

Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar

*Maria Teresa Esteban**

*A mãe disse
que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

Manoel de Barros

Gosto de ler para meus alunos e alunas o livro *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros. A leitura compartilhada me ajuda a lembrar que a sala de aula pode produzir experiências instigantes, especialmente se considerarmos *aprenderensinar* como *carregar água na peneira*. *Carregar água na peneira* pode também ser uma idéia muito interessante para pensarmos avaliação e currículo quando pretendemos *pensar, inventar, diferir*.

Carregar água na peneira. Trabalho inútil, poderiam concluir aqueles educadores, educadoras, professores, professoras, pesquisadoras, pesquisadoras fortemente preocupados em “preparar para o futuro”, “formar o cidadão”, “garantir o acesso aos conhecimentos socialmente valorizados”. Assim, também a professora, ou o professor, se vê muitas vezes como quem *carrega água na peneira*, e compreende que seus esforços *vão por água abaixo* quando os alunos e alunas não correspondem às expectativas e não alcançam os objetivos, o que é considerado não aprendizagem.

Carregar água na peneira. Ato encantador, surpreendente, imprevisível poderiam pensar aqueles que ficam atentos ao movimento da água caindo da peneira enquanto o menino se desloca, aos desenhos que a água faz no chão, aos ruídos produzidos, às

* Professora da UFF.

expressões do menino se indagando sobre o desaparecimento da água... Processo privilegiado para aquela professora ou aquele professor que busca *compreender o compreender* (Bateson) de seus alunos e alunas e encontra nos *despropósitos* e nos *vãos* indícios preciosos dos caminhos que estão sendo percorridos pelos estudantes para aprender.

Em *Exercícios de ser criança*, *O menino que carregava água na peneira*, com seus *despropósitos*, acompanhado de *A menina avoadada*, que *precisava de atravessar um rio inventado*, me faz pensar o quanto a educação que oferece um único horizonte de possibilidades a todos nos afasta do outro com quem partilhamos o tempo escolar. O percurso único, o resultado homogêneo e o processo linear despotencializam os exercícios escolares, que, em lugar de promover *exercícios de ser*, se tornam exercícios para treinamento de habilidades e aquisição de fragmentos descontextualizados de conhecimentos, negando as diferenças que nos constituem e fazendo da experiência infantil e juvenil momentos de negação, por serem mera preparação para algo que virá depois.

Ler *Exercícios de ser criança* me traz outra possibilidade de pensar a peneira: uma peneira que não peneira porque a água não se deixa peneirar. Interessante, porque o currículo e a avaliação muitas vezes têm sido vistos como *peneiras*, através das quais se selecionam conteúdos, procedimentos, materiais, instrumentos e pessoas. E há pessoas e conhecimentos que, como a água, atravessam as tramas, por muito finas que elas sejam. Refletir sobre *Exercícios de ser criança* me faz pensar que o currículo e a avaliação podem ser peneiras que não peneiram e abrem possibilidades de trânsito, mesmo que os pontos de chegada não possam ser determinados no início do percurso. Ajudada por esses exercícios, pretendo, neste trabalho, discutir o processo de avaliação como prática que vê nos *despropósitos* dos meninos e nas *invenções* das meninas avoadas situações ricas que devem ser indagadas, tensionadas, enriquecidas, incorporadas ao processo *aprendizagemensino* que se realiza no cotidiano da sala de aula, mas não só nele. Situações sobre as quais devemos refletir se quisermos ser companheiras e companheiros dos meninos e meninas na aventura de conhecer.

Negar os despropósitos e normatizar as invenções

Com os *Exercícios de ser criança*, penso em quantos meninos chegam às salas de aula com seus *despropósitos* e quantas *meninas avoadas* circulam em nossas escolas. E, sobretudo, penso no que a escola propõe a crianças, como algumas que temos acompanhado em nossa pesquisa,¹ que ao trazerem para a sala de aula seus *despropósitos* trilham caminhos de exclusão, vivem dia-a-dia a difícil experiência do fracasso e mostram estar aprendendo a aceitá-la como legítima.

Quem são eles?

Como a escola os acolhe?

Que diálogos são produzidos entre o que querem aprender e o que a escola pretende ensinar?

O que a escola se dispõe a ouvir? E a aprender?

Se o reconhecimento da singularidade dos estudantes recomenda que não sejam tratados como sujeitos abstratos, enquadrados em uma categoria que para se produzir como padrão precisa negar as diferenças, também é prudente pensarmos em escola como espaço plural. Mesmo considerando a multiplicidade de experiências que as diferentes escolas produzem, não posso deixar de olhar para um resultado escolar que ao ganhar visibilidade expõe a manutenção, através de muitas dessas experiências, de práticas pedagógicas desfavoráveis às crianças, adolescentes e jovens que se mostram diferentes do modelo escolar. Também é importante observar que muitos dos sujeitos que não encontram na escola reconhecimento de seus percursos de aprendizagem e validação dos seus saberes são estudantes oriundos das classes populares.

