

Espaço Aberto

A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano*

Maria Teresa Esteban

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação

Cotidiano. Palavra que lembra rotina, hábito, constância, repetição. Como na canção, *todo dia ela faz tudo sempre igual...* Na mesma hora, o mesmo gesto, a mesma palavra, o mesmo cheiro, o mesmo sabor... O mesmo. O já conhecido, o que se repete, o pequeno elemento que permite que tudo o que vem depois seja previsto... Previsão que quase sempre se confirma, confirmando, por sua vez, o saber que a embasa. Saber que permite antever, rever, refazer, repetir. Saber com sabor de já visto, já vivido, já sentido, já conquistado. Saber que leva a ver de novo e a não ver o novo. Saber que perdeu o jeito maravilhado que por certo teve um dia. O cotidiano é o tempo/espaço da previsibilidade.

E o cotidiano segue seu caminho circular:

– me sacode às seis horas da manhã...
me sacode às seis... me sacode...

Olhando com calma as tramas do cotidiano, tecidas pela previsibilidade... O sacode de hoje foi exatamente igual ao de ontem? Talvez não. Reparando bem, talvez tenha sido uma sacudida leve, só com as pontas dos dedos, daquela que quase nem se percebe que foi sacudido, ou que se dá no outro quando se está com um pouco de pena de despertá-lo... Reparando bem, que sacudiu, sacudiu, mas de um jeito diferente daquele outro dia, quando acordou de sobresalto, quase perdendo a hora, com mil preocupações fervilhando na cabeça... Reparando melhor ainda, é possível que se perceba que no outro dia sacudiu com firmeza, é, com firmeza, mas também com tranqüilidade, com carinho, pode-se dizer...

Mas o sorriso é sempre igual. É sorriso, é o mesmo, aquele velho conhecido. Tão conhecido que só de olhar já se sabe se ele tenta prolongar uma noite lindamente não dormida, ou tenta ocultar as marcas de uma noite maldormida, ou, ainda, tem a intenção de lembrar que há coisas antigas ainda não esquecidas...

Assim também é a escola e seu cotidiano. Todo dia, à mesma hora, os mesmos alunos e alunas, a mesma professora, a mesma rotina. A professora já sabe,

* Trabalho apresentado no GT Educação Popular, na 24ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu, MG, de 7 a 11 de outubro de 2001).

às vezes até antes de conhecer a turma, que tem aquela menina comportada, com o uniforme limpo, todo o material na mochila; menina trazida pela mão da mãe e que todo dia vem com o dever feito, e bem-feito, aprende rapidamente o que for ensinado, não se mete em bagunça, não desce correndo a rampa na hora do recreio. Só choraminga um pouco porque os meninos implicam com ela no pátio. Os meninos... sempre há também os meninos. Falam alto, ou melhor, gritam, correm pelos corredores, arrastam as cadeiras fazendo um barulhão, colocam o pé na frente quando alguém vai passar, escondem o material dos outros, implicam e como! Xingam, batem...

Lamentavelmente, como já se sabe, meninas como aquela são poucas e meninos como esses, a maioria. Felizmente, nem todos os meninos são exatamente assim. Felizmente. Alguns também têm suas coisas ordenadas, atendem quando a professora chama a atenção, fazem seus deveres, aprendem rápido, a mãe vem à escola quando é preciso. Só não deixam de ser implicantes, mas suas implicâncias não atrapalham tanto assim. Implicam, mas também tem cada menina... Tem umas que parecem até menino: correm, gritam, não fazem os deveres, nunca têm o material, vêm com o uniforme todo sujo, amarrotado, o cabelo despenteado, a gente fala, fala, fala, às vezes até grita, porque paciência tem limite, e elas não aprendem, não obedecem, mas nem adianta chamar a mãe que ela não vem mesmo, às vezes nem têm pai. Antes não era assim, quase não tinha menina desassossegada.

Só de olhar a turma, já se pode prever quem vai dar trabalho. E parece que cada dia tem mais alunos e alunas com jeito de que vão dar trabalho.

