

O OLHAR DOCENTE PARA ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO: CLASSIFICAÇÕES E SILENCIAMENTO EM SALA DE AULA

THE TEACHER'S VIEW FOR LOW PERFORMANCE STUDENTS: CLASSIFICATIONS AND CLASSROOM SILENCE

Laysla Ribeiro da Silva Fernandes 1

Marlana Carla Peixoto Ribeiro 2

Olira Saraiva Rodrigues 3

Resumo: O presente artigo propõe analisar criticamente a busca pelo desempenho escolar (e profissional). Busca-se possibilitar uma análise dos processos e dos efeitos da exclusão advinda das classificações de desempenho escolar, atentando-se para o silenciamento e a invisibilidade de estudantes considerados/as abaixo da média, e repensando, sobretudo, o papel do/a professor/a como mediador/a de atividades que favoreçam a subjetividade dos/as alunos/as. O processo educativo é permeado por “padrões de referência”, quase sempre baseados na competitividade e no destaque, capazes de silenciar àqueles/as que não alcançam os resultados esperados, perpetuando percursos de desigualdade. Metodologicamente, a pesquisa é bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativa. Para tanto, o encontro e o possível confronto com representações e expectativas, individuais e sociais, referentes à aprendizagem, pretendem permitir reflexões que contribuam para o reconhecimento e a legitimação de condutas integradoras de identidades, das variadas maneiras de pensar e agir na sala de aula e no mundo.

Palavras-chave: Formação Docente. Baixo Desempenho Escolar. Silenciamento em Sala de Aula.

Abstract: This article proposes to critically analyze the search for school (and professional) performance. It analyzes the processes and effects of exclusion arising from school performance ratings, focusing on the silencing and invisibility of students considered below average. Above all, it rethinks the role of the teacher as a mediator of activities that favor the students' subjectivity. The educational process is permeated by “reference standards”, more often than not based on competitiveness and prominence, which is capable of silencing those who do not achieve the expected results, hence perpetuating paths of inequality. Methodologically, the research is bibliographical and exploratory, with a qualitative approach. Therefore, the encounter and the possible confrontation with learning representations and expectations, both individual and social, intend to afford reflections that contribute to the recognition and legitimation of behaviors that integrate identities and different ways of thinking and acting in the classroom and in the world.

Keywords: Teacher Education. Low School Performance. Classroom Silencing.

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1410048453360616>. ORCID: 0000-0002-3132-058X. E-mail: layslars@hotmail.com
- 2 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5433906355964747>. ORCID: 0000-0001-8096-2231. E-mail: marlanacr@gmail.com
- 3 Pós-doutora pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal (FLUP). Pós-doutora em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestra em Educação (PUC-Goiás). Graduada em Letras (UEG). Professora do PPG Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866061054957829>. ORCID: 0000-0003-2371-3030. E-mail: olira.rodrigues@ueg.br.

Introdução

A sociedade moderna racionalizou o sistema educacional, criando processos e métodos que, muitas vezes, contribuem para uma abordagem meramente pragmática do ensino e aprendizagem. Isso faz com que os/as estudantes busquem apenas atender às exigências do currículo, para, assim, estarem aptas/os a atuarem no mercado de trabalho. Contudo, é necessário considerar que

[o] currículo escolar não é um elemento inocente, neutro ou desinteressado de transmissão do conhecimento. Enquanto artefato social e cultural, implica uma concepção de educação não como um conjunto estático de valores e conhecimentos, que são transmitidos às próximas gerações, ou como forma unitária e homogênea (WELTER; TURRA, 2003, p. 181).

Nesse sentido, os autores desvelam as forças não tão ocultas e silenciosas que gerenciam e decidem o que é válido estar no currículo. Welter e Turra (2003) destacam a estrutura organizativa do sistema educacional, distribuído em séries e graus; a ordenação do currículo, especializando seus componentes, docentes diferentes para cada conteúdo, material didático específico; e, ainda, a segregação em tipos de escolas e de educação, para estudantes com peculiaridades pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais. Embora recorrentemente toda como natural por muitos/as, esta estrutura organizacional é fruto de longos e constantes embates ideológicos (SILVA, 2014; SOARES; BACZINKI, 2018).

Em um ambiente social, cujos valores são inegavelmente voltados ao mercado, a vida escolar pode se tornar um simples instrumento para o alcance do que se tem convencionalmente entendido por “sucesso” – o qual, na maioria das vezes, se traduz em produção/productividade e na satisfação de necessidades criadas pelo capital (*status*, bens e práticas de consumo). Nessa ideia linear e excludente de prosperidade e crescimento, baseada na competição e no isolamento, as trajetórias (escolares e de vida) se guiam entre os polos “bom” e “ruim” e padronizam as escolhas dos/as estudantes, dentre outros binarismos que mais excluem do que representam a realidade. Consequentemente, isso pode fazer com que os/as estudantes percam a importante oportunidade de alcançarem um desenvolvimento mais amplo enquanto seres humanos. Em síntese, o entendimento do papel da educação parece orientar o tipo de ensino ofertado e os instrumentos de avaliação empregados, bem como o tipo de conhecimento que é tomado como válido.