A própria idéia de diferença precisa ser posta em discussão, pois a complexidade do processo pedagógico demanda uma constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade. Não se pode abrir mão, por exemplo, da garantia da igualdade do direito à edu-

¹ Refiro-me à pesquisa "A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos", financiada pelo CNPq e articulada ao projeto integrado *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares*.

cação, simultaneamente não se pode vincular a conquista desse direito a que todos façam o mesmo percurso de aprendizagem, à existência de um currículo único e à produção de resultados idênticos. Com muita frequência, o discurso oficial afirma o compromisso com a qualidade, articulado à idéia de igualdade, porém, a igualdade não se refere aos direitos, mas a rendimento homogêneo, considerado como o produto ideal da escolarização.

O reconhecimento da heterogeneidade de processos e de resultados não leva, necessariamente, a uma incorporação positiva da diferença ao processo pedagógico. Uma atenta observação do cotidiano de várias escolas nos indica que práticas diferentes estão ancoradas em um padrão hegemônico de organização do currículo e da avaliação que se orienta por modelos pouco flexíveis de estudante, conhecimento, aprendizagem e ensino. Produz-se uma dinâmica que incorpora a diferença de saberes, de processo e de resultados, porém inserida em relações que permitem incluir cada sujeito e cada contexto nos padrões que delimitam modos possíveis de narrar o outro, narrações marcadas por valores desiguais. Neste sentido, o trabalho com a diferença no cotidiano escolar pode ser um trabalho que leva à discriminação, à segregação e à exclusão, em consonância aos processos sociais que aprofundam a desigualdade.

Não há palavras mágicas.

Sendo assim, não basta simplesmente propor homogeneidade e heterogeneidade como categorias opostas que compõem relações nas quais a homogeneidade deve ser criticada e a heterogeneidade deve ser alcançada. A complexidade do cotidiano faz com que tanto a idéia de homogeneidade quanto de heterogeneidade sejam simultaneamente desejáveis e criticáveis, pois como o processo pedagógico se constitui em um contexto social fortemente marcado por relações de exclusão, ainda que também seja visível a implementação de ações que visam à inclusão, suas diversas práticas estão marcadas pela tensão produzida pelo encontro de elementos opostos. Também aqui, a análise que indica o antagonismo presente na relação se mostra insuficiente.

A discussão sobre a diferença está constituída por dilemas, mas também por algumas armadilhas, pois o estímulo à diferença pode

gerar um isolamento de sujeitos e grupos, do mesmo modo que há o risco de se trabalhar com a diferença de um modo abstrato, em que as posições e características são fixadas e descontextualizadas e suas particularidades não são confrontadas ao contexto e ao conjunto de relações nos quais se insere e tampouco problematizadas como produções circunstanciais, portanto em permanente movimento. É preciso vigilância constante para que a diferença não seja apreendida como um estado natural e individual o que leva a uma ocultação do processo de produção da semelhança e da diferença como movimento histórico, parte da dinâmica social e política.

A tensão heterogeneidade/homogeneidade nos remete aos processos sociais de regulação e controle que definem o olhar que vai determinando que somos nós, quem são os outros e quais são as relações possíveis entre os sujeitos e entre os grupos. Tal tensão mostra-se especialmente significativa pela produção moderna do outro como indivíduo mensurável, manipulável e quantificável. Características inscritas no processo pedagógico e norteadoras das funções do currículo e da avaliação no cotidiano escolar. Características fortemente criticadas, mas nem por isso abandonadas, muitas vezes re-dimensionadas, ressignificadas para serem mantidas como fios que costuram os movimentos e relações experimentadas nas práticas cotidianas.

Sem dúvida a preocupação com a alteridade está presente na construção do currículo e da avaliação. Porém, nem sempre a preocupação se traduz na apreensão do *outro como legítimo outro* (Maturana, 2002), porque o outro é enunciado ao mesmo tempo em que é mascarado, anunciado a distância, o que reduz a intensidade da relação com ele estabelecida e permite que seja incorporado ao processo, mas ignorado em seu saber (Skliar, 2003).

