



A AVALIAÇÃO COMO MOTE DE EXCLUSÃO DO ALUNO PERIFÉRICO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.

Maria Alice Garcia de Mattos ¹

*Sou obviamente influenciada pelo trabalho da
Reconceptualização que pensou a teorização como uma tarefa
intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou
para um conjunto de princípios e relações testáveis e
mensuráveis.*

Janet Miller, 2014

INTRODUÇÃO

Compreendemos a avaliação como um aspecto necessário de processos instituídos em sistemas diversos. Um gestor de empresa avalia a atuação em campo de um colaborador, avalia normativas que se apresentem para oferta de seu produto, avalia sua própria atuação no mercado para fins de maximizar seus ganhos, por exemplo. Contudo, embora reconheçamos a importância da avaliação também no campo da formação educacional, discutimos as nuances do como, não dos porquês. Como avaliar sem interditar? Como avaliar sem foco na recompensa? Como avaliar amparados pela valorização das diferenças? Enfim, como avaliar de maneira holística: estudantes, professores, comunidades escolares e sistemas de ensino? Fica a cargo de quem cada uma dessas avaliações? Essas perguntas se apresentam como chaves para as portas que guardam segredos da avaliação como verificação do todo por e para o todo, e não para/por uma parte. Entendemos que a avaliação, sobretudo na escola pública, ganha atributos de rede, isto é, na tentativa de constituir homogeneidade num dado sistema, confere a unidades escolares diferentes, expectativas iguais. Entendemos também, que para modificar tal realidade, “é preciso desestabilizar o que nos parece sedimentado” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Candau (2011) sugere, para tanto, que a escola se abra para a diversidade que a compõe e, a partir de práticas pedagógicas multiculturais, envolva todos no processo

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Educação Básica do CAP UERJ; Professora SME/RJ; Professora SME/PMDC, arq.malicegm@gmail.com;



educativo. É fato que para desconstruir a hegemonia pavimentada nas práticas arraigadas na escolarização formal tradicional, há de haver responsabilidade, investimento, empenho e formação, é factível, também, que um primeiro passo precisa ser dado a caminho de uma educação para todos, que constituirá uma proposta de avaliação para todos.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente trabalho aplicou a metodologia de análise bibliográfica no campo da avaliação, currículo e multiculturalidade, debruçando-se sobre Afonso (2014), Arroyo (2011), Candau (2011), Miller (2014) e Oliveira e Pereira (2019). As considerações feitas por esses referenciais no material levantado, foram entremeadas às minhas percepções acerca da formação e da prática docente, uma vez que atuo como docente em escolas localizadas em favelas no município do Rio de Janeiro, há 17 anos. Diante disso, a narrativa foi construída ao fundir prática e teoria, de forma que uma se alimenta da outra, em um processo contínuo e cíclico de retroalimentação. A partir da leitura e dos apontamentos nos textos constituintes da análise, fiz um levantamento de questões acerca da avaliação no âmbito da escola pública periférica e a influência do currículo e das práticas cotidianas no sistema de avaliação. As reflexões foram embasadas nas discussões propostas pelo já citado referencial teórico, entremeadas pelos aspectos do cotidiano das instituições públicas, suas realidades e fluxos no que concerne às temáticas centrais da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A adaptação dos sistemas educacionais aos costumes do mercado (e a seus interesses) deixam marcas excludentes na Educação. Tratando especificamente do Brasil, sobretudo da escola pública periférica, o sistema educativo como está posto, isto é, pautado na avaliocracia, apresenta caráter segregador e impeditivo. Uma vez que o estudante não estuda para construir conhecimento ao longo do percurso formativo, mas para dar uma resposta social àquilo que aprendeu (ou não) e que é passível de medição. Esta formação se caracteriza pela segregação, pela definição dos que progridem no sistema, daqueles que são abandonados por ele, decorrentes de seguidas interdições.



Cientes de que os abandonados pelo sistema são os desiguais mencionados por Arroyo (2011), questionamos a sujeição da Educação, sobretudo da educação pública periférica, às ferramentas avaliativas vigentes.

