



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Sheyla Maria Fontenele Macedo
Iandra Fernandes Pereira Caldas
Cristiane de Fátima Costa Freire
Francicleide Cesário de Oliveira Fontes

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, sheyla_macedo@hotmail.com

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, iandrafernandes@hotmail.com

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, crisnenem8@hotmail.com

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, fran.cesario@hotmail.com

RESUMO: O trabalho intitulado **A diversidade cultural: desafio para a avaliação da aprendizagem na escola** é parte dos interesses de estudos da autora principal deste artigo em seu campo de trabalho, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Hoje a disciplina de avaliação educacional se encontra enquanto “lacuna” no corpo curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em várias universidades e vem sendo ministrada tão somente no corpo da Didática. E este trabalho tem como meta levantar reflexões para promover este “despertar”. A metodologia é de caráter qualitativo e bibliográfico. O artigo foi construído a partir da questão: A avaliação da aprendizagem realizada hoje atende a diversidade cultural dos educandos que chegam à porta da escola? Como objetivo geral “Refletir sobre o acontecer da avaliação da aprendizagem realizada na escola de e para a diversidade cultural”. Está organizado em dois blocos: a) Propõe incursões sobre as concepções de avaliação, diversidade e diversidade cultural escolar; b) Apresenta reflexões sobre a necessidade de que se realizem ensaios no campo da avaliação da aprendizagem para o atendimento da diversidade cultural na escola. O texto se constitui em temática relevante por contribuir para a formação profissional inicial e continuada do pedagogo no campo da avaliação educacional.
Palavras-Chave: Avaliação, Aprendizagem, Diversidade cultural.



INTRODUÇÃO

A motivação para realizar esta pesquisa surge a partir da reflexão de que o “ato de avaliar” necessita recompor-se e revolver as indagações acerca de seu fazer, em especial quando se trata do “fazer avaliativo” relacionado à diversidade cultural, que sob esta ótica, é preciso descortinar novas funções para a avaliação. Também é motivado pelo fato de que é preciso que os cursos de Pedagogia tomem a Avaliação Educacional realmente como um campo de estudos, dado que por vezes, é reservada à mesma tão somente um “tímido” espaço na disciplina de Didática.

Tem como objetivo geral compreender a relação que se estabelece entre a avaliação e a diversidade cultural, razão pela qual este trabalho não é um documento acabado. Mas corresponde a um prévio levantamento teórico, em que intencionamos fazer avançar para o campo das práticas. Logo, o artigo em questão movimenta a seguinte investigação: Quais relações se estabelecem entre a avaliação da aprendizagem e a diversidade cultural?

A referida pesquisa está assentada no modelo qualitativo de investigação, focada nesta etapa na pesquisa bibliográfica em que se destacam frente ao levantamento de fontes o seguinte referencial teórico: Esteban (1999), Freire (1970), Gomes (2008), Hadji (2003), Lima (2006), Luckesi (2011), Mantoan (2006) e Souza (1995).

O texto foi organizado em dois blocos distintos, em que no primeiro foram propostas incursões sobre as concepções de avaliação, diversidade e diversidade cultural escolar. Neste aspecto destacam-se os conceitos de avaliação educacional, da aprendizagem, institucional e sistêmica. Logo, é realizada uma abordagem sobre a temática diversidade, que se apresenta sobre um extenso leque de significados em que encontramos cunhados termos tais como “diversidade social”, “diversidade cultural”, “diversidade religiosa”, “diversidade étnica”, “diversidade política”, “biodiversidade”, dentre outros.

No segundo bloco levantamos reflexões sobre a necessidade de que se realizem ensaios no campo da avaliação da aprendizagem direcionada para o atendimento da diversidade cultural na escola e em que se questiona quais são os desafios para que a avaliação realmente se configure em instrumento de inclusão escolar frente à diversidade étnica, aos portadores de necessidades educativas especiais (NEE), às comunidades indígenas, por exemplo.

