos, o sistema de avaliação preconizado nas escolas acaba por se constituir um instrumento de controle, tanto da qualidade do desempenho do aluno em nível cognitivo, quanto da qualidade de seu ajustamento às normas de convivência estabelecidas pela instituição em conformidade com o modelo social que defende (SORDI, 1995).

Ao modificar o paradigma da avaliação, ultrapassando aquele tradicional e classificatório, e adotar aquele problematizador e voltado para a formação do estudante em termos de aprendizagens significativas e duradouras, o erro deixa de ser apenas uma resposta a ser analisada e passa à condição de uma questão desafiadora que o estudante apresenta ao professor. Isso inicia um amplo questionamento do ensino, fazendo com que o olhar do professor seja redirecionado não mais apenas ao objeto de estudo, mas ampliado para o contexto e para o processo a ser construído. Esta modificação é sumamente importante, na medida em que **se avalia para formar e não para punir**.

Adotar uma concepção de ensino como esta, voltada para a educação problematizadora, faz com que a universidade estimule o aprendizado, e proporcione a formação ética⁷ e humanizada de um profissional generalista, gerando um novo entendimento do sentido sobre a prática educacional, de forma a estabelecer junto ao “estudante” – agora encarado como um profissional em formação – uma nova postura ética⁸, tanto sob o aspecto educacional quanto profissional.

Ora, a avaliação que se processa é sobre homens e, assim, deixa entrever nossa própria concepção deles, define hierarquicamente quem tem o poder de “julgar” uma pessoa ou um produto como superior ao outro. Define qual é o conhecimento e quem tem o direito de conhecer. Isto reflete a estrutura de nossa sociedade e as formas de relações sociais existentes na mesma. A avaliação também é a maior evidenciadora do processo pedagógico que está em curso em determinada instituição de ensino, pois, acima de tudo, avaliação é, entre os elementos que constituem o processo de ensino, aquele que melhor retrata uma concepção teórica de educação que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. O sistema de avaliação adotado por uma instituição escolar é o retrato mais fiel, verdadeiro retrato sem retoques, do sistema de valores que norteia os rumos e opções que tal instituição estabelece e que busca inculcar em sua clientela. Na visão de Woods:

Necessitamos de ensino criativo. A literatura está cheia de exemplos de tédio e de ineficácia do ensino feito pela “transmissão de conteúdos”, pesado e rotineiro, levado a cabo por professores arregimentados “como cavalos, todos a correrem na mesma pista

⁽⁷⁾ Estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto.

⁽⁸⁾ Apenas assim, por exemplo, a prática da “cola” sistematizada e tão profundamente arraigada no alunado poderá gradativamente ser substituída por novos conceitos de ética baseados na lógica da construção de conhecimentos, com o deslocamento do eixo avaliativo não mais para a simples obtenção de notas (como atualmente se vê nas escolas, notadamente classificatórias e certificadoras), para aquele voltado para a emancipação e da formação cidadã, altamente comprometida com a ética social.

e à mesma velocidade”. Há tantos fatores diferentes, emergentes, variáveis e contraditórios no ensino, que todas as abordagens são necessárias, e não podemos encerrarmos em numa atitude conformista (1995, p.150).

Há que se modificar o pensamento usual de avaliação enquanto instrumento destinado a mensurar meramente a capacidade de memorização de conteúdos por parte dos estudantes, para o voltado para uma avaliação processual. Por ser posta em prática fundamentalmente pelos professores, para que possa ser modificada com a introdução de novos conceitos pedagógicos, ou para que seus paradigmas vigentes mais internos possam ser superados, entendemos ser necessária a participação do docente na co-criação destes novos processos e matriz espacial de construção de conhecimentos.

Somente poderão ser implementadas novas propostas no momento em que houver disposição e condições para a desconstrução das antigas formas de avaliação, e entre as ações que objetivam a melhoria da qualidade do ensino, destacam-se as voltadas para a compreensão dos significados do erro, e para a capacitação docente.

A participação e o engajamento dos docentes em processos desta natureza são decisivos para a melhoria da qualidade do ensino e para a prática educacional na perspectiva de viabilizar um ensino capaz de responder aos desafios de uma sociedade submetida a constantes e inexoráveis processos de aceleradas mudanças. Para tanto, devemos estimular o professor deste novo milênio no sentido de requalificar sua preparação para orientar e mediar o ensino/aprendizagem dos estudantes, comprometendo-se com o sucesso destes, assumindo e trabalhando a diversidade entre eles, estimulando práticas coletivas investigativas e trabalhos em equipes, fomentando a compreensão da dimensão ética na construção do saber, enfim, tornando-o consciente que sucesso ou fracasso em aprendizagem não se resume apenas ao saber-fazer do professor, mas que há outro elemento fundamental, que é o aluno.

Entendendo o Erro

Buscando melhor entendimento sobre o que leva o estudante ao erro, nos aproximamos de um dos componentes que entendemos ser importante para a educação, representado pela motivação. Implicando ambos os sujeitos da ação – aluno e professor, mas nem por isso devidamente valorada – a motivação é, genericamente, compreendida como sendo aquilo que move uma pessoa em determinada direção ou objetivo, que põe em ação os mecanismos pessoais que a faz adotar um determinado curso ou mesmo mudá-lo.

