

AVALIAR: ATO TECIDO PELAS IMPRECIÇÕES DO COTIDIANO

Maria Teresa Esteban (UFF)

Introdução

Reconstruir a cultura escolar sobre o processo de avaliação a fim de inverter seu sentido, de modo que de produtor de fracasso se torne articulador do sucesso escolar das crianças das classes populares tem sido um desafio que assumo como fio condutor da minha pesquisa..

Embora haja um certo consenso em torno da necessidade e da viabilidade de realizar uma avaliação compatível com a concepção de aprendizagem como um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos, os processos e resultados escolares continuam profundamente marcados pela ótica da homogeneidade, fazendo coincidir avaliar e julgar. A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se reduzir avaliação a um conjunto de momentos estanques que costuram fragmentos do processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico. Especialmente quando atuamos na escola pública freqüentada prioritariamente pelas crianças das classes populares, que trazem conhecimentos, vivências, lógicas e expectativas muito diferentes daqueles que articulam a prática pedagógica hegemônica. Incorporar a heterogeneidade de saberes presente na vida escolar exige que a lógica da avaliação se aproxime a um dinâmico caleidoscópico em que o resultado se transforma segundo os movimentos que conduzem a (re)articulação dos fragmentos.

Configurada no âmbito de problemáticas diversas, a avaliação é um tema transdisciplinar: ultrapassa fronteiras disciplinares e convida para o diálogo diversas abordagens. Tal compreensão reinscreve seu sentido no conjunto das práticas pedagógicas: tradicionalmente a avaliação vem sendo pensada a partir de campos disciplinares solidamente demarcados e usada com o objetivo de demarcar fronteiras que distinguem e separam conhecimentos, pessoas, processos e práticas. A redefinição do conceito e da

prática de avaliação pode manter a metáfora da fronteira se percebemos fronteira não como demarcação de limites rígidos e imutáveis, mas como lugar de trânsito e transitório; fronteira que se desfaz e se desloca, enquanto outras vão sendo produzidas; simultaneamente margem e centro, produtora de exclusão em que o excluído não deixa de ser parte. Metáfora e movimento possíveis tanto para a elaboração teórica quanto para a produção da prática, pois *são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes. (...) A fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente.* (Bhabha, 1998: 24)

Nos marcos desta percepção que substitui a imobilidade da fronteira pela fluidez, este texto indaga processos avaliativos desenvolvidos no cotidiano da sala de aula pretendendo captar a dinâmica mais favorável ao movimento de construção de conhecimentos que atravessa a ação escolar comprometida com as classes populares.

Recortar e colar: estratégias de avaliação

“Alguém sabe onde a professora da turma 104 deixou as provas?A mãe dela ligou porque ela não vem hoje.

Está doente. Foi ao médico. Se a gente não der a prova hoje, vai ser a maior confusão!”

“Professora! Corre lá no pátio! Um aluno seu, aquele pequenininho, impossível, caiu. Se machucou!”

“Peraí cara! Deixa eu ouvir isso que a professora tá falando.” “Hoje é para soltar os alunos às 3:00h. Acabou a água. Não deu nem para fazer a merenda.” “O primo veio avisar que ele não vem hoje. Graças a

Deus! Assim a gente tem um pouco de sossego.” “Você fez o dever de casa?! Sozinho?! Não acredito!

Não é que está tudo certo?!” “Agora já chega! A hora de jogar já acabou. Vamos parar com este tumulto, fazer silêncio e prestar atenção na aula. Com essa confusão não dá.”

O cotidiano da sala de aula é tempo/espço de imprevisibilidade.

O/A professor/a freqüentemente se encontra diante de situações comuns que alteram a dinâmica da sala de aula, interferindo no processo ensino/aprendizagem. O planejado, vai sendo atravessado pelos fatos que se impõem ao previsto, criando novas demandas, novas possibilidades, novos obstáculos, fazendo com que o preestabelecido precise ser constantemente revisto e reorganizado. Muitas tramas se entrecruzam na constituição do que chamamos cotidiano escolar, lugar marcado pela complexidade,

exigindo múltiplos olhares, de diversas perspectivas, para apreender sua dinâmica e as diferentes possibilidades de ação e de compreensão que abriga.