A relevância da temática proposta neste artigo se encontra no fato de que a discussão no campo da avaliação educacional atrelada à diversidade cultural torna-se urgente. A proposta é a de se investir *gnosiológicamente* a fim de repensar o *modus vivendi* o *operandi* da escola, e sob esta



perspectiva, caminhar na luta para que se ampliem os números de educadores que forjem leais compromissos com práticas pedagógicas que eduquem na perspectiva da inclusão social.

1. AVALIAÇÃO, DIVERSIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL ESCOLAR: REVOLVENDO CONCEITOS

A temática da avaliação tem assolado os meios acadêmicos principalmente a partir de meados do século XX, quando as pesquisas no campo tomaram vulto. Dos incontáveis estudos, podemos ressaltar alguns conceitos. Para Luckesi (2002, p. 69), a avaliação é “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Para ser colocada em prática, “[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 81).

Libâneo (1999, p. 195-220), apresenta que a avaliação é “[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”.

Hadji (2003, p. 185), indica que o ato de avaliar é “produzir informação esclarecedora: recolher e comunicar informação útil para [...]; esforçar-nos para saber onde estamos para melhor nos encaminharmos para onde queremos ir”.

E, finalmente, Esteban (1999, p. 22) assevera que “avaliar é interrogar e interrogar-se”.

Do exposto, pode-se concluir que as concepções enunciadas perpassam pelos conceitos de que a avaliação é medida, formação de juízo, anunciação e julgamento de valores, tendo como foco o aperfeiçoamento e a tomada de decisões. Em todos os discursos, encontra-se que a avaliação é um processo investigativo, de coleta e análise de dados, onde se dá a verificação dos objetivos e metas traçadas, se estes foram ou não atingidos. Identificou-se neste trabalho, que todas estas redes de significados em torno da avaliação foram construídas historicamente, e que perpassam desde a avaliação da aprendizagem, à avaliação institucional e sistêmica.

A avaliação da aprendizagem toma maior expressão no contexto do final do século XXI, em que a finalidade da avaliação é revisada, e em que se desloca a ideia da avaliação do ensino para a aprendizagem. O poder da avaliação se encontra na medida em que a mesma foca sua ação no que o educando aprende, não perdendo o cerne do “olhar crítico” do que é ensinado. Neste sentido, é a



avaliação da aprendizagem diagnóstica também, pois oferece informações para a compreensão do processo pedagógico como um todo.

A avaliação institucional desenvolveu-se no Brasil desde os anos 1970, prioritariamente nas instituições de ensino superior. Constitui-se em referência na análise da qualidade de ensino ofertada nas instituições educacionais, de forma geral, e contribui para a qualificação das escolas, e por sua vez, para a aprendizagem dos educandos:

A avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade. Para a universidade, instituição cuja razão de ser encontra-se na prestação de serviços de qualidade à sociedade, buscando sempre a excelência na produção, sistematização e democratização do saber. O propósito da Avaliação Institucional deve ser o de conduzir ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos (RIBEIRO, 2000, p.15).

A avaliação sistêmica é aquela que se organiza em planos de larga escala, ou seja, a que acontece nos âmbitos dos diferentes sistemas de ensino (municipal, estadual e federal), e que possui como foco subsidiar as políticas públicas na educação. No Brasil, funciona como forma de controle social, e se desencadeou principalmente a partir da década de 1990 com implementação pela política do então governo federal, a fim de avaliar a educação brasileira em suas fundamentais instâncias políticas. Um dos principais modelos no Brasil de avaliação sistêmica é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que surgiu no ano de 1990.

Realizadas digressões genéricas sobre o contexto da avaliação, explicita-se que a expressão “diversidade” apresenta-se sobre um extenso leque de significados. Tem origem do latim *diversitas*, ou seja, é uma noção que se refere à variedade, diferença, divergência ou abundância de coisas distintas. O fato é que encontramos ainda cunhados em inúmeros trabalhos os seguintes termos “diversidade social”, “diversidade cultural”, “diversidade religiosa”, “diversidade étnica”, “diversidade política”, “biodiversidade”:

[...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p.17).

Finalmente, tomar-se-á para fins deste trabalho o contexto da “diversidade cultural” na escola, entendamos como cultura:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2001, p 56).

