

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ELEMENTOS ÉTNICO-CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Rosângela Souza da Silva*

RESUMO: *Percebemos que em algumas escolas ainda persistem práticas de avaliar a aprendizagem a partir da forma clássica do exame: prova escrita ao final de cada período de estudos. Essa prática tradicional de avaliação da aprendizagem constitui a culminância de atividades que não desafiam os alunos e os saberes são trabalhados de forma fragmentada, descontextualizada das dinâmicas histórico-culturais destes sujeitos. Ainda temos classes heterogêneas com educandos(as) de diferentes origens sociais, faixa etárias, saberes, valores, níveis de aprendizagens e pertinência étnico-culturais diferenciadas, constituindo-se um grande desafio para professores/as. Este trabalho faz algumas reflexões sobre avaliação da aprendizagem e elementos étnico-culturais, demonstrando como são negligenciados e/ou ignorados nos procedimentos avaliativos os diversos saberes dos sujeitos que circundam o espaço escolar.*

Palavras-chave: Avaliação; Espaço escolar; Elementos étnico-culturais.

INTRODUÇÃO

Imprimir novos olhares sobre o processo educativo demanda de nós, educadores (as), compreensão e habilidade para lidar quotidianamente com silêncios, vozes, presenças/ausências, estéticas, jeitos/ trejeitos de atores/atrizes que compõem o espaço da escola.

Desta forma, os veios demarcadores de identidades de gênero, raça/etnia, sexo, geração, etc, hibridizam os espaços escolares e colocam os agentes pedagógicos como partícipes de realidades em que coexistem referenciais diversos.

Atualmente, pesquisas, seminários e cursos de extensão discutem as temáticas relativas à diversidade cultural e propõem alternativas para superação de práticas, discursos e ações educativas em que haja a produção e recrudescimento de qualquer desigualdade, refletindo e agindo contra processos educacionais excludentes que invalidam e/ou inviabilizam o reconhecimento de sujeitos no espaço da escola.

Neste sentido é que estabelecer debates e implementar políticas frente às inovações teórico-metodológicas no campo educacional, se faz necessário para os que pensam e tentam construir espaços educativos marcados pelo respeito aos valores culturais, à diversidade étnico-racial, às crenças religiosas e aos grupos sociais diferenciados de nossa sociedade.

Este trabalho, pensado após as discussões travadas na disciplina *Educação e Contemporaneidade*, procura refletir algumas das concepções teóricas da *Avaliação da aprendizagem* e das *questões étnico-culturais*, problematizando a importância de atentar para os elementos étnico-culturais nas práticas didático-pedagógicas da avaliação da aprendizagem.

* Mestranda do Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus I, bolsista do Concurso Negro e Educação. nozipo113@yahoo.com.br.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ELEMENTOS ÉTNICO-CULTURAIS DAS POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO...

A partir de nossas vivências no contexto escolar, podemos afirmar que ainda existem dificuldades dos/as professores/as em compreender a pluralidade dos sujeitos existentes no espaço da sala de aula. As classes heterogêneas com educandos(as) de diferentes origens sociais, faixa etária, saberes, valores, níveis de aprendizagem e pertinência étnico-culturais diferenciadas constituem um grande desafio para professores/as.

Neste sentido, ao juntarmos as duas temáticas — *avaliação da aprendizagem e questões étnico-culturais* — atentamos para as demandas de ordem política, cultural e socioeducacional que se colocam nas sociedades contemporâneas, onde as formas de conceber a educação e as práticas educativas fora do contexto social e étnico-cultural dos sujeitos passam a ser refutados e imprime-se um novo olhar sobre os valores, as linguagens, a cultura e os conhecimentos dos educandos e educandas.