É necessário, portanto, questionar se o modelo educacional, com seus métodos e avaliações, é capaz de contribuir para que os/as estudantes reflitam a respeito de questões sociais, históricas, econômicas e políticas, e busquem uma consciência crítica e o acesso a diferentes modos de organizar a vida. Dessa forma, é preciso que o/a docente identifique as estruturas do processo educativo e se volte para a valorização das diferenças no ambiente escolar e entenda que a sala de aula é um lugar heterogêneo, no qual as relações interpessoais acontecem entre diferentes grupos, permitindo o compartilhamento de vivências e de diversos saberes (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019; SOUZA; BRANDALISE, 2015).

É justamente nesta tensão entre educação e avaliação voltadas ao mercado e à competitividade e voltadas à constituição humana e crítica dos/as estudantes que inserimos este estudo. Assim, no presente trabalho, visa-se refletir (i) como os paradigmas do desempenho escolar cultivados pela sociedade moderna interferem na vida dos/as estudantes e, sobretudo, (ii) como o/a docente pode manter uma postura atenta à atuação desses movimentos sociais na sala de aula e na vida dos/as seus/suas estudantes, produzindo marcas em suas subjetividades.

Ao endereçar este artigo a docentes em pré-serviço e em serviço, espera-se contribuir para suas reflexões a respeito dos efeitos donosos de avaliações de larga escala, muitas vezes adotadas sem uma reflexão suficientemente crítica. Além disso, espera-se que tais docentes se sintam convidados/as a constantemente revisitarem suas práticas pedagógicas e avaliativas, a partir das reflexões teóricas apresentadas na terceira seção. A leitura na íntegra deste escrito também é sugerida aos/às representantes de órgãos responsáveis pela elaboração e gerenciamento de avaliações em larga escala, a fim de repensarem sobre os efeitos de tais avaliações.

Em relação à organização do artigo, na seção seguinte, busca-se delinear o sistema

educacional e sua dinâmica de classificações e mérito, além de conduzir a atenção do/a docente para o/a estudante silenciado/a em razão do baixo desempenho escolar, propondo uma reflexão sobre as representações e as expectativas individuais e sociais referentes à aprendizagem, de modo a contribuir para a integração das mais variadas maneiras de pensar e agir deles/as na sala de aula e no mundo. Na terceira seção, volta-se para um repensar sobre a responsabilidade e postura docente frente a tal contexto. Conforme alertam Bastos e Silva (2017, p. 216), conhecer a escola na sua estrutura significa “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm” e, ainda, “identificando as estruturas de cada sujeito nesse complexo de inter-relação onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados reconstruídos ou modificados” (BASTOS; SILVA, 2017, p. 216). Assim, conclui-se com uma síntese tanto da dinâmica meritocrática vigente quanto das possibilidades e benefícios de um repensar profissional e avaliativo.

O sistema educacional e o mérito

A escola enfrenta o imenso desafio de proporcionar, de forma democrática e minimamente equânime, o desenvolvimento dos/as estudantes. Contudo, nem mesmo teoricamente isto é simples, diante da complexidade contextual. O sistema educacional atual reproduz e, ao mesmo tempo, alimenta uma dinâmica social estratificada que (na maioria das vezes, inconscientemente) concebe o processo de ensino e aprendizagem como um produto que visa tão somente atender às necessidades do mercado. Nesse sentido, Bastos e Silva (2017, p. 217), citando Bourdieu (1989), alertam que o espaço escolar é um sistema permeado por relações de poder, uma vez que a essência da educação é emoldar pessoas às normas consideradas ideais pela sociedade. Os autores salientam que:

[...] as classificações, categorias e rótulos que perpassam a sociedade não acontecem aleatoriamente; ao contrário, estão diretamente relacionados aos aspectos sócio-político-econômicos de um dado momento e contexto histórico. Sendo assim, esses aspectos possuem grande relevância em relação à construção das subjetividades, ou seja, o aluno só escolhe dentro do que lhe resta a escolher em função das suas performances (BASTOS; SILVA, 2017, p. 218-219).

É partindo dessa não ingenuidade que orienta as escolhas que fazemos e que outros fazem por nós no espaço educacional, que Pinheiro (2013, p. 01) ressalta que “a educação ocupa espaço importante enquanto mecanismo de produção e reprodução das relações sociais, podendo dessa forma contribuir tanto para manter quanto para transformar tais relações”. No mesmo sentido, Bastos e Silva (2017, p. 214) afirmam que “a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo assim elemento constitutivo e constituinte das relações sociais”. Em outras palavras, o que acontece dentro dos muros escolares sempre impacta para além deles.

