

AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO DE EXCLUSÃO E CONTROLE: ANÁLISE DO PROCESSO NA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

CLASSROOM ASSESSMENT AS AN INSTRUMENT OF EXCLUSION AND CONTROL: ANALYSIS OF THE PROCESS IN CONTEMPORARY PUBLIC SCHOOLS

Amanda Santos Oliveira Miranda^{1*}, Luciana Oliveira Rocha Magalhães²

¹ Discente do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU, Taubaté, SP, Brasil, profamandamiranda@gmail.com

² Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Docente no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté- UNITAU, Taubaté, SP, Brasil, luciana.magalhães@unitau.br

* Autor de correspondência

Resumo

O presente artigo propõe compreender o papel da avaliação da aprendizagem em sala de aula, a partir de uma revisão de literatura acerca da temática da avaliação na escola contemporânea, fazendo uma retomada histórica desta escola e refletindo sobre o movimento dialético inclusão-exclusão que se dá ao longo do processo de escolarização das massas a partir da universalização da educação. Com efeito, a intenção é poder ajuizar se o referido papel da avaliação acontece deliberadamente como mecanismo de exclusão velada, atendendo à manutenção de um *status quo* conveniente aos interesses hegemônicos. Nesse cenário, é ponderado, também, sobre o papel do professor como parte e instrumento dessa gênese e, ainda, busca-se refletir em que medida pode contribuir para mudar este processo excludente.

Palavras-chave: Avaliação. Inclusão Social. Universalização da Educação

Abstract

This article proposes, based on a literature review on the theme of classroom assessment in contemporary schools, to make a historical review of this school in order to understand - reflecting on the inclusion-exclusion dialectic that occurs throughout the process of schooling of the masses based on the universalization of education - the role of assessing learning in the classroom. Based on this reflection, we intend to assess whether the aforementioned role of evaluation occurs as a veiled exclusion mechanism, serving the maintenance of a hegemonic status quo. It also intends to consider the role of the teacher, as a part and instrument that, as long as they are aware of these movements, can contribute to changing this possible exclusionary process.

Keywords: Evaluation. Social Inclusion. Universalization of School

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge de indagações advindas da construção do projeto de pesquisa “Avaliação em larga escala como fim ou como meio? Análise sobre as significações de professores acerca dos impactos das avaliações em larga escala para uma escola pública do Vale do Paraíba”. Tal pesquisa, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, está em processo de coleta de dados e tem por objetivo apreender as significações de professores de uma escola pública de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, acerca dos impactos das avaliações de sistema para a escola como um todo. A análise foi fundamentada na Psicologia Sócio-histórica, que, por sua vez, se apoia no Materialismo Histórico-dialético e tem como problemática o caráter controlador de tais avaliações que impactariam o fazer docente, as questões curriculares, a relação professor-aluno, os processos de inclusão em geral dentro da escola.

Desta pesquisa, e das inúmeras leituras que compõem seu levantamento bibliográfico, surgiu a inquietação de refletir e pesquisar acerca da avaliação em sala de aula e seu papel em um sistema educacional historicamente excludente e mantenedor dos ideais e interesses burgueses.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo refletir, mediante uma revisão narrativa da literatura, acerca da avaliação em sala de aula e seu papel nesse sistema educacional. Para tanto, escolheu-se primeiramente retomar o histórico da escola contemporânea no mundo ocidental.

2 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E SUA HISTÓRIA ATÉ A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO

O fim do século XIX foi, de forma dialética, imbuído de lutas e, principalmente de disputas de classes, um momento decisivo do processo de construção da chamada escola de massas. De acordo com Boto (1996), os ideais da escola pública, democrática e universalizada como conhecemos hoje em dia, têm início ainda no fim do século XVIII, com a Revolução Francesa. Este caminho inicia-se por meio de inúmeras discussões no parlamento daquele país acerca dos caminhos que esta escola deveria percorrer, em quais níveis e para quais públicos ela deveria se desenvolver. Sobretudo discutiam qual seria o currículo aceitável para uma escola de massas que compreendesse os princípios iluministas (liberdade, igualdade e fraternidade), ao mesmo tempo que garantisse a manutenção da sociedade burguesa em seu pleno funcionamento através da manutenção das classes sociais.

