

Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola

Maria Teresa Esteban*

O artigo discute as relações entre a consolidação de um sistema nacional de avaliação, baseado em exames standardizados, e a produção de qualidade em uma escola pública marcada por tensões, conflitos, destituída de percepção e projeto únicos. Questiona a uniformização estimulada pelos padrões homogêneos de avaliação como procedimento capaz de reverter a produção do fracasso escolar. Os resultados da avaliação continuam expondo uma escola que fracassa e impõem a necessidade de se indagar o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exigem profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica.

Palavras-chave

Avaliação; classes populares; qualidade; inclusão/exclusão; exame.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Grupo Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA).
metesteban@uol.com.br

Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.
Estado de pessoas que se enfeitam a trapos.
Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser.
Garante a soberania de Ser mais do que Ter.
(Manoel de Barros)

A luta por uma escola pública de qualidade para todos tem sido longa e constante, sendo crescente sua abertura aos grupos subalternizados¹. Entretanto, a chegada massiva dos filhos(as) das classes populares à escola não ocorre com ordem e tranqüilidade, como talvez desejássemos.

A transformação ocorrida na escola põe em tela de juízo seu próprio sentido. Diante do quadro caótico, tratamos de buscar os modelos de que dispomos, mirando firmemente a nossa idéia consolidada de escola. Mais uma vez caos, desordem, ruído; os melhores esforços parecem em vão; os resultados da avaliação colocam diante de nossos olhos estudantes que não aprendem e professores(as) que não ensinam. Encontramo-nos com histórias de fracasso e com o desejo não realizado de viver com êxito as experiências escolares cotidianas, em meio a frágeis momentos em que o sucesso se evidencia.

Em um tempo em que muitas culturas se entrecruzam na escola, as propostas escolares não são óbvias nem aceitáveis para todos. Emerge um dilema: explicitar “os princípios fundadores da escola” (Meirieu, 2004) ou constituir novos princípios, consoantes aos diferentes contextos, projetos e características que perpassam a vida escolar cotidiana. Este dilema se articula ao desafio de configurar novos contornos para a escola como instituição pública, de modo que se possam proporcionar meios para que todos os estudantes se beneficiem efetivamente da escolarização. Não me parece possível, nem desejável, abandonar completamente idéias que sustentam a defesa da escola para todos, com garantia de acesso aos conhecimentos, tampouco assumir a aproximação entre conhecimento, ciência e verdade que gera uniformização e empobrecimento dos conhecimentos e conteúdos escolares.

Os debates se ampliam, são consideradas novas variáveis e são formulados novos projetos, dentre os quais se destaca a construção de processos de avaliação externa da aprendizagem, nos marcos de um sistema nacional de avaliação educacional. Enquanto isso, estudantes das escolas públicas oriundos das classes populares seguem sua história de pouco ou nenhum sucesso na escola e suas famílias parecem conformadas a experimentar mais um fracasso. Esta é uma face do quadro, não a única. Outras possibilidades são produzidas na medida em que estudantes voltam um dia mais, um ano mais e suas famílias continuam tentando atender às expectativas escolares.

O persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas

aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas. Enfim, uma escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar.

A captura da alteridade

A escola pública que se realiza a cada dia é uma escola marcada por tensões, conflitos, destituída de percepção e projeto únicos, o que leva ao questionamento sobre a padronização estimulada pela consolidação de processos de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes. A escola estruturada como parte do projeto da modernidade não se tornou realidade e seus princípios fundadores – a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos e necessários como finalidade – mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios que a vida cotidiana contemporânea impõe. Mais do que isso, tais princípios, ainda que evoquem a democracia, articulam-se na perspectiva excludente que marca as relações coloniais, fortemente implicadas na produção do pensamento moderno.