O currículo instituído e a avaliação realizada buscam, muitas vezes, deixar de olhar para o outro como ser quantificado para torná-lo reconhecível, porém tal esforço nem sempre se insere em um movimento em que o outro deixa de ser manipulável ao ser nomeado como diferente. O reconhecimento da diferença leva o sujeito a ser enredado em um complexo processo que visa fazer dele

um igual, condição para sua aceitação. Não há, desse modo, legitimidade em sua alteridade. A produção do outro apenas como reconhecível é, simultaneamente, um processo incapaz de eliminar a diferença e destruidor da riqueza da heterogeneidade, o que estimula a mímica, o disfarce, fazendo do outro *quase igual, mas não exatamente* (Bhabha, 1998).

As práticas avaliativas cuidadosamente se inserem nessa dinâmica, atuando no sentido de produzir um silenciamento do diferente ou da diferença, que vai apagando a alteridade, borrando as características que constituem o outro, de tal forma deslocado na relação pedagógica que sua presença não diminui a distância que evita que nós possamos ouvi-lo, reconhecê-lo e respondê-lo. Embora seja mantida a distância, não aceitamos que o outro não nos ouça, não nos reconheça e não nos responda. O diálogo é excluído do processo pedagógico, e todas as vozes são modeladas para se incorporarem ao monólogo que reproduz incessantemente o discurso hegemônico.

A oposição entre inclusão e exclusão, entretanto, também não atende completamente às exigências do processo pedagógico inserido em um movimento amplo comprometido com a democratização da sociedade. Não há lugares fixos nos quais os sujeitos serão incluídos, tampouco processos uniformes que conduzam indiscutivelmente à inclusão e à democracia. A própria concepção de democracia não pode ser fixa e imutável por ser uma produção histórica e social. Mesmo considerando que democracia pressupõe uma tessitura constante, matizada por tensões, uma de suas virtudes fundamentais é a capacidade de lidar com a diferença. Assim, não se produz uma escola democrática quando o currículo e a avaliação operam com horizontes fixos e conceitos únicos.

Traçam-se novos caminhos para a construção de projetos sociais democráticos, uma vez que a idéia de democracia começa a ser desvinculada da tarefa emancipadora do Estado-nação para se configurar de novas maneiras pela importância que se atribui à sua construção a partir da vida cotidiana dos sujeitos. [...]

A democracia se constrói, portanto, a partir de baixo, não como o desenvolvimento progressivo e ordenado de uma idéia de cidadania que já

está esclarecida de uma vez por todas, mas como a recriação constante e conflituosa do próprio mundo da vida. A cidadania, nesse sentido, emerge a partir do pano de fundo da mudança nas relações entre os sujeitos e não simplesmente como a inclusão destes em um novo ideal de cidadão, proposto ao Estado a partir de uma instância diferente (Rodríguez e Garzón, 2003, p. 212-213).

É preciso indagar como e por que a tensão exclusão/inclusão e os processos instituídos para sua administração são produzidos e atravessam as práticas escolares. Problematizar esta dinâmica requer ressaltar a discussão sobre as relações de poder e sua articulação com a dinâmica de produção, validação e distribuição dos conhecimentos, dando visibilidade também às subjetividades e singularidades tecidas no processo de exclusão que promove ruptura e deteriorização individual e social. O outro excluído é uma produção social que se atualiza através de diversas práticas escolares, dentre as quais a avaliação, que ao se realizar como processo que tem como função examinar,² adquire protagonismo. O outro excluído é parte do processo pedagógico. Sendo assim, podemos considerá-lo incluído nas relações estabelecidas no cotidiano escolar? Que fronteira demarca claramente os limites entre exclusão e inclusão? É possível pensar em um dos termos sem a relação com o outro?

Contraditoriamente, o processo avaliativo que exclui promete atuar como possibilidade de inclusão. Mais uma vez faz-se necessário interpelar o discurso e as práticas com ele produzidas para perceber como o sistema que exclui se propõe a gerar processos de inclusão. Evidencia-se a necessidade de uma profunda transformação na dinâmica escolar como processo socialmente configurado, visto que a inclusão só se torna possível com a realização de um processo educacional, e a avaliação como um de seus mais significativos procedimentos, tecido por fios e através de movimentos que rompem com as relações que historicamente segregam, aniquilam, reduzem, impedem, produzindo o outro como ausência e impossibilidade. Ou, simplesmente, isolando-o no reconhecimento de sua diferença e tornando sua expressão inaudível e invisível.

² Sobre avaliação e exame, ver Barriga, 2001.

Volto aos *Exercícios de ser criança* e me pergunto o que estamos aprendendo ensinando sobre ensinar aprender com meninos e meninas, de todas as idades, que chegam à escola com seus despropósitos e um pouco avoados. Como incorporamos ao processo pedagógico suas experiências com as peneiras e com as histórias que vivem e inventam? De que peneiras, invenções e histórias nós dispomos? Como as usamos em nosso dia-a-dia?

