



Ecleide Cunico Furlanetto²
ecleide@terra.com.br

Fernando César de Souza³
fernando.csouza@sp.senac.br

Monica Osorio Simons⁴
ceag@terra.com.br

RESUMO

Parte-se do pressuposto de que, apesar de trabalhos importantes terem sido desenvolvidos sobre avaliação, ainda é necessário discutir o impacto que ela provoca na consciência individual e coletiva. Nessa perspectiva, buscou-se analisar uma experiência realizada no contexto do Projeto de Extensão: Revisitando a Prática Pedagógica, do Programa de Mestrado em Educação da UNICID, tendo como referência a Psicologia Analítica, desenvolvida por Carl Gustav Jung.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação • Prática pedagógica • Elaboração simbólica • Símbolo

ABSTRACT

Notwithstanding important works having been developed over evaluation, it is believed that it is still necessary to discuss the impact it has on individual and collective consciousness. In this perspective, we have sought to analyze the experience realized in the background of Extension Project: Revisiting the Pedagogic Practice, from UNICID Education Masters Program, having as reference Analytical Psychology, developed by Carl Gustav Jung.

KEYWORDS: Assessment • Pedagogical practice • Symbolic elaboration • Symbol

¹ Trabalho desenvolvido na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

² Mestre em Psicologia da Educação e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da UNICID.

³ Mestre em Educação pela UNICID. Doutor em Educação: Currículo pela PUC/SP. Técnico de Desenvolvimento Profissional do Senac São Paulo.

⁴ Bióloga e médica veterinária, especialista em educação ambiental e mestre em educação -UNICID. Diretora do Centro de Educação Ambiental de Guarulhos. Docente em cursos de pós-graduação no Centro Universitário Senac e na Faap. Docente de graduação na UNIMESP

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo no qual avaliamos e somos, permanentemente, avaliados. Utilizamos a função avaliadora cotidianamente, muitas vezes sem ter consciência de o estarmos fazendo. Ao decidirmos, pela manhã, a roupa que iremos usar, provavelmente, nos apoiaremos em alguns indicadores tais como: as condições meteorológicas, os locais que frequentaremos e as atividades que realizaremos durante o dia. Essa decisão, aparentemente tão simples, é precedida de um processo avaliativo.

Apesar de trabalhos importantes terem sido desenvolvidos a respeito de avaliação no sentido de torná-la mais democrática e eficaz, consideramos que ainda temos caminhos a percorrer a fim de ampliar a compreensão a respeito do impacto que ela provoca nos sujeitos e nas instituições. Nesse sentido, propomo-nos lançar mão da Psicologia Analítica, desenvolvida por Jung (1964), que permite olhar para a avaliação de outro lugar, com o intuito de ampliar as discussões em torno desse tema. O texto analisa uma experiência realizada no contexto do Projeto de Extensão Revisitando a Prática Pedagógica do Programa de Mestrado em Educação da UNICID, projeto desenvolvido por docentes do Mestrado em parceria com seus orientandos, para atender demandas de professores da Rede Pública e Privada de Ensino do Estado de São Paulo.

2. DESDOBRANDO OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO

2.1. A função avaliadora

A função avaliadora é uma, entre as muitas funções da psique consideradas atividades ou operações psíquicas dinâmicas, descritas por Jung (1981). Ele deslocou sua observação dos estímulos do mundo externo e das respostas dadas a eles pelo mundo interno e a focou na atividade psíquica que atri-

bui significado aos objetos externos e internos e os determina como tal. As funções psíquicas foram consideradas como “o lugar e o momento em que se verifica o encontro do interno com o externo” (PIERRI, 2002, p. 214). Exemplificando, ao detectarmos a raiva no outro e nos sentirmos profundamente incomodados por ela, o que nos parece externo pode ser uma dimensão interna de nossa raiva que nossa consciência hesita em acolher, porém localiza com muita facilidade ao seu redor.