Em um estudo bibliográfico e histórico deste período, Boto (1996, p. 52) cita uma importante preocupação da classe burguesa que fazia parte das assembleias constituintes daquele período.

O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança. Por isso, grande parte dos filósofos iluministas via com muita desconfiança a possibilidade de extensão irrestrita da instrução para as camadas populares. Para outros, como Diderot, havia que se prever estudos diversificados de acordo com a origem social do estudante, de maneira a permitir que “as luzes descessem por degraus” (Boto, 1996, p. 52).

A literatura estudada aponta para este período como época de inúmeras idas e vindas, muitas vezes sem consenso acerca de quais níveis de educação seriam aceitáveis às camadas populares da sociedade. Nesse ínterim, a escola de massas se inicia na Europa como uma escola que garantiria a aprendizagem de conceitos básicos às camadas menos favorecidas, conceitos pré-determinados e arraigados pela ideologia das classes dominantes. Nesse sentido, Boto (1996, pp.

121-122) retrata uma contribuição curricular de Rapport de Condorcet, um parlamentar jacobino e estudioso da época, que a princípio idealizava um ensino gratuito e obrigatório para a sociedade francesa.

A respeito da estrutura curricular desse primeiro degrau da instrução, previam-se os conhecimentos elementares da leitura e da escrita em língua materna, algumas noções de gramática, os princípios da aritmética e do cálculo, além dos novos instrumentos de medida. Regras de conduta, de civilidade e moralidade também deveriam ser inculcadas, com o objetivo de traçar as diretrizes da ordem social, passíveis de serem elucidadas pela mente infantil (Boto, 1996, pp. 121-122).

Ao nos depararmos com tais afirmações presentes em ideais curriculares pensados ainda no final do século XVIII, nos causa admiração com a proximidade com o que hoje em dia é inculcado curricularmente como sinônimo de qualidade para a educação pública/popular. Portanto, é nesta realidade que se constitui a escola democrática, universalizada na Europa e ao redor do mundo a partir dessa época.

Todavia, no Brasil, de acordo com Boto (1996), mesmo um avanço consensual e fundamentado nos interesses burgueses é bastante tardio. Até mesmo o princípio de que os indivíduos são cidadãos portadores de direitos, como é o caso da educação formal, demorou a ser incorporado em nossa sociedade. Durante muitos anos, a escravização das pessoas, a concentração de renda e a própria questão da colonialidade contribuíram para a alienação da sociedade quanto aos direitos básicos às classes populares. No Brasil colônia não havia conceito de cidadania brasileira, direitos, constituição.

As mudanças provocadas pela Revolução Francesa, pouco alteraram de imediato a sociedade brasileira no que se refere à conscientização e emancipação política. Foi apenas na década de 1930, mais precisamente na Constituição Federal de 1934, que se instituíram os primeiros direitos dos cidadãos e deveres do Estado, tanto que esta foi a primeira carta magna a destinar um capítulo à educação e a procurar estabelecer um sistema público de ensino articulado. Mesmo assim, essa trajetória é marcada por avanços graduais e retrocessos abruptos decorrentes de mudanças na conjuntura política. A escola, já como direito constitucional, continua sendo para poucos, e os filhos do proletariado muitas vezes abandonam a escola ainda no ensino primário, sendo a educação secundarista/ginásial (hoje correspondente aos anos finais do ensino fundamental) reservada a poucos, tendo como acesso o exame de admissão. O Colegial (Ensino Médio) e demais níveis de escolarização seriam reservados às elites. Em cada um dos 26 estados da federação, esta história foi sendo vivenciada a seu modo, de maneira mais progressista ou conservadora, a depender da política local. No país, foi possível observar uma ação de maior contundência para garantia do direito a uma educação universalizada a partir da Constituição Federal de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (LF nº8.069/1990), pela Lei federal nº 9.131/1995, que estabeleceu a criação do conselho Nacional de Educação e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LF nº9394/1996), que estabeleceu o ensino obrigatório para crianças a partir dos 4 anos de idade, com a entrada na Educação Infantil, até os 17 anos de idade com a finalização do ensino médio.