Peneirar para garantir a qualidade

Os instrumentos de avaliação com que contamos funcionam como peneiras que separam o que pode ser incorporado ao trabalho escolar, o que deve ser descartado e o que é posto à margem do processo, deixando de ser considerado como relevante, embora não deixe de – silenciosamente, invisibilizado – participar do processo. Selecionar, separar, excluir são ações vistas como necessárias para que a avaliação garanta a qualidade do processo. Através da avaliação vão sendo medidos os fragmentos de conhecimentos que as crianças adquirem e sua possibilidade de prosseguir no percurso escolar. A avaliação visa regular a continuidade do processo, garantindo que cada etapa seja rigorosamente cumprida, obedecendo a linearidade imposta pelo modelo em vigor.

A continuidade, como duração, como tempo infinito, como um passo sem saltos, como princípio e final de cada uma e de todas as coisas, é uma construção do tempo que serve para proibir seu contrário, isto é, proibir a descontinuidade, o salto, a irrupção, a ruptura; em síntese, um tempo que serve para proibir a diferença (Skliar, 2003, p. 43).

A relação entre exclusão, semelhança e qualidade parece óbvia e necessária, mas é preciso refletir que o que está sendo desqualificado, tratado como indesejável e descartado são estudantes, seus processos de aprendizagem, seus conhecimentos, as singularidades que se expressam em suas diferenças. A avaliação na perspectiva do exame afirma a necessidade de se passar crianças pela peneira, desprezando os despropósitos infantis como restos ou ações sem valor. A seleção adquire uma aparência democrática na dinâmica inclusão/exclusão: a exclusão dos que não correspondem ao padrão se justifi-

ca como a possibilidade deles serem trabalhados para que, se tornando iguais à norma, possam vir a ser posteriormente incluídos. Tal processo resulta, com frequência, em uma inclusão degradada que despotencializa o outro.

A igualdade no procedimento desconsidera as desigualdades sociais e as diferenças nos processos que constituem a realidade. A igualdade nos procedimentos não favorece a produção da igualdade nos direitos por haver a busca do resultado comum como única expressão da qualidade e da conquista do direito, o que atribui valor negativo à diferença, entendida como ausência de qualidade.

Assim, o processo pedagógico utiliza procedimentos que não contribuem para a incorporação da diferença como enriquecimento. No cotidiano escolar, ficamos de tal modo atados pelo processo de avaliação constituído por práticas de controle e coerção, que deixamos de perceber como também nos colocamos a *carregar água na peneira* quando tentamos segurar alguns de nossos alunos e alunas nas finas tramas através das quais definimos o lugar de cada um no cotidiano escolar. Com frequência, este é um trabalho pouco produtivo, pois muitas crianças, como a água, não se deixam aprisionar e escapam pelas menores brechas, expressando a impossibilidade da homogeneidade no ponto de chegada, tantas vezes proposta pelos projetos educacionais.

Considerar a dinâmica pedagógica na perspectiva da produção de resultados escolares favoráveis às classes populares demanda o diálogo com aqueles que vêm tendo a difícil experiência de ver dia-a-dia seu fracasso ser tecido. Observar a diferença que constitui as práticas escolares cotidianas e produzir caminhos que gerem processos mais democráticos de produção e socialização do conhecimento exige o reconhecimento de que diferença e semelhança estão relacionadas sem que possam ser traduzidas uma na outra, o que requer uma redefinição da tensão produzida pela relação estabelecida entre elas, que não pode ser simplesmente resolvida, tampouco agregada a nossa compreensão. A tensão coloca em discussão o próprio sistema binário que orienta o processo de avaliação.

Em vez de começar com o pressuposto da semelhança, e depois tentar classificar as diferenças como desvios de um modelo, uma “filosofia da

diferença” começa com o conceito de diferença como uma condição geral, uma condição em termos das quais até as determinações de “semelhança” são feitas (Burbules, 2003, p. 168).

Observando crianças que ficam retidas nas finas tramas da pe-neira da escola, que em sua experiência escolar vivem a exclusão cotidiana por seus despropósitos expostos pela avaliação, reconhecemos o exame – cuja denominação escolar mais freqüente, embora não seja a única, é prova – como uma relação seletiva, hierarquizada, que define a inserção de cada um no contexto escolar, colocando alguns em lugares de exclusão.

É preciso considerar, no entanto, que o sistema de exame que vem regulando o processo de avaliação potencializa a desigualdade na escolarização, mas não a cria. Porém, as relações entre resultado escolar e dinâmica social não podem ser analisadas sem que se considere a prática pedagógica como uma prática social, portanto, também constituída pela tensão exclusão/inclusão.