Byington (2011) salienta que as funções psíquicas colaboram nos processos de estruturação da consciência que se vê penetrada, a todo o momento, por conteúdos os mais diferentes possíveis, necessitando elaborá-los para deles se apropriar. Esses conteúdos que penetram na consciência são denominados pela Psicologia Analítica de conteúdos simbólicos. Um símbolo pode ser uma ideia, uma imagem ou uma palavra. Um conteúdo é simbólico quando remete a algo que se encontra para além do significado manifesto e imediato. O símbolo possui um aspecto “inconsciente” mais amplo, que apesar de nunca poder ser totalmente definido ou explicado, ao ser elaborado possibilita que a consciência se expanda. Na Psicologia Analítica, o símbolo assume a função mediadora, a reveladora e, também, a transcendente na medida em que possibilita à consciência transitar entre o que sabe e o que não sabe, apropriar-se de algo que está oculto, bem como transcender para outros padrões de consciência.

2.2. A avaliação

A avaliação pode assumir a característica de função estruturante da psique presente na elaboração dos mais diferentes símbolos, como também ela própria pode ser um conteúdo que necessita ser elaborado pela consciência individual e coletiva.

Uma avaliação realizada na esco-





la requer elaboração dos que vão ser avaliados, sejam eles alunos ou professores. Os participantes procurarão elaborar esse símbolo, contando com o auxílio das funções estruturantes. Para isso, podem ser acionadas entre outras funções: o desejo de aprender; a curiosidade; a vergonha; a competição; o medo de fracassar ou de se destacar; o desejo de ser aceito e respeitado, a raiva, a angústia. A forma como este símbolo será elaborado por cada um estimulará ou dificultará o contato com os conteúdos que ele apresenta. Quando esse processo é permeado por funções estruturantes que atuam defensivamente, tem início a constelação do que Jung denominava de sombra, conteúdos que se afastam da consciência, mas continuam interferindo no funcionamento da psique. Byington (2011) faz referência à Sombra Pedagógica, composta pelos conteúdos que não puderam ser elaborados no contexto escolar, mas que, potencialmente, podem dificultar os relacionamentos de alunos e professores com o conhecimento.

Como salientamos anteriormente, para Byington, (2011) a consciência individual e a coletiva desenvolvem-se a partir da elaboração de símbolos, obrigando o Ego, normalmente conservador, a abandonar sua zona de conforto e descobrir outras maneiras de significar conteúdos que o provocam. Essa elaboração simbólica pode acontecer com base em diferentes padrões arquetípicos de consciência: matriarcal, patriarcal, alteridade e cósmico, descritos mais adiante, que possibilitam ao ego transitar em níveis de realidade diversos.

2.3. A Experiência

Tendo como cenário o Projeto Revisitando, elaboramos uma atividade cujo objetivo era explorar o tema da Avaliação. Referendados em estudos a respeito da aprendizagem de adultos, optamos por proporcionar aos alunos

uma experiência. O adulto se dispõe a aprender quando entra em contato com a falta e com a necessidade (FURLANETTO, 2007); os envolvidos tinham optado, individualmente, por participar, o que nos possibilitava pensar que o tema vinha ao encontro de suas necessidades.

O adulto traz consigo uma bagagem de conhecimentos que foi organizando, ao longo da vida que compõe seus quadros de referência. Ao se ver diante de novos conhecimentos, é desafiado a rever e avaliar seus quadros, o que nem sempre se apresenta como tarefa fácil, pois implica perdas e transformações. Ele aprende quando experiencia e pode elaborar sua experiência. Para Rezende (1995), o conceito sem experiência é vazio, traduz-se em palavras e mais palavras, bem como a experiência não conceitualizada não se transforma em conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem de adultos implica fazer e pensar no que se faz.

