

# **A avaliação no cotidiano escolar**

*Maria Teresa Esteban\**

Por que estamos mais uma vez discutindo a avaliação?

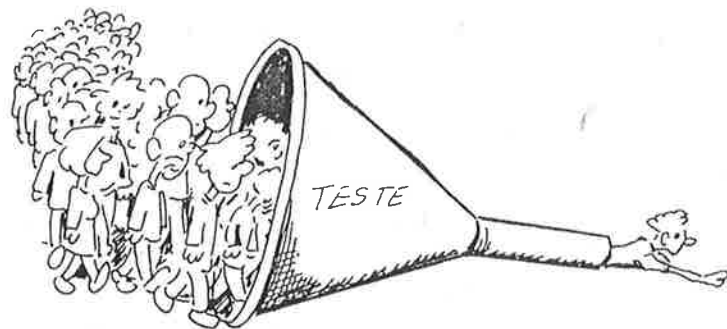
Por que, após tantas discussões, pesquisas, propostas, palestras, seminários, textos, livros, modelos, este continua sendo um tema tão relevante?

Entendo que é importante continuar discutindo a avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças, especialmente das crianças das classes populares, as que efetivamente vivem cotidianamente o fracasso. Portanto, para mim, a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

---

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF.

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado.



O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social. O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.

Entendendo as relações entre fracasso escolar e avaliação e a decorrente percepção da avaliação como responsável pelo resultado do aluno(a), faço uma segunda indagação: a escola poderia existir sem avaliação?

Tenho certeza de que os alunos e alunas responderiam sorridentes que sim. A inexistência da avaliação permitiria que elas e eles não tivessem que deixar de brincar ou sair com os amigos e amigas para passar um bom tempo do dia “estudando”; evitaria os castigos e broncas decorrentes das notas baixas; eliminaria o trabalho de decorar uma porção de coisas, para as quais não encontram o menor sentido e que certamente serão esquecidas no dia seguinte; ou o trabalho inútil de preparar a “cola”; reduziria angústias e sofrimentos... Faria a escola mais feliz.

Faria?

Pensando bem, será que todos os estudantes achariam justo que não houvesse algum tipo de reconhecimento do mérito daqueles mais inteligentes, mais esforçados, mais estudiosos? Todos ficariam satisfeitos com a ausência de hierarquia que marcasse a diferença, conferindo status a uns e rotulando outros de menos inteligentes, menos esforçados, menos estudiosos?

Olhando por este prisma, talvez alguns sorrisos ficassem amarelados, a resposta fosse menos rápida e contundente...

Voltando à segunda indagação – a escola poderia existir sem avaliação? – e pensando em nós, professores e professoras, haveria consenso na resposta?

Talvez sim. Quando pensamos nas pilhas de provas e trabalhos para corrigir; na dificuldade de definir parâmetros

para a observação e classificação do comportamento dos alunos e alunas; no tempo que gastamos organizando questões instigantes, que não se reduzam a pedir respostas que reproduzam o que foi decorado; na dificuldade de propor trabalhos que realmente interessem aos estudantes... Melhor seria não ter que avaliar.

Por outro lado, sem a prova, o que obrigaria os alunos e alunas a estudar? Sem os prêmios e castigos, com seus mil apelidos e disfarces, como garantir a disciplina? Sem instrumentos de avaliação, como garantir que os conteúdos mínimos estão sendo aprendidos, como identificar quem sabe e quem não sabe, atendendo à função de credenciamento assumida pela escola?

É. Talvez a avaliação seja um “mal necessário”. Conclusão com que também concordariam muitos(as) pais e mães (ou responsáveis), seja por um argumento ou por outro.

Com esta conclusão, o que estamos entendendo por avaliação? A avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas é uma atividade fundamentalmente escolar? São educacionais os objetivos da avaliação realizada na escola? Qual o papel da avaliação no processo ensino/aprendizagem?

Apesar de ser quase unânime a idéia de que avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico. Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação freqüentemente usados na sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação. O olhar para essas novas alternativas precisa estar atento aos discursos e às práticas para evitar que a perspectiva técnica continue colocando na sombra a perspectiva ética.

Uma vez mais estamos imersos(as) na tensão entre continuidade e ruptura, que se traduz no dilema entre manter, com algumas reformas superficiais, a perspectiva quantitativa da avaliação ou redefinir o percurso no sentido de construir uma perspectiva verdadeiramente democrática de avaliação. Este dilema nos coloca diante da indagação: o que está efetivamente sendo privilegiado no atual debate sobre a avaliação?

Questão que se desdobra em algumas outras: quais os objetivos das alternativas propostas? Que concepções dão suporte às modificações implementadas? O que significa este grande interesse pela prática avaliativa neste momento? O discurso sobre a avaliação transforma ou apenas reforma sua teoria e prática? O que há de realmente novo? As diretrizes que estão sendo demarcadas rompem com a dimensão excludente da avaliação? O que efetivamente muda no cotidiano da escola?

Sem pretender responder a essas questões, me parece relevante refletir sobre elas com a finalidade de repensar o processo de avaliação e agir no sentido de criar/consolidar práticas pedagógicas democráticas.

Estamos vivendo mais um momento de construção de propostas para a redefinição do cotidiano escolar e podemos perceber que a avaliação é uma questão significativa nesse processo. Desde meu ponto de vista, as alternativas que se apresentam oscilam entre três perspectivas:

- a) Retorno ao padrão rígido definido pela *avaliação quantitativa*. Este me parece ser o que está sendo assumido pelas propostas vindas do MEC – SAEB e “Provão”, no caso da avaliação, complementados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O tema central do discurso é a “qualidade da educação”,

qualidade esta que será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles. A avaliação se revela um “mecanismo de controle” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as “mesmas oportunidades” num processo de avaliação padronizado. A dinâmica da sala de aula está limitada aos procedimentos que possam favorecer a produtividade.

- b) Consolidação de um modelo híbrido. Esta perspectiva de redefinição do processo de avaliação dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora possam apresentar intencionalidades distintas e muitas vezes opostas, desencadeiam práticas com conseqüências semelhantes. Essas propostas afirmam uma ruptura com a avaliação quantitativa, se constroem com um discurso crítico à concepção de avaliação como quantificação dos resultados, compartilham a afirmação de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais.