Todavia, essa escola que abre as portas para todos, por todo esse histórico calcado nos ideais burgueses, com forte influência de uma colonização e colonialidade, se configura em um mecanismo de poder para a manutenção do *status quo* social que, ao incluir, cria novos percursos para a exclusão. Apesar de atender a um público muito mais diverso do ponto de vista de capital cultural, a escola, como podemos notar ao observar os ideais curriculares do final do século XVIII e início do século XIX, pouco altera seu olhar para os pré-requisitos que os alunos devem possuir ao ingressar.

De acordo com Dubet (2003), quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui. O simples fato de abrir as portas da educação para todas as classes sociais não interfere na forma com que essa escola enxerga a educação.

Muitas vezes, com o pretexto de se praticar um ensino “nivelado” em todos os contextos sociais, as bases curriculares são unificadas e, apesar do discurso de que o ensino deva ser contextualizado, através do controle de avaliação censitária e diversos outros mecanismos, o que ocorre é uma uniformização curricular e metodológica que se justifica pela busca da “qualidade da educação”, enquanto que justamente o estreitamento curricular para responder às exigências curriculares mercadológicas prejudica esta qualidade, ao mesmo tempo que cumpre seu papel em garantir para a massa presente na escola pública, apenas o básico para que não se altere a ordem social.

Para o aluno que não possui os requisitos requeridos pela escola, ou um capital cultural e social advindo das classes dominantes, resta a exclusão. A exclusão após a universalização do ensino público não significa mais manter o aluno fora do ambiente escolar. Dubet (2003) ressalta ainda que, neste contexto, a exclusão é uma das dimensões da experiência escolar dos alunos, que passam por fracassos escolares sejam eles explícitos, com retenção ou evasão, ou até mesmo implícitos, através dos mecanismos de avaliação em sala de aula. Deixaremos para desdobrar a questão da avaliação escolar mais adiante.

Na análise desta realidade, Sawaia (2017, p. 108) traz uma reflexão embasada na teoria marxista que explica o que a autora denomina inclusão perversa.

[...] é a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a ideia central da dialética exclusão/inclusão, a ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital (Sawaia, 2017, p. 108).

Nesta materialidade, a escola atua como ferramenta utilizada pelo sistema capitalista, hoje neoliberalista, que inclui para excluir. Freitas (2002) realiza uma reflexão acerca da materialidade da escola pública contemporânea, que troca a exclusão total dos filhos da classe trabalhadora pelo que o autor chama de “trilhas de progressão continuadas diferenciadas” a depender do capital cultural: dessa forma, a exclusão fica velada, imperceptível, socialmente aceitável. Se retomarmos, historicamente, a constituição dos propósitos da instituição escola, como mecanismo de poder, ela nasce da consolidação da revolução burguesa para que se perpetue os *status* sociais. Nesse sentido, salienta Dubet (2006, p. 36):

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo (Dubet, 2006, p. 36).

Se os alunos privilegiados socialmente possuem organicamente maior facilidade de êxito dentro do sistema educacional, como ficam os alunos que não possuem o capital cultural do qual requer essa escola, os alunos advindos das camadas mais populares e menos favorecidas? Para esses alunos, como conceitua Sawaia (2017, p. 110), resta a “inclusão perversa”. A autora traz um

exemplo categórico, citando Camargo (1997), acerca da emoção expressa por uma jovem de 18 anos, com problemas de aprendizagem

[...] ao distinguir o medo que sentia da mãe, do medo que sentia da professora (Camargo,1997). Este último era "pavoroso", pois, aliado da humilhação e da vergonha provocadas pelo olhar inferiorizador da professora, e gerava ações atabalhoadas ou paralisia. O medo bom era provocado pelas reprimendas e castigos que recebia da mãe, porque ela acreditava que a filha tinha capacidade para se alfabetizar. Era um medo gerador de potência de ação, que a impulsionava a superar os problemas (Sawaia, 2017, p. 110).