O fracasso escolar que penaliza as crianças das classes populares adquire novas formas de expressão, mas continua denunciando a necessidade de se aprofundar o processo de democratização da sociedade, sendo significativa a produção da escola pública como espaço de educação popular de qualidade para todos.

Acompanhando crianças que fracassam na escola, dialogando com elas sobre seu próprio processo, verificamos que vão aprendendo, através dos procedimentos de avaliação de seu trabalho, a reconhecer que seus despropósitos e invenções as desqualificam no contexto escolar. Ainda assim, muitas mantêm a crença em sua possibilidade de se enquadrar no modelo, tornar-se um igual, e ser positivamente avaliado. Na busca de tentar ser o que não são, para atender as exigências de uma escola que não valoriza o que elas são, muitas crianças ficam pelo caminho, não sendo ajudadas a ampliar seus conhecimentos. Como são diferentes do padrão, muitas vezes suas professoras e seus professores não conseguem enquadrá-las o que impede que sejam reconhecidas, dificultando o estabelecimento dos vínculos necessários à relação *aprendizagemensino*.

Quanto mais exato pretende ser um nome, quanto mais precisão supõe a definição de uma classe e quanto mais transparência parece adquirir o

mundo, maiores são as possibilidades de emergência de novas formas de ambigüidade. (...) Aparecem aqueles que, nos termos de Derrida, podem ser chamados de *inomináveis* (Skliar, 2003, p. 55).

Os *inomináveis* expõem não só sua impossibilidade de serem nomeados, mas também, nossa incapacidade de nomeá-los e a ausência de nomes precisos que possam demarcá-los. Os *inomináveis* expõem a ambivalência que o exame pretende ocultar, revelam as fraturas da avaliação classificatória. Os *inomináveis* expõem a avaliação como *entre-lugar* (Bhabha, 1998) no qual e com o qual também se tece a relação entre o professor ou professora e seus alunos e alunas, constituída não só pela dinâmica de transmissão-recepção de conteúdos escolares. Os *inomináveis* expõem o não saber daqueles e daquelas que ocupam o lugar do saber, expõem a insuficiência da ordem e do conhecimento, assim como a fragilidade das determinações que pretendem ordenar.

Como o exame é fundamentalmente uma relação de poder, os que não podem ser nomeados são classificados no lugar da exclusão, pois não ter um nome é ocupar um não-lugar. Passam então a constituir uma classe – os que fracassam na escola – e recebem um lugar – caracterizado pela falta. Tal produção tem muitas nuances, muitos entrelaçamentos. A escola vai produzindo em seu cotidiano uma série de classificações que indicam o lugar do fracasso, onde são localizados os estudantes que mesmo não correspondendo ao padrão não são excluídos da escola. Há um lugar desqualificado, no qual se insere, que é produzido na escola no âmbito da tensão inclusão/exclusão, mas também é nessa tensão que se podem produzir outros lugares, com outros significados, que questionem não o sujeito que fracassa, mas as relações que constituem a dinâmica fracasso/êxito que aproximam qualidade de semelhança e de seleção.

Os processos avaliativos hegemônicos na escola atuam no sentido de nomear, classificar e selecionar, insistindo na produção do mesmo – o padrão que define a classificação – e na *permanente reprodução do outro como o mesmo*, apagando as singularidades, que sequer adquirem visibilidade no processo disjuntivo. A permanente reprodução do outro como o mesmo não cria relações propícias ao

diálogo, apenas estimula um contínuo monólogo em que os mesmos fragmentos, discursos e atos são incessantemente reproduzidos. No processo de avaliação, a escola reduz os espaços para a expressão da singularidade.

Ao ser nomeado, classificado, inscrito como o mesmo, o aluno ou a aluna tem suas potencialidades circunscritas à definição produzida. A diferença, quando encontrada, não produz uma diferença no olhar, que continua buscando o mesmo e continua encontrando o mesmo, mantendo a coerência e a previsibilidade que o exame propõe. Porém, quando observamos os diferentes processos infantis, os múltiplos conhecimentos que se entrecruzam no cotidiano escolar, a heterogeneidade dos resultados que trazem em si a qualidade como produção plural, é exposta a ambivalência da nomeação resultante da avaliação que examina.