Para além do campo pedagógico, a educação atravessa e é atravessada pelas dinâmicas econômica, social, cultural e política de uma sociedade, sendo constituída por mecanismos e fatores que, se não refletidos, podem contribuir para a construção e/ou a conservação de desigualdades e exclusões. Isso acontece uma vez que aquilo que é culturalmente considerado como bom desempenho escolar traz em si uma mensagem de submissão à ordem vigente. Nesse contexto, reconhece-se o protagonismo de estudantes “padrão”, que se comportam e obtêm médias altas nas avaliações, desconsiderando que isso faz com que, muitas vezes, conformem-se a um percurso intelectual linear e se furtem de questionamentos às (muitas vezes silenciosas) imposições sociais e culturais.

De acordo com Lécuyer (2015), o chamado modelo tradicional mecanicista de educação traça limites e aplica métodos externos para que os/as estudantes alcancem esses limites, tratando eles/as como “ser[es] programáve[is], um produto estandardizado, definitivamente um meio em direção a um fim que se encontra fora dela” (L'ECUYER, 2015, p. 59). A autora destaca que

tal modelo educativo “imperava há muitos séculos e se encontra marcado pelos ritos padronizados, a que todas as crianças devem ser submetidas por meio de métodos iguais impostos a todas, independentemente de suas condições e necessidades de aprendizagem” (L’ECUYER, 2015, p. 60).

Por meio de atividades estruturadas, compostas por métodos e avaliações homogêneas, usados para disciplinar e mensurar a capacidade de reter informações, classificam-se seres diferentes, desconsiderando as diversas formas e ritmos de aprendizagem, e, sobretudo, as diversas dimensões que compõem o ser humano. A título de exemplo, considera-se uma escola que administra provas de perguntas fechadas bimestralmente, cujos/as alunos/as melhores colocados/as são divulgados/as nas mídias sociais da instituição. Um/a estudante que se expressa melhor pela linguagem oral ou por respostas escritas discursivas, poéticas nunca será valorizado/a como aquele/a que memoriza os conteúdos para respostas a perguntas fechadas. Assim, há uma hierarquização do conhecimento tido como válido e qual registro é pertinente.

Nesse sentido, tem-se que:

A escola, ao longo da história, por vezes, em suas posturas e análises, tem sido dotada de critérios estigmatizadores, nos moldes de seleção e avaliação no processo educativo. Tal postura nada mais é do que a busca da homogeneidade, em outras palavras, traduz a incapacidade de trabalhar com a diversidade.

[...] a escola, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não compreende ou valoriza a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses e estabelecem conteúdos e conhecimentos, além de ritos pedagógicos homogeneizados (WELTER; TURRA, 2003, p. 182).

Assim, em um ambiente monitorado, que também visa ao controle, os/as estudantes competem para obter destaque, em uma “corrida” na qual ganha maior ênfase quem conseguir avançar etapas de desenvolvimento cognitivo e/ou social, incorporando-se no mercado laboral (formando força de trabalho e produzindo lucro). Nesse contexto, a visão estática e linear da escola vai de encontro às diversidades, o que “torna difícil admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferenciadas, dentro de um mesmo grupo de alunos” (WELTER; TURRA, 2003, p. 184). Há, inevitavelmente, uma tensão diária entre o inerentemente diverso e as práticas que visam à homogeneização.

Em outro aspecto, Soares e Baczinski (2018, p. 41) discutem que “o fato de existir escolas disponíveis para a população traz a falsa impressão de que todos possuem garantia a uma educação de qualidade com acesso igualitário”. Contudo, há diversos outros fatores que permeiam a vida dos/as estudantes, como, por exemplo, os contextos socioeconômico e cultural, que, muitas vezes, são desconsiderados, embora determinantes para o sucesso ou fracasso da vida escolar.

Assim, conforme Pinheiro (2013), pode-se afirmar que:

[p]ara garantir legitimidade no bojo da desigualdade e da injustiça social, a sociedade capitalista necessita da ideologia do progresso e da igualdade de oportunidades. Estas crenças, ou formas de ver o mundo, são reproduzidas principalmente pelas instituições (mídia, escola, igreja etc.) as quais divulgam e repetem incansavelmente que todos têm as mesmas oportunidades nesta sociedade, imputando, dessa forma, ao indivíduo ou, no máximo, a sua família, toda a responsabilidade pelo próprio insucesso econômico, social e cultural. A falta de inteligência ou de força moral são as justificativas utilizadas para o não acesso de

grandes contingentes da população aos bens materiais e culturais. Assim, a ideologia do mérito individual garante legitimidade ao processo de seleção educacional e social, [...]. (PINHEIRO, 2013, p. 08).