As alternativas construídas desta perspectiva avançam no sentido de destacar a aprendizagem como um processo, relativizando a dicotomia entre erro e acerto, indicando a necessidade de que o tempo escolar considere também os tempos e ritmos individuais. Embora o erro seja tolerado como parte de um processo que se direciona

à resposta certa, mantém-se a percepção de um determinado ritmo como o mais adequado e o olhar negativo para o erro permanece.

Muitas das propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa mantêm o estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos e alunas devem ser comparados, e não rompem com a prática de classificação, ainda que muitas vezes sejam modificados os termos dessa classificação. Algumas vezes se abandona a escala de 0 a 10, ou de A a E, ou deixa-se de utilizar conceitos como “ótimo”, “bom” ou “regular”. Mas freqüentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançados. Sob outros formatos e outros instrumentos são sustentadas as mesmas finalidades da avaliação. O contexto escolar adquire um certo grau de liberdade, mas os processos pedagógicos continuam vinculados a um produto previamente determinado.

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

c) Construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão.

A terceira perspectiva, para a qual só vamos encontrar alguns processos que não estão consolidados nem completamente definidos, engloba as alternativas de avaliação que estão pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Esta percepção implica numa mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real. É nesta perspectiva que este texto se inscreve.

### **Avaliar: para quê?**

A escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade. Experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversos se plasmam nos diversos discursos que se cruzam em seu cotidiano, pondo em diálogo conhecimentos produzidos a partir de várias perspectivas. A polissemia surge como um traço marcante das interações estabelecidas e entra em confronto com uma estrutura pedagógica que prevê e propõe o pensamento unívoco.

Freqüentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado,

relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. É a quantidade de erros e de acertos, que também incorpora o “comportamento”, os “hábitos” e as “atitudes” dos alunos e alunas, que orienta a avaliação do(a) professor(a). Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real.

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento.

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para

que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada.

Apesar desta ser a prática dominante, pelo menos desde minha ótica, a necessidade constante de se discutir a avaliação pode estar indicando a compreensão, ainda que muitas vezes difusa, de que a classificação é insuficiente. Para mim, tal insuficiência está em ter o silenciamento como o fio que tece a relação entre “avaliar”, “corrigir” e “selecionar”. A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas dos(as) alunos(as) em erros ou acertos impede que o processo ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar.

Esta análise mostra a insuficiência da prática de avaliação instituída para responder à dinâmica do processo ensino/aprendizagem e a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica

comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes. Esta transformação requer uma redefinição paradigmática (BARRIGA, 1992).

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos.

Acredito: o não-dito, os silêncios, os fatos cotidianos, as historinhas comuns, iguais a tantas outras povoadoras de nossas salas de aula, e que contamos na sala de professores ou mesmo aquelas a que não damos maior importância e que nem chegam a ser incorporadas ao nosso vasto repertório, histórias aparentemente banais, constituidoras da vida escolar, são eventos importantes a indicar outras possibilidades de ação. Essas histórias, extremamente comuns (quem não teria alguma historinha ocorrida em seu cotidiano sobre momentos em que o(a) aluno(a) respondeu errado à pergunta feita pelo(a) professor(a)?) podem nos ajudar a refletir sobre a ação docente, quanto à resposta do(a) aluno(a) e quanto ao processo de avaliação como parte da dinâmica ensino/aprendizagem.

Fatos, que apesar de comuns, em geral estão marcados pela palavra diferente. Inicialmente diferente marca a distância entre a proposta do exercício e a resposta dada, porém, um olhar mais atento, uma escuta mais refinada, uma intuição mais apurada, que vão sendo construídos através do diálogo, podem indicar que

diferente é o fio que enlaça a pergunta à resposta desde um ponto de vista original, inesperado, desconcertante, que algumas vezes achamos engraçado, outras interessante, outras trágico. De um modo ou de outro, esta diferença chama nossa atenção.

O que leva a professora ou professor em alguns casos a refletir sobre a diferença em vez de simplesmente negá-la, como freqüentemente acontece na escola? Podemos levantar a hipótese de que tal situação consegue romper as barreiras e se colocar no campo do diálogo, de modo que, estando aberto ao outro, o professor pode, apesar da surpresa, ou talvez como conseqüência da surpresa, refletir sobre o que seu aluno diz e sobre a avaliação que ele mesmo havia feito.

Nestas situações cotidianas, às quais não damos maior relevância, podemos encontrar sinais de ruptura com o discurso da classificação que vem dando sentido às práticas de avaliação. Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços. Porém, como afirmei anteriormente, há muitos desses “casos”, que, sendo diferentes, possuem aspectos comuns que nos permitem “classificá-los” como “histórias interessantes”. Retirar destes fatos o rótulo de extraordinário, longe de esvaziá-lo a importância, sublinha a potência, pois como parte das situações comuns se tornam indícios de que se a prática pedagógica está impregnada do discurso da exclusão, nela também se anunciam possibilidades de transformação do discurso hegemônico.

Quero ressaltar a palavra “possibilidade”. Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho,

árduo porque desconhecido, de transformá-la em realidade. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas. Nessa busca encontro o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKY, 1988) como um instrumento que amplia a reflexão sobre o processo de avaliação.

Este conceito indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção, sendo estes, e não os conhecimentos já consolidados, que devem conduzir a prática pedagógica. Ressalta a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. Forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, indica outros caminhos para o processo ensino/aprendizagem, sinalizando uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados, e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Põe o diálogo no centro do processo ensino/aprendizagem e joga luz sobre as pontes que conectam os territórios artificialmente isolados. Substitui a interpretação unívoca, de natureza excludente, que propõe a avaliação como um processo articulado pela distinção entre erro e acerto, por uma orientação dialógica, que pressupõe inclusão e multiplicidade. A emergência da multiplicidade de saberes permite o confronto e revela a ambigüidade que o processo de avaliação, como prática de classificação, possui enquanto atividade impregnada

pela dinâmica e pelos valores sociais. Dando visibilidade à ambigüidade, a incorpora como um sinal de que as conclusões devem ser relativizadas e continuamente interrogadas, de que é preciso procurar entender a lógica do outro, de que a diferença sinaliza novas possibilidades.