Tínhamos um conteúdo denso a ser disponibilizado para os participantes do projeto. Pretendíamos abordar avaliação a partir dos três dinamismos arquetípicos: matriarcal, patriarcal e alteridade, descritos por Byington (2011) e um desafio: como fazê-lo em três horas? Ao invés de prepararmos uma apresentação do conteúdo, optamos por organizar um dispositivo de mediação pedagógica que favorecesse uma relação dinâmica dos alunos com os conteúdos a serem trabalhados. Para isso, optamos por dividir o grupo composto por vinte e oito alunos em três subgrupos e fornecer um texto que explorasse os principais conceitos teóricos que pretendíamos abordar. Os participantes receberam o seguinte texto:

“Existem inúmeros arquétipos que participam do desenvolvimento da consciência individual e coletiva, e o principal deles é o arquétipo Cen-



tral, o qual funciona como um maestro coordenador desse processo. Ao redor dele, encontramos outros quatro grandes arquétipos: o da Grande Mãe, o do Pai, o da Alteridade e o da Sabedoria e, à volta destes, os restantes. Hoje, nos deteremos na explicitação de três deles: o arquétipo da Grande Mãe, do Pai, da Alteridade, responsáveis pelos três padrões de relacionamento. São eles o padrão Matriarcal, o Patriarcal e o de Alteridade, que não devem ser considerados estágios de uma linha evolutiva e nem hierarquizados, mas dimensões que interagem simultaneamente. Em alguns momentos da vida, um pode estar mais ativado, mas todos têm igual importância para o nosso desenvolvimento psíquico. Eles produzem padrões de consciência diferenciados que possibilitam interações também diferenciadas com os objetos. Cada um pode apresentar-se mais adequado, dependendo da situação existencial.

Os arquétipos nos possibilitam ampliar a compreensão da relação que estabelecemos com o mundo que nos cerca e, principalmente, com os nossos semelhantes. Eles não são comumente ativados pela vontade do sujeito, pela sua dimensão egoica, mas se constelam, principalmente, na relação que o sujeito, visto como um todo composto por dimensões conscientes e inconscientes, estabelece com os acontecimentos, pessoas e com as vivências culturais.

O dinamismo matriarcal, regido pelo Arquétipo da Grande Mãe, é o mais arcaico da psique. Possibilita uma grande proximidade entre o Eu e o Outro. As polaridades tendem a conviver aqui, numa grande intimidade emocional. Os símbolos por ele coordenados nos remetem a um compromisso com as forças vitais. O importante é a sobrevivência, a propagação da espécie, portanto a fertilidade e a sensualidade são fundamentais.

O corpo e a emoção são predominantes nessa dinâmica, existindo uma forte ligação com a natureza, que fertiliza e é fertilizada pelo homem. A relação que se estabelece com a natureza tende a ser de respeito e não de dominação. A lógica matriarcal é mais próxima do inconsciente, o que a torna, muitas vezes, inexplicável. Os caixas podem ser um bom exemplo dessa maneira de se relacionar com a vida. Eles sabem quando o tempo vai mudar, mas muitas vezes, ao explicar sua percepção, permeiam seu discurso com elementos objetivos, mas também mágicos que o tornam “ilógico”. Há crianças que choram, ao se aproximarem de pessoas que não gostam delas, presentindo algo que não podemos decifrar. Essas formas de perceber a realidade surgem de percepções inconscientes que não são compreendidas nem acolhidas porque se pautam em uma lógica patriarcal.

Aprender, aqui, não implica se afastar do objeto a ser conhecido, mas fundar-se com ele para, a partir desse estado de integração, poder captá-lo em sua totalidade. Para que haja aprendizagem no dinamismo Matriarcal, não há necessidade de separar as crianças dos adultos, de afastá-las da vida. As crianças aprendem principalmente através da imitação, não se ensina a fazer, faz-se junto. Não se aprende através da razão, da abstração, mas a partir das vivências do cotidiano e das tradições e da imitação. Podemos aproximar desse dinamismo a aprendizagem por modelos que, apesar de tão presente em nossa cultura, é pouco estudada e compreendida. A escola, portanto, não foi gestada com base no dinamismo Matriarcal, mas a partir do dinamismo patriarcal e, como tal, traz em sua face o viés do arquétipo que a estruturou. A lógica do Dinamismo Matriarcal está articulada à sobrevivência. Em função disso, um de seus símbolos mais importante é o alimento. A nutrição física e psíquica passa a ser um de seus maiores com-



promissos.