Composta por conjunto de fatores ou processos psicológicos, a motivação está presente em todas as ações humanas, levando o indivíduo a adotar uma alternativa perante fatos da vida cotidiana, escolher atitudes a serem tomadas e, mais no âmbito educacional, prestar atenção, estudar e realizar as tarefas escolares ou mesmo estabelecer sua persistência, responsável pela superação não só dos obstáculos – e fracassos – mas também das demais variáveis sociais que o impelem a abandonar ou alterar os rumos inicialmente imaginados.

A compreensão da importância da motivação nos remete diretamente à figura do professor, cujo papel em classe, mais do que remediador (ou seja, de atuar para que sejam recuperados os estudantes desmotivados e ainda reorientados aqueles portadores de alguma forma de motivação reduzida), é também de avaliador para que sejam identificadas as condições negativas de ensino (entre as quais destacam-se a apatia, o tédio e a ansiedade desreguladora), possibilitando-o adotar medidas para desenvolver e incentivar a motivação pró-ativa e positiva dos estudantes, qualquer que seja o nível escolar de sua atuação.

A motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão (BZUNECK, 2001a, p.27).

Uma vez que a motivação desempenha papel preponderante nas condições gerais para

que os estudantes obtenham sucesso na tarefa educacional, os professores, por serem o centro deste processo, devem buscar identificar sua presença e as nuances estabelecidas por eles, colaborando para que a motivação ecloda de maneira natural e clara, tanto em nível individual quanto coletivo. Para tanto, os professores, conforme as peculiaridades de cada contexto específico, podem utilizar variadas técnicas de ensino, preferencialmente com a criatividade e flexibilidade necessárias, haja visto o caráter imprevisível das inúmeras situações em classe.

É natural que face às inúmeras interações e retroações que caracterizam o fenômeno da educação, não haja como elencar receitas preestabelecidas, mas, de maneira geral, podem ser evidenciadas condições sob as quais a motivação interfere nas atividades educacionais, de forma a auxiliar em sua identificação e valoração. É importante entender que a motivação é composta de dois conjuntos de fatores e/ou partes distintas, que convivem entre si nem sempre de maneira harmônica, denominadas “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca”.

A motivação intrínseca pode ser compreendida como sendo a capacidade natural dos seres humanos em envolver o interesse do indivíduo, incitando-o a empregar suas capacidades, no sentido de alcançar e superar desafios propostos. Representando significativo elemento motivacional, catalisador de intenções pessoais e propulsor da aprendizagem, da adaptação e dos crescimentos nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano, a motivação intrínseca, mesmo tendo características fortes e persistentes, normalmente se apresenta com grande vulnerabilidade em relação às forças e condições ambientais comumente sancionadas. (GUIMARÃES, 2001, p.38). Entre as necessidades psicológicas inatas destacadas como determinantes da motivação intrínseca e apontadas pelas teorias recentes – as quais demonstram que a satisfação de uma necessidade psicológica produz uma sensação de bem-estar ao indivíduo, colaborando com o funcionamento do organismo – estão: a necessidade da competência; a necessidade de

autonomia ou autodeterminação; e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto.

Não há como negar que um estudante (e/ou professor, e/ou profissional, etc.) motivado intrinsecamente apresenta melhor nível de concentração, por vezes perdendo a noção do tempo decorrido e relegando os problemas cotidianos e eventos de outras naturezas para planos de interesse igualmente menores, resultando em pequena ou quase nenhuma pressão negativa que cause interferência no desempenho proposto. Com relação ao sucesso ou fracasso da ação, o indivíduo com motivação intrínseca em níveis elevados usualmente tende a refletir sobre os rumos de suas atividades e busca corrigir as eventuais falhas ocorridas no percurso, podendo ser entendido que estas o instigam a persistir na ação inicial, ou seja, o fracasso não é encarado como algo passível de punição, mas sim de conhecimento, e de reconhecimento dos erros no sentido de correção de rumos e/ou de estratégias.

Organicamente, os seres humanos apresentam poucas qualidades ou habilidades inatas para sobreviver no meio ambiente. Assim, a motivação intrínseca desempenha papel importante ao estabelecer uma força motivacional voltada para impelir o indivíduo, desde o nascimento, na direção de desenvolver suas capacidades, habilidades e competências para interagir satisfatoriamente com o meio exterior (motivação de competência).

A dominação de determinada habilidade ou competência traz, de forma inerente, uma satisfação pessoal (qualificada, portanto, de emoção positiva) e um sentimento de eficácia. Mas, satisfeita a necessidade da competência, esta atividade passará a ser realizada daí em diante já apenas como atividade meramente instrumental (ou meio, e não mais como atividade-fim), portanto, desprovida dos sentimentos valorativos que a impregnavam enquanto não atingida.

A necessidade de autonomia ou autodeterminação é aquela que faz com que a pessoa aja de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança, e assim, os hábitos

são aprendidos para serem utilizados na ação e os conhecimentos são aprendidos para guiar uma ação. Nas situações em que hábitos e conhecimentos são satisfatórios e conduzem à combinação com a motivação, o sujeito se percebe como origem, e que foi a causa da mudança desejada, momento em que os indivíduos com tais características sejam denominados de “origem” ou como tendo o *locus* de causalidade interno. Este indivíduo “origem” é dotado de fortes sentimentos de causação pessoal e atribui às suas próprias ações, a obtenção das mudanças em seu contexto, o que o leva a apresentar comportamento intrinsecamente motivado, fixando novas metas pessoais, demonstrando seus acertos e dificuldades, e principalmente planejando as ações necessárias para viabilizar seus objetivos após avaliar adequadamente seu progresso. Ao contrário, a percepção por parte do indivíduo que o *locus* da causalidade é externo – e, portanto, implica na interferência com sua causação pessoal por outro agente ou objeto – leva a pessoa a perceber-se como “marionete”, resultando em sentimentos negativos ligados ao fato de “ser guiado externamente”. Ao gerar sentimentos de ineficácia e fraqueza, esta percepção o afasta das situações de desempenho, e acarreta o precário desenvolvimento das habilidades que possibilitariam uma melhor interação com o ambiente situacional.