Iluminar a multiplicidade de culturas que permeiam o cotidiano escolar nos desafia a ultrapassar a dicotomia entre *norma* e *desvio*, subjacente ao antagonismo *acerto* e *erro*. Reconhecer a existência da diversidade significa que os vários conhecimentos não são formas “aceitáveis” para se atingir ao “verdadeiro” conhecimento, a diferença nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui.



## **Quem erra não sabe? O que sabe quem erra?**

O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo. Deixa de representar a ausência de conhecimentos, a deficiência, a impossibilidade, a falta.

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber” (ESTEBAN, 1992). Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo ensino/aprendizagem – estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” constitui um instrumento significativo para explorar a diversidade de conhecimentos e a pluralidade de processos para sua construção, além de estabelecer mecanismos para a construção de conhecimentos novos e mais amplos que os anteriores. Este conceito requer professores que



reflitam sobre sua ação estabelecendo um permanente diálogo no qual se entretêm a teoria e a prática, o professor pesquisador de que nos fala Schön (1992).

Como outra face dessa exigência, oferece aos professores uma ferramenta conceitual que atua no sentido de transformar a avaliação de uma prática de classificação num processo de investigação. Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos (ESTEBAN, 1997).

A avaliação como processo de classificação está limitada por ter em sua raiz a homogeneidade; como prática de investigação se configura uma perspectiva de heterogeneidade, abrindo espaço para que o múltiplo e o desconhecido ganhem visibilidade. As respostas predeterminadas cedem lugar às respostas em constante construção, desconstrução e reconstrução, que passam a configurar o início de novos questionamentos, sejam elas certas ou erradas. As diferenças entre alunos são assumidas como peculiaridades que devem ser trabalhadas e incorporadas pelo movimento coletivo, deixando de ser compreendidas como deficiências que precisam ser corrigidas. O erro passa a representar um indício, entre muitos outros, do processo de construção de conhecimentos. O erro aporta aspectos significativos para o processo de investigação ao sinalizar que a criança está seguindo trajetórias diferentes (originais, criativos, novos, impossíveis?) dos propostos e esperados pelo professor.

Avaliar é interrogar e interrogar-se. Assim como Bachelard (1970), precisamos indagar: por que não? A

pergunta por que não nega a absolutização do “saber” e do “não saber” e ressalta a relevância de se considerar a construção do conhecimento como uma possibilidade permanente. Esta compreensão nos ajuda a transformar nossa leitura dos resultados alcançados e processos instaurados na sala de aula, convertendo o não saber, estático, negativo e definitivo, em “ainda não saber”, provisório, relativo e potencial (ESTEBAN, 1992). A pergunta “por que não” revela a existência de possibilidades que ultrapassam os limites do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber. A pergunta “por que não” convida a ultrapassar os limites do já conhecido, do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber, sugerindo a existência de possibilidades até então desconhecidas.

Este movimento incide sobre o sentimento de onipotência que tem caracterizado a produção científica e se reflete na ação docente: o/a professor/a proprietário/a do conhecimento relevante que vai transmiti-lo a um/a aluno/a carente de conhecimentos, torna-se um/a professor/a atento à parcialidade, incompletude e relatividade dos saberes, valorizando o diálogo por compreender que alunos/as e professores/as possuem conhecimentos e desconhecimentos, podendo ajudar-se mutuamente a superar o ainda não saber de cada um especificamente e do grupo como um todo.

Nesta perspectiva, o professor procura compreender o que os alunos podem vir a saber/fazer, com vistas a desenhar uma ação docente que favoreça este processo. Para conhecer e transformar o processo pedagógico, procura meios de se aproximar do contexto no qual a escola se insere e dialogar com esse entorno, considerando-o parte significativa da dinâmica ensino/aprendizagem. Se apropria dos conhecimentos já

produzidos, articula-os com sua observação/ação e, em conjunto com seus companheiros, produz novos conhecimentos.

A avaliação como prática de investigação tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. Desta forma, os mecanismos de percepção e de leitura da realidade são ampliados, facilitando a identificação dos sinais de que algum aluno esteja sendo posto à margem do processo e das pistas para viabilizar a reconstrução de seu trajeto, como parte da dinâmica coletiva instaurada na sala de aula. A finalidade é que todos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo.

Investigando o processo de ensino/aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados.

### **Um convite desafiador**

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de

conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos, não é tarefa simples. Este texto não se propõe elaborar propostas/respostas. O que nos move é a possibilidade de contribuir com o debate. Sobretudo pretendemos investir nas possibilidades de ruptura com a estrutura excludente já consolidada, tecendo novos laços entre saberes e fazeres que buscam as fronteiras, não como territórios que isolam, mas como lugares de trânsito, espaços de interseção que estimulam o contato, indicando formas mais solidárias de compreensão e de construção da realidade, escolar e social.

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática. Compromisso esse que os coloca freqüentemente diante de dilemas e exige que se tornem cada dia mais capazes de investigar sua própria prática para formular "respostas possíveis" aos problemas urgentes, entendendo que sempre podem ser aperfeiçoadas.

Professores arriscam novas possibilidades, delineiam novos percursos, esboçam novas análises de antigas questões e se sentem estimulados pelos desafios diários implícitos no ser professor: profissionais cientes dos riscos e erros entranhados na construção do novo, capazes de ler nos erros respostas que instigam a repensar o processo e sinalizam novos pontos de partida. Professores e professoras que encontram no desconhecido pontes para novos e mais profundos conhecimentos e que vêem seus alunos(as) como parceiro(as) nesse caminho, enquanto

convidam os/as alunos(as), na verdade também estão aceitando um desafio.

O convite/desafio feito por alunos que não se deixam modelar pela escola, demandando práticas que não reduzam o conhecimento a respostas certas de questões escolares; convite/desafio que se fazem professores comprometidos com os alunos das classes populares que não têm seus saberes reconhecidos, são freqüentemente impedidos de ampliar seus conhecimentos e não conseguem escapar do perverso círculo da exclusão.

O convite/desafio à mudança, para muitos, é bastante atrativo. Porém, toda mudança pressupõe riscos. Muitas vezes é preciso reconstruir o olhar, num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida. Pode ser bastante difícil questionar, negar e substituir as crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados.