Nesse contexto de naturalização do mérito como método de seleção, é indubitável que “a ascensão de alguns serve para dar uma aparência de legitimidade ao processo de seleção realizado pela escola”, uma vez que “o sistema escolar confere às desigualdades culturais uma aprovação bem de acordo com os ideais democráticos e, ao mesmo tempo, oferece uma importante justificativa para as desigualdades sociais” (PINHEIRO, 2013, p. 06).

Trata-se, nesse sentido, da concepção e valorização de apenas um panorama da aprendizagem, que triunfa por sua utilidade, mas que, muitas vezes, contraria o necessário pensamento crítico e a humanização dos/as docentes e dos/as estudantes. Tudo isso é, ainda, concebido como se tratasse de uma escolha; e o desempenho, denominado “satisfatório”, mero resultado de esforço pessoal, quase sempre desconsiderando as questões socioeconômicas que envolvem a vida escolar, como problemas de segurança alimentar, miséria social, desestruturação familiar, dentre tantos outros.

Após discutir a respeito dos conceitos de educação no sistema vigente e de mérito, na próxima seção, reflete-se sobre como eles têm impactado nos métodos avaliativos e seus consequentes efeitos nos/as estudantes.

Métodos avaliativos, baixo desempenho e silenciamento

A vasta literatura existente a respeito da avaliação, produzida nacional (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019; CAPPELLESSO, 2014; SOUZA; SIQUEIRA; CARNEIRO, 2014, para mencionar alguns) ou internacionalmente (AU, 2013; BATRUCH; AUTIN; BUTERA, 2021; MAZZA; DE MARI, 2021, para mencionar alguns), é indicativo da urgência da discussão do tema da avaliação. Diferentes enfoques têm despertado o interesse de pesquisadores/as do campo, dentre os quais destacam-se: (i) distinção entre conceitos, métodos, instrumentos e critérios de avaliação (CAPPELLESSO, 2014; SOUZA; SIQUEIRA; CARNEIRO, 2014), (ii) avaliação enquanto instrumento para a promoção de justiça social (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019; SOUZA; BRANDALISE, 2015) e (iii) avaliação e meritocracia (SILVA, 2014; SOARES; BACZINKI, 2018); sendo o terceiro escopo foco deste artigo.

Para Skliar (2005), todo ato de classificação tem um sentido perverso, pois representa em si mesmo as categorias de exclusão e inclusão, nas quais está intrínseca a existência de coerção e violência. O sistema escolar mantém uma sistematização que acirra a competição entre os/as estudantes, distanciando-os/as entre si. De André (1996) afirma que tais estudantes, desde as primeiras séries, comparam-se e competem uns/umas com os/as outros/as, gerando grupos hierárquicos e definindo aqueles/as que são “melhores”, bem como aqueles/as que não são tão bons.

Muitas escolas utilizam o termo “estudantes destaques” (ou algo semelhante) para aqueles/as que obtêm as melhores notas e que apresentam bom comportamento, trazem realce em adereços, uniformes diferenciados ou até mesmo na exposição do nome/imagem dele/a para que todos/as o/a admirem. Algumas instituições também recompensam e até mesmo realizam cerimônias de condecoração para apresentar esses/as consideradas/os “melhores” estudantes com “reconhecimento público”. Contudo, embora a avaliação exista para auxiliar o/a docente no processo ensino e aprendizagem, ela traz em si também a possibilidade de ser utilizada como um instrumento de aprovação ou reprovação, passando de diagnóstica a classificatória, perquirindo apenas notas e não o desenvolvimento intelectual e social de cada estudante.

Sendo assim, muitas vezes no contexto escolar – tão eivado de valores classificatórios e ditos meritocráticos –, a avaliação é utilizada como uma ferramenta para julgamento dos/as estudantes, o que, inclusive, frequentemente coloca o/a docente na posição de vilão/ã do ambiente educacional. Sob tal ótica, Vasconcellos (1995) afirma que:

[a] prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, é certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

Consequentemente, um processo que deveria servir de autorreflexão para os/as estudantes e de orientação a/à docente sobre o que tem dado certo acaba tornando-se tenso, angustiante e assustador. Além da avaliação interna realizada para os/as estudantes, também não se pode descuidar da avaliação externa da instituição, realizada por meio de provas aplicadas às escolas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É necessário destacar, contudo, que a supervalorização das avaliações em larga escala tem um entendimento específico de avaliação, a qual é tida como somatória, somente.