Outra necessidade psicológica inata ligada à motivação intrínseca diz respeito à percepção de pertencer ou fazer parte, ou seja, de estar envolvido emocionalmente com pessoas relevantes para a realização de determinada ação ou evento, gerando segurança e vínculo efetivo nas relações interpessoais. Pesquisas demonstram que estudantes seguros em relação aos seus pais e professores, ou seja, com suas relações interpessoais básicas situadas em níveis emocionais estáveis, sentem-se melhor a respeito de si mesmos, o que os leva a aceitar de maneira mais positiva e suave os resultados acadêmicos negativos e que representem fracassos, pois são mais autônomos e mais envolvidos com a aprendizagem.

A compreensão destes fatores motivacionais intrínsecos nos leva então a entender porque diversos estudos indicam que, de maneira geral, a motivação dos estudantes nas escolas não é preponderantemente intrínseca, fato este que não deveria causar espanto na medida em que as escolas não priorizam essa orientação, preocupando-se apenas com a transmissão de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, na avaliação do desempenho através de notas pontuais, ou seja, com ênfase aos motivadores externos, entre outros.

Já estes motivadores externos, por outro lado, estão ligados à motivação extrínseca, que é entendida como sendo aquela derivada da necessidade de responder a estímulos externos à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas, tanto sociais, como materiais ou reconhecimento, ou para demonstração de habilidades e competências, visando atender pressões ou interações de outros indivíduos do grupo social. Em ambiente educacional, nota-se que um estudante movido pela motivação extrínseca acredita que seu envolvimento na tarefa proposta pelo professor poderá resultar, por exemplo, elogios, notas, prêmios, ou pelo menos, o ajudará evitar problemas (GUIMARÃES, 2001, p.46).

É interessante notar que embora os projetos pedagógicos das IES usualmente apresentem propostas para a formação de um profissional crítico ao final do curso, há inúmeras contradições, pois para tal, o final desta vivência extrinsecamente motivada (curso, disciplinas, notas, etc.), deveria coincidir com o início de atividades intrinsecamente motivadas, ou seja, o estudante buscaria agora compreender o mundo que o cerca, destituído das preocupações com notas, diplomas ou outros fins externos e desta forma, poder se colocar criticamente em relação aos fatos que o cercam, sem ser manipulado, o que nem sempre ocorre, em função da profundidade e da complexidade das relações estabelecidas no período escolar.

Considerando as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, como de fato ocorre

em sua maioria, pode-se entender a sensação de alívio informada pela grande maioria dos egressos de cursos superiores (quer pela conclusão, quer pela evasão), os quais se referem exatamente à liberdade com relação as regulações e principalmente as pressões e manipulações dos professores, além das decorrentes dos livros e das demais atividades escolares pertinentes. Se há esta sensação de alívio, isto significa a ocorrência de situações de elevada pressão negativa geradoras destes fatores motivacionais, levando-nos a buscar respostas para novas perguntas: porque os estudantes realizam uma tarefa ou participam de uma aula? Porque permanecem ainda vinculados às IES?

Em termos motivacionais, podemos entender que as regulações são as grandes responsáveis pela decisão de permanecer em aula. Assim, “posso ter problemas se não o fizer”, certamente diriam inicialmente os estudantes, indicando o estabelecimento da “regulação externa” e a existência dos seus controles e de reguladores externos. Em nível seguinte, no caso de “regulação introjetada” (ou seja, aquela já interna ao estudante e que não necessita da presença concreta dos controladores externos, mas que permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo), o aluno passa a dizer: “vou me sentir culpado se não o fizer”, ou seja, ainda há uma coerção imposta pelos incentivos externos ao evento.

Em termos de “regulação identificada”, a regulação e o comportamento são percebidos e aceitos pelo sujeito como de origem pessoal, momento em que afirma: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo”, demonstrando que a obtenção ou não do sucesso independe da ação, que será realizada apenas para satisfazer as necessidades do agente externo (no caso a escola), mas com a valoração colocada pelo sujeito da ação. Já em nível mais elevado do desenvolvimento pessoal, ocorre a chamada “regulação integrada”, que se refere ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca, no qual as pressões ou incentivos externos são percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não apenas como coerção.

E como devem proceder os docentes para estimular o alunado, para reativar os laços de interesse no sentido que haja uma participação mais efetiva na construção dos conhecimentos e nas aulas efetivamente ditas? Como utilizar o erro como estratégia pedagógica que possibilite incentivar os estudantes com dificuldades a não perder o interesse dos mais avançados? Como vencer a apatia e a alienação de grande parte dos estudantes?