A dicotomia entre erro e acerto e entre saber e não-saber, marcos da concepção classificatória de avaliação, são aspectos profundamente enraizados em nossa forma de ver o mundo. A compreensão de que toda resposta, seja ela “certa” ou “errada” do ponto de vista do avaliador, traz em si conhecimentos e desconhecimentos leva à conclusão de que o que permite o movimento é o “ainda não saber” – síntese do já consolidado e sinal de novas possibilidades – e à percepção de que o “não saber” tem tanto valor, para se tecer novos conhecimentos, quanto o *saber*: rompe com essa dicotomia e traz outros olhares para o processo avaliativo. A leitura do erro em sua positividade nega o conhecimento hegemônico e se insere na perspectiva de reconstrução paradigmática.

A transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento mais amplo de

reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global de redefinição das práticas sociais. Neste processo é fundamental: olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas. Entender essas historinhas, os acontecimentos simples, os fatos corriqueiros, os erros, como pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas; enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que “sabem” quanto pelo que “ainda não sabem”, se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida.

## Referências bibliográficas

- AQUINO, J. (org.) *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIC, A. e MOLL, J. (orgs.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- BACHELARD, G. *La filosofía del no*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- BARRIGA, A. D. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. In: *Perfiles Educativos*. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 15, mar. 1982.
- GARCIA, R. L. e VALLA, V. V. (orgs.) A fala dos excluídos. In: *Cadernos CEDES*, 38. São Paulo: Papirus, 1996.
- ESTEBAN, M. T. *Não saber/Ainda não saber/Já saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1992.

- \_\_\_\_\_. *La reconstrucción del saber docente sobre la teoría y la práctica de la evaluación*. Tese de Doutorado. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1997.
- \_\_\_\_\_. Desafios escolares para a avaliação. In: *Presença Pedagógica*, 25. Dimensão, jan./fev. 1999.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto, Afrontamento, 1993.
- SACRISTÁN, J. G. *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso<sup>1</sup>**

*Regina Leite Garcia\**

A avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. Aliás, vamos descobrir em Barriga que é recente a denominação “avaliação” a uma prática por muito tempo chamada “exame”.

Muitos foram os críticos do exame, embora em nosso século tenha sido crescente o seu uso e abuso. Para Marx, “o exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”, com o que Bourdieu concorda, tanto que o cita no capítulo 3 de *A Reprodução*, bíblia dos educadores críticos brasileiros, mais tarde criticados por demasiadamente reprodutivistas, nos idos dos anos de

<sup>1</sup> Texto apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – 1998.

\* Professora titular em alfabetização da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF.

1970, princípios de 1980. No referido livro, Bourdieu e Passeron estudam as características e funções internas do exame no sistema francês de ensino deixando claro que

é somente com a condição de apartar-se, numa segunda ruptura, da ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar a interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação sobre a eliminação sem exame.

E Foucault nos mostra como o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder. Em seus estudos de uma microfísica do poder, revela como se deu o uso da normalização nos séculos XVII e XVIII, estruturando relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza.”

A primeira notícia que temos de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Portanto o exame aparece não como uma questão educativa mas como um instrumento de controle social. Através de exames públicos, *soi disant* abertos a todos, abriam-se as portas a fim de que alguns entrassem para fazer parte da burocracia, ainda que portas laterais deixassem passar aqueles que podiam oferecer dádivas não tão lícitas quanto a competência exigida na porta principal. Autores como Judges consideram ser impossível compreender o que sustentou o velho império chinês por tanto tempo e o seu colapso final sem o conhecimento do funcionamento social do

sistema de exames “com todos os seus aspectos caprichosos”.

Nada se encontra na literatura pedagógica, até muito recentemente, que nos permita afirmar ter havido a prática do exame na escola, apesar de Durkheim se referir ao exame na universidade medieval. Segundo o autor, havia três situações em que aparecia o exame: para o bacharel, para o licenciado e para o doutor. Estes exames seriam como rituais de iniciação, ou melhor dito, de passagem pois o candidato teria de mostrar um determinado grau de maturidade intelectual adquirido durante a sua escolaridade para poder ser reconhecido como bacharel, licenciado ou doutor. É interessante nos reportarmos ainda a Durkheim quando afirma que, no século XV, o exame era um momento em que aquele que se expunha ao ritual era freqüentemente ridicularizado por perguntas embaraçosas, o que nos faz pensar que “lá como cá más fadas há”. Penso nas bancas de defesa de dissertação e de tese, quando algumas vezes o quase mestre ou quase doutor é exposto a uma sabatina, em que até o orientador, esquecido de sua co-responsabilidade na elaboração do trabalho, participa do massacre. Penso ainda nos comitês *ad hoc*, em que protegidos pelo anonimato, inimigos não assumidos se vingam, reprovando projetos apenas por discordâncias teóricas, epistemológicas, ideológicas ou políticas.

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem; a outra, defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente, posição que levou

Foucault a denunciar o aspecto de vigilância contínua pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados. O sistema de avaliação, instituído no Brasil hoje, não poderia pensar melhor um sistema de controle do ensino!

Ficam assim, desde o século XVII, anunciadas as conseqüências das posições de Comenius e de La Salle, cujos efeitos se podem sentir até hoje. Um, Comenius, ao considerar o exame um problema metodológico, convida a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que “todos possam aprender tudo” conforme recomendava. Jamais pretendeu que o exame levasse à promoção ou qualificação do aprendiz, o que efetivamente não aconteceu até o século XIX. Para Comenius, se o aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno. Já o outro, La

Salle, centra no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem: um que ensina e outro que aprende. Assim, rompendo a unidade dialética ensino/aprendizagem e dando



à parte (o que aprende) valor de totalidade, além de obviamente responsabilizar aquele que aprende por um processo em que o sujeito que aprende está em situação dialógica dialética com o que ensina. Este, que por sua posição na relação, deveria saber como ensinar de modo que aquele que está no lugar de quem aprende, efetivamente aprenda. Se avançarmos na reflexão chegaremos inevitavelmente ao que hoje todos e todas sabemos – que aquele que ensina aprende... ou não será mestre; e que aquele que aprende também ensina, ainda que disto possa não ter consciência, pois ao aprender ou não conseguir aprender estará ensinando a quem ensina o que poderia ser o melhor caminho a ser seguido (ao que chamamos metodologia) para ter sucesso ao ensinar, ou seja, que quem ensina possa contribuir para que o aprendiz efetivamente aprenda.