No que tange à formação do professor, Gomes e Silva (2002) salientam como o tema diversidade cultural não é apenas um desafio para estes; é imprescindível para os que pensam a escola como espaço democrático, marcada pelo respeito à diversidade dos sujeitos presentes nela. “Assim sendo, toda e qualquer oportunidade de constituição do ‘ser professor/a’ tem de considerar aspectos subjetivos, relações étnico/raciais, de gênero, geracionais e de classe”.(p.24) Por isto este trabalho coloca-se como mais uma reflexão para (re)pensar as relações sociais travadas no espaço escolar, trazendo para a ordem do dia discussões e questões que foram historicamente camufladas e/ou silenciadas neste espaço, pelas diversas instâncias organizativas da escola como, por exemplo, o currículo escolar.

Para Santomé (1995) “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários/marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (p.61).

Percebemos que, em algumas escolas, ainda persistem práticas de avaliar a aprendizagem a partir da forma clássica do exame: prova escrita ao final de cada período de estudos. Essa prática tradicional de avaliação constitui a culminância de atividades que não desafiam os alunos e os saberes são trabalhados de forma fragmentada, descontextualizada das dinâmicas histórico-culturais destes sujeitos.

No cotidiano da sala de aula, a avaliação da aprendizagem deve ser concebida como uma das categorias mais importantes da organização do trabalho pedagógico, para garantir a aprendizagem dos educandos, respeitando as diferenças, ritmos de aprendizagem e limites de cada um.

No entanto a compreensão da avaliação da aprendizagem como etapa que norteia a prática pedagógica do professor, ainda hoje, é despercebida e negligenciada por parte dos professores. Conforme afirmação de Hoffmann (2001, p.16), “os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada”. A avaliação é concebida como um momento estanque do trabalho pedagógico, considerada como algo isolado de todo planejamento das atividades didáticas. Sabemos que a prática avaliativa faz parte da nossa vida diária. Avaliamos tudo e todos ao longo do tempo e, em contrapartida, também somos avaliados.

Entretanto, mesmo sendo uma prática cotidiana na nossa realidade, Romão (1999) reconhece que “avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação”. (p. 47)

Portanto é fácil compreender as diferenças entre medir e avaliar a aprendizagem, cujos procedimentos avaliativos não contemplam as interfaces dos diversos saberes cotidianos, ficando claro que: “A avaliação é centrada no aluno, que deve apresentar determinado rendimento em relação às expectativas definidas pela escola. Entretanto tais expectativas, preestabelecidas, não

levam em conta as características dos alunos enquanto grupo social concreto” (SOUSA, 1994, p.98).

Os trabalhos desenvolvidos sobre relações étnico-culturais e educação têm apontado, na maneira como está concebida a escola e suas práticas pedagógicas, elementos que contribuem para desencadear conflitos entre professores(as) e alunos(as), embora estes não sejam claramente visualizados pelos educadores(as) como uma reação adversa aos princípios que regem a escola, que invalidam, invisibilizam e descredenciam valores, saberes e as práticas sociais dos sujeitos inseridos neste espaço, cujos desdobramentos são a evasão, a repetência, a indisciplina e o "desinteresse" .

Desta forma, a construção de um fazer pedagógico, em que as práticas avaliativas se pautem na diversidade étnico-cultural dos/as educandos/as, se faz importante porque nos possibilita transformar a escola em espaço de inclusão e acolhimento dos sujeitos que dela fazem parte.

Percebemos como a incompreensão dos diferentes sujeitos que circundam o espaço da escola revelam uma face perversa sob a qual se estrutura tal instituição, secundarizando a necessidade de (re)pensar e (re)fazer relações historicamente construídas que se pautam "[...] na garantia de privilégios para uns que se autoconsideram elite, superiores, perfeitos, e de marginalização dos outros, por aqueles designados como periféricos, marginais, inferiores, ignorantes, entre outros tantos qualificativos depreciativos." (SILVA, 2001, p. 105)

Contrapondo-se a esta lógica, Gomes (1999) diz:

Ao falarmos em sujeitos sócio-culturais, diversidade étnica e cultural e escola, estamos dando visibilidade ao fato de que professores/professoras, alunos/as, pais/mães vivenciam diferenças sócio-culturais na sua relação com o mundo do trabalho, nas relações sociais e no ambiente escolar. (GOMES, 1999, p. 86)