Acompanhando a dominação colonial construiu-se a concepção de racionalidade, dentro de um contexto cultural cujo princípio epistemológico é a separação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento, com ênfase no caráter individual e retirando a dimensão intersubjetiva da produção do conhecimento. (Mignolo, 2003: 92/93)

As práticas escolares cotidianas precisam ser indagadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a escola como uma instituição cada vez mais universalizada e, portanto, simultaneamente mais vinculada às particularidades dos grupos historicamente subalternizados, negados em seu saber e que têm seu próprio conhecimento desqualificado.

Um aspecto a se destacar é a presença permanente de relações de força na definição de: conhecimentos socialmente válidos, objetos de conhecimento, conteúdos escolares, processos de ensino e de aprendizagem, habilidades e competências esperadas. Neste contexto cambiante, os objetivos escolares, longe de serem expressão da verdade a que se deve buscar, como parte de um acordo social e através de caminhos rigorosos e fiáveis, demarcam pautas arbitrárias de ensino e aprendizagem constituídas como parte de lutas sociais, das quais a transmissão de conhecimentos e a conformação dos modos de estruturação do pensamento são elementos fundamentais. A pedagogia do exame (Barriga, s/d), centrada na reprodução de universais abstratos e formulada cotidianamente através de objetivos fixos que expressam as aprendizagens projetadas, organiza a escola para nomear e hierarquizar, insiste na permanente reprodução do *outro*

como o mesmo (Bhabha: 1998) - o padrão que define a classificação -, apagando as singularidades, que não podem tornar-se visíveis no processo. Nesse sentido, a avaliação que vem se realizando não é mais do que um conjunto de procedimentos de exame.

A escola que promete, e muitas vezes busca, socializar o conhecimento também se vincula aos processos de produção de subalternidade dos conhecimentos e dos sujeitos – os *outros* nos quais alteridade coincide com negatividade (Skliar, 2003). Esse projeto moderno de escola, que se pretende universal em sua “missão civilizadora”, exatamente por sua amplitude não pode ser apartado dos processos de produção de sociedades silenciadas, que não são escutadas na produção do conhecimento, tampouco reconhecidas e valorizadas em sua diferença. Não se pode ignorar sua participação nos atos cujo sentido é colonizar conhecimentos, como estratégia da colonialidade do poder que ressalta e rasura a diferença para negar a alteridade. Por suas práticas cotidianas, tampouco se pode desconsiderar a relação da escola com processos que tratam da emancipação e da produção/ socialização de conhecimentos necessários aos grupos subalternizados em suas lutas por libertação. O projeto de escola guarda princípios que não podem ser abandonados, embora devam ser re-significados: a igualdade de direitos, a solidariedade, a participação e a liberdade.

O processo de avaliação traz de modo bastante explícito a tensão entre silenciamento e apropriação crítica, o que nos permite considerá-lo como *entre-lugar* (Bhabha, 1998): espaço intersticial em que diferenças se encontram produzindo processos ambivalentes que em sua fluidez redefinem as partes que o compõem. No entanto, com o fortalecimento do movimento de centralização e uniformidade de parâmetros, procedimentos e processos norteadores da avaliação da aprendizagem dos estudantes, o universo de conhecimentos, culturas e de formas de expressão aceito e legitimado pela escola se reduz significativamente, potenciando a reprodução ancorada no silêncio da diferença. Definir objetivos, competências e habilidades comuns, constituídos como portadores da verdade, e como signos de equidade, não é um mecanismo socialmente aceito e pedagogicamente validado de negar o *outro*? Negação que nutre a subalternidade de determinados grupos e sujeitos, com apoio dos conhecimentos científicos? Não é um interessante caminho para lograr a verdade instituída como tal ocultando as relações de força que a atravessam?