Mas os alunos e alunas também sabem que todo dia é sempre igual. Eles e elas sabem que o igual muda conforme a professora. Tem aquela durona, que sempre grita à toa, ninguém pode fazer nada, nem se mexer na cadeira, tem de subir e descer na fila, e aí de quem sair um pouquinho da fila, ou esbarrar, sem querer, é claro, no colega da frente. Ela sempre dá muito dever e sempre deixa de castigo quem não faz o dever de casa, quem não traz o caderno... O lápis não tem problema; se não trouxer, ela empresta, mas “não é

para ficar levantando toda hora para fazer ponta, porque faz confusão na sala e acaba logo com o lápis”. Ela deixa na sala, na hora do recreio, quem não fez toda a cópia do quadro ou todos os exercícios do livro, e também fica depois da hora quem “ficou de gracinha, brincando, olhando para onde não devia” e fez tudo errado ou nem fez. Todo dia tem muita gente de castigo com essa professora.

Mas tem aquela outra que é a maior moleza, nem briga. Ela passa muito dever no quadro e vai ali, um instantinho, ver uma coisa, e daqui a pouco volta. Quando volta ninguém fez o dever, ou melhor, quase ninguém, porque tem sempre uns que fazem tudo. Mas ela não briga, fala que vai dar mais um tempinho e que enquanto isso ela vai pegar um negócio na sala ao lado. Todo dia é sempre igual: ela volta, corrige o dever, diz que é preciso melhorar, que “desse jeito, só brincando na hora de fazer o dever, ninguém aprende nada”. Só que alguns aprendem... É, alguns aprendem e outros não. É sempre assim.

Se cair na turma daquela outra, vai ser também tudo igual, mas de outro jeito. Todo dia ela traz uma novidade. Já se sabe que ela trará alguma, mas como é novidade, ninguém sabe qual é. Mas que vai ter novidade, vai. E os alunos e alunas também podem trazer novidades. Pode levantar da cadeira, pode ir ao banheiro, pode falar com o colega, pode fazer junto com o colega, pode conversar baixo, para não atrapalhar a turma do lado. Mas sempre acaba tendo muito barulho, e a professora do lado reclama. E a professora desta sala fala que “assim não dá, que não é para fazer bagunça, que é para trabalhar direito...”. E a turma pára o barulho e trabalha direito, e os trabalhos vão para o mural da sala, vão até para o mural do corredor, vão também para exposição na sala de reuniões. E dá o sinal para descer para o recreio e ninguém percebe, a professora avisa; mas também quando dá o sinal do fim do recreio, ninguém percebe, de novo, e a professora avisa, de novo.

Na escola, como se pode perceber, todo dia é sempre igual. Mesmo que esse igual seja recheado de diferenças, diferenças que acabam sendo percebidas como iguais pelo nosso olhar constituído pela lógica

da homogeneidade. Como é sempre igual, é possível prever o que vai acontecer. Mesmo que algumas vezes (talvez sejam muitas essas vezes) ocorram situações imprevisíveis – pois no cotidiano também se encontram os desvios, os erros, as perdas, o acaso –, então, tenta-se colocar tudo como deve ser, como já se sabe que é, como já era previsto.

Às vezes não se consegue, especialmente em relação aos alunos. Mas não todos os alunos, alguns alunos. Tem algumas professoras, também, que são muito imprevisíveis... Mas esses são a exceção, em geral pode-se prever o que vai acontecer na escola.

Olhando de perto, “quem diria?!”, talvez se possa ver aquela professora que sempre tem muitos alunos e alunas de castigo, com a criança sentada ao seu lado, em sua mesa, fazendo dever durante o recreio ou na hora da saída, sob os seus olhos atentos, cuidadosos. De perto há uma professora que mais uma vez tenta ensinar ao seu aluno ou aluna.

Ouvindo o que se esconde nos tantos ruídos que povoam os corredores escolares, alguém pode surpreender-se ao encontrar aquela professora que toda hora sai da sala, conversando com uma colega, ou com a orientadora, ou com a diretora, buscando parceiras com quem possa compartilhar suas angústias por perceber que suas crianças estão desmotivadas, que as tarefas que ela propõe não estão sendo interessantes, parceiras para quem reafirma sua certeza de que não adiantam gritos, repreensões e castigos, que é preciso criar um clima agradável na sala, que a professora deve ser carinhosa com seus alunos e alunas.