Entendo, como professora da Educação Básica, especificamente tratando de uma Educação na favela, território onde se constitui a maior parte minha experiência pessoal e docente, que estudantes são feitos desiguais em sala de aula, a partir de práticas pedagógicas hegemônicas que tornam, muitas vezes, o espaço escolar intolerável para muitos alunos, já na infância.

A LDB nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, tratando da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras e pela Lei nº 11.645/08, que implica obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas, se encarrega de orientar uma educação multicultural, contudo, a falta de representatividade nos diversos espaços da escola já anuncia uma problemática; o material didático não apresenta a diversidade que constitui a sala de aula, menos ainda a população brasileira; os saberes que os alunos trazem consigo são descartados nos entremuros do espaço escolar; e, uma formação alheia a tudo o que é proveniente do estudante, lhe é apresentada como única opção de progresso na vida. Este conteúdo formativo determina uma avaliação centralizadora de poder, a qual é determinante na progressão ou retenção do aluno, que é traçada nos mesmos moldes: ignorando saberes coletivos, culturais e pessoais, focalizando numa memorização de conteúdos curriculares, que não se aplicam/envolvem com a realidade do aluno.

Compreender a escola como espaço de evolução, criação e troca é necessário e são pontos que vêm sendo entrelaçados, mesmo que com alguns percalços, no chão da escola. Entretanto, a ação do currículo formal sobre a prática pedagógica é de uma força descomunal. O professor precisa dar respostas sociais e sistêmicas ao aprendizado que está construindo, entregar resultados, os quais aparecem como gráficos e números finais, os quais ignoram o caminho percorrido.

As avaliações externas, as avaliações de larga escala, tensionam para a composição de um mecanismo que se respalda nos anseios mercantilistas do sistema de ensino que traz, tradicionalmente, a homogeneidade como objetivo curricular, pondo em prática sistemas fabris que se anunciam em prazos, classificações e compensações financeiras para o que não deveria ser disposto como mercadoria: a Educação. Ignoram, portanto, as subjetividades e as diferenças que chegam e se retroalimentam no sistema



educacional, uma vez que tais avaliações se respaldam na justificativa das mazelas constituintes do sistema de ensino, nas avaliações de acesso às unidades de ensino de excelência, fomentam a competitividade e a meritocracia em um sistema que anuncia, mas não promove qualidade total na Educação e pratica a política de responsabilização dos sujeitos pelo fracasso ou sucesso dentro das políticas de avaliação implementadas, a partir de avaliações externas censitárias que se destinam ao levantamento de informações e evidências que justifiquem aplicações de recursos ou sejam relevantes/interessantes para a aprovação/aplicação de políticas públicas no sistema educativo, práticas essas que se refletem na “descentração/desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas.” (AFONSO, 2014, p. 492)

Pensando nesses atores, voltamo-nos para a linha de frente da Educação: professores e estudantes. Indivíduos categorizados que carregam ao longo do percurso acadêmico as responsabilidades de todo o sistema educacional frente à sociedade. A responsabilização desses sujeitos como categoria anuncia problemáticas de distanciamento e culpabilização, de maneira a se apresentarem ambos em lados opostos quando o fracasso acomete o processo. Narrativas que inferem incompetência ou descaso do professor, ignorando as dificuldades alheias à sua vontade ou fazer que permeiam o processo de ensino, ganham notoriedade, e o desinteresse do aluno, a despeito das particularidades que envolvem a inserção, permanência ou evasão escolar, não eximem o sistema de responsabilidade, mas sutilmente a transfere. Nesta ótica de transferência de responsabilidades, políticas nefastas de compensação se apresentam como luz para a resolução dos problemas que brotam no sistema escolar. Provas quantificam o que o aluno aprendeu a fim de quantificar e avaliar o que o professor ensinou. A partir de então, responsabiliza, para o sistema e para a sociedade, a figura do professor. Implementando políticas de accountability na Educação, fazendo com que os rankings tomem proporções imensuráveis aos que não compõe o chão da escola, tais avaliações desembocam em políticas públicas de intervenções externas, pautadas em avaliações também externas, que são incapazes de absorver e resolver as problemáticas que se apresentam, imputando às realidades não padronizadas com a conformidade esperada, ao estudante, à comunidade escolar, ao professor e às práticas docentes toda a responsabilização pelo fracasso aferido. A desumanização do trabalho docente, a