Sala de aula, lugar múltiplo onde se cruzam saberes e desejos diversos e que convida ao diálogo, mesmo quando só dá espaço para o diálogo interior. Sala de aula, lugar que procura organizar-se no singular, ocultando que sua singularidade está na pluralidade que a compõe, impedindo que os trajetos, desejos e possibilidades peculiares se expressem e se afirmem fazendo que muitos tentem se adequar ao ritmo imposto, à tarefa dada, aos tempos fixos, ao movimento previsível e uniforme, que obrigam a deixar de fora a turbulência da vida e desobrigam a vivê-la, ainda que por pouco tempo, em toda sua intensidade. As crianças chegam à escola, assim como as professoras e professores, encharcadas da vida e freqüentemente não encontram na sala de aula espaço-tempo para viverem o movimento no qual estão imersas, tendo que entrar todas numa sintonia única, que encobre a polifonia.

Ainda que a sala de aula seja constituída pelo movimento, pela surpresa, pela turbulência, pela desordem, pela diferença, as práticas escolares e os processos ensino/aprendizagem estão estruturados para conduzir à homogeneidade, à convergência, à linearidade, considerados essenciais para uma boa relação pedagógica. A uniformidade simplifica a realidade produzindo recortes que apresentam a sala de aula através de alguns de seus fragmentos; ignorando muitos outros que a configuram produz uma colagem que, em sua parcialidade, pretende representar o real. Tentando evitar o caos e supervalorizando a ordem propõe a relação ensino/aprendizagem, e a avaliação como um de seus processos, pelo o que ela não pode ser, inviabilizando muitas de suas possibilidades.

O processo avaliativo está estruturado pelas idéias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica. Apesar das inúmeras tentativas de evitar que a avaliação seja “contaminada” pela desordem, o cotidiano nos informa que a heterogeneidade é um dos fios com que se tece o processo avaliativo.

Relato uma das cenas que presenciei numa sala de aula¹:

A professora vai dar um ditado. Distribui as folhas e pede que as crianças a acompanhem dobrando a folha para fazer os vincos que demarcam o espaço destinado a cada palavra. Divide a folha em 8 partes, reproduz a folha dividida no quadro negro e numera cada uma das partes, pedindo sempre que as crianças façam com suas folhas o mesmo que ela está mostrando.

Começa o ditado e vai observando como cada criança escreve a palavra e depois de verificar todos os exercícios escreve a palavra no quadro-negro. Após a segunda palavra vai à mesa de Gabriel e pergunta: - Você está colando?

Gabriel havia escrito corretamente as duas palavra. A professora manda que ele mude de lugar. Dita a terceira palavra. Aproxima-se de Gabriel, olha sua folha, esta palavra estava escrita errada. A professora desta vez afirma: - Você estava colando.

A partir da quarta palavra, pergunta quem gostaria de ir ao quadro para escrevê-la. Na sexta palavra Gabriel pede para ir ao quadro, a professora permite e em vez de dizer a palavra que deveria ser escrita, pergunta a Gabriel que palavra ele gostaria de escrever. Ele diz: **sapo**. A professora dita sapo para toda a turma e ele, com ajuda da professora, escreve **sapo** corretamente no quadro.

A professora dá um grande sorriso e pede aplausos.

Vejo neste fato duas situações contraditórias, que mostram como os recortes e colagens feitos no processo de avaliação produzem resultados parciais e conclusões provisórias. No primeiro momento, poderíamos afirmar que a atitude da professora dá indícios de sua descrença na capacidade de Gabriel, a quem desqualifica, deixando evidente que ela sabe que ele não sabe fazer o exercício corretamente. A avaliação pode ser vista como um impedimento à aprendizagem de Gabriel, pois se limitando à classificação da resposta da criança segundo o padrão previsto, a professora destaca o que sabe que a criança não sabe. Saber e não saber são interpretados como opostos e excludentes, sendo ao não saber atribuído um valor negativo; sequer se estabelece a relação entre acerto e saber e erro e não saber. Gabriel tantas vezes mostrou seus erros, sua dificuldade, que agora, mesmo acertando, sua resposta confirma sua incapacidade, seu desconhecimento, evidenciado na conclusão da professora: **“você está colando”**.