A escola como palco das diferentes presenças, homogeneizadas através do currículo, das práticas pedagógicas, da eleição dos conteúdos, saberes e valores de um determinado segmento étnico-cultural e social, possui uma função ímpar dentro desta nova lógica de mundo, pois:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os/as educadores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano da escolar. (GOMES, 2001, p.141)

Ainda se constitui um desafio cultivar identidades que foram e são dilapidadas, desrespeitadas e aviltadas nos diversos espaços sociais (família, escola, comunidade, igreja, trabalho etc.), tornando mais importante ainda pensarmos em processos de socialização que dêem visibilidade à cultura, aos valores, às crenças dos sujeitos que compõem a nossa sociedade, delegando à escola e aos (as) professores um papel fundamental.

Salientando que a formação do professor, do ponto de vista institucional, limita as possibilidades de diálogo com referências educacionais em que a questão da diversidade cultural seja preocupação central, é que as produções e discussões sobre currículo, sobre multiculturalismo, sobre pluriculturalismo (não estamos discutindo os “limites” desses aportes teóricos) apontam constantemente para as dificuldades didático-pedagógicas de formar professores pautados nestes referenciais, ocasionando uma formação deficitária na compreensão

e condução de situações que envolvem diversidade étnico-racial e sócio-cultural no âmbito da sala de aula.

Outros elementos relacionados tanto ao trabalho quanto à formação docente no que concerne às diferenças e diversidade cultural podem ser destacados, tais como: a) falta de um projeto pedagógico que contemple a diversidade dos/as alunos/as; b) falta e insuficiência de material didático e paradidático que subsidiem o trabalho dos/as professores/as; c) a desconexão existente entre as demandas dos sujeitos que compõem a escola e os saberes e conhecimentos que lhes são destinados. Tais enclaves configuram num cenário de obliteração das identidades nesse espaço, pois como afirmam Gomes e Silva (2002):

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes. (p.25)

A dinâmica singular e plural da escola, historicamente submetida aos ditames da separação, da hierarquização, da disciplinarização, da normatização de certos grupos sociais (negros, homossexuais, mulher, trabalhador rural...), está sendo discutida atualmente, pois como diz Dayrel (1999)

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la sob a ótica da cultura, que leva em conta a dimensão do dinamismo no fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. (p. 136)

Discutir avaliação no espaço escolar não é uma atividade fácil, sobretudo porque afloram nossos valores, princípios e concepções de homem, mundo, educação e sociedade, a partir de nossas idéias e ideais. A avaliação é percebida como ponto crítico no processo educativo, porque ela é estática, classificatória e unilateral.

Conceber a avaliação como campo teórico de conhecimento significa também discutir o ensino, a aprendizagem, as diferenças culturais, o currículo, a escola e sua função social.

A avaliação da aprendizagem escolar envolve uma relação tríade: professor/a, aluno/a e conhecimento. E impraticável avaliar um dos três elementos sem estabelecer uma inter-relação entre eles. Professora/a e aluno/a, atores/atrizes do processo de construção coletiva do conhecimento a ser socializado não podem estar desvinculados de um projeto pedagógico e de uma proposta curricular libertária e consciente, pautada numa educação democrática e plural, oportunizando avaliações reflexivas, críticas e emancipatórias.

O/a professor/a mediador/a da aprendizagem deve reconhecer que as diferenças são fontes riquíssimas na prática da função social do ensino, levando em consideração a análise para a elaboração de diagnóstico e tomada de decisão, promovendo a construção do conhecimento. Percebemos, contudo, que, no contexto da sala de aula, os conhecimentos trazidos pelos sujeitos que a frequentam na maioria das vezes são desconsiderados, promovendo o soterramento cultural, que Santos (1997) considera como um *epistemicídio*.