Mais um achado inesperado. Entrando na sala da professora que sempre traz novidades, pode-se perceber sua dúvida em relação ao modo como conduz seu trabalho, pois alguns alunos estão nos grupos mas não participam das atividades, entram e saem toda hora da sala, sempre sobem do recreio muito depois de todo mundo e não parecem avançar em seu processo de construção de conhecimentos.

Reparando bem, pode-se encontrar outras formas de viver o mesmo convivendo com as mesmas formas de viver o diverso, ao mesmo tempo também em que se convive com a surpresa diante do desafio, diante

do não-vivido ou do já tantas vezes vivido que, em determinado momento, adquire o jeito de desconhecido. Sem contar que sempre pode acontecer algo que transforma todo o cotidiano. Previsto e imprevisito entrelaçados. Às vezes nem se pode distinguir um do outro nem se percebe que ambos estão lá, simultaneamente e, talvez, sorrateiramente.

Agora, pode-se dizer que o cotidiano é espaço/tempo de imprevisito. Sua imprevisibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza.

É sobre o cotidiano de uma escola comum que quero refletir neste trabalho, tomando com especial atenção a avaliação, prática tradicionalmente imersa na previsibilidade, na repetição e no saber, mas que também guarda em si o oposto. Trago para a discussão o processo cotidiano de avaliação, tentando reparar que ele pode ser sempre igual, como o gosto de hortelã, que, mesmo sem deixar de ser reconhecido como hortelã, é muito diferente se vem de uma tenra folha, recém-colhida, quando ainda tinha gotas de orvalho, ou se chega no fundo da sacola do supermercado, comprada às seis da tarde depois de passar o dia todo exposta no tabuleiro.

Desafios cotidianos

Cada vez é mais comum na escola encontrar crianças que não aprendem. Alguns podem dizer que cada vez é mais comum encontrar professoras que não ensinam. Mas o certo é que já estamos habituados a nos deparar, nas escolas públicas, com grande número de crianças que não sabem aquilo que a escola se propõe a ensinar.

A escola onde venho realizando minha pesquisa é uma escola assim, como tantas outras escolas públicas. No ano 2000 acompanhei uma turma de 2ª série

em que os alunos e alunas não sabiam ler e escrever. A turma foi formada com as crianças que obtiveram os piores resultados nas diversas turmas de 1ª série no ano anterior. Crianças que estavam indo para o 3º ano de escolarização, crianças que freqüentaram dois anos escolares sem aprender a ler e a escrever. Crianças que chegavam à escola certas de que todo dia é sempre igual, pois lá viriam as mesmas letras, palavras, cópias, ditados, pesquisas de som, leituras, deveres de casa, provas... E o pior: no fim, sempre o mesmo resultado – o erro e a reprovação.

A professora também chegava à escola sabendo que iria encontrar uma turma homogênea, na qual todos se igualam por seu não-saber, por sua dificuldade de aprender, por serem inquietos, desatentos. Um quadro, sem dúvida, nada estimulante.

Essa professora sabia que era preciso fazer diferente. Não sabia exatamente o que mudar, nem o quê fazer no lugar do que vinha sendo feito, mas tinha a certeza de que as crianças tinham de aprender e que era preciso buscar novos caminhos. O previsível era que tudo fosse igual, que as crianças não aprendessem e que fossem reprovadas, fracassando mais uma vez. A professora decidiu apostar no imprevisível e assumiu aquela turma como um desafio.

O ano foi passando e a turma parecia não ter muito jeito mesmo. Nem se conseguia que todas as crianças ficassem sentadas: quando uma sentava a outra levantava e a outra literalmente subia pelas paredes; enfim, era o caos. Caos, palavra que provoca sustos no cotidiano escolar e deve ser evitada de qualquer modo.