¹ - Esta situação foi observada na pesquisa “A Reconstrução do Saber Docente sobre a Avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização”, que é coordenada por mim e conta com a participação

Olhando para este fragmento, e sempre o que vemos são fragmentos², confirmamos que a avaliação é um instrumento de classificação e exclusão, não contribuindo para a dinâmica ensino/aprendizagem. Mesmo fornecendo informações para a professora sobre o movimento de aprendizagem/desenvolvimento infantil o tipo de informação que disponibiliza e o modo como ela é interpretada consolidam o olhar da falta, mostrando apenas o que Gabriel não sabe e sua impossibilidade de aprender. Só acerta porque está colando.

No entanto, esta história não começa, nem termina, aí. Aliás, nenhuma história começa e termina nos pontos que presenciamos ou elegemos como princípio e fim. A dinâmica da sala de aula traz um momento seguinte que coloca em discussão todas as conclusões que acabei de apresentar. A professora, que parecia convencida da avaliação negativa que fazia de Gabriel, aceita quando o menino se apresenta para ir ao quadro-negro. Mais do que isso, permite que ele escolha a palavra do ditado e o ajuda a escrevê-la.

Neste momento a avaliação adquire novo sentido, se insere de outro modo no processo ensino/aprendizagem e a relação entre professora e aluno se reveste com novos matizes. Tomando como referência a primeira cena, a autorização da professora para que a criança fosse ao quadro-negro sugere que este momento seria usado para ela expor e confirmar para o menino, e para todo o grupo, seu não saber. Porém, sua ação rompe com o que seria previsível e ela se coloca em parceria com Gabriel para ajudá-lo a concluir satisfatoriamente a atividade.

Compartilhando a escrita com Gabriel, a professora abandona, pelo menos naquele momento, a dicotomia acerto/erro, saber/não saber, tecida a partir de um padrão fixo e predefinido de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, que caracteriza a avaliação classificatória, e vai realizando uma avaliação que informa sobre os conhecimentos e desconhecimentos de Gabriel, informação que a ajuda a ajudá-lo. Quando Gabriel erra pela primeira vez na escrita da palavra, a professora não resalta seu erro e paralisa a atividade. Jogando com os conhecimentos revelados, aos quais potencializa, e com os desconhecimentos, que mostram as informações que se fazem necessárias, a professora vai

das alunas Fabrícia Contilho Figueiredo e Silvana Badaró Ptizer, bolsistas PIBIC/CNPq.

ensinando o que o menino demonstra precisar/querer aprender. Possivelmente vai aprendendo como melhor ensinar a Gabriel e se fazendo melhor professora.

No diálogo, a avaliação que a professora faz de cada movimento do menino lhe dá pistas sobre qual deve ser sua intervenção para favorecer o processo ensino/aprendizagem. A avaliação como prática de classificação, revelada no primeiro momento desta história, foi substituída, no segundo momento, pela avaliação como um processo de investigação, como meio para a reflexão docente sobre sua ação e sobre a atividade infantil e como parte significativa do processo de construção de conhecimentos da criança e da professora. Cada resposta do menino ia sendo apreendida pela professora imersa na tensão conhecimento/desconhecimento, cada resposta indicava simultaneamente seu saber e seu ainda não saber (Esteban, 1992, 1999).

Afirmo *ainda não saber* por perceber o movimento de construção de conhecimentos que atravessava a interação professora/aluno. Dizer não saber poderia remeter a uma avaliação negativa, que identifica na resposta errada a ausência de conhecimentos, a ausência de capacidade, a ausência de condições para aprender e para ensinar. O não saber freqüentemente é identificado com o fim de um processo que leva a um resultado desfavorável, é a impossibilidade de seguir adiante.

