

AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DECOLONIAL E PAULO FREIRE

SCHOLL ASSESSMENT: DIALOGUE BETWEEN DECOLONIAL EDUCATION AND PAULO FREIRE

Rodrigo de Souza Pain¹

RESUMO

O artigo analisa aspectos centrais do processo avaliativo nas escolas brasileiras e aponta a ausência da perspectiva da decolonidade na prática docente. Todas as tensões sociais presentes em nossa sociedade têm reflexo no ambiente escolar, assim, percebe-se que na prática avaliativa encontra-se elementos racistas que atuam fortemente na complexa relação docente /estudante. Como desfazer esse cenário? O descaso do poder público com a educação aumenta o cenário de estresse no espaço escolar. Diante das relações subjetivas da avaliação, indicamos que a prática meritocrática esconde grandes desigualdades no Brasil, encobre o racismo e não contribui para a redução das injustiças sociais na educação. A formação de pessoas professoras é extremamente racializada e precarizada, e isso tem impacto na ausência do debate sobre avaliação. Paulo Freire é lembrado e trazido por pensadoras/es que vem teorizando a educação a partir do pensamento decolonial. A relevância deste trabalho está em trazer um tema crucial da educação brasileira e refletir como descolonizar o processo avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação; Escolas Brasileiras; Educação Decolonial.

ABSTRACT

The article analyzes central aspects of the evaluative process in Brazilian schools and points out the absence of the decolonial perspective in teaching practice. All social tensions present in our society are reflected in the school environment, thus, it is perceived that in the evaluative practice there are racist elements that strongly influence the complex teacher/student relationship. How to undo this scenario? The disregard of the government for education increases the stress level in the school environment. Considering the subjective relations of evaluation, we indicate that the meritocratic practice hides significant inequalities in Brazil, conceals racism, and does not contribute to the reduction of social injustices in education. The training of teaching professionals is extremely racialized and precarious, and this has an impact on the absence of debate on evaluation. Paulo Freire is remembered and brought forth by thinkers who have been theorizing education from a decolonial perspective. The relevance of this work lies in bringing up a crucial theme of Brazilian education and reflecting on how to decolonize the evaluative process.

Keywords: Evaluation; Brazilian Schools; Decolonial Education.

¹ Professor Associado do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: rodrigo.pain@gmail.com

Introdução

Avaliar é um dos atos mais complexos da prática docente. Tal ação encontra-se no cerne da discussão acerca das competências e habilidades que os discentes devem adquirir durante a aprendizagem. Será que nossos professores estão preparados para esta tarefa? O que se tem feito para trazer à tona o debate a respeito das práticas avaliativas no contexto escolar? O presente artigo tem como objetivo apontar os caminhos que envolvem a discussão sobre avaliação e fomentar a discussão de uma temática muitas vezes esquecida nas instituições escolares.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao assegurar diversos direitos sociais, é claro ao afirmar que *“a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1988, art. 205). Que educação é essa que o Estado garante e investe? É preciso assinalar que a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber. As novas tecnologias de informação e comunicação têm modificado as relações entre docentes e discentes bem como as práticas de ensino.

A metodologia utilizada na constatação de questões importantes que envolvem a avaliação e a educação brasileira em geral foi à revisão bibliográfica, depoimento de docentes e a observação participante – por meio de vasta experiência em diversos contextos escolares ao longo dos anos -, visando observar as perspectivas mais relevantes que tratam do tema. O método foi o hipotético-dedutivo buscando compreender aspectos da meritocracia enquanto ferramenta que alimenta as injustiças sociais em um país marcado pelas enormes desigualdades sociais e raciais. Assim, eliminamos a sedução que se esconde por trás da prática meritocrática ao apontar as relações subjetivas da avaliação e a colonialidade² que muitas vezes persegue estudantes que representam segmentos historicamente marginalizados no Brasil.

² A opção pelo termo “decolonial” foi feita por se referir a um conjunto de teorias e práticas que buscam dismantlar não apenas as estruturas coloniais externas de dominação política e econômica, mas também as estruturas de poder coloniais internalizadas que persistem após a independência formal. A abordagem decolonial procura desafiar não apenas o colonialismo histórico, mas também as suas consequências duradouras na forma de hierarquias raciais, culturais e epistemológicas.

A avaliação numa perspectiva teórica

Podemos apontar que é relativamente recente essa denominação de “avaliação” vinculada a uma prática até então chamada de “exame”. Os exames escolares, tal como conhecemos e praticamos em nossas escolas, foram sistematizados no decorrer dos séculos XIV e XVII, junto a exigências da modernidade (LUCKESI, 2011)³.