Neste sentido, compreendamos a diversidade cultural enquanto construção cultural, social e histórica das diferenças, sobrepunando as características biológicas humanas (GOMES, 2008).

Logo, a diversidade cultural é uma expressão que reúne a ideia de que vivemos em sociedades heterogêneas, organizadas por diversos grupos humanos em conflitos e que possuem características psicológicas, culturais, sociais e mesmo físicas diferenciadas. Pensar a “diversidade cultural” significa ainda compreender que a sociedade se organiza sob a égide do “diverso”, do reconhecimento do que cada grupo é, de como cada identidade comunitária se constitui, ou seja, a expressão cabal da variedade, da diversidade em todas as formas em que esta se apresenta, se configure.

Faz-se necessário ainda pontuar o entendimento a respeito da caracterização da expressão “diversidade cultural escolar”, que para fins deste artigo tomará o sentido de inclusão do “diverso”, ou seja, entende-se que cabe à escola contemplar a diferença, criar condições para o processo de legitimar o respeito aos desiguais, e a conduzir suas práticas de forma que o sentimento de “fazer parte”, de “pertencimento” se constitua em prática social viva. O respectivo sentimento permite construir espaços de cidadania através do acesso às condições social, política, econômica, religiosa, independente do credo, raça, saberes, necessidades físicas especiais, ou seja, a experiência do conviver com a diversidade cultural em prol de uma sociedade justa e igualitária para todos.

A temática da diversidade cultural escolar é ainda recorrente, e está por sua vez também vinculada à inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE). Entretanto, o tema vem adquirindo caráter mais abrangente, e está diretamente relacionado a outros processos de inclusão, em especial a social.

O respeito à diversidade cultural localiza-se no campo do legal, pois defende o direito de todos à educação, garantido no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL,1988). Não se trata, entretanto, de todos frequentarem a escola, mas de todos terem direito de acesso e permanência numa escola de qualidade, de excelência. É, portanto, direitos de todos, sem exceção, de forma a atender as especificidades e particularidades de cada aluno.

O respeito à diversidade cultural significa recriar espaços escolares inclusivos, projetos pedagógicos inclusivos, professores inclusivos e políticas públicas inclusivas. O fracasso escolar muitas vezes é deslocado sobre os ombros do professor e do aluno: “A exclusão escolar manifesta-



se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do “saber escolar” (MANTOAN, 2006, p.18). Entretanto, a inclusão escolar é de responsabilidade do Estado e do sistema escolar como um todo.

O modo capitalista do “bem viver” é estruturalmente de característica excludente, o que é inerente ao processo de acumulação do capital, posto que para que alguns ascendam ao topo da pirâmide social, muitos devem ficar na base. E neste sentido que os direitos sociais assim como a plena distribuição das riquezas e a possibilidade da aquisição a um determinado nível social, fica na “mão” de poucos.

Educar para a diversidade é prática que se concretiza na igualdade das oportunidades de boa parcela da população quanto aos direitos sociais básicos, tais como acesso à escola, serviços de saúde, emprego formal, à segurança pública e mesmo à legislação que garanta o cumprimento deste direito.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

É inegável que a escola cabe a responsabilidade social de que o educando seja esta criança, jovem ou adulto, se aproprie e se beneficie do patrimônio social, histórico, cultural e econômico da humanidade. Entretanto, a escola deve afirmar e confirmar tal responsabilidade por intermédio de suas práticas, e nelas, em especial, a avaliação.

Não há processo de inclusão que se sustente se as práticas escolares negarem os problemas que lhe rodeiam. Por outro lado, a escola não é um espaço onipotente, ou como ensina Paulo Freire (1970) que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas que sem ela a sociedade também não muda. É importante admitir que os problemas do mundo afetam a vida dos educandos, independente da faixa etária. Problemas estes que perpassam pela necessidade de “aceitação” de suas identidades. Entretanto, entre a escola e a vida, existe um abismo. Os professores têm que cumprir as obrigações reservadas ao domínio que a gestão curricular impõe. E na esteira deste discurso, a avaliação acaba sendo, no “final das contas”, de caráter somativo, assumindo um papel distanciado daquele que as diversas teorias avaliativas descortinaram para ela.