Nesse sentido, muitos estados proporcionam um incentivo financeiro para as instituições escolares que se “destacam” nas avaliações externas, o que acaba por gerar mais competitividade e uma busca ainda maior por méritos nas instituições de ensino, à margem de se considerar as desigualdades estruturais que envolvem o sistema escolar, tais como: localidade, condições socioeconômicas das comunidades, estrutura física escolar, entre inúmeras outras questões situacionais. Em síntese, apagam-se as marcas locais em nome do atendimento às metas.

Dessa forma, para Santos (2016), o trabalho docente é prejudicado pelo mérito escolar instituído pelos/as reformadores/as empresariais e consentido pelos estados e municípios, uma vez que os/as docentes ficam sujeitos/as a uma lógica instrumentalizada e instrumentalizadora, que utiliza a remuneração – que é o meio de subsistência do/a profissional na educação – para fazer emergir práticas que muito se distanciam de uma educação verdadeiramente responsável. Nesse sentido, Freitas (2012) aponta a competição entre os/as docentes e as escolas como uma característica negativa de um discurso e de um uso distorcido de avaliação, associado aos ideais neotecnocratas na educação. Como consequência, o que era para ser um processo dialógico torna-se uma constante disputa.

A partir dessa perspectiva, é necessária uma reflexão com um olhar crítico para o papel das avaliações, as quais não devem se tornar apenas um meio de atingir resultados, mas um ponto de partida para a verdadeira construção do conhecimento no ambiente escolar. Em meio a tantas expectativas e pressões na busca despropositada por classificação, méritos e condecorações, os/as estudantes que não alcançam notas altas e não obtêm destaque no cenário escolar (e, conseqüentemente, na experiência social) parecem se sentir inadequados/as. Trata-se de um sentimento de incapacidade e incompetência, talvez de desânimo, desmotivação e temor por repressão (que, muitas vezes, é visto como comodismo), capaz de gerar perda da capacidade de participar, de se envolver, culminando na apatia e silenciamento, frente a um sistema que, embora seja partícipe, não faz, integralmente, parte. Nesse ambiente,

[...] se dissimulam as relações de força utilizadas para fazer com que os alunos se reconheçam como o único responsável, por seu desempenho nas atividades escolares e, passem dessa maneira, a culpar a si próprios pelos fracassos acumulados durante suas vidas escolares, interiorizando, assim, a ideia de que tiveram as chances necessárias para a conquista de melhores posições sociais; mas fracassaram por falta de vontade, por incompetência, ou mesmo por falta de inteligência que uma suposta natureza humana ou genética não lhes reservou. Estas ideias são reforçadas implícita ou explicitamente por outras instituições e, especialmente,

pelos meios de comunicação que divulgam incansavelmente histórias de indivíduos excepcionais os quais driblaram todas as dificuldades e venceram devido ao seu próprio talento e esforço pessoal (PINHEIRO, 2013, p. 09).

Nesse prisma, o sucesso já é delineado. Ele se traduz em uma posição estratégica de acesso às demandas de consumo, na capacidade de sustentar os modos de vida que se fazem desejados, de atender às necessidades culturalmente criadas e oferecidas cotidianamente, que se renovam de forma constante. O fracasso seria todo o resto. Uma reação em cadeia: aquele/a que não alcança boas notas, não obtém destaque, não se posiciona no mercado de trabalho, não produz, não lucra, não desfruta de bens e posições socialmente esperadas e desejáveis.

Esse contexto impede que o/a estudante entenda que “[...] pode interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas” (FREIRE, 1997, p. 44). Isto porque, conforme adverte Freire (1997), “em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele”. Nesse sentido, a escola, enquanto local que deveria ser por excelência o ideal para explorar suas potencialidades, é levado a se voltar contra si mesmo, escondendo-se, “temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade” (FREIRE, 1997, p. 44).

Nessa perspectiva de avaliação sempre em larga escala, homogeneizante, geralmente elaborada por agentes distantes das realidades educacionais locais culminam no silenciamento das diversidades e subjetividades dos/as alunos/as; o que, por sua vez, constitui o que se entende por uma política do silêncio. Orlandi (1995) afirma que tal política argumenta que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos. Assim, embora o silêncio faça parte da linguagem e seja visto, algumas vezes, como um elemento necessário para a construção do conhecimento, no cenário da avaliação, das classificações e da hierarquização das capacidades escolares dos/as estudantes, ele pode representar bem mais; “pode deformar e podar a personalidade do indivíduo que está se formando” (BARBOSA; PANI, 2011, p. 83).

Ainda, é importante destacar também que muitos/as estudantes que obtêm uma classificação insatisfatória pelos critérios de mérito são vistos/as e se veem como disciplinados/as, pois estão sempre “caladinhos/as”, quietos/as em um canto da sala, não atrapalham as aulas. Assim, em um contexto em que conversar é sinal de indisciplina, o silenciamento acaba sendo considerado como um comportamento positivo, um ato/instrumento de controle do/a docente sobre a sala de aula. Contudo, isto deve ser mais bem observado, sobretudo pelo/a docente, pois, em boa parte dos casos, os/as estudantes se calam por medo e/ou vergonha de serem expostos/as como inferiores, como aqueles/as que estão “abaixo da média”.

