

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E EXCLUSÃO/INCLUSÃO DAS CRIANÇAS MESTIÇAS#

*Maria Teresa Esteban**

Resumo: Este trabalho discute a avaliação como atividade simultaneamente escolar e social tecida na tensão inclusão/exclusão, cujos processos funcionam como barreiras que buscam controlar o movimento social, resguardando a valorização, manutenção e socialização restrita dos conhecimentos produzidos/socializados nos contextos hegemônicos. É importante destacar que são as crianças mestiças, notadamente as afro-descendentes, as que encontram na avaliação barreiras frequentemente intransponíveis, engrossando os índices de fracasso escolar, sempre entretecido à exclusão social. O contexto social brasileiro cria barreiras ao mesmo tempo em que revela indícios da necessidade/possibilidade de reconstruir o sentido da avaliação, como parte do movimento de efetiva democratização da sociedade.

Palavras-chave: Avaliação, Inclusão-exclusão, Qualidade.

INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, informatizado, unido pela internet, vende-se a crença de que o conhecimento está disponível para todos, ou seja, todos podem obter por seus próprios meios a informação, matéria-prima deste novo mundo em (re)construção. Cria-se um discurso sedutor, no qual o real e o virtual se mesclam nas imagens da TV e na dinâmica envolvente da tela do computador. Discurso que ilumina as possibilidades de integração e comunicação e oculta o perverso processo de ampliação da exclusão social.

Em meio a este discurso, observamos em nosso cotidiano que neste mundo propagandeado não há lugar real para todos. Sob o discurso da possibilidade para todos está a realidade da possibilidade para alguns, o que demanda um forte processo seletivo capaz de manter a imagem de (in)capacidade individual, sem colocar em questão a dinâmica social. O discurso ressalta os mecanismos de inclusão, mas a prática oculta/revela a prevalência dos processos de exclusão. A dinâmica inclusão/exclusão se entrelaça ao complexo tecido social promovendo conexões múltiplas que atando determinados fios esgarçam outros pontos. O fortalecimento do discurso de democratização do acesso ao conhecimento tem conseqüências para as práticas educativas. Neste artigo proponho uma discussão sobre os processos de avaliação como parte da tensão exclusão/inclusão, que atravessa esta sociedade globalizada.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE: UMA RELAÇÃO DE RISCO

A avaliação está bastante vinculada à atuação escolar, no entanto, é utilizada em diversos âmbitos sociais como parte das práticas seletivas e como mecanismo de controle dos resultados alcançados e dos processos desenvolvidos, costurando a relação entre processo de avaliação e construção de qualidade. A avaliação tecida na tensão inclusão/exclusão se caracteriza por sua potencialidade para orientar a certificação, a classificação e a seleção.

* Universidade Federal Fluminense.

O discurso da qualidade vem sendo enfatizado no debate sobre a avaliação. Ao amplificá-lo coloca-se em um plano secundário a dimensão perversa da seleção, que passa a ser assumida como um movimento necessário para que se alcance a qualidade pretendida. Há uma idéia abstrata de qualidade, que não é explicitada, tampouco posta em questão.

Assim como o conceito de qualidade não é interrogado também não se indaga o processo de avaliação, tratado como um procedimento neutro e objetivo. Há homogeneidade nos instrumentos de avaliação e busca-se homogeneidade nos resultados, pois somente assim é possível criar hierarquias que permitam a classificação e a seleção, indícios das possibilidades de inclusão ou exclusão.

Olhando para a sala de aula podemos perceber que ao avaliar o resultado, ou o processo do aluno, a professora toma algumas de suas partes entendendo que esta resposta representa o (des)conhecimento do/a aluno/a. Conclusão que se desdobra na classificação do/a aluno/a como bom/boa ou mau/má aluno/a. Esta prática, que não reconhece seu sentido parcial, fragmentário, incerto, impreciso, ambíguo, dá origem a um sólido discurso, quase sempre de caráter conclusivo. Os fatos, atributos, informações, conhecimentos, processos que não são percebidos ou valorizados são secundarizados, embora apagados na enunciação do discurso não são rasurados no processo. Sua presença/ausência configura as entrelinhas que preservam a diferença que pode fraturar o discurso coerente e ordenado e guarda possibilidades não consolidadas que podem emergir a qualquer momento, trazendo o lado oculto, inesperado, imprevisível, aparentemente inexistente. A ausência também constitui o discurso, sendo oculto está entremeado à forma exposta, negado não deixa de participar da negociação que define onde jogar luz e o que deixar à sombra, excluído por sua heterogeneidade denuncia a falsa homogeneidade e harmonia ensaiadas.