Díaz Barriga apresenta uma inversão operada através do exame: tornar problemas metodológicos problemas de rendimento. Articula-se uma pedagogia em função do credenciamento, por ele denominada “pedagogia do exame”, que manifesta claramente a necessidade de precisão dos objetivos dentro de pautas de cientificidade:

La uniformidad con la que pretende valorar al hombre del siglo veinte responde a un proyecto social (un proyecto de modernidad) que circunscribe y subordina todas las características que lo hacen sujeto a una dimensión exclusivamente técnica, ahistórica y productivista (eficientista). (Díaz Barriga; s/d: 40)

A suposta cientificidade do exame garante a veracidade de seus resultados, o que permite uma classificação que torna justa a exclusão entrelaçada a todo o processo. Observa-se a formulação de um discurso que ofusca a exclusão do diferente, inserido na escola, e passa a legitimar a exclusão da diferença que constitui a sala de aula em decorrência da democratização do acesso à escola, sendo enclausurada em territórios simbolicamente desqualificados no cotidiano escolar. Com o incremento da diferença no cotidiano escolar e a manutenção de desempenhos escolares em níveis considerados insuficientes, se fortalece o projeto de normalizar, através das práticas pedagógicas, a criança que se apresenta como o *outro* que nega o modelo vigente ao expor a diferença inaceitável pelo padrão proposto. Há um processo de negação - de seus saberes, de seus processos de aprendizagem, e até mesmo da dinâmica de ensino instaurada - atravessando as orientações que simultaneamente estimulam o trabalho com os diferentes conhecimentos trazidos à sala de aula, através de diferentes estratégias metodológicas, e as que tornam cada vez mais uniformes os parâmetros de avaliação como resultado da maior centralização dos processos de aferição dos desempenhos estudantis.

O projeto de democratização da escola, no entanto, não se constrói com o êxito de todos. O resultado escolar dos estudantes, indiscutivelmente um fenômeno complexo, constantemente é apresentado como se referido especificamente a um efeito de ações individuais, não sendo analisado como fracasso de um projeto. A individualização conduz a reflexão de tal modo que ficam em segundo plano constatações que expressam a realização do exame como um meio para dar legitimidade a um projeto excludente e invisibilizar a desigualdade como uma de suas principais características. Embora as condições de escolarização sejam insuficientes e perversamente desiguais, como se pode verificar no trecho que se segue, os parâmetros que conduzem a aferição dos desempenhos são uniformes e resultam na qualificação/desqualificação dos sujeitos.

No ensino fundamental, com 63% do alunado brasileiro, apesar da melhoria ocorrida nas condições de infra-estrutura, 6% dos alunos ainda estudam em escolas sem abastecimento de energia elétrica; 4% sem esgoto sanitário e 1% sem abastecimento de água.

Quanto às condições de oferta relacionadas com recursos pedagógicos disponíveis, 58% do alunado do ensino fundamental freqüenta escolas com biblioteca, 21% com laboratório de ciências, 22% com laboratório de informática. A TV Escola, política governamental que disponibiliza um canal de televisão aos educadores e alunos, está disponível para 54% dos alunos do ensino fundamental. (INEP, 2004:19)

Os resultados dos exames internacionais e nacionais, bem como dos que se realizam no cotidiano escolar, expõem o fracasso escolar brasileiro. Na ótica que articula este artigo, esse resultado expressa a incapacidade social de produzir uma escola favorável a uma parcela expressiva dos que a freqüentam, o que se pode constatar com a concentração dos baixos desempenhos nos grupos subalternizados. A consolidação e refinamento do sistema de exames não parecem

ser acompanhados de uma efetiva transformação na qualidade da escola², conforme atestam os resultados apresentados pelo INEP³ ao discutir os resultados verificados pelo SAEB⁴:

Desde o início da série comparável, a média de proficiência no Brasil está abaixo do mínimo satisfatório. Isso ocorreu em todos os ciclos de avaliação (...) revelando uma queda constante nas proficiências médias. (INEP, 2006: 33)

Observa-se que o sistema ancorado no discurso de fomento à qualidade não só não consegue produzi-la como atesta o crescimento de resultados insatisfatórios. Porém, é preciso questionar o que se pretende como êxito no discurso hegemônico e tomar o discurso sobre o fracasso e os mecanismos escolares e sociais de sua produção como objetos de estudo numa perspectiva contra-hegemônica. Urge dar visibilidade aos aspectos sutis, ocultos nos discursos e nas práticas, configurados para transformar as relações de poder em relações de saber, legitimando a negação, a destruição, a submissão, a produção do *outro* como reprodução do mesmo, ainda que com aparência diversa.