O dinamismo patriarcal, rede simbólica articulada em torno do Arquétipo do Pai, é muito conhecido de todos nós, pois vivemos durante muito tempo numa cultura com forte predominância patriarcal. Esse padrão de consciência promoveu um profundo afastamento entre a consciência e o inconsciente e também entre as demais polaridades. Separamos a razão da emoção, o objetivo do subjetivo, o corpo do espírito. O dinamismo patriarcal, devido à sua capacidade de promover a abstração, possibilitou a organização das normas e dos limites, o afastamento do ser humano de seu corpo e emoções. A lógica abstrata, o pensamento antecipatório e o método favoreceram o desenvolvimento do planejamento, indispensável para a vida social moderna. Nesse dinamismo, conhecer exige um afastamento do objeto a ser conhecido. Em função disso, surge a valorização da racionalidade, da função pensamento e da sensação, em detrimento do sentimento e da intuição. A consciência patriarcal é disciplinar, organiza, limita e fragmenta. A estruturação patriarcal é muito importante para a consciência e para a cultura. Ela permite a organização e o planejamento da vida; no entanto, aí está também sua limitação, pois muitas vezes cerceia as transformações e a criatividade.

Os símbolos coordenados pelo dinamismo patriarcal que encontramos na escola, tais como horário, prazos, planejamentos, limites e organização, se por um lado permitem o seu funcionamento organizado, por outro, vividos rigidamente, podem exacerbar os afastamentos que, em vez de possibilitarem uma maior discriminação, produzem um não-enxergar. Podemos dar o exemplo do coordenador excessivamente comprometido com as normas e prazos e com seus cumprimentos, que não ouve as necessidades de seus professores, não percebe o movimento que

seu grupo está fazendo e impõe tarefas e tempos que mais atrapalham do que potencializam o trabalho docente.

Para se poder ver um objeto é necessária uma certa distância, mas se eu o coloco longe demais, também não o enxergo. Encontramos, então, muitas vezes, uma prática pedagógica que afasta o professor do aluno, distancia o aluno de seus colegas e ambos do conhecimento. Existe também uma distância entre teoria e prática, muito presente nesse dinamismo que se mostra na escola, encobrendo as relações entre o que está sendo estudado e a própria vida. Deparamos com o conhecimento fragmentado em disciplinas que, se por um lado cumprem uma função organizadora do conhecimento, por outro distanciam os alunos da vida viva. A mesma criança que assiste a uma aula teórica sobre vegetais na escola, não é capaz de cuidar da plantinha que tem em casa, ou de estabelecer alguma relação entre o que aprendeu com a sala-da que come no almoço.

O dinamismo de Alteridade surge como terceiro incluído que emerge quando os anteriores deixam de se constituir polaridades opostas e passam a interagir. Quando a consciência suporta a tensão provocada por essa aproximação, ela se abre para novas possibilidades de relação com os objetos. Uma nova rede simbólica se constela e articula símbolos que se referem à dimensão do encontro, tolerância com as diferenças, liberdade, movimento e descoberta. Nesse dinamismo, as polaridades podem se afastar e aproximar sem perder suas especificidades. Não a vemos mais como pontos fixos e opostos, mas como instâncias em movimento, tecendo novos desenhos e delineando a todo momento possibilidades diferenciadas de compreensão.

A capacidade de encontro, que possibilita a abertura de fronteiras, que cria zonas de interseção e que aproxima, mas discrimina, provoca di-



versos encontros: do inconsciente com o consciente, da objetividade com a subjetividade, da emoção com a razão. O sujeito pode agora perceber a totalidade fora de si e captar a totalidade do Universo, perceber sua interação com a sociedade e com o Cosmos.

