

La Universidad y lo Educativo: Políticas, Pedagogías y Evaluación

Regina Leite Garcia

La ideología de la modernidad es presentada al Tercer Mundo como vía para el progreso y la decorrente superación del subdesarrollo, lo que demandaría el mejoramiento del "capital humano", presentado como precondition para llegar a las condiciones de vida de las grandes metrópolis.

Los estudios del Banco Mundial consideran los mas grandes entaves para el desarrolllo en America Latina la alta concentración del ingreso que afecta negativamente la tasa de ahorro nacional; la necesidad de grandes investimentos en infraestructura; el aumento de las exportaciones; la mejora de la recaudación tributaria entre las classes medias y alta y la realización de reformas profundas del sistema docente. *"La insuficiencia en la formación de capital humano es uno de los elementos básicos que explica tanto el débil desempeño de la economía latinoamericana en los últimos 15 años, como su falta de progreso en materia de pobreza, distribución de ingreso y democracia"*, afirma el director del área de Recursos Humanos del Banco Mundial.

Es creciente el número de analfabetos que llega a los 25 años habiendo cursado apenas dos o tres años de primaria, creando deste modo una peligrosa fuerza de trabajo semi analfabeta. No entanto, los estudios consideran que fuertes investimientos podrian contribuir para que 200 millones de jóvenes alcanzaran a nueve años de escolaridad o sea la educación básica completa.

Lo que los críticos del neoliberalismo preguntan es se, apesar de la retórica del Banco Mundial, les interesaria verdaderamente que 200 millones de jóvenes latinoamericanos al salir de la escuela ingresasen nel mercado de trabajo com empleos precarios o fueran a constituir el ejército de desempleados, lo que podria aumentar el riesgo político para la estabilidad del establishment. Serian subempleados o desempleados pero tendrian las armas intelectuales para comprender la situación a que estarian condenados.

En verdad el discurso del Banco Mundial tiene una función de ocultar las verdaderas fuentes del desempleo y de la miseria en América Latina y pretende desconocer las condiciones específicas de cada país. Lo que lleva a autores como Heinz Dieterich Steffan a preguntar:

Que igualdad formal y material puede obtener un campesino analfabeto afrobrasileño frente a los dueños de la Rede Globo a fin de expresar su opinión ante la nación brasileña? Que igualdad de oportunidades puede tener el estudiante de comunicación mexicano para crear un monopolio televisivo como el de Televisa?

Y yo pregunto – lo que significa una profunda reforma del sistema docente, conforme preconizada por los tecnócratas del Banco Mundial? A los países de América Latina interesaria una reforma tal como la preconizada por el Banco Mundial? A quien caberia definir los marcos de una reforma educativa?

O que se tem visto nos últimos anos é uma forte pressão por uma reforma que se pauta sobretudo na “capacitação de professores” e na avaliação. Capacitar pressupõe a incapacidade de quem se pretende capacitar. Os discursos oficiais vão na direção de responsabilizar os professores e professoras pela crise da escola e pelo fracasso dos alunos e alunas das classes populares. Se são eles e elas os responsáveis pelo fracasso escolar de grande parte da população, há que se capacitar os professores e professoras *incapazes de ensinar a quem tem dificuldade de aprender*, segundo a avaliação do presidente do Brasil, assim que assumiu o seu primeiro mandato.

Pretendo abordar nesta minha ponencia três aspectos da complexa situação da educação na América Latina – **a formação continuada de professores e professoras; a produção e apropriação do conhecimento na escola; a relação conteúdo e forma; a avaliação.** Trarei também uma experiência realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, por um grupo do qual eu sou parte, na qual, rompendo a divisão disciplinar realizamos o curso numa perspectiva de transversalidade(a partir de Guattari).

A formação continuada de professores e professoras

A década de oitenta se caracterizou , no campo da educação brasileira, pela hegemonia de um grupo de São Paulo que fazia uma certa leitura de Gramsci, leitura esta que influenciou em tudo o que se disse e escreveu à época.