A ambivalência dos nomes que classificam e dos processos que produzem a classificação é mais uma evidência das relações de poder que constituem o processo de exame. Examina o sujeito que tem poder, poder de nomear e delimitar o outro. Assim, é avaliado aquele que pode ser excluído por ocupar uma posição desprezível, sem importância, irrelevante. Ao colocar o foco sobre as relações sociais que tecem as práticas escolares e iluminar a tensão exclusão/inclusão, que na escola se articula à relação entre homogeneidade e heterogeneidade, encontro a ausência de fronteiras rígidas entre os elementos opostos que compõem os pares citados. Emerge uma dinâmica em que cada um dos elementos da relação constitui o outro, ao mesmo tempo em que o demanda.

Sendo assim, produzir processos de avaliação vinculados a um projeto capaz de abrigar e estimular o pensamento, a invenção e a diferença exige uma redefinição das relações, criando a possibilidade de compartilhar poder e saber, processos, práticas, projetos, esperanças, mas também o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, o que demanda uma redefinição das práticas que temos realizado na escola.

Nesse contexto, a avaliação deixa de ter sentido como processo que projeta os enquadramentos aceitáveis para ser um processo que in-

terroga os percursos realizados, os projetos delineados. Os meninos e meninas que subvertem a ordem e nos desafiam *carregando água na peneira* e trazendo seus despropósitos e invenções para o cotidiano da sala de aula são a evidência de que não podemos continuar usando a avaliação como processo que demarca o limite da flexibilidade para o tempo de aprender, por se vincular a objetivos homogêneos aos quais todos devem alcançar para que a qualidade seja garantida. O cotidiano escolar demanda a consolidação de práticas de avaliação fundamentadas no diálogo e capazes de acolher a diferença como uma característica importante do processo *aprendizagemensino*.

Sobre despropósitos e invenções. Outra vez

Democratizar o saber implica em compartilhar o poder.

Essa é, então, nossa primeira indagação: como compartilhar saber e poder no processo de avaliação? Que valores atribuir aos saberes daqueles socialmente vistos como ignorantes? Como incorporar os diferentes saberes sem configurar hierarquias e nelas posicioná-los? O que significa distribuir o poder na escola? Se as pessoas não são iguais, como não fazer das diferenças existente entre elas, desigualdades?

A heterogeneidade que caracteriza o cotidiano escolar cria situações em que temos de aprender a conviver democrática e solidariamente com as diferenças, o que nos obriga a redefinir as práticas pedagógicas, predominantemente configuradas pela idéia de homogeneidade. A redefinição exige uma profunda reflexão sobre os conhecimentos que temos, sobre as práticas que realizamos, sobre o modo como compreendemos os diferentes processos de aprendizagem que ocorrem com os estudantes que estão em nossas salas de aula, sobre o que consideramos conhecimento válido e sobre o que podemos perceber como manifestação de aprendizagem. É preciso refletir sobre o diálogo com o outro no cotidiano escolar.

O reconhecimento da presença do outro e o acolhimento na relação *aprendizagemensino* de sua diferença provoca a emergência de mais perguntas: Como aprendem os alunos e alunas que estão em nossas salas de aula? Aqueles cujos resultados comprovam sua impossibilidade de aprender? O que nos indica que um aluno ou aluna

não aprende? Quase são os critérios que levam seus trabalhos a receber uma avaliação negativa? Somos capazes de reconhecer o que o outro sabe e o que não sabe? Como interpretamos seu não saber? O que está sendo considerado conhecimento válido? Através de que procedimentos verifico seus conhecimentos? Que conhecimentos são verificados: os que o aluno ou aluna traz ou os que foram transmitidos pela escola?

O discurso sobre a existência de saberes diferentes muitas vezes tem se confundido com modos diferentes de enquadrar a diferença como deficiência, como algo deslocado, ou como desvio que para ser integrado precisa ser corrigido. A impossibilidade da correção do desvio tem sido aceita como a margem residual prevista por uma sociedade excludente, como a nossa. Sustentar uma reflexão diferente sobre a diferença, uma reflexão que a compreenda como aspecto rico do processo pedagógico é bastante difícil, porém indispensável ao processo de democratização das práticas escolares se considerarmos a complexidade do cotidiano, que não pode ser simplificado e harmonizado, pois estará sempre marcado pela diferença, pelos desvios, pelas impossibilidades, pelos erros, pelo caos, aspectos que precisam ser produtivamente incluídos na reflexão sobre a prática pedagógica.

O cotidiano escolar deixa evidente que a diferença não é a exceção, é a norma. Peneirar os conhecimentos e processos não contribui para a produção de uma escola de qualidade, muito pelo contrário. Melhor do que peneirar para separar os bons dos maus, gerando uma qualidade excludente e redutora, que nega as múltiplas possibilidades humanas, é aprender também com o uso das peneiras, inclusive com os despropósitos que criam, ao segregar, e com as ampliações que promovem, por exemplo, quando podem ser usadas para carregar água. A qualidade, nessa ótica, se vincula à implementação de práticas pedagógicas em que os sujeitos em interação possam trazer para a relação suas singularidades e encontrar meios para ampliar constantemente seus saberes.