Desse modo, Ferrarezi Júnior (2014) discorre sobre esse silêncio – que vai além do “silêncio da boca” –, e afeta a pessoa no falar, no expressar suas ideias, na criticidade, no posicionamento diante dos fatos da vida, na autonomia, na leitura e na escrita. Dito de outro modo, o silenciamento em sala de aula – e, em específico, nos momentos de avaliação, é o sintoma de culmina em efeitos danosos diversos, impactando na participação social desses/as estudantes. O autor adverte quanto aos silêncios impostos nas escolas, à preocupação dos/as docentes de ensinar “as artes do silêncio” para conseguir alcançar o chamado “domínio da turma” e, enfim, repassar conhecimentos. Outrossim, advertindo quanto à busca pelo silêncio, Moraes (2003, p. 204) descreve que

[a]s salas de aulas são espaços para o desenvolvimento de experiências, para a manipulação nem sempre muito jeitosa dos materiais, um ambiente com ruídos, com movimentação das crianças, com uma certa liberdade para intervir e interferir sempre que o aluno julgar necessário. Nesses ambientes, não existe o silêncio nem o estado de contemplação dos ouvintes, que, na realidade, já não são ouvintes, mas construtores e autores de suas próprias obras.

Assim, ante os ruídos naturalmente advindos do ambiente escolar, é importante que o/a docente esteja atento/a e seja capaz de perceber a opressão do sistema educativo sobre aqueles/as que não conseguem boas notas nas avaliações e não se destacam por seu “desempenho” e, principalmente, das consequências disso na vida, tanto escolar quanto social. É necessário que o/a docente atue de modo a ultrapassar as expectativas social e culturalmente impostas de busca por notas e méritos, consolidando a ideia de que as considerações do que venha a ser sucesso do processo educacional não se constitui por meio do silêncio, mas da criticidade, da autonomia, da emancipação, construída por meio de trocas, de diálogo, de debates pautados em análises e reflexões, entre docentes/estudantes e estudantes/estudantes em sala de aula.

Da postura do/a docente ante o silenciamento do/a estudante com baixo desempenho

Ao determo-nos sobre o tópico desta seção, reflete-se, de início, a respeito dos instrumentos disponíveis e permitidos ao/à docente para conduzir momentos avaliativos em sala de aula. O/a docente deve estar atento/a à configuração do sistema educacional, às avaliações e às suas consequências, dentro e fora da sala de aula. Ao conhecer sua realidade local, procurar atuar a fim de contemplar a igualdade e favorecer a criticidade ante a situação de “menor performance” e do consequente silenciamento por parte dos/as estudantes.

A título de exemplo, se um mesmo instrumento de avaliação é sempre adotado, há, implicitamente, uma supervalorização de um único perfil de aluno/a e registro de conhecimento. Se sempre se adota a prova escrita, qual espaço tem-se dado ao/às alunos/as que se expressam melhor oralmente, pela linguagem visual ou corporal? Inerentemente, avaliações em larga escala como as supracitadas reconhecem somente um perfil de aluno/a, silenciando os/as demais.

Sob tal perspectiva, Dubet (2008) descreve o que chama de “uma escola de oportunidades”, argumentando a favor de uma instituição que volte sua percepção para aqueles/as estudantes considerados/as “mais fracos/as”. O sociólogo defende um modelo que contemple a igualdade de oportunidades, com mudanças no sentido de favorecer o desenvolvimento do/as estudantes de “menor performance” (DUBET, 2008, p. 73). Em nosso entendimento, como argumentado acima, mesmo o conceito de “mais fracos/as” é possível – e necessário – de ser problematizado.

É necessário que o/a estudante seja visto/a pelo/a docente como alguém que já possui experiências e valores construídos ao longo de sua vivência, por meio de seu repertório sócio-linguístico-histórico-cultural. Conforme afirma Freire (1996), o/a docente deve considerar os conhecimentos prévios dos/as estudantes, propiciando uma reflexão interrelacional sobre antigos e novos saberes adquiridos.

Distante de um local de silêncio, conformidade e submissão, a sala de aula deve ser compreendida, portanto, como uma forma de “possibilitar espaços de fala” (SILVESTRE, 2017, p. 207). Ela precisa ser um lugar de acolhimento, onde estudantes possam se sentir seguros/as para expressarem suas ideias e opiniões e não se calarem por insegurança, configurada em medo e/ou vergonha, mas um espaço acolhedor, com liberdade e condições de crescimento.