Apesar do caos, a professora insistia, tentava outras estratégias, às vezes dava umas broncas, colocava alguns de castigo, outras vezes conversava, explicava, mudava a proposta feita. Os dias iam passando e não ficava muito claro como estava a aprendizagem das crianças. Os mecanismos tradicionais de avaliação se mostravam insuficientes, provas e testes nem pensar, os trabalhos escritos eram fragmentados, quase sempre com muita interferência da professora, muitas vezes resultado de atividades em grupo, que era o modo como trabalhavam melhor. Muitas vezes as car-

teiras eram reunidas, formando uma grande mesa, e as crianças e a professora sentavam todas juntas ao seu redor. Assim era mais fácil controlar a bagunça, mas assim também era mais fácil que todo trabalho se tornasse coletivo: a interferência de um no trabalho do outro era inevitável.

No caos, era quase impossível definir o que cada um sabia daquilo que foi ensinado. Era difícil classificar as crianças segundo padrões previamente estabelecidos, dar notas, até mesmo distinguir o certo do errado. Sem essa definição também se tornava muito difícil prever qual seria o resultado alcançado por cada um dos alunos e alunas. Impossível também atribuir valores às crianças; elas mostravam que a classificação simplifica para ordenar, tentando isolar a complexidade dos processos humanos; não se enquadrando na ordem estabelecida, provocavam desequilíbrio, distúrbio, desordem, expondo a manutenção da complexidade.

Esse movimento pode ser entendido com o auxílio de Prigogine, que, em seu estudo sobre o caos, mostra que um estado de não-equilíbrio pode ser de maior complexidade que o estado de equilíbrio.

No equilíbrio e perto do equilíbrio, as leis da natureza são universais, longe do equilíbrio elas se tornam específicas [...]. Longe do equilíbrio, a matéria adquire novas propriedades em que as flutuações, as instabilidades desempenham um papel essencial: a matéria torna-se mais ativa. (Prigogine, 1996, p. 66-67)

Embora seu trabalho trate de questões diferentes das nossas, pois está discutindo as leis que regem o universo, ele fala do espaço e do tempo, dimensões fundamentais para o estudo do cotidiano. Considero que podemos fazer algumas analogias que ampliam nossa compreensão dos fenômenos observados no cotidiano escolar. O próprio Prigogine mostra a relação entre seu estudo e as práticas humanas.

A atividade humana, criativa e inovadora, não é estranha à natureza. Podemos considerá-la como uma ampliação e uma intensificação de traços já presentes no mun-

do físico e que a descoberta dos processos longe do equilíbrio nos ensinou a decifrar. (*idem*, p. 74)

A complexidade do processo ensino/aprendizagem se revelava naquela turma que não queria, ou não podia, se enquadrar numa relação pedagógica fundamentada na idéia de ensino como transmissão de conteúdo, de aprendizagem como recepção e armazenamento do conteúdo transmitido e de avaliação como meio para quantificar quanto do transmitido foi armazenado e pode ser reproduzido. Classificação, previsão, hierarquia, valores e controle, fios que dão o tom e a textura do processo de avaliação tecido no cotidiano escolar, não serviam como referência para a prática que ia sendo estabelecida. A avaliação perde seu sentido, que precisa ser redefinido para que ela seja uma prática realmente relevante no processo ensino/aprendizagem.

Como avaliar crianças que todo o tempo fogem dos padrões pré-estabelecidos e para as quais parece que nenhum parâmetro é suficiente?

As crianças que sempre faziam igual – não aprendiam – o faziam por múltiplos caminhos, e todos pareciam diferentes entre si; embora fossem diferentes, guardavam entre si muita semelhança. Porém, as práticas cotidianas mostravam que o não-aprender não era uniforme. Era preciso construir uma prática de avaliação que não negasse a complexidade, complexidade que explica, entre muitas coisas, os diversos percursos dos alunos. Uma avaliação que não estivesse atrelada à classificação e hierarquização, posto que esta parecia impossível, e que pudesse incorporar o inesperado, a diferença, o aparentemente inexistente, que contribuísse para dar visibilidade aos processos não percebidos imediatamente ou não valorizados frequentemente e que pudesse incorporar as oposições que se revelam nas atividades escolares. Naquela sala de aula era praticamente impossível avaliar, através da relação linear, entre acerto, saber, bom aluno, ou o seu oposto. Era muito difícil estabelecer distinção entre saber e não-saber, entre conhecimento e desconhecimento, bem como entre erro e acerto. De um ponto de vista, as crianças não aprendiam; de outro, aprendiam.