A reflexão acerca desse exemplo nos leva a compreender o conceito de "inclusão perversa" proposto por Sawaia (2017), já que na teoria, a escola é direito de todos, mas, na prática, ela exerce seu papel de controle social e exclui muitos alunos, como essa jovem. Pensando na categoria inclusão-exclusão, fica evidente porque essa suposta inclusão é adjetivada como perversa. Surge a ideia de que a pessoa, geralmente aquela advinda de classes sociais menos favorecidas, é incluída: é ela que se exclui e se exime em aproveitar a oportunidade.

No mesmo caminho, Bourdieu (2001, p. 221) traz para o diálogo o conceito de que os estudantes advindos de famílias desprovidas culturalmente tendem a, quando concluem a escolaridade, obter um diploma desvalorizado. Tais estudantes podem ainda, segundo o autor, fracassar: "[...] se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram sua chance [...]".

Caminhando para as novas proposições metodológicas da escola pós-pandemia de COVID-19 e seguindo a lógica dos autores, ao pensarmos em metodologias ativas, Dubet (2006) contribui, ainda, asseverando que, quanto mais os métodos pedagógicos são "ativos" mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas. O próprio contexto pandêmico, somado à escola aos moldes do século XIX, trataram de acentuar a imensa lacuna que possuem os estudantes das diferentes camadas sociais.

Vale ressaltar que esse modelo de escola, não objetiva a transformação social, mas a manutenção do *status quo* social, onde há mais para os que mais tem. Nesse modelo, se aplaca a urgência moral da universalização na educação, mantendo a exclusão dentro da escola. Corroborando, Dubet (2002, p. 32) nos mostra como o sistema escolar pode ser utilizado nesse sentido.

Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e "neutra" no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira "positiva", segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do "elitismo republicano". Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais (Dubet, 2002, p. 32).

Estabelece-se, portanto, um viés meritocrático, de sucesso escolar, onde os alunos com maior vulnerabilidade social dependem apenas de sua vontade, enquanto o sistema afasta a possibilidade de contextualização de saberes para esse aluno. De acordo com o dito por Dubet

(2002), a escola é um local de manutenção social. Conforme tratado acima, Dubet (2006) salienta ainda que, se a escola permite o êxito de alunos das classes dominadas, o faz de maneira positiva, permitindo o sucesso dos melhores egressos do povo. O autor aponta ainda que muitos destes se tornam educadores, sendo peças-chave para a perpetuação do *status quo* educacional. Nesse sentido, refletiremos acerca do papel da avaliação, realizada por este ator, professor, produto deste modelo escolar excludente, dentro da realidade da escola pública contemporânea, para a inclusão-exclusão que se perpetua ainda hoje na educação pública e popular.

3 SOBRE O PAPEL DA AVALIAÇÃO E DO PROFESSOR, COMO AVALIADOR, NA MATERIALIDADE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Durante a revisão bibliográfica, observou-se que há outros níveis de avaliação presentes na escola para o qual podemos voltar nosso olhar enquanto pesquisadores, por exemplo, a avaliação institucional e a avaliação de sistemas. Pretende-se, entretanto, por meio do levantamento de referencial teórico acerca da avaliação em sala de aula e seu papel político, realizar uma reflexão, baseada na literatura estudada, sobre o efetivo papel desta avaliação. E, então, ressurte esta questão fulcral: A avaliação, que se pretende um instrumento de apreensão dos processos de ensino-aprendizagem, pode tornar-se um instrumento de exclusão ou inclusão perversa?