Isso nos remete, logo em seguida, a aspectos que impactam na avaliação da pedagogia tradicional. Centrada no professor, que é a principal autoridade e transmissor de conhecimento, enquanto os alunos são receptores passivos. Foca-se na memorização e repetição de conteúdos, com um currículo fixo e métodos didáticos predominantemente expositivos. Já o empirismo na educação enfatiza que o conhecimento provém da experiência sensorial e da observação direta. Encoraja o uso do método científico e da experimentação, promovendo a aprendizagem através da experiência prática e da evidência observável. O behaviorismo, aplicado à educação, concentra-se no comportamento observável dos alunos. Considera que o aprendizado ocorre por meio de estímulos e respostas condicionadas. Utiliza técnicas de reforço positivo e negativo para moldar o comportamento e promover a aprendizagem, com ênfase na repetição e no condicionamento. Essas três formas de ver o conhecimento tem consequências no campo da avaliação.

Buscar o conhecimento requer interação para além da sala de aula. Procura respeito, pede o convívio com outros sujeitos, partilhando experiências. Se o saber é relação - ligação no sentido de valor, relação de um tipo particular com o mundo, união consigo mesmo e com os outros -, “é o processo que leva a adotar uma relação de saber que deve ser o objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000). É preciso estar atento para o fato de que muitas escolas brasileiras estão apenas se empenhando em mostrar resultados, em avaliações externas, no sentido de prestar conta aos governos e sem prestar atenção ao processo e ao conteúdo efetivamente educacional e formativo.

Mediante tal afirmação, é relevante salientarmos que o processo educativo é complexo e fortemente delimitado por aspectos pedagógicos e sociais. Buscar uma educação inclusiva, tarefa de toda sociedade brasileira, é um difícil dever. Num grande trabalho de referência, o

³ Nesse caso fetiche é entendido como uma “entidade” criada pelo ser humano para atender uma necessidade e que se torna independente.

sociólogo Pierre Bourdieu (1992) aponta que a escola é, em grande medida, um instrumento de exclusão. Essa instituição converte desigualdades sociais em desigualdades escolares, cuja consequência é a reprodução das disparidades entre classes. Portanto, faz-se necessário apontar caminhos que tragam debates às diferentes práticas de atuação docente. E a avaliação é, sem dúvida, uma das tarefas mais abrangentes que envolvem o magistério.

Entender o ato de avaliar parece tarefa simples aos olhos do senso comum. No Brasil, tradicionalmente, atribui-se uma nota de zero a dez ao estudante, a partir de um ou alguns instrumentos avaliativos, e a apreciação está dada. Alguns autores apontam a fragilidade com o que se verifica a ação de avaliar no país, muitas vezes resultado de uma espécie de negociação na qual o professor aproveita sua autoridade (ou até mesmo a falta dela) para intimidar os alunos, como salienta o educador e filósofo brasileiro Cipriano Luckesi (2011).

Percebe-se que muitos discentes desenvolvem medo e antipatia com o ambiente escolar, o que pode estar associado, dentre vários aspectos, a maneira como docentes utilizam a avaliação. O poder de dar uma nota raramente é usado para induzir subordinação e controlar o comportamento do estudante em sala de aula (FERNANDES e FREITAS, 2007).

As notas aplicadas em caráter quantitativo passam a ser objeto de cobiça por parte de professores – de modo que muitos se orgulham quando boa parte dos discentes não consegue satisfatória pontuação –, e também de estudantes – que fazem qualquer coisa para uma boa contagem, independente de perspectivas lícitas. Luckesi (2011) chama esse contexto de “pedagogia do exame”, o qual traz consequências. No campo pedagógico, é o não cumprimento da função de contribuir para a melhoria da aprendizagem. Na esfera psicológica, a tensão da nota traz personalidades submissas. A avaliação da aprendizagem utilizada de forma fetichizada^[2], segundo o autor, é útil ao desenvolvimento da autocensura. Por fim, há uma consequência no campo sociológico, pois a avaliação da aprendizagem realizada de tal modo acaba por servir ao processo de seletividade social.