Bastos e Silva (2017) afirmam que, dependendo da maneira como o/a docente maneja sua aula, a pedagogia em questão pode negar a experiência e a história de estudantes, reduzindo a aprendizagem a uma dinâmica de transmissão e imposição de saberes. Nesse sentido, Borelli (2018, p. 141) defende que “olhem para as nossas salas de aula como espaços de compartilhamento de conhecimentos, de valorização de saberes que desafiem as hierarquias”, que o ambiente escolar seja compreendido como um lugar de escutas das vivências e acolhimento dos/as e para os/as estudantes.

No mesmo sentido, Frank (2018, p. 127) destaca que “a vida em sala de aula acontece quando lemos, ouvimos e interpretamos de forma recíproca”. Portanto, a instituição de ensino precisa ser um lugar dialético e dialógico, no qual docentes e estudantes possam dialogar, debater

e efetivamente compartilhar conhecimentos. Em linhas gerais, os/as autores/as compartilham do entendimento de que as salas de aula – e conseqüentemente as avaliações – precisam reconhecer e valorizar as singularidades, oportunizando espaços de partilha e aprendizagem mútua. Tal visão distancia-se daquela anteriormente discutida, com enfoque em avaliações em larga escala, cujo principal mecanismo é a competitividade.

Na concepção freiriana, os conteúdos da educação precisam estar carregados de sentidos e significados, serem temas geradores de inquietações, de discussão e problematização da realidade social, fazendo parte da prática social de estudantes e relacionando a sala de aula com o espaço social em que eles/as estão inseridos/as. Em sintonia com o autor, hooks¹ (2013, p. 245) afirma que “uma dessas estratégias foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”. A autora destaca que

[a] sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Para tanto, compete ao/à docente intermediar a inserção daqueles/as estudantes silenciados/as por seu desempenho nas avaliações, possibilitando, assim, a recuperação dessas vozes. Docentes precisam atuar de modo a propiciar um lugar para diferentes discursos, falas e escritas, um ambiente em que todos/as sejam capazes de compreender o mundo e intervir sobre ele. Um espaço amplo para análises de conflitos, problematizações de questões sociais que estão historicamente arraigadas na sociedade, capaz de promover (des/re)construções e (re)significações, de forma que estudantes possam se posicionar e agir no contexto social no qual estão inseridos/as, tendo voz e não se sentindo acanhados/as, por não conseguirem se sobressair em um sistema de mérito e classificações.

O papel do/a docente, portanto, não é “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção” (FREIRE, 1996, p. 25), valorizando as vivências, as experiências e as diferentes habilidades e capacidades de cada indivíduo. Assim, valorizar as singularidades de estudantes, para não esperar deles/as comportamentos e resultados únicos, para não os/as rotular e não se utilizar inconscientemente de visões estereotipadas, desvinculando sua práxis do contexto de cada um.

É necessário, desse modo, criar meios para a verdadeira inclusão dos/as que se consideram e são considerados/as “fora do padrão”. Este/a docente deve contribuir para que a escola seja um ambiente onde as diferenças sejam respeitadas, garantindo a sala de aula de segurança e acolhimento, de modo que todos/as tenham condições de participar efetivamente das aulas. Trata-se, pois, da “libertação da voz” dos/as estudantes (FERRAREZI, 2014, p. 68).

A partir de tais apontamentos, compreende-se que, para não haver silenciamentos dos/as estudantes com “baixo desempenho” no contexto escolar, cabe ao/à docente observar a situação, sentindo a necessidade de adequação de seu fazer pedagógico. Isso acarreta na adequação de seus planejamentos, inserindo a criatividade, por meio de maior participação da turma, com propostas mais instigantes e interessantes. Tal postura viabiliza questionamentos e reflexões que possibilitem a eles/as destravarem a oralidade, a escrita, a fala e a leitura coletivas, sobrelevando aprendizados e habilidades diversas.

Como expõe Street (2014), a aprendizagem somente será fértil e efetiva se estiver relacionada às práticas sociais concretas dos/as estudantes em seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e históricos. O/a docente pode (e deve) contribuir para o desenvolvimento do

¹ Acerca do nome de bell hooks ser empregado com letra minúscula, enfatizamos que decorre da postura da própria autora, Gloria Jean Watkins (1952-2021), para enfatizar sua busca pelo rompimento de convenções linguísticas e acadêmicas, valorizando mais ideias que títulos.

pensamento crítico de seus/suas estudantes. O que pode ser compreendido como fazer parte da verdadeira construção do conhecimento, tornando a escola e as salas de aulas mais participativas e, verdadeiramente, pedagógicas.