No diálogo entre Gabriel e sua professora, a avaliação não se esgotava ao ser identificado o saber ou o não saber do aluno, cada passo dado sinalizava que toda resposta anuncia conhecimentos já consolidados e outros em construção, o que faz emergir o *ainda não saber*, indicando que todo conhecimento pode ser ampliado e todo saber, ou não saber, redefinido. Sendo assim, todo conhecimento, como todo desconhecimento, é provisório e parcial, o que permanece é o *ainda não saber*, que revela a possibilidade e a necessidade de novos e mais profundos conhecimentos.

A escrita compartilhada permitiu que Gabriel conseguisse escrever o que não se mostrava capaz de realizar sozinho, fazendo emergir a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1988), constituída na tensão entre os conhecimentos já consolidados e o que a criança apresentava como potencial. Olhando além do já consolidado, que por um prisma

² - O fato de sempre vermos fragmentos não implica em que nossa análise ignore a complexidade ali presente. É preciso ter cuidado no trabalho com os fragmentos para não realizarmos a simplificação que questionamos.

indicava a incapacidade do aluno, e vislumbrando o que estava em desenvolvimento, sinal de sua capacidade, a professora via renascer a possibilidade de ensinar a Gabriel, que parecia inexistente na primeira parte do relato. Neste momento, em oposição ao anterior, a professora revela reconhecer que Gabriel aprende, que ele sabe algumas coisas e não sabe outras, ou melhor, *ainda não sabe* outras, que ela se dispõe a ensinar.

O movimento de reconstrução do sentido da avaliação com o objetivo de torná-la um processo mais favorável às crianças das classes populares - crianças de segmentos socialmente marginalizados e/ou desvalorizados - encontra na discussão sobre *negação* e *negociação* na construção de um discurso crítico eficiente, realizada por Bhabha (op. cit.), um aspecto relevante para atar fios que percorrem o ensinar e o aprender.

A negação se fundamenta no isolamento dos elementos antagônicos ou contraditórios. A avaliação classificatória e seletiva, que pretende homogeneizar a partir de um único padrão, é produzida sob a ótica da *negação*: negação do outro, que impede, ou dificulta, o reconhecimento da validade de suas práticas, de seus saberes, dos modos como organiza a vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação dos projetos e procedimentos que sinalizam possibilidades diferentes do modelo hegemônico. No caso da avaliação, a negação gera uma hierarquia em que os elementos adquirem valores opostos, o que só permite ver na resposta o erro ou o acerto. Na avaliação educacional, um dos aspectos centrais é a atribuição de valor positivo ao *saber* e negativo ao *não saber*. Tendo o objetivo de distinguir os que *sabem* dos que *não sabem*, o processo avaliativo diminui nossa capacidade de ver e compreender as diferentes manifestações dos eventos. O cotidiano da sala de aula ressalta sua insuficiência ao nos oferecer inúmeros exemplos de que a polarização gera conclusões redutoras.

O desafio reside na concepção do tempo e da ação e da compreensão políticas como descortinador de um espaço que pode aceitar e regular a estrutura diferencial do momento da intervenção sem apressar-se em produzir uma unidade do antagonismo ou contradição social. (...) Quando falo em *negociação* em lugar de *negação*, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios (...) Com a palavra *negociação* tento chamar a atenção para a estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e opositoristas sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência. (Bhabha, idem: 51/52- grifos do autor)

A *negociação* como ato dialógico produz novos significados, ressalta a natureza histórica e discursiva da diferença e o fato de que os aspectos que atuam como referentes e demarcam prioridades não refletem um objeto homogêneo, pois estão configurados pelas tensões e entrecruzamentos de objetivos que permeiam as interações no cenário social. A *negociação* contribui com a reflexão sobre a avaliação como prática de investigação, que coloca em diálogo o *saber* e o *não saber* tecendo novos e mais profundos conhecimentos e propondo o *ainda não saber* como alternativa ao antagonismo entre saber e não saber. O *ainda não saber* é fronteira, um *entre-lugar* (Bhabha, op. cit.), espaço/tempo intervalar, onde o novo se configura; revela a *negociação* entre o *saber* e o *não saber*, anunciando conhecimentos em processo de construção e/ou conhecimentos que se mostram possíveis e/ou necessários.