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

Desconsiderando esta dinâmica, a escola afirma estar avaliando o conhecimento, sem considerar que as diversas práticas sociais de avaliação estão fundamentalmente marcadas pela idéia de seleção e não pelo compromisso com o conhecimento. Busca-se isolar a ambivalência porque é difícil avaliar, com o sentido de classificar e hierarquizar, se não houver a distinção entre saber e não saber, conhecimento e desconhecimento, acerto e erro. Difícil avaliá-lo se for considerada a possibilidade dele não ser bom nem mau, ou ser simultaneamente bom e mau. Afirma, ainda, estar realizando o processo de modo neutro e objetivo, negando o caráter social da avaliação e silenciando a ambivalência que a caracteriza. Também este silêncio se aloja nas entrelinhas, no não dito, no opaco, no que é posto à margem, não deixando, portanto, de estar presente no processo avaliativo.

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

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

A ambivalência da avaliação é favorável ao processo ensino/aprendizagem, por colocar em evidência a impossibilidade de simplificá-lo e as múltiplas possibilidades produtivas de se rascunhar ações considerando a complexidade do processo.

O conhecimento, no caso dos diversos processos avaliativos de natureza classificatória, freqüentemente é reduzido aos fragmentos de conhecimento que compõem o currículo escolar, embora seja crescente a afirmação de que a escola não é o único espaço educativo. Trabalha-se predominantemente com um conjunto de conhecimentos vistos como "saberes socialmente válidos", o que faz retornar as idéias de homogeneidade e seleção. Esta lógica é por princípio excludente, pois a diferença é um traço central do mundo em que vivemos. Sendo o mundo plural, configurado pela diferença cultural, há conhecimentos diversos circulando, sendo postos em diálogo e em confronto,

deslizando para além das fronteiras definidas e sendo construídos/desconstruídos/reconstruídos num processo incessante. A heterogeneidade é a tônica e a riqueza do processo. Riqueza desconsiderada nos processos de avaliação que têm como objetivo homogeneizar os resultados como parte de um processo que visa à difusão de um padrão reduzido de conhecimento.

Os processos de avaliação funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social. O primeiro se revela na seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais. São denominados conhecimentos socialmente válidos, ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social. As crianças que demonstram possuir estes conhecimentos, ou se aproximar deles, pela semelhança serão avaliadas positivamente. Podemos notar, sem dificuldade, que as crianças mestiças, por sua história, por sua inserção social, pela dinâmica cultural da qual participam, pelas suas condições de vida, pelos valores compartilhados no contexto no qual estão imersas, trazem conhecimentos, lógicas, formas de pensar e de agir, diferentes daqueles que são valorizados na escola. Já iniciam sua trajetória em desvantagem, pois a avaliação exigirá o que elas não têm e simultaneamente pela avaliação lhes será atribuído um valor negativo toda a vez que revelarem a sua diferença em relação ao modelo predeterminado.

O segundo movimento está profundamente articulado à globalização que intensifica a competição e reduz o papel do indivíduo, cada vez mais facilmente substituído por outro ou por máquinas, sendo crescente a necessidade do conhecimento para se manter dentro das estreitas e mutantes margens que delimitam os espaços de inclusão. A prática hegemônica da avaliação, fundamentada na homogeneidade entra em conflito com a realidade social que exige a heterogeneidade, para que cada um possa se adaptar à diversidade de funções e processos que lhe será imposta nas relações de trabalho e às transformações nos modos de organizar a vida; à criação, essencial para resolver os problemas novos que se apresentam cotidianamente; à capacidade de buscar sempre os conhecimentos necessários ao seu trabalho em cada momento. Encontramos aqui uma ruptura entre a realidade social e o discurso que sustenta os processos avaliativos. Não estou me referindo às possíveis críticas a este modelo instaurado, falo da distância entre o conhecimento que estas práticas de avaliação controlam e selecionam e o conhecimento exigido pela dinâmica social, que tem justificado a avaliação classificatória.