O insucesso evidente e persistente nos desafia a retomar os breves momentos em que o sucesso se anuncia para radicalizarmos o processo de produção de uma escola de todos; demanda a indagação sobre o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exige profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica; provoca indagações sobre a relação centro/margem no cotidiano escolar e seus vínculos com os modos de distribuição e exercício (anti)democrático do poder. A manutenção do fracasso escolar dá indícios do entrelaçamento da constituição da escola e de suas práticas com os processos que originam e sustentam a colonialidade do poder, pois legitimar a subalternização do conhecimento é uma de suas condições.

Considerando a perspectiva apresentada pelas teorias pós-coloniais⁵, os saberes eliminados pela dinâmica hegemônica atuam silenciosamente e na invisibilidade, constituem as margens dos processos, e nelas articulam processos instaurados na escola a uma “formação discursiva emergente e forma de articulação da racionalidade subalterna (...) que pretende ultrapassar a subalternidade sendo um elemento para a construção de formas subalternas de pensar” (Mignolo, 2003: 139-140). A histórica experiência do fracasso escolar não se constitui como ausência de conhecimentos, como o discurso dominante pretende fazer crer; embora negue conhecimentos importantes para a luta pela liberdade, também permite aprendizagens relevantes.

A compreensão dos significados do resultado escolar como parte do processo histórico em que se conforma a colonialidade do poder faz da exposição recorrente do fracasso um dos modos de revelação da diferença colonial e um dos anúncios dos limites das teorias já estruturadas para responder a uma série de demandas sociais na perspectiva da libertação. O estudo do fracasso mostra-se fecundo para

entender⁶ como os processos postos à margem na escola, por serem destituídos de valor, podem se articular ao movimento de produção de *formas subalternas de pensar*, adquirindo novos sentidos e valores.

A luta das classes populares por escola, que não seja mera concessão, ao longo da história e a cada dia, nos desafia a compreender: que movimentos fazem para dialogar com a escola, para se adaptar a sua dinâmica e, até mesmo, para negar as práticas escolares; como estes movimentos se tornam invisíveis, imperceptíveis, incompreensíveis, inaceitáveis; como são traduzidos em caos e impossibilidade; como o desejo de êxito produz amargas experiências de fracasso. Manter o compromisso com uma escola não só para todos, mas de todos, nos desafia a abandonar os caminhos bem conhecidos e enveredar por trilhas não percorridas, enfrentando o dilema: abrir a possibilidade de erros previsíveis nos claros objetivos de ensino que antecipam como deve ser o correto ou gerar na escola a possibilidade do novo, lugar de erros não experimentados e de acertos igualmente desconhecidos. Uma efetiva democratização da escola nos convida a tratar com cuidado das relações que o processo de avaliação externa vem mantendo com essas importantes questões.

Medir. Narrar. Modelar. Degradar.

A lógica do exame se consolida na escola e na sociedade, sendo associada à produção da qualidade, esta cada vez mais vinculada à inserção dos resultados em um único padrão, cuja aferição se realiza através de processo descontextualizado, constituído por práticas que encontram na separação entre sujeito que conhece e objeto de conhecimento seu princípio epistemológico. A dimensão individual da aprendizagem e da qualidade se fortalece, o que reduz, chegando muitas vezes a negar, a dimensão intersubjetiva da produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, pode-se entender o estudante como simultaneamente o sujeito da aprendizagem e o objeto da avaliação. Sem embargo, considerando a argumentação apresentada por Mani (1999) pode-se questionar se o discurso incorpora o estudante como agente histórico ou apenas a ele se refere como uma categoria universal abstrata. Também é pertinente indagar se o discurso configurado a partir da avaliação é sobre esse mesmo estudante, se é ele o objeto do discurso. Os estudantes são avaliados em relação a um conjunto de competências⁸ e a partir de seus desempenhos são inseridos em um dos níveis cujas características são predefinidas, produzindo narrativas que ressaltam fragmentos descontextualizados que se articulam e permitem a enunciação legítima sobre o outro.