A *negociação*, como ato dialógico, articula elementos contraditórios, antagônicos, o que traz novos indícios para que se formule/consolide a prática avaliativa como prática de investigação (Esteban, 1999a, 1997). Incorporar a *negociação* ao processo avaliativo amplia as condições para que sua dinâmica seja articulada ao movimento em que se tece o conhecimento. Movimento este que, por sua complexidade (Morin, 1995), está vinculado às fronteiras já demarcadas e aos contextos e processos híbridos que por sua natureza intervalar revelam a insuficiência das polarizações e a parcialidade dos limites estabelecidos, aos quais interrogam, e assinalam a possibilidade/necessidade de outras composições em que se redefinem o centro, as margens e as fronteiras. É preciso romper com a criação de dicotomias, processo que estrutura e nomeia lugares da falta e da impossibilidade, freqüentemente percebidos como não lugares pelo seu distanciamento do pólo considerado positivo na relação, para incorporar o *entre-lugar*, local de produção de novas significações em que dialogam permanência e ausência. A *negociação* amplia e complexifica a percepção e compreensão do contexto.

Sendo a relação ensino/aprendizagem caracterizada pela imprevisibilidade, pela dinâmica, pelo movimento, pela complexidade, todas as práticas que a constituem se configuram através de recortes e colagens, em que alguns aspectos ganham relevância enquanto outros são secundarizados. A avaliação também utiliza estas estratégias, o que reforça a hipótese de que a *negociação* é muito mais favorável do que a *negação*.

A ambivalência da avaliação

Retornando à observação da sala de aula, vemos Gabriel terminar de escrever *sapo* no quadro-negro a professora pedir que os demais alunos e alunas aplaudam. Para quem seriam estas palmas? Para Gabriel? Para a professora? Ou para aquela rica situação em que aprenderam todos que dela participaram?

Esta história pode nos mostrar com é difícil classificar os fatos e a eles atribuir valor. Tanto no que diz respeito aos alunos e alunas quanto aos professores e professoras. Como avaliar Gabriel? E sua professora? Como conciliar situações díspares?

Presenciar este processo constituído por cenas com sentidos tão diferentes nos faz pensar na *ambivalência* (Bhabha, 1998) da avaliação. Avaliando o resultado, ou o processo do aluno, a professora toma algumas partes, faz uma análise que não incorpora a complexidade que a constitui, e a elas dá valor de totalidade: esta resposta representa o (des)conhecimento do aluno. Conclusão que se desdobra na classificação do aluno: este é um bom/mau aluno. Esta prática, que não reconhece seu sentido parcial, fragmentário, incerto, impreciso, ambíguo, constrói um sólido discurso secundarizando fatos, atributos, informações, conhecimentos, processos que não são percebidos ou valorizados. Apagados na enunciação do discurso não são rasurados no processo. Sua presença/ausência configura as entrelinhas, guarda possibilidades não consolidadas que podem emergir a qualquer momento, trazendo o lado oculto, inesperado, imprevisível, aparentemente inexistente. Na ausência também constitui o discurso, sendo oculto está entremeado à forma exposta, negado, não deixa de participar da negociação que define onde jogar luz e o que deixar à sombra, excluído por sua heterogeneidade denuncia a falsa homogeneidade e harmonia ensaiadas.

O processo de recusa, mesmo ao negar a visibilidade da diferença, produz uma estratégia para a negociação dos saberes da diferenciação. (Bhabha, 1998: 189)

As entrelinhas preservam a diferença que pode fraturar o discurso coerente e ordenado: Gabriel ou é o bom aluno ou é o mau aluno. Difícil avaliá-lo se for considerada a possibilidade dele não ser bom nem mau, ou ser simultaneamente bom e mau. Difícil avaliar sem a relação linear: acerto, saber, bom aluno, ou o seu oposto. Difícil avaliar, com o

sentido de classificar e hierarquizar, se não houver a distinção entre saber e não saber, conhecimento e desconhecimento, acerto e erro.

O mesmo padrão serve para avaliar a ação docente. Quem era a boa, ou má, professora: a do primeiro momento, que identifica a presença ou ausência do conhecimento esperado, ou a da segunda parte, que mistura os saberes impedindo que se perceba o que “realmente” sabe o aluno? Como avaliar esta pessoa, capaz de duas ações que se opõem? A mudança de atitude da professora é qualidade ou defeito, é fruto de seu conhecimento ou de seu desconhecimento? Como classificar uma professora imprevisível?