Mas qual é mesmo o papel da avaliação em contextos de “diversidade”? E como poderá a avaliação, na prática, atender as demandas da diversidade cultural que se impõe na escola?



O ato de ensinar e nele o de avaliar, é então costurado por práticas explícitas e ocultas de caráter fundamentalmente político e teórico-metodológico. Tais práticas confirmam ou não o embate frente à inclusão do que entenderíamos enquanto “diversidade cultural”. Neste sentido, a avaliação que deveria possuir um papel emancipador, acaba sendo o instrumento concreto que determina ou não a permanência do educando na escola. A avaliação é, muitas vezes, mecanismo relevante de controle social e imprescindível na formação das hierarquias que conformam a estrutura das pirâmides sociais. Segundo Bourdieu (1975), a seleção social é legitimada por uma seleção técnica, por processos naturalizados na escola, ou em outros termos “hierarquias escolares”. A avaliação é tratada de forma dogmática. Dominam ainda no cenário da escola, rituais tais como a defesa em prol do caráter meritocrático da avaliação, assim como o da “ideologia do dom”, ou seja, de que o educando mais capaz é o que se sai melhor na escola, desta forma, como atender a demanda das múltiplas identidades que hoje assolam o universo escolar?

Bourdieu (1975) alerta ainda que o processo de seleção se concretiza por mecanismos implícitos, tais como o que denomina de “eliminação sem exame”, ou em outras palavras, indivíduos são excluídos antes mesmo de serem examinados, ou seja, é factual a enorme massa de pessoas que se auto eliminam do processo escolar, sem antes chegar a estes bancos.

Estudos denunciam que as práticas avaliativas são de caráter classificatório, que militam em prol da manutenção da sociedade desigual, e se configuram como mecanismo de exclusão social:

São exploradas denúncias de que a avaliação tem se constituído em um mecanismo que legitima a exclusão dos alunos das classes trabalhadoras da escola, e que esta se manifesta como caráter punitivo e autoritário, visando ao controle e à sujeição do aluno a padrões e normas hegemônicas na sociedade capitalista (SOUSA, 1995, p. 48).

Claro que, não cabe gerar em torno da avaliação um caráter pessimista ou determinista. Mas é importante que se tenha em conta que a avaliação possui uma função seletiva e que de forma geral, necessita construir, na prática, caminhos para o atendimento de uma educação para a diversidade cultural, pautada nos pontos estabelecidos pela UNESCO, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no ano de 2001: a) A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade; b) A diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades; c) O respeito às identidades culturais; d) A diversidade cultural é uma das fontes do desenvolvimento, e que possibilita acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual; e) A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético; f) Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos; g) O cuidado para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas, ou seja, o respeito à liberdade de expressão.



É evidente que a avaliação faz parte do cotidiano da escola, mas uma avaliação na perspectiva emancipadora, que inclua o “diverso”, não busca apenas emitir um juízo de valor sobre um determinado grau de conhecimento, que segundo Mizukami (1996), se restringiria a uma concepção eminentemente tradicionalista:

A avaliação é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciam a exatidão da reprodução da informação (MIZUKAMI, 1996, p.8).

Entretanto, a mudança da concepção de avaliação focada no rendimento escolar para uma perspectiva inclusiva emancipatória, ou seja, enquanto processo de autoconhecimento e centrada na participação ativa dos indivíduos das mais diferentes culturas, exige uma longa caminhada, que se dá inicialmente pela compreensão de que é o sujeito da ação educativa, é o educando, e que este educando, possui uma identidade cultural própria. Exige também uma ampla concepção de ensino, sobre o que ensinar, para que ensinar, como ensinar, de que forma ensinar, além de uma profunda reflexão sobre a visão de sociedade que se pretende instituir. Então, a avaliação não é um momento reservado para analisar ou julgar méritos, dar notas.