A experiência cotidiana mostra que uma mesma resposta pode adquirir valores diferenciados porque corresponde a processos dife-

rentes, mas essa diferença não pode ser objetivamente verificada, medida e classificada. Assim, parece-me mais produtivo que a avaliação se inscreva no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatiza a produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que ao conhecerem se conhecem, ao produzirem o mundo no qual vivem se produzem, ao viverem vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida. A avaliação compartilha a compreensão de que o ato de conhecer e o produto do conhecimento são inseparáveis.

Muitas vezes, o que dá sentido às palavras, aos atos, às produções, aos processos, às possibilidades, às carências está silenciado, mas nem por isso, ausente. Apenas invisibilizado no discurso e nas práticas. Para avaliar é preciso indagar, tomando as respostas encontradas como informações sobre o processo vivido individual e coletivamente na escola. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas melhor compreender e interagir.

A avaliação pode contribuir para formular outras compreensões das vivências compartilhadas no processo pedagógico quando indaga as práticas escolares, seus parâmetros, suas conclusões. Ao desconsiderar os resultados e processos que expõem a diferença que deve ser negada, o processo de avaliação retira da relação pedagógica questões relevantes para uma melhor compreensão da pluralidade de processos que se entrecruzam na relação pedagógica e para aprofundar sua dimensão intersubjetiva. Negar a dinâmica efetivamente estabelecida no cotidiano escolar gera processos de negação dos movimentos emancipatórios que também ali se produzem.

Pensar a avaliação como um processo através do qual se pretende compreender o outro, reconhecendo a legitimidade dos diferentes processos de aprendizagem e conhecimentos nos leva a perceber que a existência na sala de aula dessa diferença não constitui problema de aprendizagem, porém, não podemos deixar

de considerá-la um problema para a organização do ensino por demandar redefinição das bases em que os modelos consolidados de ensino se constituem.

A avaliação, como parte dessa dinâmica, se propõe a investigar os diversos percursos realizados, resultados apresentados, obstáculos encontrados, soluções produzidas cotidianamente na sala de aula, pois a insuficiência na aprendizagem não é um problema particular de sujeitos, mas da escola, aí incluídos os alunos e as alunas. A avaliação contribui, desse modo, para que a professora ou professor conheça melhor seus alunos e alunas, em especial aqueles que apresentam trajetórias ainda não elaboradas nas teorias que sustentam as ações docentes. A compreensão que vai sendo elaborada no processo de avaliação não permite, e não pretende, fixar o outro, a sua finalidade é ajudar a professora e o professor a acompanhar os aprendizes em seus incessantes, e nem sempre previsíveis ou compreensíveis, movimentos.

Esta avaliação demanda um permanente diálogo entre os sujeitos que compartilham o trabalho realizado na sala de aula. Não apenas os aprendizes são avaliados, pois o que se pretende é ampliar a qualidade do trabalho pedagógico, o que pode ser percebido através da ampliação do conhecimento dos estudantes, mas não pode ser confundido com medida de desempenho. Não é suficiente classificar os que sabem e os que não sabem se compreendemos como permanente o processo individual e coletivo de conhecer. Todo conhecimento abre possibilidade para novos conhecimentos, por ser parcial e provisório, e indica novos desconhecimentos.

Sendo a avaliação uma relação necessariamente dialógica, demanda a ruptura com um modelo de avaliação constituído na lógica da subordinação do sujeito que não sabe, em nosso caso o estudante, a quem sabe, figura na escola representada pelo professor ou professora. A subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não reconhecimento da qualidade do outro são incompatíveis com o diálogo e a partilha de poder que a democratização requer. Voltamos, mais uma vez, à complexa relação entre saber e poder.

Não basta variar os instrumentos de coleta de dados para realizar a avaliação dos estudantes. É preciso criar meios para compartilhar com eles o processo de avaliação. Também os estudantes precisam se apropriar da avaliação como um processo de reflexão sobre a relação pedagógica, sobre sua aprendizagem e sua participação no contexto escolar. Portanto, é preciso que os alunos e alunas também se apropriem dos instrumentos de avaliação e se preparem, assim como os professores e professoras, para recolher informações sobre o processo, registrar os dados, analisá-los e apresentar suas conclusões.