É nessa direção que pensa o importante teórico suíço Philippe Perrenoud (1998), que destaca a crise de valores que vivenciamos e seu impacto no próprio sentido da escola. Segundo o autor, é através da prática da avaliação da aprendizagem que se fortalece a hierarquia da organização social. Existe uma espécie de relação de subordinação, em diferentes graus, e que também possui componentes sociais. Em escolas privadas percebe-se que muitas vezes os bolsistas são os que tiram as menores notas. Em entrevista com uma professora da rede privada,

a mesma reconheceu que dá a nota em função da condição do aluno na escola: *“eu seria leviana em não afirmar que sei quem são os alunos que pagam a mensalidade e aqueles que não pagam. Os primeiros são os meus clientes”*, afirmou a docente. A constatação é que a maioria dos alunos bolsistas é de origem negra, o que aponta para um forte componente racial, ou melhor, para o conceito de racismo institucional, como uma ideologia que desenvolve uma relação de hierarquias a partir da cor da pele, proporcionando uma estrutura de desigualdade social permanente na sociedade brasileira, limitando à população negra a ter acesso a seus direitos (WERNECK, 2013, p. 17). Através da ação de avaliar, se classificam e distribuem as classes ou grupos sociais. A classificação dos alunos na sala de aula determina a hierarquia social. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007) apresenta um modelo de análise do aspecto modernidade/colonialidade, um desses modelos é a colonialidade do ser, no qual se afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca e, de outra forma, a inferioridade da identidade negra, feminina, indígena, homossexual, ou qualquer identidade diferente do padrão estabelecido. A colonialidade é uma forma de poder que surgiu do colonialismo moderno, e aponta uma hierarquia nas relações sociais pautadas na perspectiva de raça dentro do contexto capitalista. Assim, segmentos da sociedade que eram marginalizados e oprimidos no período colonial continuam nesse contexto de modernidade.

A pesquisadora Alzira Camargo (1997), ao analisar os discursos dos alunos sobre avaliação escolar e ao citar o filósofo francês Michel Foucault, chama atenção para as estratégias de dominação por meio da ocupação do espaço como: o enfileiramento, a imobilidade, a posição ocupada na ordem das cadeiras escolares, as filas dos fracos e dos fortes, o remanejamento de classes conforme o aproveitamento escolar, a definição do quadro negro para efeito de exercício da avaliação, e outras que sugerem o princípio do quadriculamento inspirado nas celas dos conventos e na vida em quartéis. Tal conjunto de práticas tem os mesmos propósitos: separar indivíduos, torná-los solitários e impedir a ociosidade para melhor controlá-los e dominá-los⁴.

A prática do exame serve para medir e vigiar o desempenho dos estudantes a partir da nota que obtiveram, bem como estabelece uma comparação entre o desempenho dos diversos alunos⁵. Para Foucault (2002), o exame ocupa uma função extremamente importante também

⁴ A própria tendência de câmeras de vigilância nas escolas, e ultimamente na própria sala de aula é um exemplo.

⁵ Vale salientar que a competição é característica cada vez mais presente na sociedade capitalista, principalmente em tempos de individualismo crescente.

porque expõe para o próprio indivíduo examinado o seu “verdadeiro eu”. Como resultado das avaliações, os estudantes são classificados e objetivados. Porém, em contrapartida, esses indivíduos constroem suas identidades, na proporção em que esses objetivos são absorvidos por eles⁶

Michel Foucault (2010), em sua obra "História da Sexualidade", aborda a temática da escola e a explosão discursiva sobre o sexo dentro do contexto mais amplo do poder e do conhecimento. Ele argumenta que, ao contrário da crença comum de que a era moderna reprimiu a sexualidade, houve na verdade uma proliferação de discursos sobre o sexo a partir do século XVII. Foucault identifica várias instituições que contribuíram para essa explosão discursiva, incluindo a igreja, a medicina, a psiquiatria e as escolas. Esse fenômeno se insere na lógica do poder, que, segundo Foucault, não reprime simplesmente, mas produz conhecimento e regula comportamentos por meio do discurso. Será o exame escolar aquele que importa o desejo pela verdade íntima e confessional do sujeito? E já que através deste o docente é capaz de dizer se o discente estudou, se dedicou, se esteve nas aulas, se é um bom aluno ou um bom cidadão. Não seria, nesse sentido, o exame advindo da avaliação tradicional, aquele que avalia-assujeita e produz subjetividades que desejam a meritocracia?

A autora brasileira Jota Mombaça (2021), a partir da pergunta “*como desfazer o que me tornam?*” tenta desconstruir a engrenagem colonial rumo ao que é novo. Numa reflexão sobre a liberdade dos corpos, o livro mostra a importância que a arte pode ter na libertação de um indivíduo dos estereótipos coloniais. Mombaça questiona as formas como a sociedade tenta silenciar e aniquilar corpos dissidentes, especialmente corpos negros e trans, e destaca a resiliência e a luta desses corpos contra as tentativas de apagamento.

Desta maneira, retornando a Foucault, o autor vê a escola como um instrumento central na disseminação e normatização dos discursos sobre a sexualidade, integrando-se a um amplo sistema de vigilância e controle social que caracteriza a modernidade.