A consciência de Alteridade não abre mão da organização, do rigor, da disciplinaridade, mas através do resgate de aspectos esquecidos do dinamismo Matriarcal, que tem a ver com a emoção, com a intuição, possibilita uma transformação que vai muito além da somatória dos dinamismos anteriores. O sujeito descobre uma nova forma de se relacionar consigo mesmo e com o mundo que o cerca, descobre novas maneiras de conhecer.

Esse dinamismo, por não ser comprometido com verdades absolutas, permite um contato mais criativo com o erro, com as falhas, acolhe o processo e não só o produto. Através da dimensão da Alteridade, é mais fácil elaborar aspectos sombrios dos processos vivenciados, na medida em que esses aspectos não são negados, mas previstos como parte do percurso.”

2.4. As dinâmicas grupais

Os três grupos, após a leitura do texto, tiveram um tempo para discutir e elaborar questões a serem discutidas coletivamente. Em seguida, cada grupo recebeu uma proposta de trabalho. Procuramos elaborá-la tendo como pano de fundo os dinamismos descritos. Optamos por utilizar a técnica do mosaico⁵ para que os grupos pudessem se expressar. Utilizamos fita crepe para delimitar, no chão, espaços a serem utilizados pelos grupos. As propostas de trabalho foram as seguintes: Grupo M – Entrar em contato com o texto e com o que ele provocou no grupo e representar, livremente, a experiência. Grupo P – Ler o texto com atenção, destacar os principais conceitos e representar a compreensão do

texto a partir de um esquema e Grupo A - estabelecer relações entre o texto recebido e três outros textos de apoio: uma música que fazia referência ao dinamismo patriarcal, um poema que poderia ser relacionado ao dinamismo de alteridade e um texto que se aproximava da lógica matriarcal e compor uma representação que explicitasse essas relações.

Ao formular essas propostas, tínhamos, como pano de fundo, as referências teóricas abordadas. Inspiramo-nos no Dinamismo Matriarcal para delinear a proposta do Grupo M. Esse dinamismo não prioriza uma estruturação rígida, etapas definidas ou modelos. Optamos por deixar o grupo livre para entrar em contato com o texto e criar uma maneira própria de representá-lo. Para organizar a proposta do Grupo P, nos ativemos ao dinamismo patriarcal que prioriza a racionalidade e pressupõe uma organização mais clara e definida. A última proposta, a do Grupo A, foi pensada, levando-se em conta o dinamismo de alteridade. Acreditávamos que, além da compreensão do texto, seria interessante que eles pudessem ter uma oportunidade de utilizar as referências teóricas fornecidas, para ampliar a compreensão de outras produções culturais.

Ao iniciarem o trabalho, dois grupos: o Grupo M e o Grupo A, resolveram dividir-se em dois subgrupos por acharem o número de participantes muito grande. Dessa forma, os grupos resultaram em cinco: Grupo M1; M2; P; A1 e Grupo A2,

Observamos que os dois subgrupos que receberam a primeira proposta sentaram-se no chão em torno dos espaços delimitados. Havia um clima de tranquilidade enquanto exploravam o material fornecido e compartilhavam os sentidos construídos e as maneiras de representá-los.

O Subgrupo M1, ao apresentar



seu trabalho, relatou:

“tentamos mostrar o homem e sua capacidade de sentir e de ter emoções, representado pelo coração, (quadrado vermelho no peito da figura). As cores preta e vermelha representam o masculino e o feminino e os braços abertos representam o equilíbrio entre emoção e razão. Pensamos, inicialmente, em representar uma balança, mas desistimos porque desejávamos enfatizar as dimensões afetivas e criativas e não as racionais.”

O Subgrupo M2 relatou:

“elaboramos uma balança, pois consideramos importante trabalhar com o equilíbrio. Pensamos, inicialmente, fazê-la reta, mas sentimos necessidade de representar o movimento. O ponto de interrogação reflete a pergunta: quanto e como vencer o desafio de integrar e equilibrar os dinamismos? Uma vez que o grupo entende que não há um dinamismo mais importante que o outro.”