A cada dia a professora fortalecia sua certeza de que os instrumentos de avaliação de que dispunha eram incompatíveis com o processo desenvolvido por sua turma.

Anderson, um dos alunos, quase não fazia as atividades, parecia não prestar muita atenção à aula, o que era previsível, já que havia saído de casa e estava morando na rua. Anderson preocupava muito; tudo indicava que ele terminaria aquele ano sem aprender a ler e a escrever. No mês de outubro, sua turma fez um passeio ao Rio de Janeiro, do outro lado da Baía de Guanabara. Na travessia da barca, por acaso, a orientadora pedagógica da escola estava sentada ao seu lado. Um panfleto foi distribuído na barca e qual não foi a surpresa da orientadora ao ouvir Anderson dizer baixinho: Bradesco. Ela pediu que ele repetisse o que havia dito; ele não só repetiu como, atendendo ao pedido dela, leu todo o panfleto. Anderson, o que mais uma vez não iria aprender a ler, lia. Mas, se frequentemente não fazia as tarefas escolares, como avaliá-lo?

A *ambivalência* da avaliação tornava-se cada vez mais explícita, impedia a classificação e precisava ser considerada no processo. O sentido parcial, fragmentário, impreciso da avaliação, aparecia em muitos momentos, e a compreensão dessa dinâmica impossibilitava que houvesse atribuição de um único valor – nota ou conceito – a cada uma das crianças. A consciência da *ambivalência* da avaliação levava ao rompimento com os procedimentos de avaliação frequentemente usados, gerando um caos por deixar a professora sem referências sobre como proceder.

Não era possível estabelecer fronteiras como limites imutáveis e rígidos, mas era perceptível a fronteira como lugar de trânsito, que se desloca e permite o diálogo. Fronteiras que delimitam levemente *entre-lugares* (Bhabha, 1998), espaços híbridos nos quais se articulam, através da *negociação* (*idem*), aspectos diferentes, opostos, contraditórios, produzindo novas significações, tornando, como ato dialógico, mais complexas a percepção e a compreensão do contexto. As fronteiras deslocavam-se e, quando a professora parecia conseguir circunscrever o processo de algum/a aluno/a, já não

estavam mais lá; fatos do cotidiano traziam novas informações e produziam novas imagens, freqüentemente nebulosas, sobre o processo das crianças.

É fácil justificar o resultado da turma através de suas difíceis condições de vida. Crianças que têm pouca ou nenhuma atenção familiar, que vivem em condições extremamente precárias, algumas chegam à escola com marcas de espancamento, outras vivem pelas ruas. Crianças que reproduzem em suas atividades escolares a inexistência de fronteiras que caracteriza muitos de seus espaços e tempos cotidianos. A professora optou pelo caminho mais difícil: assumir que essas crianças desafiam a escola a instaurar práticas adequadas ao seu movimento peculiar de vida e de aprendizagem.

Sem dúvida, muitas eram as respostas erradas, freqüentemente o que as crianças escreviam não podia ser lido, e várias vezes as crianças não conseguiam fazer de modo independente as leituras propostas. Embora o erro ainda predominasse naquela sala de aula, a professora percebia mudanças e as entendia como indícios de aprendizagem, mas uma aprendizagem que não permitia sua classificação e valoração.

Já vínhamos discutindo na escola o erro como espaço significativo para a compreensão do processo das crianças, especialmente daquelas que realizam trajetórias diferentes dos esperados. Essa percepção do erro mostra-se relevante nas análises que a professora faz de seus alunos e alunas e contribui para a redefinição do processo de avaliação. O erro começou a ser assumido não como a mera ausência de conhecimento ou como reflexo da incapacidade, mas como aspecto que indica a complexidade do processo ensino/aprendizagem. Investigando as respostas erradas de seus alunos e alunas, a professora ia identificando seus conhecimentos, seus saberes, as relações que estabeleciam, ia tendo novas informações, ia se configurando uma nova percepção do contexto. Iluminando o erro, no cotidiano sempre igual, iam se revelando as diferenças. As respostas erradas, anteriormente tratadas homogeneamente como indícios da não-aprendizagem, passavam a ser analisadas em suas particularidades, de tal modo que suas diferenças iam sendo per-

cebidas, evidenciando a presença de conhecimentos diferentes.