⁶ Michel Foucault analisa o poder não se identificando necessariamente com o Estado, mas nas várias instâncias da vida social e cultural, em uma perspectiva que o autor denominou como microfísica do poder, no qual revela a complexidade e a pervasividade do poder nas sociedades modernas. Ao desvendar como o poder opera através de pequenas ações e interações cotidianas, ele nos proporciona uma ferramenta poderosa para analisar as dinâmicas de controle e resistência em múltiplos níveis. Essa perspectiva desafia a visão tradicional do poder como algo localizado e visível, mostrando que ele é difuso e operante em todas as facetas da vida social.

Camargo (1997) percebe que os relatos dos alunos sobre a avaliação assentam-se na reação do professor diante do erro e do baixo rendimento dos estudantes. Dessa forma, um terço dos relatos dos discentes em sua pesquisa fez alusões a críticas destrutivas, ofensas morais, ameaças, gritos, perseguições, ridicularização, discriminação, todas praticadas em nome da avaliação. A própria ideia de estigma se faz presente como rótulo social negativo que identifica pessoas (ou no caso estudantes) como desviantes, não porque seu comportamento viole normas, mas porque eles têm características pessoais ou sociais que os levam à exclusão (GOFFMAN, 1963).

Isso nos leva à percepção de que para muitos docentes a avaliação é um momento em que sua autoridade é reforçada, atentando, inclusive, contra o artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual: “todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos tem proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração (...)” (DUDH, 1948, p. 06).

Vale salientar, ainda, que em diversas realidades sociais do Brasil a cultura da violência está fortemente inserida. Muitas vezes a relação docente/discente é pautada por essa característica. Igualmente, muitos professores entrevistados relataram sofrer, em menor ou maior grau, a *Síndrome do Burnout*, ou seja, a exaustão extrema com precariedade do estado físico, emocional e mental por conta da sua atividade em sala de aula⁷

As relações subjetivas que permeiam a avaliação

Na escola a avaliação tem um papel decisivo no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno e de suas perspectivas de aprendizagem. No entanto, percebe-se que a salutar discussão sobre o tema passa distante da maioria dos docentes. Faltam cursos de educação continuada na maior parte dos sistemas de ensino do país, incorrendo na solidão do

⁷ De acordo com a agência alemã Deutsche Welle, ao citar um ranking de violência nas escolas elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE - 2014), o Brasil lidera as estatísticas. Com mais de 100 mil professores e diretores de escolas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (alunos de 11 a 16 anos), considerando dados de 2013, 12,5% dos docentes brasileiros ouvidos relataram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos ao menos uma vez por semana. A média entre os 34 países pesquisados é de 3,4%. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/a-viol%C3%Aancia-contra-professores-no-brasil/a-48442455>>, acesso em: 29 de maio de 2019.

professor, muitas vezes sozinho, abandonado e fragilizado para desenvolver a ação de avaliar seu alunado.

Em diversos momentos da prática docente podemos perceber formas subjetivas de avaliação, o que implica no questionamento de uma possível visão técnica. Nem sempre o professor avalia apenas o conhecimento que o estudante adquiriu em um determinado processo de aprendizagem, mas também valores e atitudes. Ao conceituarmos a avaliação escolar devemos levar em consideração que são diversos os aspectos incluídos nesta definição: o conhecimento assimilado pelo estudante e seu desenvolvimento, assim como o comportamento do discente com seus valores e comportamentos (FERNANDES e FREITAS, 2007).

Para Foucault, a avaliação na escola é uma prática que se insere nas técnicas de poder disciplinar. Através da avaliação, o poder se exerce de forma capilar, regulando e normalizando o comportamento dos indivíduos. Ela serve para categorizar, classificar e hierarquizar os estudantes, estabelecendo padrões de normalidade. Esse processo contribui para a construção de uma "norma" que todos devem seguir, reforçando a disciplina e a conformidade. A avaliação, para o autor, também está profundamente ligada aos processos de subjetivação, ou seja, à maneira como os indivíduos são constituídos como sujeitos dentro de um determinado regime de verdade e poder. Ao serem avaliados, os estudantes internalizam os critérios de julgamento e ajustam seu comportamento e autoimagem conforme esses padrões. Esse processo de subjetivação é uma forma de assujeitamento (conceito foucaultiano interdisciplinar que envolve a análise de como os indivíduos são formados e moldados pela estrutura de poder e normas sociais), onde os indivíduos se tornam sujeitos governados por normas externas que eles acabam por internalizar.