O Grupo P que trabalhou com o dinamismo patriarcal, apresentou uma dinâmica diferente dos demais. Inicialmente, não solicitaram a divisão do grupo. Alguns membros sentaram-se no chão, enquanto outros ficaram nas cadeiras em torno do espaço delimitado para o trabalho. Foi possível observar que a maneira de executar a proposta não foi negociada coletivamente, alguns membros assumiram a liderança e tomaram as decisões que consideraram pertinentes, enquanto outros assumiram uma atitude passiva sendo que alguns ficaram, literalmente, de braços cruzados observando os colegas trabalharem.

Ao apresentarem o trabalho relataram:

“fizemos um esquema que tem uma posição certa para ser olhado. Do núcleo central, onde o todo está representado por várias cores, saem as cores rosa e vermelha, representando o dinamismo matriarcal ou a emoção

e a afetividade. A azul e a preta referem-se ao dinamismo patriarcal ou à disciplina, às regras e à fragmentação. O resto do esquema representa a alteridade articulando as cores de um e outro dinamismo.”

Os grupos que trabalharam com a terceira proposta também se sentaram no chão e negociaram as maneiras de realizar a atividade proposta. O Subgrupo A1 relatou:

“pensamos em vários símbolos. Escolhemos o espelho uma vez que, se olho para ele, vejo minha imagem refletida. O outro pode ser como um espelho que me reflete. Escolhemos também três círculos, mas de cores diferentes, uma para cada arquétipo. O do meio representa a Alteridade e integra os outros dois.”

O Subgrupo A2 relatou:

“o grupo discutiu inicialmente qual arquétipo representar, acabamos optando pelo dinamismo de Alteridade por entender que ele integra os outros dois. Ao iniciarmos nossa representação, incomodou-nos o limite fechado, imposto pelo perímetro quadrado proposto pela fita crepe, no nosso entender incompatível com a proposta de Alteridade. Por isso procuramos outra forma que permitisse maior movimento. Assim construímos uma forma dinâmica em fuga pelos vértices do triângulo simbolizando o respeito pelas diferenças representadas por três linhas coloridas e sinuosas, cada uma representando um arquétipo, integrando-se no coentro com outras cores para representar o potencial do novo em construção.”

2.5. A Avaliação como possibilidade de elaboração

Após a apresentação dos grupos, iniciou-se um diálogo a respeito da Avaliação que se aproximou do processo de elaboração simbólica. Exploraram-se, inicialmente, as possibilidades de avaliar o trabalho realizado. O primeiro item a ser destacado foi a observação. Observando, foi possível



perceber a postura corporal, o grau de envolvimento, a relação com outros participantes, os silêncios, as falas dos envolvidos: pistas que favoreciam a compreensão do que estava ocorrendo nos grupos.

Conversou-se a respeito da maneira de como cada grupo havia se organizado. Os grupos M e A haviam se subdividido, procurando garantir a participação de todos, o que não ocorreu com o Grupo P. Observamos que talvez as diferentes propostas tenham provocado reações diferentes nos grupos, os grupos M e A disseram terem se sentido atraídos pelas propostas de trabalho, enquanto o Grupo P significou a proposta como uma tarefa a cumprir. Eles consideraram que as análises realizadas pelos grupos A1 e A2 tinham sido mais aprofundadas e criativas, devido à proposta também requerer mais elaboração.

Em seguida, os participantes salientaram que, além da observação, a apresentação dos trabalhos havia possibilitado um aprofundamento do nível de compreensão dos caminhos percorridos pelos grupos. Com base nos relatos, foi possível, além de detectar alguns indícios do trabalho realizado, contar com mais elementos para aprofundar a compreensão dos processos vividos. Caso fosse elaborado um instrumento de avaliação mais preciso, seria possível, ainda, um maior aprofundamento.