A democratização do processo pressupõe o coletivo como espaço privilegiado para a análise e em sua constituição não podemos deixar de incorporar os estudantes, não só como sujeitos que realizam as atividades propostas e sobre elas opinam, mas como sujeitos que compartilham o desenvolvimento de todo o processo, inclusive a produção de significados e valores que atravessam a relação *aprendizagemensino* e orientam a avaliação. Nesse processo, as diferentes perspectivas precisam ser consideradas, confrontadas, trabalhadas, não necessariamente para a produção de um consenso que harmonize as diferenças e silencie tensões, mas para a configuração de significados partilhados, que permitam a reflexão coletiva e o diálogo. A diferença não pode ser apagada, tampouco pode impedir o estabelecimento de relações solidárias que contribuam com a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo.

A avaliação sintoniza com a dinâmica que caracteriza o processo de conhecer, estimulando a produção de um processo coletivo, cooperativo, solidário em que todos buscam a ampliação permanente da qualidade da escola com a incorporação da diferença como característica que enriquece o processo *aprenderensinar*. Encontro em Burbules um sentido interessante para pensar o processo reflexivo instaurado pela avaliação.

Deve nos ajudar a reconhecer diferenças significativas onde não víamos diferenças antes. Deve nos ajudar a vê-las como significativas, sem vê-las como essenciais ou imutáveis. Deve nos ajudar a ver que a forma pela qual as diferenças são construídas, ou interpretadas segundo um ponto de vista, é apenas isso, e que outros pontos de vista são possíveis. Deve nos ajudar a

perguntar de quem são as caracterizações ou categorias de diferenças que estão tendo preferência em determinadas circunstâncias. Deve nos ajudar a ver formas mais profundas, nas quais a diferença e a similaridade implicam e informam uma à outra (Burbules, 2003, p. 181).

Trabalhando com professoras no cotidiano escolar, encontro muitas que entendem a negação da diferença como parte do processo de produção de exclusão. Comprometidas que são com a aprendizagem de todos seus alunos e alunas propõem outras possibilidades para a avaliação, muitas vezes buscando ressignificar, nas práticas instituídas, espaços e atos. Um movimento que tem se mostrado interessante é a percepção da avaliação como *entre-lugar* (Bhabha, 1998), o que significa aceitá-la em seu movimento que impossibilita uma definição que fixe o *outro*, porque tanto suas práticas como os sujeitos que a compõem estão em permanente movimento, fazendo com que toda descrição, como todo conhecimento, seja parcial e provisório.

A avaliação como *entre-lugar* emerge como um processo em que ao narrar o outro cada um está também narrando a si mesmo. O *entre-lugar*, por sua fluidez, impede a demarcação de fronteiras fixas e potencializa a investigação do processo *aprendizagemensino*, pois a multiplicidade abre a possibilidade para o novo, o *ainda não* pensado, o imprevisto. As professoras reconhecem nas ações cotidianas de suas salas de aula inúmeras possibilidades de pesquisa da dinâmica pedagógica que são invisibilizadas pelos instrumentos e procedimentos tradicionais de avaliação. Assim, produzem alternativas ou ressignificam atividades incorporadas à dinâmica pedagógica para apreenderem os muitos significados dos silêncios, dos ruídos, das vozes e dos ecos, assim como para dar visibilidade às imagens turvas, apagadas, ocultadas ou levemente esboçadas nas sombras. Para avaliar é preciso ir além das evidências, ajudando os estudantes a também fazer este movimento.

Produzir um processo de avaliação em que as professoras e os professores estabeleçam um significativo diálogo com seus alunos e alunas sobre a realização do processo *aprendizagemensino* no cotidiano compartilhado por eles, se mostra um interessante desafio e uma frutífera possibilidade. Pois pode ser um caminho, entre tantos

outros possíveis, de desarticulação de práticas pedagógicas que vêm sendo fortes aliadas dos processos sociais de produção de desigualdade através da negação das diferenças.

Pensar, propor e realizar um processo avaliativo distante da hierarquia, da classificação e da segregação, incorporando a todos os que participam do cotidiano escolar em um amplo diálogo enriquecido pela diferença com a finalidade de ampliar a interlocução, a interação, a produção e a socialização dos conhecimentos, pode parecer para alguns *carregar água na peneira*. Talvez seja mesmo. E, assim sendo, pode ser um dos caminhos através dos quais vamos tecendo escolas em que o silêncio seja apenas mais uma das formas de estar o outro e não um modo de não percebê-lo ou de distanciar-lo de nós.

Referências bibliográficas

- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade*. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEBAN, M. T. (org.) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- RODRIGUEZ, J. G.; GARZÓN, J. C. Cooperação escola-universidade e a construção do currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade*. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 209-253.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.