Desafiada pelo caos cotidiano, a professora foi abrindo mão de suas certezas e deixando emergir suas dúvidas. Trabalhando as dúvidas, testando hipóteses, indagando o observado, foi esboçando novos caminhos que tentava percorrer. Nem sempre dava certo, mas também nem sempre dava errado. O caos, ainda que temido, anunciava uma nova ordenação das práticas cotidianas.

Buscando as pequenas pistas, afinando seus sentidos para melhor perceber como estava ocorrendo o processo ensino/aprendizagem em sua sala de aula, a professora ia construindo uma avaliação baseada fundamentalmente no coletivo. A observação da reação das crianças às suas propostas era um procedimento importante nesse processo, assim como o registro constante de suas observações e a discussão com a orientadora pedagógica e com a equipe de pesquisa.¹

A prioridade foi sendo dada ao movimento do coletivo, por ser preciso, todo o tempo, estar buscando propostas de trabalho que interessassem às crianças para que houvesse um mínimo de atenção e alguma produção. A professora foi percebendo que um dos critérios fundamentais para que elas se envolvessem na atividade era que o resultado fosse logo visível para as crianças. A avaliação individual de cada criança foi sendo realizada, na medida do possível, através da observação pela professora de suas respostas, durante todo o tempo em que estavam na escola, acompanhada de uma reflexão constante sobre o material por elas produzido. No caos era muito difícil o controle.

No fim do ano, era evidente a melhora da turma: as crianças trabalhavam melhor, envolviam-se mais nas atividades, obtinham resultados em que se podia observar mais claramente seu processo de construção de conhecimentos. No entanto, a maioria da turma não havia alcançado o que a escola define como necessário para ir para uma 3ª série. No conselho de classe, a

¹ Equipe composta pela autora deste trabalho e mais três bolsistas de iniciação científica.

discussão sobre essa turma teve um resultado animador, as professoras, coletivamente, resolveram que as crianças não seriam reprovadas, porque era preciso reconhecer o quanto haviam ampliado seus conhecimentos; no entanto, também não seriam aprovadas, pois o conhecimento que demonstravam era insuficiente para a série que formalmente deveriam cursar. As crianças ficaram num *entre-lugar*. Portanto, não haveria avaliação com o objetivo de aprovação/reprovação da turma, mas para a compreensão do processo vivido, dos conhecimentos elaborados, dos conhecimentos que se mostravam necessários, e para contribuir para a formulação de um plano de trabalho para o ano seguinte – que, sem uma classificação, deveria possibilitar que cada uma das crianças pudesse continuar seu processo de construção de conhecimento.

Neste momento fica evidente um passo significativo no sentido de consolidar a avaliação como prática de investigação (Esteban, 2001) e como instrumento de formação da professora como profissional reflexivo.

Um efeito desproporcional

No conselho de classe em que se propôs uma alternativa para a turma de 2ª série que se anunciava como *problema*, a discussão realizada terminou evidenciando um problema bastante maior: das 12 turmas da escola – do C.A. à 4ª série – apenas quatro tinham todos os alunos alfabetizados. Mais uma vez o caos se instaurava. As professoras mostravam-se perplexas com o resultado e sem saber que rumo tomar. Viviam um momento significativo para a redefinição de suas práticas, individual e coletivamente. Suas certezas eram abaladas, seus conhecimentos postos em discussão, a ausência de opções tornava estranho aquele cotidiano que a todas era tão familiar. Parecia não haver mais caminhos.

Neste momento de incertezas, em que o saber e o saber fazer de todas e de cada uma se mostravam insuficientes para afrontar os fatos, uma certeza se mantinha e mobilizava a todas: era preciso encontrar al-

ternativas. Essa certeza tinha como fundamento o compromisso das professoras com seu trabalho, compromisso que se traduzia no empenho de cada uma em suas atividades cotidianas.