Não existem receitas prontas, e as alternativas são variadas e obviamente dependem de cada situação, de cada contexto em que se encontram e para os quais foram estudadas. No entanto, podemos localizar entre os motivadores do comportamento humano aqueles que em geral se revelam mais “potentes” ou com maior possibilidade de retorno. Nesta categoria está a proposição de “metas” e propósitos que a pessoa tenha a atingir, pois possibilitam estabelecer um direcionamento básico de suas ações para as mais variadas metas estabelecidas mentalmente. É importante ressaltar que todos os estudos devem considerar que o fenômeno educacional é altamente complexo e histórico, carregado de referenciais sociológicos e culturais, não sendo, portanto, correto o tratamento isolado do contexto em que se acha inserido, de suas particularidades, singularidades e diferenças. Ainda Bzuneck lembra que:

O referencial teórico da moderna teoria de metas é sócio-cognitivista, por acolher tanto elementos originários do cognitivismo como por considerar relevantes as influências de natureza sócio-ambiental em seu desenvolvimento, manutenção ou mudança (2001b, p.59).

Autores modernos reconhecem, de maneira geral, a existência de dois grupos de metas de realização, englobadas nos clássicos “metas aprender” e “metas performance”. Estudantes ligados às “metas aprender” entendem que o sucesso da empreitada escolar consiste na melhoria do nível dos conhecimentos e habilidades, no domínio do conteúdo com inovação e

criatividade, e têm convicção de que os resultados positivos dependem maximamente de esforço próprio, sob seu controle. Este tipo de estudante, frente ao fracasso ou insucesso, tem reações positivas no sentido de considerá-los como inerentes ao processo de aprendizagem, ou seja, com etapas que demonstram a necessidade da adoção de novas estratégias para correção dos rumos inicialmente tomados. Assim, podemos entender que as orientações de ensino voltadas para “meta aprender” têm sido associadas a estudos de maior profundidade, fruto de maior esforço e dedicação por parte dos estudantes, que, de certa forma, resulta em elemento complementar e facilitador da motivação intrínseca, sem, no entanto, representar a obtenção efetiva de maiores notas em provas realizadas para fins específicos dos estudos.

Já os estudantes voltados às “metas performance” tendem a medir cautelosamente suas chances de sucesso antes de empreender alguma tarefa, e são usualmente ligados à aprendizagem superficial. Em havendo fracasso, entendem ser fruto de sua falta de capacidade e apresentam emoções negativas (vergonha, raiva, alienação), o que os levam a considerar por vezes, ser mais prudente evitar esforços diante de certos desafios. Mostrar-se perante o grupo como minimamente capaz, ou pelo menos como “não incapaz”, essa é a maior preocupação do estudante envolvido pela meta performance, posicionamento este que de certa forma pode compensar a ausência da meta-aprender. Mais recentemente, esta última passou a ser subdividida em duas, denominadas “meta performance aproximação” e “meta performance evitação”, permanecendo as características básicas em ambas.

Sem nos alongarmos no assunto e de forma resumida, a orientação no sentido da “meta performance aproximação” tem proporcionado melhorias no desempenho do grupo em termos de notas, mas os conhecimentos são trabalhados de forma superficial e são frutos de apenas algum esforço e dedicação dos estudantes. Em contrapartida, no caso dos estudantes com “meta performance evitação”,

são associadas a alienação, baixa persistência e dedicação aos estudos, pouco esforço e prejudicial tanto à motivação intrínseca quanto ao desempenho em termos de notas. Em grupos de estudantes em curso superiores, este tipo de comportamento passou também a ser associado à “meta de alienação acadêmica” ou de “evitação do trabalho”, característica de estudantes que não têm por objetivo nem aumentar sua competência nem demonstrar capacidade, mas sim, apenas e tão somente executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço, de forma apagada e sem chamar a atenção, situação na qual parecem apenas voltados à obtenção de certificação, garantindo sua auto-estima em ambientes fora da escola. Bzuneck constata que:

Um recente estudo canadense com uma grande amostra de universitários concluiu que os melhores resultados de desempenho e de emprego de estratégias cognitivas eram de alunos fortemente orientados ao mesmo tempo para ambas as metas de aprender e de performance, no seu aspecto de aproximação (2001b, p. 67).

Pensando sob esta ótica, vemos que a motivação do estudante em geral está relacionada a um tipo de meta de realização, que corresponde a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que, por sua vez, levam a decisões comportamentais e a reações afetivas. Cada meta de realização representa, portanto, uma razão específica para o estudante aplicar esforços em determinada ação ou atividade, ou ainda redirecioná-los para a busca de outros, ou seja, embora com certa estabilidade, as metas são orientações que podem ser alteradas em razão das condições ambientais de sala de aula.

Diferentemente de habilidade ou conhecimento, passíveis de construção individual por meio de treinos ou de instruções, a motivação pode ser objeto de socialização por meio de estratégias de ensino, uma vez que o ambiente instrucional no qual o estudante se acha inserido se torna em um forte influenciador de seu envolvimento com a aprendizagem. Para tanto,

os parâmetros educacionais sob controle direto do professor – pressupostos, metodologias, processo de avaliação, limites, entre outros – deverão ser perfeitamente evidenciados aos estudantes, uma vez que são particularmente relevantes para sua socialização visando assumirem algum tipo de orientação motivacional. É o momento de uma posição muito clara por parte do educador, pois, por exemplo, como se pode esperar que os estudantes se animem para realizar um determinado trabalho, exame ou tarefa, e ainda que persistam em fazê-los ao longo do ano letivo, se os professores salientam apenas os aspectos negativos dos mesmos, ou ressaltam as inúmeras penas a que estarão sujeitos os que errarem ou não cumprirem com os objetivos propostos?