Na análise das competências e habilidades na leitura de textos, dos estudantes de 4ª série, aferidas através do SAEB, são estabelecidos quatro níveis: **muito crítico**, **crítico**, **intermediário** e **adequado** (INEP, 2005:52). Os dois primeiros níveis concentram aproximadamente 55% dos estudantes e apenas 4,8% se enquadram no nível mais alto (INEP, 2006: 45), o que significa que quase a totalidade dos

estudantes brasileiros que cursaram quatro anos de escolaridade está abaixo do nível considerado adequado pelos indicadores utilizados no exame a que foram submetidos.

O distanciamento sujeito/objeto e a generalização do discurso permitem a formulação de um contexto em que o estudante não seja nem sujeito nem objeto da aprendizagem e da avaliação, mas um elemento marginal ao debate que permite uma enunciação do discurso sobre a escola; em especial sobre uma escola que, na perspectiva hegemônica, perde a qualidade ao receber sujeitos, conhecimentos e conflitos oriundos de cotidianos marginais. Considerando que os níveis **muito crítico** e **crítico** são descritos pelas competências e habilidades que os estudantes não demonstram, eles são fundamentalmente narrado pela negação, são apresentados pelo que não são, não fazem, não sabem, como sujeitos sem qualidades válidas no contexto escolar. Uma escola sem qualidade e estudantes desqualificados se complementam no processo de negação do acesso das classes populares, constituídas por sujeitos subalternos, aos conhecimentos. A negação de uma presença efetiva do estudante no discurso apresentado como a ele referido se fortalece com a pergunta de Spivak: *O subalterno pode falar?* (citada por Mignolo, 2003: 9).

O exame, como estratégia de ruptura da relação intersubjetiva na produção individual e coletiva do conhecimento vai inserindo os estudantes num complexo processo de supervalorização do indivíduo, desterritorializado, afastado das experiências, contextos e produtos locais, que está vinculado à dinâmica imposta pelo modelo econômico dominante, mantendo os processos de subalternização. Um processo em que o próprio conhecimento é desvitalizado na medida em que conhecer se vincula a dominar para manipular e pôr - recursos naturais e sujeitos - a serviço da produção necessária à reprodução do modelo hegemônico. O exame se realiza como dispositivo em que o aperfeiçoamento técnico apaga a necessária reflexão ética.

A prática da avaliação da aprendizagem, consolidada sob a lógica do exame, se desenvolve através de instrumentos e procedimentos que pretendem medir o conhecimento produzindo informações que permitem a classificação dos estudantes, quase que ausentes do processo. Por seus vínculos com a dinâmica social de produção de hierarquias, que também através das práticas relacionadas à vida escolar promove a inclusão de poucos e a exclusão – ou inclusão degradada – de muitos, a avaliação apresenta-se como um processo que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e cooperação e estimula a competição. Esses atributos, no entanto, embora sejam dominantes no processo não eliminam as dimensões reflexiva e dialógica que também constituem a avaliação e devem ser fortalecidas.