No amplo debate, as professoras foram percebendo que o modo como a escola era organizada e a forma como o processo pedagógico estava sendo encaminhado não ajudavam os alunos e alunas a ampliarem seus conhecimentos. Indagavam-se sobre como a organização da escola e a prática pedagógica desenvolvida contribuía para a produção daquele resultado nada satisfatório. Percebiam que a aprovação e a reprovação das crianças em muito dependiam das referências da professora ao avaliá-las, o que também orientava a condução da prática pedagógica: um mesmo fato podia ser avaliado positivamente ou negativamente, podia ser considerado relevante ou não, podia indicar a aprendizagem ou a dificuldade da criança, podia mostrar que ela devia ser aprovada ou reprovada. E tudo isso variava segundo quem avaliava. A *ambivalência* da avaliação mais uma vez se revelava, indicando a inconsistência das hierarquias produzidas. Sendo assim, não havia por que hierarquizar as crianças, aprovando umas e reprovando muitas. Mas, sem hierarquias, como organizar a escola? Como avaliar sem a busca da homogeneidade, sem classificação e sem a produção de hierarquias? Que instrumentos de avaliação utilizar?

As dúvidas eram muitas, a perplexidade também. As professoras não ficaram paralisadas, porém, diante das dificuldades e a sua perplexidade. Elas optaram pelo mais difícil e, possivelmente, mais produtivo: assumir os desafios que o momento vivido evidenciava. Chegavam à conclusão de que não fazia sentido reprovar as crianças, se o problema parecia ir além delas. Era preciso mudar.

A ausência de referências fazia com que buscassem uma nova maneira, propostas diferentes do que vinha sendo feito. Um primeiro passo foi dado: das 250 crianças da escola, apenas sete foram reprovadas, e por questões relacionadas à frequência. Complementando essa decisão, estabeleceram que as turmas não seriam reorganizadas para o ano seguinte com o obje-

tivo de torná-las mais homogêneas. Compreendiam que a heterogeneidade é constitutiva das práticas humanas e que refazer as turmas implicava que as crianças teriam de se adaptar a um novo grupo e gerava uma nova hierarquia, que na prática equivalia a reprovar as crianças que fossem para as turmas “mais fracas”.

O caos criou espaço para que novas possibilidades fossem pensadas, discutidas, elaboradas. Era preciso ousar, correr riscos, construir novos procedimentos. As professoras revelavam saber que um dos caminhos seria abrir mão da homogeneidade, conceito que tem sido fundamental na prática escolar. Certas de que ninguém muda da noite para o dia, faziam um movimento de mudança, mudança profunda. Como atuar em uma escola que assume a heterogeneidade como um dos pilares da prática pedagógica? Surgia a clara necessidade de redefinir o sentido da avaliação e de produzir instrumentos mais coerentes com o processo instaurado.

O novo se anunciava e, simultaneamente, o não-saber das professoras ganhava visibilidade. Não eram apenas as crianças que não sabiam o que deveriam saber; as professoras corajosamente assumiam que os conhecimentos que tinham sobre o processo ensino/aprendizagem eram insuficientes para atender ao processo de todas as crianças. Reconheciam que sabiam muitas coisas, e coisa importantes, mas reconheciam também que precisavam ampliar seu conhecimento para que a escola pudesse ser significativa para todas as crianças que a frequentam. Viviam uma situação em que era explícito o diálogo permanente entre conhecimento e desconhecimento.

O previsível era a manutenção das práticas que conduziram às decisões passadas, mas uma decisão sobre uma turma gerou conseqüências não previstas.

O ano letivo chegava ao fim, não o trabalho pedagógico. O fim de um ano letivo como sempre anuncia o início de outro.

Avaliação e formação docente

O novo ano começa, e tudo é sempre igual: reu-

nião das professoras para planejar o trabalho, arrumação das salas para receber as crianças, a merenda não chega, a obra que era para ser feita durante as férias ainda não está pronta, faltam professoras, e exatamente aquela turma *problema* está sem professora.

Na sala onde está sendo realizada a reunião inicial com as professoras, parece mesmo tudo igual: distribuem as salas, conversam sobre como organizar o trabalho, falam da falta de professoras para cobrir todas as atividades da escola.