Os herdeiros de Comenius disso sabem, tanto que se preocupam em melhor “compreender o compreender” (ainda que possam não conhecer Gregory Bateson), ou seja, procuram compreender como compreendem os alunos e alunas aquilo que lhes é ensinado e, melhor compreendendo o processo de aprendizagem, podem avançar, incorporando esse conhecimento sobre o processo de aprendizagem a fim de melhor atuarem no processo de ensino. Entendem que o processo ensino/aprendizagem se constitui numa unidade dialética dialogal, em que dois sujeitos interagem, influenciando e sendo influenciados um pelo outro. E, se vão mais longe, compreendendo que na relação sujeito-objeto no ato de conhecimento, numa leitura freudiana, haveria elementos de transferência e contra-transferência, ou antes, haveria na relação não apenas o observado em presença, mas o produzido em ausência. Se levássemos o raciocínio comeniano às últimas conseqüências, poderíamos dizer que um

professor ou professora que pretenda compreender o compreender de seus alunos, inevitavelmente se tornará um professor(a) pesquisador(a), por compreender que a teoria de que dispõe não dá conta da complexidade do que acontece em sua sala de aula e que é preciso afinar os sentidos, as intuições e os conhecimentos para melhor compreender o que acontece e como acontece. Este caminho é indispensável para chegar a elaborar estratégias pedagógicas, em que se incluam relações, metodologias, atividades, materiais didáticos, critérios de avaliação para melhor atender ao pretendido por Comenius de que todos possam, de fato, aprender tudo aquilo que lhes seja ensinado. Sintetizando, eu diria que um professor comeniano hoje, é aquele que “descobriu” ser preciso investigar o cotidiano da sala de aula a fim de poder atuar didaticamente de forma mais favorável aos alunos; daí tornar-se um professor-pesquisador.

Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se sobretudo com o aprimoramento das técnicas de mensuração. Acreditam-se capazes da neutralidade e são ferrenhos defensores da objetividade, pois se desconfiassem da carga de subjetividade que a objetividade carrega e da impossibilidade do neutralismo, o rei apareceria nu e o jogo se tornaria impossível. Mas, para estes, o importante é medir os resultados do ato de ensinar naquele que aprende e naquilo que consideram importante ser aprendido, ou antes, memorizado. Simplificam um processo extremamente complexo, em que o próprio olhar e a própria pergunta influem na resposta de quem está sendo testado, reduzindo o processo ao resultado identificado, ao que denominam produto, também reduzido a números. São os especialistas em testes e medidas que vão se tornando mais e mais especialistas até que se perdem naquilo em que se especializaram sofrendo um estranho processo de

esquecimento de onde e por que começaram. Com isto se perde o sentido da educação. Os aficionados deste enfoque avaliativo seriam “professores-gendarmes”, controladores competentes do resultado do que acontece numa sala de aula em que um professor ou professora ensina para alunos e alunas que devem aprender. Parte deles a idéia de “tempo pedagógico” e de “perda de tempo”, denunciado por Geraldí, pois consideram tudo o que não seja tempo de aula, de ensino de conteúdos pedagógicos, perda de tempo. Nada de perder tempo com entrada e saída demoradas, de recreio, de artes e de música, de conversas. O tempo de aula é o tempo de ensinar e de aprender, e o modo de avaliar é a “prova única”, única forma de comparar o que está sendo feito em cada escola e de identificar e destacar quem faz bem e quem perde tempo e não sabe bem o que fazer. Acreditam eles que a prova única irá mobilizar as professoras a ensinarem o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, garantindo assim a “qualidade total” tão almejada, cujo produto serão sujeitos capazes, competitivos e destinados ao sucesso. Este é o caminho do recrudescimento das exclusões, o que pouco lhes importa, porque será também (pelo menos acreditam) o caminho da formação de futuros partícipes do processo de inclusão do Brasil no Primeiro Mundo.

O sistema de avaliação instituído no Brasil, melhor dizendo, imposto, acompanha o proposto por La Salle, ainda que talvez disso não tenham consciência os que o formulam. Tal sistema está sendo infligido ao sistema educacional brasileiro, desde as primeiras séries do ensino fundamental até a pós-graduação. Descarta uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduz um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas. Este desemboca

numa classificação em que as excelências são distinguidas, passando a se constituir em modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados. Nada mais esperado, quando o que impera é a lógica do mercado, do que uma enlouquecida competição, em que os laços de solidariedade se rompem, pois é preciso disputar as escassas verbas destinadas à educação. Aos vencedores as batatas... e o ódio dos perdedores. Afinal, os nossos intelectuais governantes leram Maquiavel e com ele aprenderam a importância de "dividir para reinar".

Para consolidar o modelo de avaliação/controle vai sendo criada e difundida uma ideologia que escamoteia a máxima conhecida desde sempre, embora "esquecida", de que "quem estabelece as regras do jogo anuncia antecipadamente quem serão os vencedores". E tudo é feito com a capa do trabalho sério, competente, neutro, em que alguns colegas nossos ingenuamente cumprem o papel complicado de referendar as normas, desenvolvendo efetivamente um trabalho sério, que sérios, sem dúvida, são. Referendam também o modelo aqueles que solicitam a revisão da avaliação de sua instituição, já que ao fazê-lo reconhecem a validade da norma e, assim fazendo, a legitimam. Só pedem que o seu caso seja revisto por se sentirem injustiçados. Para eles, errou o comitê que usou mal um instrumento bom. Como se refere Cyrulnik, "diz-me para onde vão os teus fundos de investigação e dir-te-ei quais os mitos da tua cultura". E assim, como todos são parte da mesma cultura, "fica tudo como dantes no quartel de Abrantes".