Salientou-se que a produção dos grupos também poderia ser avaliada a partir dos três dinamismos de consciência. Considerou-se, inicialmente que a avaliação em nossa cultura está fortemente vinculada ao padrão patriarcal. Esse padrão permite um afastamento maior entre o eu e o outro o que pode ser significado como um elemento facilitador da avaliação. Nesse padrão de consciência, a avaliação cumpre o papel de discriminar, classificar e organizar, porém, por afas-

tar as polaridades do símbolo, pode dificultar o processo de elaboração. Exemplificando: o símbolo avaliação remete ao desvendar, mas também ao seu oposto encobrir. Caso não se lide com essas duas possibilidades simultaneamente e criativamente, corre-se o risco de estimular resistências, pois aquilo que não pode ser elaborado claramente pela consciência aloja-se na sombra e pode se manifestar por meio do boicote, da manipulação de dados e de outras formas mais.

O Padrão Matriarcal, por ser mais arcaico, favorece a proximidade entre o eu e o outro que dificulta a discriminação e o afastamento entre eles. A percepção dos objetos e conseqüentemente sua avaliação estão mais próximas do inconsciente, o que torna, muitas vezes, difícil compreender a lógica dos processos avaliativos matriarcais que articulam elementos objetivos e mágicos e pautam-se, preferencialmente, no sentimento e na intuição. Por estarem próximos do inconsciente, apesar de aparentemente ilógicos, podem ser muito eficientes, como a avaliação do tempo feita por um caçara. Ele pode antecipar mudanças bruscas, prever ventos e tempestades, mas não é capaz de precisar como faz isso.

Em relação à Alteridade destacou-se que ela implica na articulação criativa dos padrões anteriores, portanto, os processos avaliativos articulam as outras duas dimensões. Como foi mostrado anteriormente, o dinamismo de Alteridade emerge quando os anteriores deixam de estar em oposição e passam a interagir em movimento e provocando possibilidades diferenciadas de compreensão. Por não ser comprometido com verdades absolutas, o dinamismo de Alteridade permite um contato mais criativo com o erro, com as falhas, as quais não significam fracassos, mas parte do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação assume o papel de ampliar a compreensão dos processos vividos



e de pensar em como interagir com eles de maneira criativa. Através da dimensão da Alteridade, é mais fácil avaliar na medida os processos vivenciados, considerando que a probabilidade de serem escondidos e negados é menor.

3. Revendo o caminho percorrido

Tínhamos como objetivo inicial: disponibilizar aos participantes do projeto referências teóricas que possibilitassem olhar a avaliação de outra perspectiva. Tínhamos um desafio: lançar mão de dispositivos de mediação pedagógica que favorecessem uma interação entre o conteúdo e os participantes e isso não seria possível, com

base no referencial teórico que adotamos, se o conteúdo fosse transmitido por meio de exposição oral. Pressupunhamos que os participantes se envolveriam mais com o trabalho, caso tivessem oportunidade de elaborar os conteúdos disponibilizados.

Levando-se em consideração as discussões realizadas nos grupos, foi possível observar que os participantes sentiram-se provocados pelo conteúdo abordado, demonstraram interesse em participar e consideraram o conteúdo apresentado uma ferramenta fecunda para se repensar o papel da avaliação na escola, levando-se em conta suas dimensões criativas e defensivas.

NOTAS EXPLICATIVAS

⁵ Cada grupo recebeu uma grande quantidade de pedaços de papel cartão cortado, de diversas cores, para montar o mosaico.

REFERÊNCIAS

BYINGTON, C. A. B. A construção amorosa do saber. São Paulo: Linear B, 2011.

FURLANETTO, E. C. Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação, 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

JUNG, C. G. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____. O desenvolvimento da personalidade. Petrópolis: Vozes, 1981.

PIERRI, P. F. Dicionário Junguiano. São Paulo: Paulus, 2002.

REZENDE, A. M. Wilfred R. Bion: uma psicanálise do pensamento. Campinas: Papirus, 1995.

Recebido em janeiro 2012

Aceito em março 2012