O sistema de exames tem sua uniformidade justificada pela busca de equidade na formação do cidadão - relacionado, de modo crescente, ao trabalhador temporário e consumidor permanente – para garantir uma competição justa no

mercado de trabalho e a competitividade dos produtos. Apesar de seus esforços, não garante uma competição justa, tanto por ser a exclusão social que atravessa a competição necessariamente injusta, quanto por estar o processo entretido a uma complexa dinâmica social que distribui, de modo profundamente desigual, a possibilidade de apropriação material e simbólica dos processos de produção da vida, em suas diferentes dimensões, e dos seus produtos. A normalização que se opera elimina múltiplas possibilidades de organização da vida, o que representa, segundo Boaventura Santos, um desperdício da experiência humana.

A escola não pode promover a equidade que promete, no entanto, uma escolarização que propicie a apropriação de conhecimentos relevantes, numa perspectiva emancipatória, é indispensável a um projeto de sociedade mais justo e igualitário. Não sendo independente da dinâmica social, nem estando por ela imobilizado, o discurso que atravessa a pedagogia do exame legitima e naturaliza a diferença colonial, justificando a desigualdade nos diferentes âmbitos da vida. A neutralidade anunciada como característica essencial do exame, por sua capacidade de isolar sujeito e objeto, cria a possibilidade de produzir uma narrativa socialmente válida sobre o outro, o que desqualifica a alteridade. Como resultado da desqualificação, cria-se uma demanda, muitas vezes da própria escola, dos próprios estudantes e seus familiares, por práticas de normalização, mesmo que apoiadas em processos de subalternização, como meio para se alcançar reconhecimento no contexto escolar. Assim, as práticas pedagógicas são elementos extremamente relevantes na configuração da dinâmica social; relacionadas, portanto, a sua manutenção e a sua transformação.

A naturalização dos vínculos entre avaliação da aprendizagem (como exame), competitividade e qualidade, orienta as práticas escolares cotidianas para a realização de percursos já conhecidos, já que a reprodução parece favorecer bons desempenhos. A busca de homogeneidade que orienta o processo faz com que os percursos se configurem predominantemente na lógica da subalternização, em que se tolera a diversidade, mas não se aceita a diferença. As práticas pedagógicas oferecem aos estudantes, e porque não dizer também aos docentes, possibilidades de adequação aos modelos válidos. Atuam no sentido de destituir os sujeitos de suas culturas, valores, conhecimentos, modos de produção da realidade, de solução dos problemas, de enfrentamento dos conflitos, de celebração da vida, de criação de novas e diferentes possibilidades. As práticas predominantes nos cotidianos escolares estudados e nas orientações metodológicas freqüentemente apresentadas à escola se reduzem a buscar levar os estudantes ao bom desempenho, garantido pela reprodução dos processos e produtos que conformam o padrão a ser alcançado.

Tal dinâmica, ao manter tantos em suas margens, gera condições propícias para se assumir a perspectiva constituída pelas experiências de subalternidade e pensar e propor atuações comprometidas com a transformação das relações de subalternidade, a partir da fronteira, aqui entendida como lugar de trânsito

e transitório (Bhabha, 1998). A avaliação da aprendizagem apresenta-se como um processo especialmente significativo por se produzir em muitas fronteiras: é simultaneamente intra e extra-escolar e trata da incorporação escolar dos valores, produção social.

Observa-se que a avaliação da aprendizagem tem seu lugar de enunciação cada vez mais deslocado do cotidiano escolar, mesmo quando a ele se refere, o que é especialmente relevante por ser o lugar de enunciação que determina os critérios para a classificação e a distribuição deles decorrentes. Do mesmo modo, o Brasil, como outros países à margem do pólo dominante de poder mundial, não vem se constituindo como lugar de teorização e lugar de enunciação sobre a dinâmica pedagógica, notadamente sobre os parâmetros, critérios e processos de avaliação da aprendizagem de que se utiliza.