A falsa oposição estabelecida divide os processos e resultados em dois espaços com valores opostos - positivo e negativo. Com o sentido de simplificar a ação e permitir a atribuição de um único valor a cada sujeito, não consegue eliminar os interstícios, marcados pela diferença, pela heterogeneidade, pela dinâmica, pelo excluído. Espaços também definidos pelas opções feitas, pelo que foi selecionado, valorizado, reconhecido, aceito, permitido, isolado, imobilizado.

Emerge uma ambivalência que não é nem a contestação dos contraditórios nem o antagonismo da oposição dialética. (Bhabha, 1998:188)

Aí, nesses *entre-lugares* (idem), permanecem os aspectos diferentes, opostos, contraditórios que guardam a *ambivalência* da avaliação, cuidadosamente omitida pelas teorias e práticas que buscam a atribuição exata, precisa, neutra, verdadeira, de valores - quantitativos ou qualitativos - que possam informar, de modo claro e coerente, sobre o processo ensino/aprendizagem e seu resultado. A *ambivalência* da avaliação, revelada no fato analisado, expressa a dinâmica da relação ensino/aprendizagem e a impossibilidade de reduzir o movimento permanente a algumas de suas manifestações. O reconhecimento da *ambivalência* deste processo reafirma a demanda por uma prática capaz de incorporar a dinâmica que tradicionalmente vem tentando ignorar. A visibilidade de sua *ambivalência* traz novos elementos para a redefinição do sentido da avaliação indicado pela proposta da avaliação como prática de investigação: sendo um processo ambivalente a atribuição de um único valor expõe a insuficiência e reducionismo da prática avaliativa que tem como fio condutor a classificação.

Diferente da avaliação na perspectiva da classificação, a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade. Diante da resposta dada pergunta: que conhecimentos e desconhecimento estão presentes no erro ou no acerto; o que se anuncia como *ainda não saber*, indício da necessidade e da possibilidade de ampliação do conhecimento já consolidado?

Que perguntas se fez a professora para (re)definir sua ação? Que respostas encontrou, indicando os caminhos escolhidos? A aparente mudança no comportamento da professora em relação a Gabriel indica que ela não cristalizou sua avaliação, ela se permitiu ver o menino de modos diferentes, negando e afirmando, simultaneamente, a (in)capacidade dele. A ambivalência da avaliação foi favorável ao processo ensino/aprendizagem, colocou em evidência a impossibilidade de simplificá-lo e as múltiplas possibilidades produtivas de se rascunhar ações considerando a complexidade do processo.

Identificar a ambivalência da avaliação como uma expressão de sua complexidade não deveria nos surpreender. A surpresa deveria surgir diante das propostas teórico-práticas que concebem a sala de aula e os processos nela desenvolvidos na perspectiva da simplificação, da linearidade, da previsibilidade e da ordem. A busca incessante pela simplificação, observada nessas propostas, parece ser a resposta ao pressentimento de que a complexidade, palavra problema, é inevitável e certamente abre espaço para a turbulência.

A turbulência surge porque todos os componentes de um movimento estão conectados entre si, e cada um deles depende de todos os demais, e a realimentação entre eles produz mais elementos. (Briggs e Peat, 1994, 52)

A sala de aula como espaço fronteiro conecta processos, movimentos, dinâmicas, realidades, culturas, conhecimentos que se realimentam e se reconstroem. Espaço plural, é composta por singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e

sentimentos em que individual e coletivo criam correntes de realimentação. A discussão sobre as equações não lineares, ainda que numa perspectiva metafórica, ajuda a compreender a realidade da sala de aula ao mostrar: que muitas vezes uma variável tem um efeito desproporcional, até mesmo catastrófico, sobre as demais; que algumas soluções exigem o reconhecimento da singularidade de sua configuração; a impossibilidade de previsão exatas dos fatos numa relação linear entre causa e consequência (Briggs e Peat, 1994).