Para nós, repensar e (re)configurar o currículo e suas ações, tornando-o como pólo catalisador e mobilizador de questões e conhecimentos que movem a vida cotidiana dos/as educandos/as, abre possibilidades de criar e recriar espaços escolares que visibilizem, acolham, respeitem, dêem voz e vez aos diferentes conhecimentos dos sujeitos que circundam o espaço da sala de aula, pois entendemos que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcende atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 08)

Percebemos que o currículo é determinante e determina a forma como o conhecimento social é produzido nos espaços escolares, imprimindo formas de pensar e agir, influenciando nas práticas didático-pedagógicas que são implementadas nestes espaços.

Na avaliação escolar, pautada nos pontos antagônicos de sucesso/fracasso, certo/errado, igual/diferente, acerto/erro, positivo/negativo determina o caráter excludente da escola.

Esteban (2000), discutindo esses antagonismos, afirma que a dicotomia entre “erro e acerto” e entre “saber e não-saber”, característica de práticas classificatórias de avaliação, é aspecto cultural profundamente enraizado em nossa maneira de ver o mundo. É nessa forma de ver o mundo que o contraponto “sucesso/fracasso”, no contexto das práticas educativas, resulta numa ruptura do fazer pedagógico, sobretudo no que concerne às práticas avaliativas e à permanência do educando/a no espaço escolar.

Para Hoffmann (2000, p. 11), a percepção de precisão e o caráter mensurável dos indicadores de “sucesso e fracasso”, caracteriza-se “como um dos mais sérios intentos de todas as escolas que negam a individualidade de cada educando em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes”.

Coerente com esta compreensão, enfatizando o sentido da avaliação, Esteban (2000, p.16) destaca que “a avaliação que impede a expressão de determinadas vozes é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola”.

O sistema oficial de ensino, bem como alguns professores/as imersos neste sistema, estão marcados por imperativos do recalque, da denegação, invisibilização e homogeneização dos aspectos socioculturais dos sujeitos com as quais lidam cotidianamente, por isso, ainda é problemático construir formulações didático-pedagógicas e políticas que dêem conta de discutir de forma mais aprofundada as questões das práticas avaliativas tendo como subsídios as questões étnico-culturais dos/as alunos/as presentes na sala de aula.

Conceber a avaliação formativa sem alterar a postura do professor nos procedimentos metodológicos e na sua concepção de educação é impraticável. O educador deve estar preparado, ter compromisso, ser profissional, ético e aberto às mudanças. Precisa criar estratégias para que os/as alunos/as percebam as etapas vividas no processo de construção do conhecimento, dando a elas significado, contextualizando com sua realidade.

Consideramos que, ao procurar modificar a sua prática avaliativa, é fundamental que o professor analise criticamente suas ações no cotidiano da sala de aula, inseridas no processo de ensino e aprendizagem; avalie seu desempenho; repense suas práticas avaliativas e os objetivos inseridos nas modalidades (instrumentos) de avaliação; aprofunde seus conhecimentos, planejando suas atividades, concebendo a avaliação como etapa relevante na prática educativa, valorizando a trajetória (caminhos) percorrida pelo educando na construção do saber.

Desta forma, ao pensar questões como: aprendizagem escolar, práticas avaliativas articuladas aos elementos étnico-culturais se faz relevante, porque aponta para uma reflexão-ação em torno dos problemas que (co)existem no cotidiano escolar, no caso, práticas avaliativas e as relações travadas com elementos étnico-culturais dos/as educandos/as que são negligenciados pela maioria dos atores/atrizes construtores/as do espaço escolar, comprometendo a promoção da equidade entre os sujeitos que fazem parte do mesmo.

REFERÊNCIAS

- DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOMES, N. L. e SILVA, P. B. G. e.(Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HOFFMANN, J. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- _____. **J. Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999. (Guia da Escola Cidadã; v. 2)
- SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Rj, 1995.
- SILVA, P. B. G e. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? In: SABOIA, G. V. e GUIMARÃES, S. P. **Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Anais. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. p. 103-122.
- SOUSA, C. P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.