Por uma escola de todos

Os estudantes que cotidianamente incrementam os altos índices de fracasso escolar no contexto brasileiro não exprimem, por intermédio de seus processos caóticos, dos seus resultados desviantes e dos percursos não aceitos, sua incapacidade de aprender ou o desconhecimento docente sobre o ensino, como indicam algumas análises desses resultados. Expressam a insuficiência dos modelos estruturados de escola, conhecimento, ensino e aprendizagem para grupos sociais postos à margem nas relações sociais centradas na colonialidade do poder. Insuficiência que se articula aos *loci* de teorização e enunciação, bem como aos modos como o sujeito que conhece é incorporado aos processos.

Essa perspectiva precisa ser incorporada também à produção cotidiana das práticas escolares. Indica movimentos que permitem o encontro das diferenças como tensão, resistência, tragédia e reinvenção. Ajuda-nos a olhar a contrapelo os processos e resultados tradicionalmente apreendidos como fracasso, para neles buscar e potencializar os indícios de sucesso cotidianamente desperdiçado por uma lógica que se nega a ver qualidade para além dos estreitos limites do desenvolvimento de competências e da competitividade. Evidenciando as insuficiências de uma prática de avaliação da aprendizagem que rasura os sujeitos, as culturas, os conhecimentos e os processos de aprender e de produzir a vida, oferece argumentos e reflexões que fortalecem o movimento no sentido de tornar a avaliação da aprendizagem processo de reflexão coletiva sobre a dinâmica aprendizagem-ensino; reflexão conduzida e assumida pelos próprios sujeitos que vivem e produzem cotidianamente a escola.

A insuficiência dos processos de avaliação da aprendizagem instituídos para contribuir com uma efetiva melhoria da ação escolar nos convida a buscar processos mais democráticos, capazes de inibir o *poder-sobre*, característico do exame, para potencializar o *poder-fazer*, anúncio de práticas pedagógicas articuladas aos processos sociais de emancipação. Movimento que sem abrir mão

da interação com diferentes interlocutores estimule os participantes do processo aprendizagem-ensino a exercerem sua autonomia. Uma avaliação em que os sujeitos tenham voz e visibilidade, abandonando a avaliação em que se fala *sobre* os sujeitos a partir de seus desempenhos e constituindo um processo em que os sujeitos que vivem a experiência do processo aprendizagem-ensino *falam* sobre si mesmos como participantes de processos coletivos, considerando como um dos elementos relevantes o seu desempenho, dentro de determinados contextos.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem precisa ter seu centro deslocado da homogeneidade, garantida pelos objetivos uniformes e necessária à classificação que permite a seleção e a exclusão. Também precisa ter sua discussão direcionada pelas múltiplas ações cotidianas, buscando captar os diferentes sentidos, conhecimentos, processos e culturas que se entrelaçam nos encontros que a escola promove a cada dia; procurando não os lugares fixos onde encaixar os estudantes a partir de seus desempenhos, mas os *entre-lugares* (Bhabha, 1998) – fluidos, contraditórios, deslizantes, mutantes, híbridos, fronteiros, diferentes – em que se encontram, favoráveis à aprendizagem como ato dialógico que confronta e desestrutura permanentemente o saber e o não saber (Esteban, 2006).

A avaliação da aprendizagem, assim pensada, se realiza como parte de um amplo processo social de *inclusão solidária* (Dussel, 2006), que tem no diálogo entre os diferentes e as diferenças um de seus aspectos mais importantes. Deixa de ter sentido a definição *a priori* de pontos de chegadas comuns e de percursos semelhantes para todos, fazendo do inesperado, do impensado, do caos, do erro, tanto quanto do acerto e do previsto, objetos de estudo, oportunidades de reflexão e confronto e convites a novas aprendizagens.

Esta perspectiva coloca em discussão os parâmetros que vêm nomeando como fracasso os resultados que os estudantes das classes populares brasileiras vêm obtendo na escola. Pois o erro, longe de ser expressão de não aprendizagem e de incapacidade, é expressão da relação entre o que já foi aprendido e as aprendizagens que ainda se fazem necessárias. Portanto, indicador das potencialidades e limites do processo instituído e desafio à continuidade do processo aprendizagem-ensino, tomando como significativo o *sujeito conhecedor*, seu lugar social de enunciação, de modo que cada um vá saindo da invisibilidade e trazendo sua voz para a composição dos processos escolares.