A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso das classes populares na escola

A avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava a selecionar e, portanto, a incluir alguns e excluir outros. Aliás, vamos encontrar em Barriga ser recente a denominação **Avaliação** a uma prática por muito tempo chamada **Exame**.

Muitos foram os críticos ao exame, embora em nosso século tenha sido crescente o seu uso e abuso. Para Marx, “ o exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”, com o que Bourdieu concorda, tanto que o cita no capítulo 3 de seu *A Reprodução*, bíblia dos educadores críticos brasileiros, mais tarde criticados por demasiadamente reprodutivistas, nos idos dos anos setenta, princípios de oitenta. No referido livro, Bourdieu e Passeron estudam as características e funções internas do exame no sistema francês de ensino deixando claro que “ é somente com a condição de apartar-se,

numa segunda ruptura, da ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar a interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação sobre a eliminação sem exame.” E Foucault vai nos mostrar como o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder. Em seus estudos de uma microfísica do poder, vai revelando como se deu o uso da normalização nos séculos XVII e XVIII, estruturando relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza.”

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

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

Em Barriga vamos encontrar que no século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua Didática Magna, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem; a outra, defendida por La Salle em 1720 em seu Guia das Escolas Cristãs, que propõe o exame como supervisão permanente, posição que levou Foucault a denunciar o aspecto de vigilância contínua pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados. O sistema de avaliação, instituído no Brasil hoje, não poderia pensar melhor um sistema de controle do ensino.

Ficam assim, desde o século XVII, anunciadas as conseqüências das posições de Comenius e de La Salle, cujas conseqüências se pode sentir até hoje. Um, Comenius, ao considerar o exame um problema metodológico, convida a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que “todos possam aprender tudo” conforme recomendava. Jamais pretendeu que o exame levasse à promoção ou qualificação do aprendiz, o que efetivamente não aconteceu até o século XIX. Para Comenius, se o aluno não aprendesse havia que se repensar o método, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno. Já o outro, La Salle, centra no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem, um que ensina e outro que aprende, assim rompendo a unidade dialética ensino-aprendizagem e dando à parte(aquele que aprende) valor de totalidade, além de obviamente responsabilizar aquele que aprende por um processo em que o sujeito que aprende está em situação dialógica dialética com aquele que ensina e que por sua posição na relação, deveria saber como ensinar de modo que aquele que está no lugar de quem aprende, efetivamente aprenda.

Os herdeiros de Comenius se preocupam em melhor “compreender o compreender”, ainda que possam não conhecer Gregory Bateson, ou seja, procuram compreender como compreendem os alunos e alunas aquilo que lhes é ensinado e, melhor compreendendo o processo de aprendizagem, poderem avançar, incorporando este conhecimento sobre o processo de aprendizagem a fim de melhor atuarem no processo de ensino. Compreendem que o processo ensino-aprendizagem se constitui numa unidade dialética dialogal, em que dois sujeitos interagem, influenciando e sendo influenciados um pelo outro. E, se vão mais longe, compreendendo que na relação sujeito-objeto no ato de conhecimento, numa leitura freudiana, haveria elementos de transferência e contra-transferência, melhor dizendo, haveria na relação não apenas o observado em presença mas o produzido em ausência. Se levamos o raciocínio comeniano às últimas conseqüências, poderíamos dizer que um professor ou professora que pretenda compreender o compreender de seus alunos e alunas, inevitavelmente se tornará um professor ou professora pesquisador/a, por compreender que a teoria de que dispõe não dá conta da complexidade do que acontece em sua sala de aula e que é preciso afinar os seus sentidos, as suas intuições e os seus conhecimentos para melhor compreender o que acontece e como acontece, caminho indispensável para chegar a elaborar estratégias pedagógicas, onde se incluem relações, metodologias, atividades, materiais didáticos, critérios de avaliação para melhor atender ao pretendido por Comenius de que todos possam aprender efetivamente tudo aquilo que lhes seja ensinado. Sintetizando, eu diria que um professor comeniano hoje, é aquele que “descobriu” ser preciso investigar o cotidiano da sala de aula a fim de poder atuar didaticamente de forma mais favorável aos alunos e alunas; daí tornar-se um professor-pesquisador ou uma professora-pesquisadora, de acordo com o gênero, masculino ou feminino, de quem ensina.

Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se sobretudo com o aprimoramento das técnicas de mensuração. Para estes o importante é medir os resultados do ato de ensinar naquele que aprende. Simplificam um processo extremamente complexo, reduzindo-o a números. São os especialistas em testes e medidas que vão se tornando mais e mais especialistas até que se perdem naquilo em que se especializaram sofrendo um estranho processo de esquecimento de onde e porque começaram. Com isto se perde o sentido da educação. Os aficionados deste enfoque

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

O sistema de avaliação instituído no Brasil, melhor dizendo, imposto, acompanha o proposto por La Salle, ainda que talvez disso não tenham consciência os que o formulam. Está sendo imposto ao sistema educacional brasileiro, desde as primeiras séries do ensino fundamental até a pós-graduação, descartando uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduzindo um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas, que desembocam numa classificação em que as excelências são distinguidas, passando a se constituir em modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados. Nada mais esperado, quando o que impera é a lógica do mercado, do que uma enlouquecida competição, em que os laços de solidariedade se rompem pois é preciso disputar as escassas verbas destinadas à educação. Aos vencedores as batatas ... e o ódio dos perdedores. Afinal, Maquiavel os nossos intelectuais governantes leram e com ele aprenderam a importância de dividir para reinar.

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

Feita esta pequena introdução, vamos ao que me pretendo desenvolver. Dividirei minha fala em duas partes, ainda que elas se interpenetrem. Na primeira parte me valerei sobretudo das reflexões de Ángel Díaz Barriga, pesquisador mexicano, muito conhecido na América Latina hispano falante, embora, por razões inexplicáveis, pouco conhecido no Brasil. Em

minha avaliação, ninguém chegou a uma crítica tão radical sobre Avaliação quanto Barriga. Na segunda parte trarei as pesquisas de uma jovem pesquisadora brasileira, Maria Teresa Esteban, recém doutora pela Universidade de Santiago de Compostela na Espanha que, partindo da crítica de Barriga, propõe novas abordagens avaliativas. Trata do que acontece e pode acontecer no interior da sala de aula em seu cotidiano. À crítica radical de Barriga, acrescenta uma proposta de abordagem pedagógica radical. Tanto Barriga quanto Esteban consideram que o que vem sendo feito é apenas “mudar para manter tudo como sempre esteve” pois que o paradigma se mantém o mesmo. Para ambos a mudança só se dará quando acompanhada por uma ruptura epistemológica.

Esteban chama Boaventura de Sousa Santos para defender o que ele denomina uma segunda ruptura epistemológica. Admitindo a importância da primeira ruptura epistemológica, quando a ciência se opôs ao senso comum, o que criou as condições favoráveis para o desenvolvimento da ciência, embora tenha também desqualificado o conhecimento prático que passou a ser chamado senso comum, com desprezo dos desde então denominados cientistas, Boaventura propõe uma segunda ruptura epistemológica que se constituiria numa ruptura com a ruptura bachelardeana. Propõe o autor que tanto a ciência quanto o senso comum se transformem: o senso comum apoiando-se nos avanços da ciência e a ciência incorporando o caráter prático e prudente do senso comum. “... uma vez realizada essa ruptura (a primeira, lembro eu), o acto epistemológico mais importante é romper com ela e fazer com que o conhecimento científico se transforme em novo senso comum. Para isso é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra-saberes”, perspectiva na qual Barriga e Esteban trabalham.

São estes saberes e contra-saberes que aparecem na escola quando está sendo construído um projeto político-pedagógico compartilhado, incluído porque democrático, onde a avaliação desempenha um papel fundamental, dando voz aos historicamente silenciados e reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento, que por serem reconhecidos e se reconhecerem como sujeitos de saberes podem participar da segunda ruptura epistemológica prenunciada por Boaventura. Os seus saberes põem em questão a lógica hegemônica, que se apresenta como A Lógica, revelando a coexistência de diferentes lógicas na sociedade e por conseguinte, na escola.