Dessa maneira, os juízos de valor muitas vezes dão a base da avaliação e são comprovados pela opinião pessoal do professor, por aquilo que ele valoriza, por suas simpatias, identificação ou antipatias em relação ao discente, por seus preconceitos, por suas concepções e crenças (ANDRÉ e PASSOS, 1997). Esta contaminação se conhece como “efeito halo” que consiste na interferência que produz a opinião que se tem sobre alguns aspectos de uma pessoa no sentido da apreciação ou não de suas qualidades (CAREAGA, 2001). Tal efeito, muito estudado no campo empresarial, é pouco analisado na prática pedagógica. O clima de estresse e abandono que muitos professores estão submetidos ajuda a reforçar esses aspectos negativos dos estudantes.

Pierre Bourdieu (2001) chama de violência simbólica a ação pedagógica que é objetivamente estruturada e impõe um arbítrio cultural de um grupo de classe a outro grupo de classe. Diversos elementos incorporam a sensação de avaliação, anulando a perspectiva de avaliação neutra⁸. Como observa Gimeno Sacristán, catedrático da Universidade de Madri, alguns docentes valorizam a capacidade de argumentação do aluno, outros a resposta correta, uns a ortografia, outros a expressão escrita, alguns o conceito, outros docentes a técnica. Isso é um efeito das percepções humanas, e é delas que se nutre à avaliação (SACRISTÁN *apud* ANDRÉ e PASSOS, 1997).

Paulo Freire e a perspectiva decolonial

É mister apontar a importância das obras de Paulo Freire nos autores decoloniais. O educador brasileiro influenciou diversos pensadores em variados campos do conhecimento, em especial a pedagogia crítica. A educação como prática de liberdade, trazida por Freire, aponta que o universal não é superior ao local, ao contrário, o primeiro surge das inúmeras práticas locais e do seu processamento, ou seja, o local é redescoberto, modificado, enriquecido e adaptado em cada ato de recriação do conhecimento⁹ (Gerhardt, 2001, p. 104). E a educação popular, que trouxe significativas reflexões sobre os sujeitos colocados à margem da sociedade capitalista, no qual o oprimido deve sair dessa condição de opressão a partir do estímulo da consciência de classe oprimida. Esses dois pontos nos interessam ao refletir sobre a educação decolonial¹⁰.

Da mesma forma que o clássico Livro de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” apresenta maneiras de desconstruir o mito da estrutura opressora, o ponto de vista decolonial caracteriza diferentes estratégias para a desconstrução da narrativa eurocêntrica. A obra de Freire converge com algumas das principais matrizes críticas de pensamento latino-americano dos últimos anos. De acordo com Camila Penna, a proposta da perspectiva decolonial, tem assim, como a obra de Freire, um valor pedagógico na medida que questiona os referenciais

⁸ Como na frase atribuída a Paulo Freire, mas sem observação bibliográfica, “Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”.

⁹ Segundo o Heinz-Peter Gerhardt (2001), pode-se afirmar que a educação libertadora é um dos poucos conceitos educacionais do Hemisfério Sul adotado por educadores do Norte.

¹⁰ A autora também aponta para os pressupostos e argumentos da obra de Freire que convergem com a literatura decolonial, tais como o raciocínio dialético, a ideia de “colonização cognitiva”, e o argumento de que a dominação (e a estrutura opressora) se fundamenta em mito (do eurocentrismo)

eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento na área das ciências sociais é produzido (2014). A autora apresenta diferentes estratégias para reverter a “colonização do ser” que aparecem tanto em Freire como nos autores pós-coloniais, como revolução, objetivação da mitologia opressora (ou eurocêntrica), deslocamento do lugar de fala, e valorização do conhecimento fronteiriço (183, p. 2014).

Em sua obra, “Cartas à Guiné-Bissau”, Freire relata experiências de suas visitas aquele país africano com o propósito de alfabetização da população local sem a perspectiva da educação colonialista, “(...) porque a Guiné-Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar” (Freire, 1978, p. 10). O próprio autor também salienta que, “(...) a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a ‘desafricanização’ dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista...” (1978, p. 15). Assim, Freire busca a superação de um passado recente opressor olhando para a própria realidade, múltipla e complexa da população guineense.

A meritocracia, a colonialidade e a necessidade do debate docente.