Feita esta introdução, vamos ao que pretendo desenvolver. Este capítulo está dividido em duas partes, ainda que elas se interpenetrem. Na primeira, me valerei

sobretudo das reflexões de Ángel Díaz Barriga, pesquisador mexicano, muito conhecido na América Latina hispano-falante, embora, por motivos inexplicáveis, pouco conhecido no Brasil. Em minha avaliação, ninguém chegou a uma crítica tão radical sobre avaliação quanto Barriga. Na segunda parte trarei os resultados de uma jovem pesquisadora brasileira, Maria Teresa Esteban, recém-doutora da Universidade de Santiago de Compostela na Espanha que, partindo da crítica de Barriga, propõe novas abordagens avaliativas. Trata do que acontece e pode acontecer no interior da sala de aula em seu cotidiano. À crítica radical de Barriga, acrescenta uma proposta de abordagem pedagógica radical. Tanto Barriga quanto Esteban consideram que o que vem sendo feito é apenas "mudar para manter tudo como sempre esteve" pois que o paradigma se mantém o mesmo. Para ambos a mudança só se dará quando acompanhada por uma ruptura epistemológica.

Esteban chama Boaventura de Sousa Santos para defender o que ele denomina uma segunda ruptura epistemológica. Admitindo a importância da primeira ruptura epistemológica, quando a ciência se opôs ao senso comum, o que criou as condições favoráveis para o desenvolvimento da ciência, embora tenha também desqualificado o conhecimento prático que passou a ser chamado senso comum, com desprezo dos desde então denominados cientistas, Boaventura propõe uma segunda ruptura epistemológica que se constituiria numa ruptura com a ruptura bachelardiana. Propõe o autor que tanto a ciência quanto o senso comum se transformem: o senso comum apoiando-se nos avanços da ciência e a ciência incorporando o caráter prático e prudente do senso comum,

uma vez realizada essa ruptura (a primeira, lembro eu), o acto epistemológico mais importante é romper com ela e fazer com



que o conhecimento científico se transforme em novo senso comum. Para isso é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra-saberes – (perspectiva na qual BARRIGA e Esteban trabalham).

São estes saberes e contra-saberes que aparecem na escola quando está sendo construído um projeto político-pedagógico compartilhado, incluindo porque democrático, no qual a avaliação desempenha um papel fundamental, dando voz aos historicamente silenciados e reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento, que por serem reconhecidos e se reconhecerem como sujeitos de saberes podem participar da segunda ruptura epistemológica anunciada por Boaventura. Os seus saberes põem em questão a lógica hegemônica, que se apresenta como *A Lógica*, revelando a coexistência de *diferentes lógicas* na sociedade e por conseguinte, na escola.

Trata-se de virar de cabeça para baixo (como fizera Marx com Hegel) a velha epistemologia que na escola produziu resultados lamentáveis, por dar respaldo ao processo de discriminação e exclusão que desde sempre penalizou os filhos de trabalhadores e trabalhadoras, os de origem africana ou indígena, os deserdados de uma terra que os trouxe como escravos (os africanos) ou os expulsou de suas terras (os indígenas que já aqui viviam quando chegaram os “descobridores da terra”) e que hoje os alija até do direito ao trabalho.

E, como quem conta um conto acrescenta um ponto, continuarei acrescentando alguns pontos e convidando outros autores a participarem do diálogo sobre avaliação e suas implicações: no sucesso de alguns, que em geral nasceram em berço de ouro e são destinados a ter garantidos os privilégios que já os esperavam antes de seu nascimento; e no fracasso de outros, os marcados pelo destino antecipado de uma sociedade colonizada e escravista que sempre esteve

voltada para fora, sonhando ser o que jamais foi e desprezando tudo e todos os que a obrigam a se ver mazomba, pois como mazombos os poderosos deste país idealizam o colonizador e desprezam o populacho.

## **Subsídios para a desejada segunda ruptura epistemológica**

BARRIGA parte da constatação de que existiria uma continuidade linear no modo como diferentes autores abordam avaliação e lhe dão respostas. Ainda que possa haver algumas diferenças, na verdade, mantém-se a mesma concepção de homem e de sociedade, de educação e de aprendizagem. Seria necessário que fossem retomados os enfoques epistemológicos dos diversos discursos avaliativos e que, após a apreciação crítica desses pressupostos, se avançasse na construção de um novo paradigma teórico-epistemológico, no que, embora sem citar ou, quem sabe, conhecer, se aproxima de Boaventura.

Em seus estudos o autor vai recuperando a história dos exames, a fim de melhor compreender o que acontece hoje, como acontece e por que acontece. Vai nos revelando como se deu historicamente e como hoje o projeto neoliberal acentua o processo de seleção e de exclusão exercido por aqueles que exerciam/exercem e lutavam/lutam para manter o poder. E conclui – o exame desde o seu aparecimento foi um espaço de conflito,

espacio sobredeterminado por instancias ocultas que actúan y tensan toda situación de examen. Estas instancias son de orden social, institucional, laboral, familiar y personal.

Na história da construção da escola como a conhecemos, o exame foi perdendo a sua dimensão pedagógica e metodológica tal como defendida por Comenius e assumindo crescentemente a dimensão de controle preconizada por La Salle. Mas é preciso destacar que, hoje no Brasil, algumas prefeituras progressistas retomam o sentido pedagógico e metodológico defendido por Comenius e os resultados são extremamente favoráveis aos que foram historicamente segregados, discriminados e excluídos na escola. Não se trata de resolver o problema do fracasso escolar abrindo as portas e deixando passar todo mundo; trata-se sim de pôr em discussão as conseqüências sociais da reprovação e da repetência e, obviamente, da investigação dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar de outros. Trata-se de levar às últimas conseqüências a máxima comeniana de que é preciso ensinar tudo a todos, ou, como diz João Pedro Stédile, líder do Movimento dos Sem-Terra (MST), trata-se de “pôr abaixo as cercas da ignorância”.

Ao contrário do que muitos acreditam, o exame não surge na escola, mas como um instrumento de controle social. Na verdade é apenas no século XIX que se instala a qualificação escolar.