Objetiva-se compreender aqui, por intermédio dessa revisão bibliográfica, que papel desempenham os processos avaliativos nesse modelo escolar, compreendendo que a escola contemporânea, mesmo após a universalização do ensino, exclui os alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas dentro, mesmo, do processo educativo. Realizaremos um recorte baseado no ideal constitutivo da escola contemporânea internacional, que nasce na sociedade burguesa e se perpetua nos pensamentos liberais e neoliberais, analisando a materialidade dessa ideologia padronizadora, controladora e de viés político neoliberal, para verificar o papel da avaliação em sala de aula dentro dessa lógica escolar excludente contemporânea.

Freitas *et al.* (2009, p. 42) é bem específico quanto ao conceito e modelo de avaliação, caracterizando-a como momento múltiplo e complexo: “Como veremos, a avaliação que o professor faz, em sala de aula, não se revela em momentos formais, como uma prova. Hoje sabemos que o processo é repleto de trocas entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um momento contínuo [...]”.

Tendo como premissa a conceituação de Freitas (2009) sobre a avaliação e seu caráter transversal, ou seja, movimento que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive permeando a relação professor-aluno, cabe-nos compreender, à luz da literatura estudada, de que maneira a avaliação acontece dentro dos muros dessa escola historicamente excludente.

O movimento de Avaliação Educacional sempre foi motivo de inquietação, o conceito é antigo, ele caminha lado a lado com os conceitos de aprendizagem e ensino. Para o senso comum, a avaliação como verificação da aprendizagem encerra e mensura o processo educativo, atribuindo-lhe um *status* exitoso ou fracassado. Nesse sentido, repensando a exclusão dentro da escola, apontada por Dubet (2003, 2006, 2009), Bourdieu, (2001) e Sawaia (2017), tal avaliação pode ser utilizada como meio em que se evidenciam os alunos, atribuindo-lhes os mesmos *status*.

Ao realizar o levantamento bibliográfico acerca do tema avaliação, exclusão escolar e o papel político e social da escola, refletimos sobre esse processo sem a ingenuidade da neutralidade acerca do mesmo. A avaliação da aprendizagem, como dito anteriormente, não está descolada da realidade educacional, assim como não está descolada da realidade social dos alunos, dos professores e da

sociedade capitalista e suas ideologias. Freitas (2002, p. 309) realiza um importante movimento de reflexão acerca das formas de exclusão presentes no seio da escola pública ao longo de sua história:

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (Freitas, 2002, p. 309).

Através dos estudos em Psicologia Sócio-histórica que, por sua vez, está fundamentada filosófica, ontológica e metodologicamente no Materialismo Histórico-dialético – e que, de acordo com Bock, Gonçalves e Furtado (2002) considera e apresenta o ser humano como ser biopsicossocial em uma visão não dicotomizada, diferente de outras correntes psicológicas da ciência positivista e determinista. Pode-se afirmar que o ser humano é um ser ativo e social, constituído por mediações e determinações históricas no movimento social de construção da realidade da qual participa. Essa construção se dá a partir de uma relação dialética, fundada em contradições que dão movimento à realidade. Diferentemente de correntes científicas positivistas e biologizantes, a PSH enfatiza a construção e o agir social dos sujeitos, ou seja, não deixando espaço para a falácia da neutralidade.

Para que se possa compreender o papel do professor como agente da exclusão social e possível agente da transformação - neste caso, por meio de uma educação crítica emancipadora –, há que se atentar para o conceito de alienação, constituído na obra de Marx (2008), onde o trabalhador não se reconhece como possuidor do próprio fruto de seu trabalho quando no contexto da economia capitalista, e, nesse contexto, o produto do trabalho alienado transforma-se em mercadoria e é vendida no mercado pelos proprietários dos meios de produção (membros da burguesia); para a classe trabalhadora, resta a expropriação pela burguesia, proprietária dos meios de produção, de grande parte do valor produzido pelo seu trabalho. Em Manuscritos Econômico-filosóficos, Marx (2002, p.111) discorre acerca da relação entre produção e alienação:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (Marx, 2002, p.111).