Após entrevistar professores, foi simples observar que as discussões que envolvem a prática avaliativa nas escolas brasileiras esbarram na visão meritocrática¹¹. Os termos “meritocracia” ou “valorização do mérito”, embora seduzem num primeiro momento, escondem as complexas e diversas realidades sociais. Para Pierre Bourdieu (1983), os conceitos tem o poder de criar a realidade, e nesse caso, a meritocracia serve para mascarar a desigualdade e as diferentes oportunidades que envolvem os estudantes avaliados. Podemos trazer o conceito de colonialidade para compreender melhor a argumentação. De acordo com Aníbal Quijano (2000), a colonialidade do poder é classificação social da população mundial ancorada na noção de raça, que tem origem no caráter colonial, mas já provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo histórico, em cuja causa foi determinada. Entender o Brasil como um país miscigenado, marcado por séculos de escravização da população de origem africana parece ser

¹¹ Perspectiva na qual o sucesso do indivíduo depende exclusivamente do seu mérito, como talento, esforço, habilidade ou *expertise*. Segundo seus críticos, séculos de desigualdades e opressão levaram as minorias sociais a um contexto de desvantagem, portanto sem os privilégios da classe dominante. No caso brasileiro, as enormes desvantagens da classe dominada refletem historicamente em quaisquer indicadores sociais.

chave para compreender que a avaliação escolar também carrega os preconceitos, inclusive racial, no seu cerne.

A formação inicial do professor, do ponto de vista tradicional, é uma educação que visa reproduzir e perpetuar o monoculturalismo, a despersonalização, o aculturamento e que enxerga a diversidade cultural como obstáculo ao processo educacional¹²(LEGRAMANDI E GOMES, 2019, p. 28). Em nossa sociedade existem práticas (como o processo avaliativo nas escolas), tradições e histórias que sofrem profundo preconceito dos setores hegemônicos, isto é, aqueles que se aproximam do que é considerado “correto” por parte daqueles que tem o poder. Muitas vezes essas práticas também são desenvolvidas no campo da educação popular, o que torna mais necessário trazer à baila essas questões.

Percebe-se que a maioria dos professores no âmbito da educação básica concorda com a negação do princípio da meritocracia justamente pelas desigualdades que atingem todo o processo educacional. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, e isso tem impacto na Academia, pois um assunto no qual a universidade é bastante carente diz respeito a uma reflexão conjunta sobre que tipo de conhecimento ela deve produzir e para quem são esses conhecimentos (CHALHOUB, 2007). Um exemplo é a pouca importância dada ao ensino de História da África no Brasil, inclusive nos currículos de Ciências Humanas. Num país com mais da metade da população afrodescendente é fundamental repensar conteúdos e necessidades. A visão eurocêntrica da história ainda é uma realidade, seja nas universidades ou nas escolas. É fundamental a busca por teóricos da educação decolonial, pois boa parte da população negra brasileira não se vê representada por autores brancos. Segundo Zulma Palermo:

Optar por uma posición decolonial que ejerce resistencia ante esse estado de situación, implica localizarse em um lugar de indidable lucha intelectual y significa también la imprescindible necesidad de debatir com otras maneras de concebir la resistencia a la dominación por el poder(...). (PALERMO, 2010, p. 50)

Sabemos que a desigualdade social se reflete profundamente na educação. Num enfrentamento a essa realidade, universidades públicas e diversos concursos brasileiros consagram princípios de ação afirmativa, buscando, assim, proteger minorias sociais e

¹² Basta perceber a pouquíssima valorização dos autores negros, e de países em desenvolvimento nos diversos currículos dos cursos de formação de professores.

segmentos marginalizados historicamente. Esse é um reconhecimento cabal que o princípio meritocrático, no campo avaliativo, tem que ser repensado, contextualizado e criticado, ainda que vivenciamos uma expansão social do conservadorismo que traz consigo a negação das ações afirmativas e uma fantasiosa valorização da meritocracia. Dessa forma, a meritocracia ocupa um importante lugar nesse projeto de educação. Isto porque é esse paradigma que, ao mesmo tempo, encobre as histórias de dominação e subordinação denunciadas pela educação decolonial, também que justifica os “fracassos” escolares de determinados sujeitos ou coletivos sob a defesa de que não fizeram por merecer esse lugar, portanto não estando aptos ou preparados (Leite, Ramalho e Carvalho, 2019).

Apesar do discurso contrário à questão meritocrática por parte dos professores, o que se percebe nos bancos escolares é a continuação dessa prática. Contribui de maneira importante nessa direção à falta de estrutura que caracteriza grande parte das escolas públicas brasileiras, principalmente no que diz respeito à ausência de funcionários com qualificação técnica, tais como pedagogos, assistentes sociais e psicólogos. A diminuição dos investimentos públicos em educação é um fator determinante para a observação desse contexto.