Esta percepção sublinha alguns aspectos fundamentais para a problematização do processo ensino/aprendizagem: a relevância das pequenas mudanças, a necessidade de produção de soluções individualizadas e a imprevisibilidade. A reflexão instaurada contribui com o debate sobre a dinâmica da avaliação constituída na perspectiva da ordem, da unificação de parâmetros e instrumentos e da previsibilidade dos resultados e dos processos.

Sendo a sala de aula espaço que proporciona o encontro de pessoas diferentes, portadoras de contextos, conteúdos, propostas, expectativas e histórias diferentes, para realizarem um projeto coletivo de ensino/aprendizagem, a dinâmica, as tensões, as contradições, os conflitos, a desordem, o ruído, devem ser tão esperados quanto os acordos, a complementaridade, os consensos, a ordem, o silêncio. É a complexidade, não a simplificação, que pode caracterizar os processos desenvolvidos na sala de aula e nos ajudar a compreendê-los, bem como contribuir para elaborar uma ação mais favorável à aventura do conhecimento, que deve ali ser vivida numa perspectiva de inclusão.

Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Neste ponto chegamos ao complexus do complexus, a essa espécie de núcleo da complexidade onde as complexidades se encontram. (...) Ela é obstáculo, ela é desafio. (Morin, 1999:188)

O paradigma da complexidade (Morin, 1996, 1999) nos ensina que temos que trabalhar com a perspectiva dialógica, não apenas com a dialética, pois há opostos que não podem ser superados e que necessariamente têm que conviver enquanto opostos, o que encontra pontos convergentes com o conceito de *negociação* (Bhabha, 1998) discutido

anteriormente. Nas ações de Gabriel e de sua professora se entrecruzam saber e não saber, acerto e erro, positivo e negativo, conflito e consenso, possibilidade e impossibilidade.

A avaliação pautada na homogeneidade de processos, práticas, conhecimentos, atitudes, valores e resultados trabalha com uma perspectiva de simplificação que não corresponde à realidade da sala de aula, espaço tecido pela pluralidade e pela diferença - complexo. Se o processo de homogeneização é preciso para atender as demandas de hierarquização, classificação, seleção e exclusão que configuram a prática de avaliação ainda predominante nas salas de aula, ele não é suficiente para favorecer a dinâmica ensino/aprendizagem comprometida com as classes populares. A simplificação produz recortes que ressaltam alguns dos múltiplos aspectos envolvidos nos processos de ensino, nos processos de aprendizagem e nas relações entre eles, aqueles que se traduzem em comportamentos observáveis e os coloca dentro de uma escala de valores - quantitativos ou qualitativos - arbitrariamente definidos e ambíguos em sua aplicação.

Os recortes, simplificadores, reducionistas, ignoram fios que imprimem as características centrais do ensinar e do aprender, os fios que não estão na superfície, aparentes, e que se compõem de muitos outros fios, invisíveis aos olhos que buscam a unidade em oposição à multiplicidade e à diversidade. Como a criança aprende? Como cada criança aprende? Que relações ela estabelece? O que ouve daquilo que lhe está sendo dito? Como ouve? A que dá relevância? Por que? O que armazena? O que compreende? O que repete? Repetir é não compreender? Que compreensão perpassa a repetição? Outras tantas perguntas podem ser feitas sobre o ensinar. E outras tantas ainda sobre a interação ensino/aprendizagem. Perguntas, dentre muitas outras possíveis, que não podem ser respondidas apenas com a apreensão dos comportamentos observáveis, pois estes estão indiscutivelmente constituídos pelo não observável.

A complexidade da sala de aula e dos processos nela instaurados esfacela a avaliação na perspectiva de classificação. O pensamento complexo (Morin, 1996, 1999) nos traz mais alguns fios com os quais podemos ir tecendo um outro olhar para a avaliação, um novo paradigma, como anuncia Barriga (1982), que coloca a prática avaliativa como um dos muitos fios que entretecem o processo ensino/aprendizagem, fio que, por sua vez, também é *complexus* - tecido por múltiplos fios.