Haveria uma tendência a tentar resolver os problemas da educação sofisticando os testes, as provas, os exames, ou seja, reduzindo o problema da avaliação ao bom uso da estatística descritiva, deixando de lado a multiplicidade de aspectos presentes no processo ensino-aprendizagem e, apesar das “inovações”, pouca diferença se observa entre os antigos manuais de avaliação e as provas hoje tão valorizadas e apresentadas como a solução para o problema de uma escola “problemática”.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias. Pouco importa que filósofos da ciência afirmem o absurdo de se defender haver uma, e apenas uma, forma correta de responder a uma pergunta, pois, na escola cujo valor maior são as provas, os bem sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor ou professora, enquanto os que ousam divergir são considerados “alunos-problema”, e recebem as piores notas. Ou seja, a nota dez recebe aquele que foi capaz de responder de acordo com as verdades do professor e do autor por ele referendado. A nota cinco é a que recebe aquele que respondeu “certo” apenas 50% do que lhe foi perguntado. E zero se poderia dizer que muitas vezes é a nota do divergente, aquele que ainda não abdicou da capacidade de pensar crítica e criativamente e tem a ousadia de afirmar a sua diferença. Na verdade, nada nos garante que o aluno ou aluna que recebeu uma nota dez saiba mais do que aquele ou aquela que só alcançou a nota cinco. Pode significar apenas que das questões perguntadas na prova e consideradas as mais importantes pelo formulador da prova, um dos alunos tenha respondido a todas e o outro, apenas à metade das perguntas, de acordo com o que o professor considera respostas certas. O aluno que tirou dez pode só ter memorizado as questões que caíram na prova – o acaso, tão pouco considerado na escola, seria a explicação –

enquanto o aluno que tirou cinco pode saber muito mais do que o outro, muito mais sobre o seu próprio processo de aprendizagem, embora das questões perguntadas só saber responder a metade. A epistemologia da complexidade ajudaria a compreender o seu processo sem cair nas simplificações. O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar; e, o que é mais importante, o que do que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada um dos alunos e alunas melhor compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual é parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura.

A ênfase no “produto” e a desconsideração do “processo” vivido pelos alunos e alunas para chegar ao resultado final resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem.

Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información, con el fin de aprender, dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante; esto es, el conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a lo largo de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información, es susceptible de ser movilizado (cf. BARRIGA).

É preciso ter clareza de que o esquema referencial tem aspectos conscientes e outros inconscientes que, por desconhecidos, podem distorcer ou mesmo impedir a aprendizagem. O “esquema referencial” do sujeito é mobilizado sempre que se confronta com uma nova informação, demandando muitas vezes mais tempo do que o tempo da escola permite, pois não se trata de algo mecânico que possa limitar-se ao ensinar e ao imediato aprender. Isto

acontece com crianças, com jovens e com adultos sempre que se deparam com uma nova informação e quanto mais surpreendente a informação mais resistências podem decorrer do esquema referencial conservador.

É comum, até em curso de doutorado, no primeiro dia de aula, os alunos e alunas, ansiosos, perguntarem como serão avaliados. Não se abrem sequer para a surpresa do que possa acontecer no fascinante diálogo de diferenças, pois o que lhes interessa é que possam obter uma boa nota para garantir a bolsa que, afinal, lhes garante sobreviver. E quem se poria contra a luta pela sobrevivência que se instalou na universidade brasileira? Quanto mais inovador o curso, mais ameaçador, pois é impossível se preparar para ter sucesso no final do curso quando não se sabe com antecedência o que virá a acontecer. Os alunos pedem normas fixas, pre-definidas, obedecidas por professores e professoras, por alunos e alunas. Seria cômico, não fosse trágico, que os críticos ferozes do pensamento único (o neoliberal) fossem os defensores radicais do modelo único de curso.

O exame por si só não pode resolver problemas produzidos em outras instâncias sociais, pois que, se a estrutura social é injusta, o exame não pode ser justo, por mais aperfeiçoado que seja ser. Assim também, se não se investe na formação e atualização de professores, se não se estimula a pesquisa educacional em que se investiguem os processos de aprendizagem, considerando as condições objetivas e subjetivas dos alunos e alunas, não se podem melhorar os processos de aprendizagem. É preciso não esquecer que, sem o reconhecimento social da atividade docente em que se incluem salários justos e planos de carreira, nada de bom pode se esperar da escola, pois como fazer coisas importantes quem é considerado tão pouco importante e tratado como subalterno?

No entanto, apesar de tudo e de todos, alguns professores(as) rompem com a aceitação acrítica de qualquer possibilidade para a escola ser um espaço de inclusão de todos, ou pelo menos, da aceitação passiva de que “pau que nasce torto tarde ou nunca endireita.”

É aí que entra a contribuição de Esteban em seu estudo sobre o microespaço da sala de aula em seu cotidiano. Ela vai investigar o processo de avaliação, não apenas no momento da prova ou da avaliação final, quando já está definido o destino dos condenados ao fracasso, mas nos exercícios, nas respostas que as crianças dão às questões apresentadas pelas professoras e nas microavaliações que as professoras fazem a cada dia, em cada situação, com cada criança. Esteban procura compreender como vai sendo construído o fracasso escolar desde o início da escolaridade, nas classes de alfabetização e, ao compreendê-lo, pode contribuir para que as professoras também o compreendam e possam reverter o que parece ser um destino inescapável dos alunos das classes populares. O processo vai sendo desvelado e desconstruídas as formas de avaliar aprendidas pelas professoras em seus cursos de formação e em suas histórias de professoras. Quando se depara com uma resposta de criança que foge ao esperado pela professora, Esteban se vale de Bachelard e pergunta – “por que não?” A partir da pergunta instigadora tem início um trabalho de garimpagem no sentido de descobrir pistas na resposta da criança que possam ajudar a professora a compreender o que pretendeu a criança ao dar aquela resposta, em vez de simplesmente identificar o “erro”.