A ruptura sinaliza o que o discurso oculta: não há uma única qualidade, há qualidades diferentes e necessárias à manutenção desta "nova" ordem/desordem mundial. Enquanto algumas fronteiras se desfazem vão sendo produzidas outras fronteiras cada vez mais intransponíveis para os que são excluídos do processo. Sendo excluídos não deixam de ser parte pois as fronteiras *são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes histórias dissonantes, até dissidentes. (...) A fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente.* (Bhabha, 1998: 24)

Inclusão e exclusão não são pólos opostos, compõem a dinâmica da sociedade globalizada onde a fluidez das margens não permite demarcações rígidas que fixem o centro e as margens produzindo o entre-lugar (Bhabha, 1998) no qual podemos pensar em inclusão-excludente ou exclusão-includente. Possivelmente o entre-lugar é o destino daqueles que se conformam ao limitado conhecimento verificado através dos processos avaliativos configurados sob a ótica da homogeneidade. Recebendo uma educação que não prioriza o conhecimento em sua dinâmica e complexidade, se constituem como aqueles que, por sua formação reduzida, encarregam-se de trabalhos genéricos, necessários coletivamente, mas dispensáveis individualmente, podendo ser contratados em qualquer lugar do mundo ou substituídos por máquinas (Vaz, 1999).

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

O sistema de avaliação pretende controlar a qualidade, selecionar os que a possuem, porém, em suas obras denuncia que a escolarização proposta para todos não garante os conhecimentos exigidos para se ocupar os lugares apresentados como "lugares de qualidade".

RISCOS DE UMA AVALIAÇÃO DE QUALIDADE

Interrogo a relação entre avaliação e qualidade visando substituir a avaliação *da* qualidade pela avaliação *de* qualidade, indagando também os dois termos da relação, numa perspectiva de busca da qualidade necessária, por exemplo, ao que Boaventura de Sousa Santos (1999) denomina globalização *contra-hegemônica*, aqueles movimentos que se globalizam e são portadores de projetos alternativos de sociedade.

Uma avaliação de qualidade pode ser aquela que abandone as dimensões de controle e seleção sendo integrada ao dinâmico processo de construção e socialização de conhecimentos nas esferas individual e coletiva. Uma avaliação que não proponha como horizonte as margens fixas mas que assuma como condição e objetivo do trabalho o percorrer as fronteiras - *lugar(es) a partir do(s) qual(is) algo começa a se fazer presente*.

A qualidade desta avaliação não está em sua capacidade de julgar os melhores e os piores - conhecimentos, processos, resultados, pessoas - mas em sua capacidade de indagar e de provocar reflexões, sintonizando com um processo de ampliação permanente do saber e do saber-fazer. A qualidade não está na possibilidade de que todos cheguem ao mesmo ponto através de percursos semelhantes, mas na potencialidade para colocar em diálogo e em confronto a diferença de saberes, experiências, pontos de vista, percursos, processos, procedimentos e resultados. Sua qualidade está no reconhecimento da heterogeneidade como valor e como estrutura que permite a configuração de alternativas e não como algo que deve ser superado para alcançar a homogeneidade, sempre reducionista.

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

Entendo que esta avaliação pode se deslocar da função de classificação, que só atende aos objetivos da seleção e em consequência à exclusão, e assumir uma função de investigação dos amplos e complexos movimentos de produção de conhecimento (Esteban, 1999). Como processo de investigação não pretende medir a distância entre o conhecimento demonstrado e o limite estabelecido, procura questionar os limites e contribuir com a criação de trajetos que possam ultrapassá-los. O objetivo não é conformar o pensamento a uma determinada lógica, mas abrir ao máximo a possibilidade de expor e utilizar a maior diversidade possível, entendendo que a diferença cultural cria campos distintos, mas não incomunicáveis. Mostra-se mais favorável às crianças mestiças por criar espaço para que suas particularidades se expressem e sejam incorporadas ao processo ensino/aprendizagem como elementos importantes.