Muitos são os desafios colocados para a escola quando a ela acedem os “condenados da terra”, em uma expressão de Fanon e de Freire. Não sei se sabemos exatamente quais desafios são. Ou se o que se propõe como desafios são efetivamente os que temos que enfrentar. Ou ainda, quais são os desafios existentes, fundamentais, aos quais não conseguimos reconhecer por estarem imersos no silêncio ou na obscuridade, para onde foram enviados no processo de colonização ainda não superado. A avaliação baseada no diálogo pode ser um dos elementos para uma melhor compreensão dos percursos a trilhar.

Notas

- ¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, entidade do Governo Brasileiro voltada ao desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- ² Ainda que “qualidade da escola” seja uma expressão que pode adquirir diferentes significados nas proposições e práticas concretas, o discurso oficial está atravessado pela constante afirmação da falta de qualidade no presente, desconhecendo as qualidades existentes e apresentando a qualidade como uma abstracção a ser alcançada.
- ³ Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – “é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.” (<http://www.inep.gov.br/institucional>)
- ⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica: “fornece informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nas unidades da federação, coletadas por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa, aplicado, por amostragem, em alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio”. (<http://www.inep.gov.br/institucional>)
- ⁵ “O termo “pós-colonial” seria mais preciso, portanto, se articulado como “teoria pós-teoria Primeiro/ Terceiro Mundos”, ou “pós-crítica anticolonial”, como um movimento para além de um mapeamento das relações de poder entre “colonizador/colonizado” e “centro/periferia” relativamente binarístico, fixo e estável. Tais rearticulações sugerem um discurso mais nuançado, que permite movimento, mobilidade, fluidez. Aqui, o prefixo “pós” faria sentido menos como “depois” que como seguindo, indo além e comentando um certo movimento intelectual – a crítica anticolonial terceiro-mundista – ao invés de para além de um certo ponto na história – o colonialismo; pois aqui “neocolonialismo” seria uma forma menos passiva de tratar a situação dos países neocolonizados, e uma modalidade de engajamento politicamente mais ativa.” (Shohat citado por Mignolo, 2003)
- ⁶ Entender aqui é usado na perspectiva apresentada por Bakhtin, em que não se vincula a reconhecimento da identidade, mas à compreensão de sua novidade.
- ⁷ O artigo discute a presença dos sujeitos subalternos no discurso da modernidade a partir da condição da mulher no discurso moderno sobre as mulheres na Índia colonial.
- ⁸ Neste artigo trato das competências e habilidades de leitura verificadas nos exames nacionais em alunos de 4ª série.
- ⁹ Faço uma aproximação inicial a esta interpretação do processo, que por me parecer bastante fecunda deverá ser trabalhada com maior profundidade em outro momento.
- ¹⁰ Como visto anteriormente, pode ser que esse discurso não fale sobre o outro, porém, ainda assim o utiliza para justificar o exercício da colonialidade do poder.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1989). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bhabha, H. (1998). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Diaz Barriga, A. (s/d). Una polémica en relación al examen. In A. Diaz Barriga (org.) *Currículo y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Dussel, E. (2006). *Ética de la liberación – en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Esteban, M.T. (2006). Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2). 7-20.
- INEP/MEC (2006) *Relatório Nacional SAEB 2003*. Brasília.
- INEP/MEC (2005) *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília.
- INEP/MEC (2004) *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Brasília.
- Mani, L. (1999) Tradiciones en discordia: debate sobre la *Sati* en la India Colonial. In S. Dube (org.) *Pasados Poscoloniales* (pp. 210-248). México: El Colegio de México.
- Meirieu, Ph. (2004) *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Mignolo, VV. (2003) *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Santos, B.S. (2000) *Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Sklair, C. (2003) *Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.