O erro pode contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem, desde que se modifique a atitude de condenação do aluno como único culpado pelo erro, e que se faça um tratamento preventivo dos erros. Quando um aluno comete um erro, ele expressa o caráter incompleto de seu conhecimento. Esta é, na verdade, uma oportunidade de o professor ajudá-lo a adquirir o conhecimento que lhe falta, ou levá-lo a reconhecer porque errou (PINTO, 2000, p.54).

A Melhoria da Qualidade do Ensino e a Capacitação Docente

A aprendizagem é sabidamente, um processo de desconstrução/reconstrução continuada, isto é, ao serem estimuladas e implementadas novas construções de conhecimentos, ocorrem retroatuações sobre os sujeitos do fenômeno educacional, tornando o processo permanentemente construído, avaliado e reconstruído. Nestes movimentos, devem ser usados todos os espaços e tempos que instiguem e favoreçam estas situações, possibilitando sua retroatuação, sem limitação a paradigmas rígidos.

O professor deve assumir-se como eixo principal da qualidade da educação, de forma a

desempenhar papel de orientador, entendendo que a educação é um processo, e acima de tudo, continuado. Esta nova interpretação da educação nos remete a novas formas de ação, pois, a educação, entendida enquanto processo, é fundamentalmente formativa no sentido da reconstrução humana e não apenas ação ligada ao treinamento e à instrução, termos estes que indicam a influência “de fora para dentro” e “de cima para baixo”. Ao contrário, **formação enquanto processo** entende o aluno como ponto de partida e de chegada.

É importante ressaltar que nenhuma profissão apresenta maior desgaste do que a do professor, uma vez que se estabelece sobre a própria lógica da desconstrução e reconstrução do conhecimento, conhecimentos estes afetados pela rápida inovação aplicada pelas necessidades do mercado, cuja lógica atual é a adoção de critérios de flexibilização e de velocidades de modificações infinitamente superiores à das instituições de ensino, em termos instrumentais. Assim, vemos que um professor mal preparado, desatualizado e desmotivado – independentemente da qualidade da remuneração – também contribui em direção contrária, ou seja, para a pioria da qualidade da educação.

Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Qualidade política, quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer a história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. A qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos meios (DEMO, 1995, p.14).

A aprendizagem do aluno – razão fundamental do sistema educacional – depende intrinsecamente, em termos de fatores externos, da presença de um professor dotado de qualidade formal, técnica e política, que configura o contexto social da aprendizagem, e dotado de compromisso pedagógico, isto é, consciente de que sua ação principal reside na viabilização de condições

para que o aprendizado de estabeleça, mediante a implementação de uma rede de comunicação que articule as relações professor → aluno. O que se pretende é a aprendizagem, e não somente o ensino, a formação, e não somente a informação. Ao contribuir para a formação, possibilita-se a transformação do indivíduo e sua inserção cidadã na sociedade.

O professor é aquele profissional que, em função da própria especificidade de seu trabalho, traz aos estudantes, no bojo de suas atividades, valores sociais de alta significação, envolvendo a cultura, a tradição, novas estruturas e formas de pensamentos e visões de mundo. Suas ações inexoravelmente repercutem e retro-atuam sobre todos os integrantes do fenômeno educacional, apontando para novos aspectos da realidade e, sobretudo, para outros valores não necessariamente de ordem econômica. O professor participa da formação do “projeto de vida”⁹ de seus educandos, uma vez que há um horizonte maior na pessoa e nas atividades do professor, que por permanecer imerso no fenômeno educacional, de certa forma se comporta também como sujeito e objeto da sua própria ação. Além de ter esse horizonte maior para sua atividade, o professor tem também formas de ir realizando-o no cotidiano do trabalho em sala de aula, por meio das mediações pedagógicas.

Se o professor compreender porque o aluno erra, poderá planejar um ensino eficaz. Não se trata apenas de sancionar o erro, mas sobretudo de adotar outros tipos de intervenção, capazes de atingir todo o grupo-classe, tendo em vista o progresso do aluno e, conseqüentemente, a superação dos erros. Portanto, diagnosticar e corrigir os erros não é suficiente para a melhoria do ensino. Os erros contêm um potencial educativo que precisa ser mais bem explorado, não só pelos professores como também pelos próprios alunos. O ato de explicar e dar

sentido a seus próprios erros é uma atividade altamente estimuladora e provocativa para os alunos (PINTO, 2000, p. 151).

Devemos ainda estabelecer condições para que a autocrítica seja uma presença constante nas ações pedagógicas, para que o professor entenda a diferença entre a informação (dado obtido) e o conhecimento (é a informação criticada).

O professor deve compreender que ele é, na realidade, um dos principais coadjuvantes presentes na construção do projeto de vida de seus alunos, ao lado dos demais agentes do meio social que ele convive: família, igreja, clube, grupo social, etc. Assim, suas visões de mundo e representações sociais estarão sendo continuamente objeto de críticas por parte dos estudantes, mas sempre provocando ou possibilitando assimilações conceituais.

O entendimento de sua situação de coadjuvante e de facilitador faz com que o professor criativo se integre efetivamente ao processo de construção dos conhecimentos, e não apenas permaneça como elemento meramente explicativo-formal, uma vez que “*explicar não basta para compreender... explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o subjetivo*” (MORIN, 2000a, p.51). Colocando-se nesta posição de proporcionar condições mais adequadas para que haja o estabelecimento das relações subjetivas, o professor estará potencializando as formas de auxiliar no desenvolvimento dos alunos através de suas explicações de mundo, o que vai além dos conteúdos específicos disciplinares, corroborando na formação cidadã dos estudantes.