Rompendo as dicotomias *erro/acerto, saber/não saber, certo/errado*, Esteban avança para vê-los como complementares e introduz a possibilidade de acerto no erro, o *ainda-não-saber* como ponte entre o *não-saber* e o

*já-saber, o quase-certo* que foge ao *absoluto certo ou errado*. Retoma o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” proposto por Vigotsky como pista para que a criança seja ajudada a alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento e de aprendizagem. Vai mostrando à professora o que significa trabalhar apenas com o desenvolvimento consolidado, ou seja, com o que já é passado na vida da criança, convidando-a a se voltar para o futuro da criança e ajudá-la a construir este futuro em interação e interlocução com as outras crianças da classe, numa relação em que são incorporados os conhecimentos construídos em suas vivências e experiências

Mas Esteban sabe que a professora só pode ver o *ainda-não-saber* e o *quase-certo* se compreender o que está à sua frente. É o que vêm afirmando e comprovando autores como von Foerster, Maturana, Varella, Bateson a partir do que já afirmava William Blake de que “não via com os olhos, mas através dos olhos”. Ou, como von Foerster nos ensina quando diz que devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos. Para von Foerster “ver equivale a um insight, equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas etc., com que contamos.” Ou ainda, o que Maturana e Varella em seus estudos sobre as trajetórias visuais demonstram – que as fibras centrífugas originárias na porção central do cérebro e que se dirigem à retina, lá no cérebro se distribuem de tal modo que mantêm o controle sobre o que a retina vê. Portanto, repito a pergunta que já fiz em outro lugar: “afinal, quem vê, a retina ou o cérebro?”

Ora, se é o cérebro que vê, a professora só pode ver aquilo que compreende ou em que acredita.

Isto significa que pouco adianta fazer belos e incompreensíveis discursos para a professora se ela não

compreender o que está sendo dito, ou lhe impor leituras que para ela não tenham sentido. Esteban em sua pesquisa vai trabalhando junto com a professora, trazendo a teoria quando oportuna, quando reveladora, sem com isto pôr de lado os recursos teóricos de que a professora dispõe, pois que reconhece saberes práticos carregados de teoria na prática docente, no dizer de Bourdieu – as razões da prática – que Razão não é apenas a referendada pela academia, mas também a produzida no cotidiano das práticas sociais, em nosso caso, na prática pedagógica. Trata-se de um processo de desconstrução e reconstrução a partir do reconhecimento de um saber decorrente da prática e da escola como um *locus* de produção de conhecimentos e não somente de reprodução do já sabido, já dito, já instituído. Esteban em sua pesquisa dá conseqüências à discussão de Vigotsky, ampliando-a, não se limitando a ver a escola a partir do conceito de desenvolvimento consolidado – o conhecimento instituído – mas a partir das zonas de desenvolvimento proximal – o conhecimento instituinte. Rompe com os limites de um conhecimento produzido no passado, o saber instituído, e avança para um conhecimento em processo de construção, numa perspectiva de futuro, os saberes instituintes. Do *já-ter-sido* se projeta um *devenir*.

E a professora vai vendo, porque compreendendo, que o que antes ela via como erro ou como um não saber absoluto pode ser apenas uma busca por outro caminho, diferente daquele que a professora via porque assim lhe informava a teoria de que dispunha, e assim ensinava como o único. Quando se põe a investigar o processo de construção de conhecimentos de seus alunos e alunas a professora vai compreendendo/vendo que cada criança tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único como se houvesse a tão falada homogeneidade de aprendizagens.

Compreendendo o que antes não compreendia, a professora começa a ver o que antes não via e, obviamente, passa a ajudar seus alunos e alunas a avançar, rompendo com o estigma do fracasso. Nesse processo de investigação de sua prática e da repercussão dela na aprendizagem de seus alunos e alunas vai-se criando uma relação de afeto e de solidariedade (talvez a solidariedade de preocupações a que se refere Milton Santos) entre a professora e seus alunos. A professora torna-se o que Cyrulnik denomina “figura de apego” e nesta relação de apego vai fornecendo os “nutrimentos afetivos”, ainda segundo Cyrulnik, condição indispensável para que alguém se desenvolva e aprenda.

Se trago estes dois autores, Barriga e Esteban, é porque neles reconheço a crítica radical e uma proposta igualmente radical de rompimento com o paradigma hegemônico que nos impede de ver por não nos permitir compreender a complexidade do que acontece numa sala de aula, e porque ambos os autores nos dão pistas para a construção de uma teoria de avaliação que signifique mais um passo para uma segunda ruptura epistemológica. E se aos dois acrescento outros autores, é porque nos têm ajudado a ver o que antes não víamos e a compreender o que antes não compreendíamos.

## Referências bibliográficas

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. *Uma infinidade de mundos possíveis: fragmentos de um discurso em construção*. Programas e Resumos da 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- BACHELARD, G. *La filosofia del no*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

## Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos

- \_\_\_\_\_. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BARRIGA, A. D. (comp.) *El examen: textos para su história y debate*. México: UNAM, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Docente y programa – lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Didáctica – aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- \_\_\_\_\_. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. In: *Perfiles Educativos*. México: UNAM, 15, 1982.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II – rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, F. *A reprodução*. Rio: Francisco Alves, 1975.
- CEDES. *O sucesso escolar: um desafio pedagógico*. São Paulo: Papirus, 1992.
- De CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *La toma de la palabra y otros escritos*. México: ITESO, 1995.
- CYRULNIK, B. *Nutrir os afectos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento do sentido*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- ESTEBAN, M. T. *Não saber/Ainda não saber/já saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 1992.
- \_\_\_\_\_. Repensando o fracasso escolar. In: *CEDES*, 28, São Paulo: Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (org.) *Alfabetização de alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R. L. (org.) *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. Trabalhando com cartas – a construção do conhecimento como processo dialógico. In: GARCIA, R. G. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo, Cortez, 1996.

## A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso

- \_\_\_\_\_. *La reconstrucción del saber docente sobre la teoría y la práctica de la evaluación*. Tese de Doutorado. Universidad de Santiago de Compostela: Espanha, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GARCIA, R. L. *Cartas Londrinhas e de outros lugares sobre lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- \_\_\_\_\_. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: *Cadernos Cedes*, 13. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. e VALLA V. V. A fala dos excluídos. *Cadernos Cedes* 38. Campinas: Papirus, 1996.
- GERALDI, C. Algumas concepções de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – artigo elaborado para publicação na Revista da AEC, n. 100, set., 1996.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais – Morfologia e História*. São Paulo: Cia da Letras, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en la educación y política*. Chile: Dolmen/Granica, 1997.
- \_\_\_\_\_. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Ed. Psy II, 1995.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994 (Ed. bras. São Paulo: Cortez.)
- \_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1993.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.