desconsideração das realidades distintas dos estudantes e das unidades escolares, a impossibilidade em lidar com as diferenças próprias de uma sala de aula se transformam em números que colocam no mesmo balaio escalonado experiências educacionais essencialmente diferentes. Candau nos lembra o desafio que é trabalhar a diferença no cotidiano escolar, contudo ressalta que “as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão.” (CANDAU, 2011, p. 241). A avaliação não deve se colocar à parte dessa pluralidade que desemboca na escola, longe de ser desnecessária, precisa ser imbuída da completude e da complexidade que demanda o trato com a diversidade que aporta no sistema escolar.

Enquanto professores pesquisadores discorrem sobre as características não inclusivas das avaliações de larga escala ressaltando as diferenças que constituem as diversas realidades em que as unidades de ensino estão inseridas, emerge a cobrança da avaliação do professor, como ferramenta que legitima, ou não, sua competência a partir dos saberes curriculares formais adquiridos pelos estudantes. Utilizamos a palavra “adquirido” exatamente pelo caráter mercadológico que ela implica, uma vez que, como anteriormente mencionado, o sistema escolar brasileiro, embora se anuncie inclusivo, universal, apresente a avaliocracia como característica central e, bem como o mercado, se utiliza da avaliação para servir ao lucro, que no caso do processo de formação educativo, seria a produção de sujeitos prontos a servir, exclusivamente. Assim sendo, uma vez que a própria sociedade se ampara nesta política para discutir a (in)eficiência das unidades de ensino, como estas sendo unitárias e estanques a um sistema, entendemos como, mais que relevante, urgente revisão nas práticas avaliativas com enfoque na assunção e devida distribuição de responsabilidades a quem de direito e dever, objetivando novas maneiras de estruturação das práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caráter de reflexão, cabe ressaltar aqui que a avaliação debruçada em uma proposta de educação multicultural não deve ser sustentada apenas no papel, é necessário que a escola encontre maneiras de articular teoria e prática para que, compreendida a necessidade da valorização das diferenças que a constituem enquanto instituição, (trans)forme a si e aos sujeitos que se atravessam no sistema escolar. Para



tanto, é necessário que se reformule a formação do professor, por conseguinte, que o professor se faça pesquisador se comprometendo com a transformação das práticas que sedimentou afirmadas em uma formação patriarcal, hegemônica, euroreferenciada e segregadora. Indo além, é necessário que a escola seja compreendida como território de ser, não de passar, que a avaliação seja um meio de (re)formular, (re)estruturar, não de classificar para segregar como vem sendo tratada há longos anos.

Concluindo o que foi discutido até aqui, não temos a intenção de desonerar estudantes e professores das responsabilidades que lhes cabem no processo de ensino-aprendizagem, tampouco no âmbito da avaliação, mas de adjudicar ao sistema a responsabilização pela escolha e implementação de políticas curriculares que implicam em políticas avaliativas de medição, que indicam total descompromisso com a formação do indivíduo, servindo mais como referencial para análise de foro superficial, que como ferramenta analítica do processo formativo. Neste sentido, faz-se necessário encontrar maneiras de centralizar a aprendizagem no estudante, sendo a avaliação mais uma das ferramentas de reestruturação e revisitação às práticas de ensino, que abarque suas competências, as habilidades e fomenta as potencialidades individuais e coletivas.

Palavras-chave: Avaliação; Multiculturalidade; Exclusão; Periferia; Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 19, n. 2, p. 487–507, 2014.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**, v. 27, n. 1, p. 83–94, 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.

MILLER, J. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2043–2063, 2014.

PEREIRA, T.; OLIVEIRA, C. Desconstruindo os Mitos da Avaliação na Educação Básica. In: LOPES, D. B.; PEREIRA, T. V. **Currículo e diferença na Educação Básica: diálogos nos colégios de aplicação**. Curitiba: CRV, 2019. p. 23–34.