Podemos entender que existem condições objetivas e condições subjetivas que interferem no fenômeno educacional, participando de esferas distintas de suas ações, mas intimamente ligadas entre si, através das várias formas de relacionamento social.

⁽⁹⁾ Projeto, em uma perspectiva dialética, não é apenas a explicitação de finalidades, mas é também competência para ler a realidade, elaborar o plano de ação, colocar em prática e principalmente, avaliar.



Os professores, ao trabalharem dentro de condições objetivas com condições subjetivas, provocam nos educandos a demonstração dos seus valores e representações sociais, por meio de palavras, comandos e relações de poder e, principalmente, por intermédio de símbolos. E sua atuação, embora considerada apenas como facilitador e mediador na construção dos conhecimentos, por ser carregada deste conteúdo simbólico e demais condições subjetivas, deve ser continuamente reavaliada para possibilitar a retroatuação em todos os integrantes da ação.

Entendendo que educar implica a reflexão, a cognição, a complexidade, a transdisciplinaridade e o compartilhar de momentos e ações pedagógicas, vemos que a importância da participação de educadores, em eventos de natureza didático-pedagógica, reside na natureza intrínseca da atuação do docente, ou seja, possibilita que sua compreensão sobre as atividades pedagógicas seja aliviada das angústias naturais relativas às pressões advindas de sua formação técnica de graduação.

Possibilita ainda posicioná-lo face às práticas pedagógicas correntes e inovadoras, além de suas fundamentações metodológicas, e os problemas decorrentes das experiências vivenciadas em outros centros de conhecimentos¹⁰.

Desta forma, a reflexão sobre novas informações, novos conhecimentos, novas tecnologias, novas posturas, enfim, sobre novas visões de mundo, será em grande parte realizada a partir da apreensão de novos conhecimentos ou da

reavaliação dos anteriormente construídos, e para tanto, se faz necessária a interação profissional - interna ou externa à sua especialidade - visando a formação que, segundo Pinto (2000, p. 14), "*confronte os professores com a produção dos saberes, considerando sempre uma articulação entre a teoria e a prática, (...) resultando do tipo investigativo, na qual não se perdem de vista nem os aspectos pedagógicos nem os científicos, pois ambos são constitutivos do saber profissional.*"

Pensando sob uma ótica social ampla, poderíamos afirmar que o professor deve criar condições para que haja um estreitamento das interações e relações culturais com seus estudantes (algo como "estar sintonizado" com eles), além de outros aspectos relacionais e sociais (crenças, valores pessoais, política da escola, o tempo).

Os estudantes mudam, os professores e as situações também mudam¹¹, mas para o professor, mais atento e voltado para a educação em seu sentido mais amplo, resulta que suas percepções quanto às modificações e nuances das novas situações têm que ser as mais exatas e completas possíveis, mesmo que não possam ser compreendidas em sua totalidade. Nesta perspectiva, é interessante a constatação de Behrens:

Existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, neste caso, não se coloca em questão a qualidade do pro-

⁽¹⁰⁾ Conforme MORIN (2000a, p.95), "*os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações*", e assim, não é apenas "o comparecer" a determinado evento, curso, congresso ou palestras que importa realmente. Ao nosso entender, é também o compartilhar, o escutar, o refletir e, principalmente, a socialização das experiências e vivências com os demais profissionais docentes é que resultam em significativas contribuições para a contínua mixagem de valores, informações e visões de mundo, trazendo benefícios para todos os envolvidos no processo educacional.

fessor, mas a pertinência da proposta a ser desenvolvida com os alunos. (...) Agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua atuação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superaram as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve a docência (1998, p.58).

O professor, ao adotar o ensino criativo, além de sua competência técnica e específica, deverá ter capacidade de interagir com o meio ambiente, ou seja, ter adaptabilidade e flexibilidade que, somadas à prontidão de sentidos, intuição e criatividade, possibilitarão sua percepção sobre as modificações em curso ou para a valoração das características desta situação em curso, facilitando o ajustamento de suas ações de forma inter-reativa. Considerando o período ou horário do curso, analisando as especificidades dos estudantes, o contexto da escola, entre outros pontos ou situações, o professor pode – e deve – explorar sua capacidade de jogar com idéias, explorando assuntos, temas e oportunidades, com vistas a atingir o objetivo originalmente contido em sua perspectiva didática e operacional, alterando-a, caso necessário, com estratégias voltadas para a concretização de suas propostas. É verdade que este tipo de ação pode causar certa fragilidade ou angústia, na medida em que não se sabe com clareza, no que vai resultar, razão pela qual o professor tem que estar preparado para qualquer coisa, inclusive para um fracasso. No entanto, os resultados obtidos são maravilhosos e significativos para todos os atores, especialmente para os estudantes.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa cada ser humano. É preciso restaurá-la de modo que cada um se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000b, p.15).