Do explicitado, pode-se aferir que se a avaliação tem passado por momentos de reconstrução e (re) significação no campo da educação básica em seu caráter regular. Questionamos, quais são os desafios para que se configure em instrumento de inclusão escolar frente à diversidade étnica, aos portadores de NEE, às comunidades indígenas, por exemplo?

O fato é que a escola necessita reconhecer a heterogeneidade dos seus educandos, a realidade de onde estes emergem, reconhecer que hoje a pluralidade cultural é fenômeno presente no cotidiano da sala de aula. Educandos que, por exemplo, já se encontram na terceira idade e que chegam à escola depois de longo tempo de abandono, possuem uma história de exclusão, concepções de vida já sedimentadas, crenças e valores constituídos. Indivíduos de origens variadas, com idades diferenciadas. Assim, pode-se numa mesma sala de educação de jovens e adultos coexistir alunos de 18 a 80 anos, com tempos, espaços e experiências multifacetadas, com vivências profissionais, ritmos de aprendizagem e culturas diversificadas. Com universo e estruturas mentais completamente variadas. Neste sentido, quais as práticas avaliativas a serem adotadas?

O professor é ainda referência sensível na educação para a diversidade, em vista de que deverá superar, muitas vezes, as representações sociais que o qualificam enquanto “detentor do saber”. Esta visão é complementada com o imaginário de determinadas práticas pedagógicas, de



que é o professor “passador de tarefas para casa”, “repetidor de exercícios”, “dador de aulas” e por sua vez, quando pensamos na avaliação, “aplicador de provas”. Esta última imagem embute todo um ritual no que se refere ao “ato de avaliar”. Desta forma, é corriqueiro que os educandos tenham medo da avaliação, fator que se compreende deve ser superado em conjunto com o educador.

Logo, avaliar para o atendimento da “diversidade cultural” perpassa por inúmeras questões. Em especial pelo redimensionamento do arquétipo construído na subjetividade dos educandos, conforme já explicitado, já que a respectiva visão poderá comprometer não somente a relação professor-aluno, mas toda e qualquer intenção em que se avance com modelos progressistas de práticas avaliativas.

Faz-se mister compreender que a avaliação formal é enxergada muitas vezes como estigma, pois para o educando é mecanismo de ascensão social, de onde se origina grande parte do medo de “fracassar”. Fracassar numa avaliação significa não ascender aos pináculos da pirâmide social. A perda do temor só pode ser superada na medida em que a avaliação não mais se constitua em prática finalística, mas processual, no qual o educando seja o protagonista de sua história, da história de construção dos próprios conhecimentos, de sua cultura, em que a avaliação possibilite o confronto entre os diferentes momentos de “saber” e “não saber”, na busca do erro construtivo e do auto aperfeiçoamento. A escola ao concorrer para que a avaliação seja de fato na e para a diversidade cultural, deve priorizar os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos.

A cultura avaliativa que toma como foco o formativo deve levar em conta principalmente duas práticas: a do diálogo e a da socialização. Neste sentido, buscar práticas avaliativas que permitam a troca de saberes entre os alunos, situações-problema que possam ser resolvidas coletivamente e não avaliações centradas exclusivamente no individual.

Finalmente, compreende-se que a avaliação e as práticas voltadas para a diversidade cultural deverão forjar a construção de uma escola que seja um espaço para o estabelecimento de uma rede de relações humanas. Um espaço de “voz”, em que todos, todas, conhecimentos, saberes possam se fazer ouvir. Neste sentido, as avaliações deverão, portanto, priorizar situações a serem vivenciadas em pequenos ou grandes grupos, em que o educando possa manifestar o seu sentir, o seu pensar e o seu “*modus* fazer” e sentir-se como parte na construção de sua vida, seu destino e sua história.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido artigo apresentou algumas contribuições no que se refere ao campo da avaliação frente aos prováveis *links* realizados frente à diversidade cultural escolar. Identifica-se que, a avaliação é um campo relativamente novo de pesquisas, e que tem se consolidado, especialmente a partir do início do século XX. Constata-se ainda que no Brasil, as práticas de avaliação institucional e sistêmica são recentes, o que significa que nos encontramos em fase de construção de uma cultura avaliativa. No que tange à avaliação da aprendizagem, a área de estudos têm avançado, especialmente no que se relaciona à mudança do paradigma “do ensino” para a “aprendizagem”. Paulatinamente desfoca-se o centro da atenção de que o objeto central da avaliação tem como marco a “autoridade docente”, ou em outras palavras, avaliação não é mais poder nas “mãos” de uma “pseudo autoridade”. A avaliação ganha corpo e espaço no campo discente, ou seja, existe com e para o educando, de forma a estruturar-se enquanto objeto de seu interesse e ferramenta de autoconhecimento, autoanálise, autogestão e protagonismo de seus passos no campo do saber.