Sobre o trabalho docente alienado, Rinaldini (2023) atribui o processo de alienação docente a uma realidade onde estes encontram-se muitas vezes com formações precárias e aligeiradas, sobrecarga do número de aulas, distantes do universo acadêmico e marcados pela frustração advinda do fracasso escolar. Dessa forma, a escola possui um papel fundamental para a manutenção da alienação produzida pelo sistema capitalista, através da exclusão, inicialmente aberta, onde a escola era apenas para os filhos da elite, e, atualmente, velada, como apontam Dubet (2003, 2006, 2009), Bourdieu, (2001), Sawaia (2017) e Freitas (2002), onde, através de um currículo verticalizado que parte do capital cultural da própria classe dominante e possui as avaliações como testes segregadores, corrobora a manutenção de classes e não contribui para o processo de emancipação.

Nessa medida, os professores, como produtos deste meio histórico, social e cultural, produtos desta escola contemporânea enviesada e controlada pela ideologia e ação política neoliberal, muitas vezes beneficiados por ela, de acordo com Dubet (2002), como melhores alunos egressos do povo acabam, muitas vezes, influenciados pela alienação, servindo como agentes deste projeto de exclusão.

Assim como todos os aspectos que envolvem o ser humano, ato de avaliar não é um ato neutro, ele carrega consigo a subjetividade calcada na materialidade/objetividade (juízos de valor) que podem ser determinantes na vida dos indivíduos. Se procurarmos apreender tal materialidade através das categorias historicidade, subjetividade-objetividade, ao entendermos, como já dito anteriormente, este professor atuante na escola como um egresso das classes sociais desfavorecidas, existe uma crença, talvez uma convicção no papel “transformador” dessa escola. Ao generalizar sua própria experiência, muitas vezes esse docente é levado a significar que verdadeiramente existe veracidade no viés meritocrático da escola e que a grande maioria dos alunos das classes menos favorecidas, privadas do capital cultural humano exigido pela escola e utilizado como ponto de segregação/exclusão velada apontada por autores como Dubet (2003, 2006, 2009), Bourdieu, (2001), Sawaia (2017) e Freitas (2002), não obtêm êxito por não se esforçarem, culpabilizando as vítimas.

Assim, no exemplo proposto por Camargo (1997) *apud* Sawaia (2017), da jovem de 18 anos com dificuldades de aprendizagem, ela significa o medo da professora como o medo do olhar desta, do julgamento desta, da descrença desta em seu potencial. Neste sentido, a avaliação, muitas vezes, se concretiza como um ato que delinea o acesso ao conteúdo e interfere nas ações educativas, no método de ensino e na própria autopercepção dos alunos, e, em consequência, em sua vida e posição na sociedade.

Corroborando nossa reflexão, Foucault (2014) *apud* Ribeiro (2022, p. 23), complementa ainda sobre a avaliação-teste, presente na escola:

Este processo de avaliação resulta em um ranqueamento de notas e dos próprios sujeitos. Nas palavras de Foucault (2014, p. 187), é o próprio indivíduo que “pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros”, e ele também “tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normatizado, excluído etc” (Foucault (2014) *apud* Ribeiro, 2022, p. 23).

Como retratado pelos autores, a avaliação, principalmente em seu caráter mensurador, é utilizada como mecanismo de poder e controle. Ainda nesse sentido, Foucault (2014) *apud* Ribeiro (2022, p. 23) afirma que a avaliação em sala de aula se define como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”.

A avaliação desempenha, dessa forma, seu papel político. Muitas vezes atua como mantenedora do *status quo* social, quando as práticas avaliativas pressupõem que, para que os estudantes possam se desenvolver dentro da proposta educativa, eles devam contar com pré-requisitos mínimos em seu contexto social e familiar (Dubet, 2003). Nesse contexto, o aluno que não os possui, não conseguem sucesso dentro dessas propostas, obtêm desesperança e baixa autoconfiança. Nessa esteira, Freitas (2003) complementa dizendo que a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio excluído.