Na avaliação escolar, o professor brasileiro geralmente não tem o suporte técnico administrativo institucional para compreender o cotidiano do alunado para além dos seus encontros em sala de aula. Mesmo convivendo com o estudante, na maioria das vezes não conhece sua história, seus problemas, seu cotidiano, suas demandas, enfim, todo o seu lado humano e social. Ainda temos professores com baixos salários e que precisam lecionar em várias instituições escolares para complementar a renda, bem como salas de aulas cheias. Muitos alunos significam impossibilidade estrutural de aplicação de uma avaliação individualizada. Como agravante, a maior parte das escolas não dispõe do Projeto Pedagógico, e assim as avaliações ficam restritas a particularidades do docente. Ao avaliar o corpo discente, o professor acaba desenvolvendo métodos que tratam a coletividade dos alunos e acabam utilizando instrumentos meritocráticos incapazes de observar as particularidades individuais.

A construção de um projeto pedagógico mais condizente com a situação social e histórica do estudante pode ser medida pelos processos avaliativos desenvolvidos pela instituição escolar (MANTOVANI, 2006). Uma escola que não possui o plano pedagógico é uma instituição que não se conhece. Dessa forma, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas com a visão de fortalecer o “staff” educacional das escolas, e encarar esse

corpo de técnicos como imprescindível no processo educativo. A qualidade de ensino resulta do envolvimento de todos os participantes da estrutura educacional¹³. Desta maneira, central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, destarte como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternos a colonialidade de poder (COSTA e GROSGOUEL, 2016).

Em oposição à educação bancária – no qual os educadores "depositam" informações nos estudantes de maneira passiva e autoritária. Este sistema reflete e reforça estruturas de poder opressivas. Primeiramente, a educação bancária tende a perpetuar a ideologia da classe dominante, mantendo as relações de poder existentes e limitando a capacidade dos estudantes de questionar e transformar sua realidade. Além disso, ao tratar os estudantes como recipientes passivos, essa abordagem promove a aceitação passiva da realidade, desestimulando o pensamento crítico e a ação transformadora. Outro ponto é que a educação bancária desconsidera o contexto cultural e social dos estudantes, reforçando uma perspectiva colonialista que ignora suas experiências e conhecimentos prévios - Paulo Freire (2005) propõe a educação dialógica como um caminho para a transformação social. Esta abordagem é caracterizada pela dialogicidade, onde a interação entre educador e educando é baseada no diálogo, permitindo que ambos sejam co-criadores do conhecimento. Esse processo valoriza as experiências e saberes dos estudantes (saberes locais, inclusive), promovendo uma troca contínua e significativa. Através do diálogo, os educandos desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade social, política e econômica, num processo que Freire denomina conscientização. Este é essencial para a emancipação, pois permite que os indivíduos reconheçam as estruturas de opressão e se mobilizem para transformá-las. Ademais, a educação dialógica incentiva a prática reflexiva, onde a teoria e a prática se interligam, promovendo ações concretas que busquem a transformação social.

Assim, o pensamento freiriano entra em um projeto político-pedagógico ativo ao substituir a passividade da educação bancária pela participação ativa e crítica dos estudantes na educação dialógica. Este projeto visa a transformação social, promovendo a igualdade e a

¹³ Um exemplo é o inspetor escolar, um profissional que não deve cuidar somente da parte burocrática, mas também procurar um método de trabalho menos controlador, tornando-se mais participativo e democrático, mais orientador da aplicação da norma e mais estimulador da criticidade e da criatividade tão necessária à melhoria do funcionamento do sistema (SANTANA e NUNES, 2011).

justiça social através do empoderamento dos educandos. A educação deixa de ser um instrumento de domesticação para se tornar um meio de libertação, onde o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora estão no centro do processo educativo. Desta forma, o pensamento freiriano oferece uma visão radicalmente diferente da educação, que não apenas educa, mas emancipa e transforma.

Nesse contexto na busca pela decolonialidade, vale ressaltar à importância do conceito de "pretuguês" de Lélia Gonzalez (2020), que descreve a influência das línguas africanas no português falado no Brasil. Ele reflete a fusão linguística resultante da interação entre o português e as línguas dos africanos escravizados, evidenciando a resistência e a criatividade cultural afro-brasileira. O "pretuguês" incorpora palavras, expressões e estruturas gramaticais africanas, demonstrando a significativa contribuição africana na formação da identidade e da cultura brasileira. A pensadora negra estadunidense bell hooks, em seu livro *Ensinando a transgredir* defende que a educação como prática libertadora é aquela que se propõe a conhecer o que está “além das fronteiras do aceitável” (Hooks, 2019, p. 24), criando novas visões, permitindo transgressões e sendo contra fronteiras. Para tanto, uma proposta epistemológica que critica o pensamento hegemônico e sua pretensa universalidade, tal qual a decolonial e sua imensa variedade interna, se coloca como um ponto de partida fundamental na tentativa de criação de uma educação que “aumenta nossa capacidade de ser livres” (Hooks, 2019, p. 13).