Se quisermos formar estudantes que possam de alguma maneira, interferir na transformação da realidade para a solução dos problemas de seu tempo, nós, educadores, devemos buscar interferir em nossas realidades e resolver os problemas que aí estão, pois o autêntico professor se entende como partícipe de um movimento maior que articula o passado (tradição) com o presente (engajamento) e com o futuro (projeto). Esta constatação de que os novos conhecimentos trazem ao professor a compreensão da complexidade do mundo o faz assumir a condição de humildade, no sentido de convidar o outro (estudante, colega, etc.) para integrar criticamente a rede de conhecimentos, voltando-se para o fortalecimento dos laços de competência, solidariedade e compromisso com a transformação.

Atualmente, os docentes de escolas superiores se deparam ainda com o problema decorrente da baixa qualidade do aprendizado dos ingressantes, fato este evidenciado em pesquisas efetuadas na área (BARTOLOMEI, 2002), e que, ao nosso entender, representa uma possibilidade de atuação muito importante desses professores, para que o sistema educacional como um todo seja objeto de transformação

⁽¹¹⁾ Constatando que as mudanças aceleradas ocorridas nos últimos anos no contexto social causaram grandes impactos na formação dos professores, principalmente devido ao aumento das exigências com relação ao próprio professor, com surgimento de novas fontes de informação e por outro lado, com significativa e crescente desvalorização social da docência, entendemos que, se por um lado cabe à sociedade a busca da transformação desta situação confusa da docência, por outro lado, o próprio professor deve buscar formas de agir perante os novos rumos, e a participação de eventos pedagógicos e/ou mesmo da sua área de especialidade poderá contribuir para a recuperação de sua situação profissional e da própria formação dos professores. Temos de entender que “o professor que não estuda sempre, não é profissional.” (DEMO, 1999, 49).

significativa no futuro, através da retroatuação. Com efeito, professores entrevistados relatam ter se deparado com a “baixa qualidade” do ingressante, causada, ao entender deles, pelo tipo de ensino praticado no curso médio, tanto nos colégios, quanto mais intensamente nos chamados “cursinhos preparatórios” para o vestibular. Isto resulta que grande parte dos ingressantes aparentemente tenha perdido a capacidade de cognição, possivelmente por força dos continuados treinamentos dirigidos apenas para responder as perguntas formuladas nos exames vestibulares, mesmo que sem reflexão ou sem pensar.

Os cursinhos ensinam a responder perguntas e não a pensar, dizem os próprios estudantes. Mas, podemos questionar, à que tipo de perguntas? A resposta é clara e reveladora: às perguntas que vão cair no vestibular!

Essa distorção se torna ainda mais evidente e problemática nas disciplinas básicas dos cursos das áreas tecnológicas, por dependerem de fundamentação matemática com encadeamento de raciocínio e da capacidade de cognição dos estudantes. Após algumas aulas iniciais, eclodem os efeitos dos tempos de treinamento provocados com maior intensidade no ensino médio, causando profundas dificuldades de aprendizagem para o alunado, e de natureza pedagógica para os professores e educadores.

Aliadas, por um lado, a incapacidade de encadeamento das idéias e, por outro, a dificuldade de raciocinar de acordo com uma lógica diferente daquela inculcada por anos a fio durante o curso médio e notadamente nos cursinhos, provocam nos estudantes uma sensação crescente de apatia e alienação, tornando as aulas e as demais atividades pedagógicas em situações de sofrimento e mesmo de repulsa, levando ao fracasso escolar em determinadas disciplinas de maior ênfase ou conteúdo matemático, estigmatizando o aluno pela situação de erro.

Deve ser entendido que o ingressante passou em geral por um período de intensa atividade mental voltada para o sucesso social decorrente do ingresso em uma escola de nível superior e, logo após o início do curso – situação

em que se julgava vencedor – sente-se perdido e desorientado ao se deparar com situações para as quais ele ainda não fora “treinado” – o fracasso, ou seja, se tornou ao mesmo tempo um vencedor/fracassado/perdedor – o que repercute em sua capacidade de inteligência, de interpretação e de cognição, estimulando ou criando condições propícias para o fracasso escolar. É exatamente o inverso do que se pretende minimamente em relação à educação superior, na qual a dimensão estética da educação deve permanecer aflorada e presente, para que o estudante – futuro profissional ora em formação, consiga construir sua matriz de conhecimentos de forma a possibilitar uma atuação prazerosa após o término do curso.

A experiência mostra que é preciso pensar na relação professor-aluno de uma maneira global. O fracasso escolar só tem sentido se [o aluno] está em cheque diante do relacionamento social; mas, se o mau rendimento escolar é acompanhado por um bom desempenho musical, por um bom desempenho técnico ou manual, não é um fracasso humano. Que importância tem se um matemático se dá mal em outra matéria? Se está adaptado, encontrou seu caminho e não concorda com o programa bitulado que lhe foi imposto? Exigir sucesso em todas as matérias simultaneamente é uma aberração (DALTO, 1990, p.151).

A Questão das Mudanças: algumas pistas

Sem pretender esgotar o assunto, vemos que o fracasso escolar é entendido pelos especialistas na área como sendo decorrente de fatores que poderiam ser agrupados em três grupos principais, representados pelos fatores de natureza *psicológica*, *sociológica* e *pedagógica*.

Evidentemente que fatores de ordem sociológica influenciam enormemente o desempenho dos estudantes nos cursos superiores, uma vez que as restrições econômicas, sociais e culturais dos estudantes de classes menos

favorecidas representam suas principais desvantagens, pois acarretam condições menos favorecidas para o desenvolvimento intelectual e de aptidões. Inúmeros são os relatos inclusive de desestímulo ao prosseguimento escolar provocados por integrantes de mesmo grupo social, decorrentes das pressões sociais, levando ao fracasso escolar e posteriormente ao abandono dos cursos.