CONCLUSÃO

Ao percorrermos todo o trajeto histórico e ideológico da escola pública ou de massas e contrapondo esse trajeto ao fato de que essa escola é utilizada como meio de manutenção do *status quo* social, concluímos que a avaliação da aprendizagem, nesta realidade, constitui-se como mecanismo importante para a legitimação dos novos modos de exclusão-inclusão perversa dentro da escola contemporânea, que se exime da responsabilidade de fazer uma educação emancipadora e serve aos interesses das classes dominantes conforme sempre serviu, mas para que se aplaquem os ideais de sociedade contemporânea democrática e de acesso aos direitos fundamentais, tal

mecanismo se incumbe de cumprir o papel de mensurador, controlador e certificador da exclusão velada. Entretanto, para que possa haver mudanças em prol de um projeto educativo emancipatório, é necessário refletir o papel extremamente relevante que a avaliação da aprendizagem possui para a organização do trabalho pedagógico, para as questões curriculares e, principalmente, para a proposição de um ensino mais acessível a todos, de maneira a considerar cada educando dentro de sua especificidade, realidade e ponto de partida em relação ao conteúdo que se deseja trabalhar.

Nesse contexto, de acordo com Freitas *et al.* (2009, p. 23-24),

[...] é imprescindível que os professores desenvolvam a sensibilidade para o entendimento das repercussões da avaliação para a inclusão de todos os atores no processo educativo, “de modo a estimular ações avaliativas capazes de re-convertar a atual lógica em prol do desenvolvimento dos estudantes, e de um projeto emancipatório (Freitas *et al.*, 2009, p. 23-24).

Assim como é enredado na política escolar excludente da lógica dos ideais burgueses, nesta realidade e materialidade da política neoliberal hodierna, onde cada vez mais a influência mercadológica acaba por engessar a atuação da escola e parametrizar os processos, cabe ao professor e à gestão de cada escola um novo olhar para a educação, cabe aos atores da realidade escolar um olhar inclusivo e propositivo de mudanças, encarar a avaliação verdadeiramente em seu caráter formativo e com um novo viés intencionalmente inclusivo e validador dos diversos contextos e saberes que devem ser acolhidos dentro de uma educação verdadeiramente democrática, contextualizada. Sobre essa necessária empreitada de ações transformadoras sustentadas por um olhar crítico, Freitas (2002, p. 320) indica um caminho para ser trilhado no interior da escola:

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência. O neoliberalismo e suas “teorias” educacionais passarão – ainda que nos reste muita luta (Freitas, 2002, p. 320).

E como criar essa nova postura diante da forte corrente hegemônica, diante de tanta propaganda sendo veiculada formatando essas ideias? Essa é uma tarefa histórica que, como aponta Freitas, deve iniciar com processos de conscientização em cada unidade escolar, processos de formação e articulação da escola, em prol de práticas emancipadoras, que partam do chão da escola e nós, agentes dessa transformação, atuando na auto-organização das equipes docentes, discentes, gestoras e de suporte, tendo como horizonte a emancipação política de toda a comunidade, na perspectiva da emancipação humana (Luxemburgo; Marx).

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Trad. M. S. S. Azevedo *et al.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (coord). **Psicologia Sócio-histórica, uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, Palácio do Planalto. 1996.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo SP Brasil, 2003

FREITAS, Luis Carlos. **A internalização da exclusão**. Educação e Sociedade, 23(80), pp. 299-325, 2002.

FREITAS, Luis Carlos, SORDI, Mara Regina, MALAVASI, Maria Márcia, FREITAS, H. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.) (1998). Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.

RIBEIRO, Suzana. Avaliação como processo de tradução e subjetivação:: diálogo e conflito no ensino de história. **História & Ensino**, v. 28, n. 1, p. 018-034, 2022.

RINALDINI, Lucas. **O posicionamento teórico-crítico na formação de um professor de Língua Portuguesa**. In: Formação e Atuação Crítica em Educação. São Carlos: Pedro e João, 2023. cap.12.p. 231-250.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 6. p. 96-118.