A avaliação como prática de investigação pode responder à impossibilidade de reduzir os processos ao que é imediatamente observável. Interroga as respostas, indaga sua configuração, procura encontrar as relações que as constituem. Não se satisfaz com a constatação do erro e do acerto, à resposta dada faz novas perguntas. Sobretudo, como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo. O erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora freqüentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta.

A complexidade das práticas pedagógicas explicita a impossibilidade de uma avaliação objetiva, neutra, precisa. Assumir a *ambivalência* da avaliação resgata sua dimensão social e nos ajuda a compreendê-la e a construí-la como uma prática essencialmente ética e não meramente técnica, como vem sendo pensada, proposta e utilizada.

Conclusão

A rediscussão do sentido da avaliação, movimento mais complexo do que a reconstrução das práticas avaliativas, tem como fio condutor a necessidade de construir uma escola de qualidade para as crianças das classes populares, pois estas são as crianças a quem vem sendo historicamente negado não só o direito à escola, mas a uma vida digna. Aspectos profundamente articulados já que, em nossa sociedade, resultado escolar e ordenamento social são constantemente relacionados. A avaliação, portanto, é um elemento importante da dinâmica de inclusão e exclusão, escolar e social. Ainda que seja preciso interrogar a linearidade das relações e a impossibilidade de pensar inclusão e exclusão como processos opostos, já que se produzem mutuamente criando *entre-lugares* em que podemos visualizar a inclusão-excludente ou a exclusão-includente, é indiscutível a urgência de se construir uma escola de nova qualidade. Uma escola aberta aos diferentes

lugares, discursos e lógicas sociais, uma escola que potencialize a reflexão sobre a heterogeneidade e viabilize a incorporação da diferença como uma característica positiva.

Refletir sobre a avaliação, repensá-la em sua dinâmica, procurar os trajetos nos quais ela cotidianamente se (re)constrói, como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, rupturas, imprecisões, conhecimentos, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, práticas, desejos, possibilidades, sonhos e vidas diferentes e mutáveis é, sem dúvida, um grande desafio. Olhar para a sala de aula real exige a reconsideração destes aspectos de modo a criar um espaço em que a heterogeneidade possa se expressar e se potencializar num movimento simultaneamente individual e coletivo, interno e externo, singular e plural, pois o espaço ordenado, o planejamento cuidadoso, o processo previsto, os resultados desejados são freqüentemente atravessados pela desordem e pela turbulência, que não obedecem aos rituais e às portas fechadas.

A avaliação, como prática de investigação, se configura como prática fronteiriça que permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados. Sem ponto fixo de partida ou de chegada, a comparação entre sujeitos, percursos e resultados é inviabilizada, sendo enfatizada a possibilidade de desafiar os limites alcançados e a construção de meios para ir além deles em busca de novos saberes. Na ótica da complexidade, recortar e colar continuam sendo estratégias do processo de avaliação. No entanto, há o reconhecimento de que todo ato avaliativo é parcial e se constitui a partir dos fragmentos valorizados, recolhidos, interpretados e ordenados. Toda avaliação é apenas uma entre outras conclusões possíveis, como prática de investigação, sinaliza percursos e perspectivas e convida à reflexão permanente e à ampliação do conhecimento.

Bibliografia

BARRIGA, A. D. (1982) “Tesis para la elaboración de una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia”. *Perfiles Educativos*, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 15, março.

BHABHA, H. (1998) *O local da cultura*. Belo Horizonte, UFMG.

BRIGGS, J. & PEAT, F.D. (1994) *Espejo y reflejo: del caos al orden*. Barcelona, Gedisa.

ESTEBAN, M.T. (org.) (1999a) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A.

_____ (1999b) “A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização” IN: **GARCIA, R.L.** (coord.) *Projeto Integrado: Alfabetização dos alunos das classes populares*. Niterói. Mimeo.

_____ (1997) *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.

_____ (1992) Não saber/ Ainda não saber/ Já saber: pistas para a superação do fracasso escolar. Dissertação de Mestrado. Niterói, Universidade Federal Fluminense.

GINZBURG, C. (1991) *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo, Companhia das Letras.

MORIN, E. (1999) *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand.

_____ (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Gedisa.

VYGOTSKY, L.S. (1988) *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.