Porém, olhando de perto, escutando atentamente o que dizem, pode-se perceber que é tudo igual e tudo diferente. Estão falando da distribuição das salas, mas preocupam-se em garantir que aquela turma considerada *problema* tenha a melhor sala da escola, aquela que teve obra, “que está toda bonitinha, com cortinas e tudo”. Falam sobre como organizar o trabalho, mas o que surge são suas dúvidas sobre como dar conseqüência pedagógica à opção que coletivamente haviam feito de trabalhar com turmas heterogêneas. Como desenvolver um trabalho favorável a todas as crianças? Admitem claramente que consideram importante, embora não saibam como, trabalhar assumindo a complexidade do processo ensino/aprendizagem e a heterogeneidade das turmas. Dialogam sobre seus conhecimentos e seus desconhecimentos. Conversam sobre a falta de professores, mas se organizam de modo que nenhuma turma fique em casa, e nenhuma criança sem professora.

Olhando de perto, o que se encontra ainda é o caos. O ano letivo tem de começar, e as professoras estão sem saber exatamente o que fazer. Parecem compreender que no cotidiano se misturam ordem e desordem, sendo sem sentido considerar a desordem evento negativo e a ordem o estado positivo que deve ser alcançado e mantido a qualquer custo. Neste contexto, quero destacar a importância de as professoras assumirem o seu não-saber e de estabelecerem um movimento em direção a novos saberes. Entendo ser igualmente significativo resgatar, resumidamente, o processo que levou a essa conclusão, pois tudo começou com a reflexão proposta por uma professora sobre uma turma em que aparentemente as crianças

não aprendiam. O processo dessa turma indicava a insuficiência da avaliação como prática de classificação e, simultaneamente, revelava a potencialidade de uma avaliação realizada como uma prática de investigação, sobretudo por sua ambivalência e pela complexidade do processo ensino/aprendizagem. A avaliação foi sendo trabalhada como uma prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende. Avaliando as crianças, as professoras também se avaliam; indagando sobre o processo de aprendizagem, também indagam sobre o processo de ensino.

A reflexão sobre a decisão tomada sobre um caso particular – não reprovar a turma – provocou uma reflexão sobre a realidade da escola, indicando a necessidade de mudança e revelando a incerteza como parte relevante do processo de construção de novos conhecimentos.

O trabalho com a incerteza incita ao pensamento complexo: a incompressibilidade paradigmática de meu tetragrama (ordem/desordem/interação/organização) mostra-nos que nunca haverá uma palavra-chave – uma fórmula-chave, uma idéia-chave – que comande o universo. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação. (Morin, 1999, p. 206)

Termino este trabalho mergulhada, como toda a escola, na incerteza sobre o que irá acontecer. No entanto, posso afirmar que o próprio movimento de reflexão já é indício de transformações significativas no

modo como as professoras pensam o cotidiano escolar e nele atuam. Movidas pelo *fim de suas certezas*, constroem caminhos para superar o desafio assumido, caminhos que certamente têm desvios, atalhos, pistas erradas, e até alguns retornos que podem fazer com que tudo volte ao seu início. Apesar de todo o processo, vivem o cotidiano e todo dia fazem tudo igual, mas, desta vez, fazendo igual, fazem tudo diferente, porque trazem a dúvida como componente de suas ações. E a dúvida está sempre grávida de novas possibilidades.

MARIA TERESA ESTEBAN é doutora em filosofia e ciências da educação, pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora do Grupo Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Publicou: *O que sabe quem erra?* (Rio de Janeiro, DP&A, 2001); *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (Rio de Janeiro, DP&A, 2001, 3ª ed., org.); “Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano” (In: GARCIA, R.L., org., *Novos olhares sobre a alfabetização*, São Paulo, Cortez, 2001); “Avaliação: face escolar da exclusão social?” (*Proposta*, Rio de Janeiro, FASE, 1999). E-mail: mtesteban@uol.com.br.

Referências bibliográficas

- BHABHA, H., (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- ESTEBAN, M.T., (2001). *O que sabe quem erra?* reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A.
- MORIN, E., (1999). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PRIGOGINE, I., (1996). *O fim das certezas*. São Paulo: UNESP.

Recebido em outubro de 2001
Aprovado em janeiro de 2002