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

E, como quem conta um conto acrescenta um ponto, continuarei acrescentando alguns pontos e convidando outros autores a participarem deste diálogo sobre Avaliação e suas implicações no sucesso de alguns, que em geral nasceram em berço de ouro e são destinados a ter garantidos os privilégios que já os esperavam antes de seu nascimento, e no fracasso dos outros, os marcados pelo destino antecipado de uma sociedade colonizada e escravista que sempre esteve voltada para fora, sonhando ser o que jamais foi e

desprezando tudo e todos os que a obrigam a se ver mazomba, pois como mazombos os poderosos deste país idealizam o colonizador e desprezam o populacho.

Subsídios para a desejada Segunda ruptura epistemológica

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

Em seus estudos o autor vai recuperando a história dos exames, a fim de melhor compreender o que acontece hoje, como acontece e por que acontece. Vai nos revelando como se deu historicamente e como hoje o projeto neoliberal acentua o processo de seleção e exclusão exercido por aqueles que exerciam/exercem e lutavam/lutam para manter o poder. E conclui – o exame desde o seu aparecimento foi um espaço de conflito, “espacio sobredeterminado por instancias ocultas que actúan y tensan toda situación de examen. Estas instancias son de orden social, institucional, laboral, familiar y personal”.

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

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

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

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparece o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias. Pouco importa que filósofos da ciência afirmem o absurdo de se defender haver uma, e apenas uma, forma correta de responder uma pergunta, pois na escola cujo valor maior são as provas, os bem sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor ou professora, enquanto os que ousam divergir são considerados “alunos problema”, recebendo as piores notas. Ou seja, a nota dez recebe aquele que foi capaz de responder de acordo com as verdades do professor e do autor por ele referendado. A nota cinco é a que recebe aquele que respondeu “certo” apenas 50% do que lhe foi perguntado. E zero se poderia dizer que muitas vezes é a nota do divergente, aquele que ainda não abdicou da capacidade de pensar crítica e criativamente e tem a ousadia de afirmar a sua diferença. Na verdade, nada nos garante que o aluno ou aluna que recebeu uma nota dez saiba mais do que aquele ou aquela que só alcançou a nota cinco. Pode significar apenas que às questões perguntadas na prova e consideradas as mais importantes pelo formulador da prova, um dos alunos tenha respondido todas e o outro aluno tenha respondido apenas a metade das perguntas, de acordo com o que o professor considera as respostas certas. O aluno que tirou dez pode só ter memorizado as questões que caíram na prova – o acaso, tão pouco considerado na escola, seria a explicação – enquanto o aluno que tirou cinco pode saber muito mais do que o outro, muito mais sobre o seu próprio processo de aprendizagem, embora das questões perguntadas só saber responder a metade – a epistemologia da complexidade ajudaria a compreender o seu processo sem cair nas simplificações. O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno ou aluna, sobre as dificuldades que cada estudante enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova, de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar e, o que é mais importante, o que do que é ensinado e aprendido contribuiu para que cada um dos alunos e alunas melhor compreenda a sociedade em que vive, a natureza da qual é parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura.

A ênfase no produto e a desconsideração do processo vivido pelos alunos e alunas para chegar ao resultado final resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem. É como afirma Barriga: “Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información, con el fin de aprender, dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante; esto es, el conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a lo largo de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información, es susceptible de ser movilizado.” É preciso ter clareza de que o esquema referencial tem aspectos conscientes e outros inconscientes que, por desconhecidos, podem distorcer ou mesmo impedir a aprendizagem. O esquema referencial do sujeito é mobilizado sempre que se confronta uma nova informação, demandando muitas vezes mais tempo do que o tempo da escola permite, pois não se trata de algo mecânico que possa se limitar ao ensinar e ao imediato aprender.