Os fatores de natureza psicológica, embora não estejam obrigatoriamente ligados às condições sócio-econômicas, têm grande significado para a qualificação do estudante, na medida em que o ambiente familiar com maior grau de estabilidade emocional levam a melhores condições mentais, maior grau de segurança para o estudante, possibilitando, ou não, o seu desenvolvimento pessoal em busca do sucesso e de suas motivações. No tocante aos fatores, de ordem pedagógica, ligados ao fracasso escolar, podemos vislumbrar como significativa a natureza e a qualidade do ensino praticado nas instâncias iniciais da educação do educando, ou seja, a construção possibilitada pelo aparelho educacional até seu ingresso no curso superior. Com efeito, se, ao longo de sua formação inicial nos níveis fundamental e médio, o estudante se deparou com situações de conflitos sociais e psicológicos, de baixa qualidade pedagógica, mantendo contato com professores mal remunerados e desestimulados, com um sistema de avaliação formal e pontual e meramente classificatório, com aparato e equipamentos escolares em condições impróprias ou que não lhe despertassem o prazer em estar presente, o que se poderia esperar em termos de sua formação emocional, afetiva e pedagógica com relação às escolas?

Este é um dos pontos cruciais dos cursos superiores: desenvolver e incentivar a dimensão estética do conhecimento, que possibilitem o estabelecimento de um vínculo mais forte e representativo sob o aspecto motivacional. Para tanto, os educadores e professores precisam sempre se auto-avaliar e capacitar, para se colocarem perante os estudantes sob a condição de efetivos parceiros pedagógicos, de facilitadores

e de incentivadores do crescimento, sugerindo novas abordagens pedagógicas, providas de visão social e crítica dos assuntos que se revelarem polêmicos, ou que apresentem dificuldades de prosseguimento, propondo exercícios ou outras formas de revisão, reformatação, reformulação, re-significação do erro.

O professor universitário tem de re-instalar, no ambiente de ensino, a capacidade de “re-reflexão” com os estudantes. Para tanto, buscar sua re-capacitação na área da docência é acima de tudo, compreender, humildemente, que a educação é um fenômeno social complexo, multidimensional e histórico, que depende, portanto, de todos os atores, que se confundem enquanto os próprios sujeitos da ação pedagógica.

O verdadeiro professor universitário não é aquele que repete o que foi feito, dito e escrito pelos outros. Ele, como professor universitário, é pesquisador e estará gerando novo conhecimento, professando seu pensamento original: sobretudo o professor em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (D'AMBRÓSIO, 1997, p.99).

O professor terá, doravante, de acentuar suas qualidades de reflexão, criação, pesquisa, inovação, além de ser questionador e crítico, articulador e ético. Em decorrência de suas ações, as opções metodológicas deverão se assentar sob novos pressupostos que privilegiem as relações dialógicas e crítico-reflexivas, que incentivem a visão holística voltada para auxiliar a formação de um profissional competente, ético e cidadão, munido de tecnologias e de capacidade de aprender e pesquisar, bem como de trabalhar em equipes transdisciplinares.

Em relação à formação do novo professor, por ser proposta em termos de qualidade educacional e pedagógica e não mais restrita apenas à especialização tecnológica parcializada, deve ser permitida a criação de espaços coletivos nos quais ele possa discutir, refletir, produzir os seus saberes e os seus valores. Ou seja, uma proposta de capacitação e de formação continuada através de processo participativo propicia

momentos privilegiados para que o professor saia de seu isolamento em sala de aula, desvista-se do manto do saber e de suas relações de poder que subjazem naquela instância, impulsionando-o a discutir com seus pares, suas atuações docentes.

Em um processo de reflexão desta intensidade, ao serem envolvidos profissionais docentes de várias áreas de conhecimento e voltados naquele momento para as situações de natureza pedagógica, possibilita-se implementar ainda novos processos de avaliação, construção, modificação e reavaliação dos referenciais e pressupostos epistemológicos e didáticos compartilhadamente, provocando o docente a compartilhar avanços e sucessos, angústias e dificuldades, que não só o afligem, mas que também a todos nós educadores.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos da Terra (MORIN, 2000b, p.61).

Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora UNIVILLE, 2003.
- BARTOLOMEI, Rogério. **Pensando o ensino do futuro com perspectivas humanizadoras**: a engenharia civil como pretexto. Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas: 2002. 198p. [Tese de Doutorado em Educação] [s.n. t.]
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In MASETTO, Marcos (Org.). **Docência da Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001b.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Dicionário da Língua Portuguesa – Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GUIMARÃES, Sueli Édi R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula”. In: BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 1997.
- DALTO, Françoise. **A Causa dos Adolescentes** (do original *La cause des Adolescents*; Éditions Robert Laffont, S.A. Paris, 1988), Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1995.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: SOUSA, Clarilza Pardo de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

PINTO, Neuza Bertoni. **O erro com estratégia didática**: estudo do erro no ensino da matemática elementar. Campinas: Papyrus, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação: que Realidade é essa? **Avaliação** – Revista da Rede de Avaliação

Instrumental da Educação Superior, Campinas: ano VII, v.7, n.1, p.81-100, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes. **A Prática de Avaliação do Ensino Superior**: uma experiência na Enfermagem. Campinas: Cortez/PUCCAMP, 1995.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da criatividade do Professor. In NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