Considerações finais

Este artigo teve como intuito refletir sobre a prática avaliativa no contexto escolar brasileiro, com contribuições do pensamento decolonial e de Paulo Freire. O princípio da colonialidade se faz presente na escola como instituição de diversas maneiras, inclusive na avaliação, no qual o racismo institucional ainda persiste. Entendo que a decolonialidade deve ser uma prática social constantemente debatida no âmbito escolar e também nos cursos de formação de professores, estes cada vez mais precarizados e racializados. A cultura da violência e a recente e difícil conjuntura política brasileira, marcada por perseguições a docentes e desvalorização de conquistas históricas da educação brasileira como a liberdade de cátedra também assinala esse cenário de tensão que se reflete na relação entre docentes e estudantes.

Há uma necessidade na valorização da equipe escolar que representa a busca pela qualidade de ensino, o que impacta, em última instância, num processo mais humanitário de avaliação. Técnicos administrativos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros profissionais representam muito na melhoria do ensino. Faltam profissionais, e isso tem impacto direto na relação entre professor e estudante - marcada pela inquietação por ambos os lados. A busca por uma educação inclusiva e humanizada passa necessariamente pelo reforço da equipe escolar, como também da dialogicidade de Freire, ou seja, à natureza essencialmente dialógica do processo educativo, no qual o diálogo é visto como o meio fundamental para a construção do conhecimento e para a emancipação dos indivíduos.

A avaliação deve levar em conta as particularidades e necessidades dos alunos de maneira individualizada. Deve ser formativa, valorizando um processo contínuo, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula, com todos os agentes escolares envolvidos. A prática da meritocracia deve ser repensada no desenvolvimento escolar que tem como objetivos a educação inclusiva e decolonial.

Os estudantes devem ser pensados dentro de sua complexidade como indivíduo pertencente a um conjunto social de maneira democrática e libertária. Também salientamos que a ausência de políticas públicas que facilitem o convívio escolar é uma importante lacuna que está no cerne da tensa relação entre professores e estudantes e que se reflete na prática educativa, inclusive na atividade avaliativa. Devemos buscar, dessa maneira, uma educação libertadora democrática pensando a partir dos sujeitos e suas identidades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A; PASSOS, L. F. “Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas”. In: Aquino, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola. Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

DUDH. ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Org. Yussef Said Cahali. 9.ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

CAMARGO, A. L. C. “O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno”. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, v. 231(1- 2), pp. 283-302, 1997.

CAREAGA, A. **La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente**. Universidade de los Andes, Mérida: Educere, 2001.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

CHALHOUB, S. A **meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades**. In: Jornal da Unicamp, 7 de jun. 2007. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub> acesso em: 29 de maio de 2019.

CHARLOT, B. **Relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, J.B.;GROSFOGUEL,R. “Decolonialidade e perspectiva negra”. **Sociedade e Estado**. Brasília, v.31., n.1, 2016.

FERNANDES, C. O.; Freitas, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **História da sexualidade vol. 1: A vontade de saber**. São Paulo: Edições Graal, 2010.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Pedagogia do Oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERHARDT, H.P. “Educação libertadora e globalização”. In FREIRE, A.M.A (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GOFFMAN, E. **Stigma – Notes on the management of spoiled identity**. New Jersey: Prentice-Hall, 1963.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, 2019.

LEGRAMANDI, A.B; GOMES, M.T. “Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória”. **Revista Ambiente e Educação**. São Paulo, USP, v.12, n.1, pp.24-32, 2009.

LEITE, L.H.A., RAMALHO, B.B.M., CARVALHO, P.F.L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.35, 2019.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOVANNI, E.E. **A avaliação no ensino de História e as contribuições da psicopedagogia**. PUC-Campinas, 2006.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Editora Cobogó, 1 ed. Rio de Janeiro, 2021.

OCDE. TALIS 2013. **Results: An international perspective teaching and learning**. OECD, Paris, 2014.

PARLERMO, Z. “La Universidad Latinoamericana em la encrucijada decolonial”. **Revista de Estudos Críticos**. Universidad Nacional del Comahue, n.1, ano, 1, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R.(Org.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, pp.93-127.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of World Systems – Research**. Vol. XI, n.2, 2000, pp.342-386

SANTANA, K.E.S; NUNES, S.C. **Inspeção escolar no processo motivacional suas implicações e importância na educação**. Faculdade Católica de Uberlândia, 2011.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**. São Paulo: Ibraphel Gráfica, 2013.