Identificar a ambivalência da avaliação como uma expressão de sua complexidade não deveria nos surpreender. A surpresa deveria surgir diante das propostas teórico-práticas que concebem a sala de aula e os processos nela desenvolvidos na perspectiva da simplificação, da linearidade, da previsibilidade e da ordem. A sala de aula como espaço fronteiriço conecta processos, movimentos, dinâmicas, realidades, culturas, conhecimentos que se realimentam e se reconstróem. Espaço plural, é composta por singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e sentimentos em que individual e coletivo criam correntes de realimentação.

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

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

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

A complexidade da sala de aula e dos processos nela instaurados esfazela a avaliação na perspectiva de classificação.

Um caminho possível para a redefinição do sentido da avaliação seria incorporar a perspectiva apresentada por Bhabha (op. cit) de substituir a *negação* pela *negociação*. Vejo a avaliação única, que pretende homogeneizar, classificatória e seletiva como uma prática fundada na *negação*: negação do outro, com suas práticas, saberes, formas de vida, contexto cultural, realidade social; negação do diálogo; negação de diversas possibilidades. A avaliação como prática de investigação precisa trabalhar com a *negociação*, rompendo com as dicotomias e buscando articular elementos contraditórios, antagônicos, como ato dialógico (Morin, 1995) necessário à aproximação do conhecimento em sua complexidade que não pode abrir mão nem das fronteiras já demarcadas nem dos lugares e processos híbridos, reconhecendo o *entre-lugar* como local de produção de novas significações em que dialogam permanência e ausência e não como lugar da falta e da impossibilidade.

A avaliação como prática de classificação se orienta por sua capacidade de selecionar os que *sabem* e os que *não sabem*, tratando *saber* e *não saber* como pólos antagônicos, excludentes, valorizando o saber e negando o não saber. A avaliação como prática de investigação vê no *saber* e no *não saber* momentos que dialogam na produção de novos e mais profundos conhecimentos, busca a *negociação* entre estes momentos. Evitando a cristalização de um desses espaços, por pretender um processo que se tece com a dinâmica de produção do conhecimento, propõe lançar seu olhar fundamentalmente para o *ainda não saber* (Esteban, 1992), tempo/lugar - ou *entre-lugar* - em que há *negociação* entre os *saberes* já consolidados e os *não saberes*, anunciando conhecimentos emergentes, em processo de construção e/ou novos conhecimentos que se revelam possíveis e/ou necessários.

A avaliação como prática de investigação pode responder à impossibilidade de reduzir os processos ao que é imediatamente observável. Interroga as respostas, indaga sua configuração, procura encontrar as relações que as constituem. Não se satisfaz com a constatação do erro e do acerto, à resposta dada faz novas perguntas. Sobretudo, como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo. O erro é considerado um

importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora freqüentemente invisíveis. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta.

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

A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa interessante não por garantir a conquista de uma qualidade abstrata, que na prática nega as promessas nas quais se produz, mas por jogar luz sobre o conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, que não pode garantir a inclusão ou a exclusão, pois se constitui nos marcos desta tensão, que também por ele é constituída. Esta avaliação não promete conduzir cada sujeito ao "seu" lugar evitando que ele caia no *entre-lugar* da inclusão-excludente ou da exclusão-includente, tem como intenção contribuir para que os sujeitos, individual e coletivamente, possam refletir sobre os múltiplos lugares, potencializando o *entre-lugar* como local de produção e experimentação de alternativas.

BIBLIOGRAFIA

- 1- BHABHA, H. (1998) *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, UFMG.
- 2- ESTEBAN, M.T. (1992) *Não Saber/Ainda Não Saber/Já Saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado. Niterói. UFF.
- 3- ESTEBAN, M.T. (org.) (1999) *Avaliação: uma Prática em busca de Novos Sentidos*. Rio de Janeiro. DP&A.
- 4- MORIN, E. (1995) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Anthropos.
- 5- SANTOS, B.S. (1999) *Estado entre a Globalização Hegemônica e a Globalização Contra-Hegemônica*. Palestra Proferida Em 23 de setembro. Rio de Janeiro.
- 6- _____ (1995) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento.
- 7- VAZ, P. (1999) *Uma História do Presente*. Jornal do Brasil, Idéias. 30 de outubro.