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

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

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

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

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

Rompendo a dicotomia erro/acerto, saber/não saber, certo/errado, Esteban avança para vê-los como complementares e introduz a “possibilidade de acerto” no “erro”, o “ainda não saber” como ponte entre o “não saber” e o “já saber”, o “quase certo” que foge ao absoluto “certo ou errado”. Retoma o conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky como pista para que a criança seja ajudada a alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento e de aprendizagem. Vai mostrando à professora o que significa trabalhar apenas com o desenvolvimento consolidado, ou seja, com o que já é passado na vida da criança, convidando-a a se voltar para o futuro da criança e ajudá-la a construir este futuro em interação e interlocução com as outras crianças da classe, numa relação em que são incorporados os conhecimentos construídos em suas vivências e experiências

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

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

E a professora vai vendo, porque compreendendo, que o que antes ela via como erro ou como um não saber absoluto pode ser apenas uma busca por outro caminho, diferente daquele que a professora via porque assim lhe informava a teoria de que dispunha, e assim ensinava como o único. Quando se põe a investigar o processo de construção de conhecimentos de seus alunos e alunas a professora vai compreendendo/vendo que cada

criança tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único como se houvesse a tão falada homogeneidade de aprendizagens.

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

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

Bibliografia consultada

ALVES N.& GARCIA R.L. Uma infinidade de mundos possíveis: fragmentos de um discurso em construção. Programas e Resumos da 20ª Reunião Anual da Anped, 1997.

BACHELARD, G. La filosofía del no. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1988

_____. Cultura popular na idade Média e no Renascimento – o contexto de Rabelais. São Paulo, Hucitec, 1996.

BARRIGA, A. D. (comp) El examen: textos para su historia y debate. México: UNAM, 1993.

_____. Docente y Programa – Lo institucional y lo didáctico. Argentina: Aique, 1994.

_____. Didáctica – Aportes para una polémica. Argentina: Aique 1991.

_____. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. Perfiles Educativos. México, UNAM, 15, 1982.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Obras escolhidas II – rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- CEDES. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. São Paulo: Papyrus, 1992.
- De CERTEAU. A invenção do cotidiano. São Paulo: Vozes, 1994.
- _____. La toma de la palabra y otros escritos. México: ITESO, 1995.
- CYRULNIK, B. Nutrir os afectos. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- _____. O nascimento do sentido. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- BOURDIEU P.&PASSERON,J.C. A reprodução. Rio: Francisco Alves, 1975.
- ESTEBAN, M T. Não saber/Ainda não saber/já saber: pistas para a superação do fracasso escolar. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 1992.
- _____. Repensando o fracasso escolar. CEDES, 28, São Paulo, Papyrus, 1992.
- _____. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In
- GARCIA, R.L.(org) Alfabetização de alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1993, 2d ed.
- _____. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?
In GARCIA, R. L.(org) Revisitando a pré-escola. São Paulo, Cortez, 1993
- _____. Trabalhando com cartas – a construção do conhecimento como processo dialógico. In GARCIA, R. G.(org) A formação da professora
- _____. La reconstrucción del saber docente sobre la teoria y la practica de la evaluación. Tese de Doutoramento. Universidad de Santiago de Compostela, Espanha, 1997.
- FOUCAULT, M. Vigilar y Castigar. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- GARCIA, R.L. Cartas Londrinas e de outros lugares sobre lugar da educação
Rio, Relume Dumará, 1995.
- _____. Um currículo a favor dos alunos das classes populares.
CADERNOS CEDES, 13. São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. & VALLA V.V. A fala dos excluídos. CADERNOS CEDES
38. Campinas, Papyrus, 1996.
- GERALDI, C. Algumas concepções de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – artigo elaborado para publicação na Revista da AEC, n. 100, set 1996.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais – Morfologia e História. São Paulo: Cia da Letras, 1991.
- _____. O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- MATURANA, H Emociones y lenguaje en la educación y política. Chile: Dolmen/Granica, 1997.
- _____. & VARELA, F. A árvore do conhecimento. Campinas: Ed.

- Psy II, 1995.
- MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- Ciência com Consciência. Brasil: Bertrand, 1996.
- SANTOS, B. S. Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade Porto: Afrontamento, 1994
- Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Afrontamento, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes 1988.
- VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem In SCHNITMAN, D. F. Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.