Identifica-se ainda que, o atendimento à diversidade cultural é campo que precisa urgentemente ser revisitado. Necessário é repensar as práticas avaliativas para atender à diversidade frente às visões de mundo multifacetadas de indivíduos pertencentes às inúmeras culturas, necessitando a construção de um olhar particular da escola. Logo, a escola ainda não é o espaço para discussão dos anseios, desejos, porvir de um indivíduo, “quicá” de um grupo! Não é ainda espaço para a materialização de novos anelos a serem contemplados frente às perspectivas da vida, seja no campo profissional, social ou familiar de grupos distintos. Entretanto, a escola é o caminho enquanto perspectiva de ascensão social, a luz que assinala a saída para aquele que pretende configurar-se para além dos muros da marginalidade. Esta mesma escola, que se apresenta como “luz no fim do túnel” e que por vezes, também é seletiva.

O imaginário da avaliação está associado à expectativa do sucesso social. Ou seja, “se se tem boas notas” na escola, “passa-se de ano”, logo, se está “apto/a” para prosseguir nos estudos e conquistar uma carreira, que por sua vez, e em longo prazo, corrobora na consolidação da inclusão social. Mas esta avaliação mede o quê? Quais conhecimentos são privilegiados? Enquanto a diversidade cultural se impõe sobre a escola, como tem avançado as práticas avaliativas para “dar conta” em face deste novo perfil de educando? A escola é compreendida pelos indivíduos enquanto “equalizadora” dos problemas sociais, entretanto, essa mesma escola por meio da própria avaliação,



é pressionada a obter bons resultados destes alunos. Resultados estes que terminam muitas vezes por escamotear determinadas realidades, dentre elas a da evasão e do fracasso escolar. E que fazer para sair do dilema das estatísticas da avaliação sistêmica, a avaliação da aprendizagem torna-se a porta para o “aligeiramento” do ensino, minimizando as metas tão sonhadas da escola de qualidade e excelência, com vistas a atender à exigência de certificação imposta pelo mercado. E neste sentido, questiona-se, como realizar práticas avaliativas que realmente atendam especificidades culturais, quando o próprio sistema de ensino cria e recria a avaliação “somativa” escamoteada?

A avaliação para a diversidade cultural não pode, por sua vez, também ser entendida como um fenômeno didático isolado do currículo, das metodologias, dos recursos pedagógicos. É necessário que reformas nos planos curriculares sejam realizadas, que recursos didáticos, pedagógicos sejam adequados às faixas etárias e aos interesses, ou seja, as práticas avaliativas para a diversidade cultural deverá estar em conexão com os demais elementos do ensino na busca de soluções para que se torne efetiva, criativa e próxima da realidade dos educandos.

É desafio da avaliação para a diversidade cultural, integrar-se na escola enquanto prática realmente de inclusão escolar. Entretanto, enquanto os cursos de Pedagogia não contemplarem a necessidade de que a avaliação educacional faça parte de suas matrizes curriculares, estes discursos se perdem sob o véu do *letargo branco*.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 21 de jul. de 2016.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.



HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

RIBEIRO, Célia Maria Ribeiro et al. **Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás**. 2000.

SOUSA, Sandra Maria Záquia Lian. **Avaliação da Aprendizagem**: ênfase nas presentes pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 94, p. 44-48, 1995.