Em linhas gerais, embora seja imperativo que os/as docentes atendam às demandas das instituições escolares e preparem seus/suas alunos/as para avaliações de larga escala, entendemos que o trabalho docente precisa ir além. Ele precisa, principalmente, promover espaços em que os/as estudantes se sintam confortáveis para compartilhar seus conhecimentos. Com este propósito, é necessário que se criem instrumentos avaliativos (CAPPELLESSO, 2014; SOUZA; SIQUEIRA; CARNEIRO, 2014) que recepcionem diferentes linguagens (i.e., oral, escrita, imagética, etc), tendo em vista diversos contextos de uso dos conhecimentos (i.e., contextos sociais reais que extrapolam a sala de aula).

Considerações Finais

A instituição de ensino, microcosmo da sociedade contemporânea, é um espaço construtor e construído pelo pensamento social moderno. Nela, destacam-se lutas pelo poder e também se projetam escolhas individuais e coletivas, as quais são, por vezes, marcadas por um modo de vida materialista, baseado no ideal de liberdade, de sucesso econômico e de satisfação pessoal.

Nesse contexto, o sistema escolar, sistematizado em busca de méritos sob a justificativa de acesso igualitário, acaba por promover uma separação binária entre estudantes bons/boas e ruins e em uma linearidade que não contempla as contradições e as injustiças do próprio sistema. Consequentemente, acaba contribuindo para a mercantilização do ensino e aprendizagem e da experiência humana, alimentando uma sociedade orientada pelo consumo, na qual sucesso é sinônimo apenas de poder aquisitivo.

Nesse sentido, a instituição de ensino, como uma estrutura social permeada de mecanismos de exclusão, acaba se tornando um lugar vazio e autoritário que oprime os/as estudantes com conteúdos programáticos e sistemas de classificação por méritos/merecimentos, gerando silêncio e marginalização. Parte da sociedade e até mesmo dos/as docentes consideram que a função da instituição escolar é a manutenção de corpos obedientes, dóceis e silenciados, não problematizando o fato desses/as estudantes se calarem ou se recusarem a participar das aulas, e até considerando isto como um bom comportamento.

Assim, submetidos/as aos padrões de ensino e verificação de aprendizagem, estudantes que não alcançam o que é considerado como bom aproveitamento escolar são levados/as a crer que algo não funciona consigo mesmos/as, passando alheios/as a uma reflexão mais profunda e desconsiderando os problemas estruturais da sociedade. Além disso, a ideia de conquistar pelos próprios méritos acaba por gerar um sentimento de superioridade naqueles/as considerados/as “bons/boas” e um severo julgamento daqueles/as estudantes cujo desempenho não se mostra satisfatório.

De maneira reservada, muitas vezes imperceptível, a frustração de muitos/as daqueles/as considerados/as fracassados/as se revela como desânimo e silenciamento e estes efeitos da exclusão gerada pelas relações de poder construídas/mantidas na instituição de ensino acabam contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais. A classificação por mérito é, portanto, um dos principais mecanismos de legitimação e de perpetuação das desigualdades e dos estigmas historicamente impostos às sociedades, potencializado a invisibilidade e o fracasso escolar (e, muitas vezes, pessoal e/ou profissional) desses/as estudantes que não alcançam aquilo que é considerado um bom desempenho na escola.

Nesse cenário, as competências exigidas pelas unidades de ensino, individualmente perseguidas, moldam a forma de ser, viver, pensar e querer dos/as estudantes, imprimindo justificativa social, consolidando e intensificando os contrastes sociais. E as ideias (consciente ou inconscientemente concebidas) pelo/a docente podem refletir na postura em sala de aula e contribuir, ou não, para acirrar as dificuldades vivenciadas por aqueles/as estudantes com desempenho considerado inferior.

O/a docente precisa estar muito atento/a aos valores, aos sentimentos e às representações advindos da sociedade para que sua apreciação e sua atuação não sejam afetadas por ideias preconcebidas e não contribua para sublevar os obstáculos enfrentados por uma parcela de estudantes, reproduzindo desigualdades e discriminações. É preciso proporcionar a eles/as um espaço de fala seguro e acolhedor, na compreensão de que, em uma sala de aula, indivíduo e sociedade são indissociáveis, e que cada estudante é único/a em suas idiossincrasias.

Docentes necessitam desconstruir práticas pedagógicas que se limitam à mera transmissão de conhecimentos e (re)pensar a possibilidade de outros sentidos e significações. É salutar que docentes contribuam, de fato, para a formação do agente pensante, consciente, reflexivo/a e capaz de resistir à hegemonia em suas vidas diárias – não programado/a para mecanicamente formar mão de obra e atender, pura e simplesmente, ao “mercado de trabalho”. É justamente esta mudança de postura do ensino que propicia um repensar das concepções de avaliação, instrumentos de avaliação e critérios adotados, distanciando-se, assim, de uma avaliação unicamente promovida em larga escala.

O silêncio grita! O sistema educacional se ensurdece. Diante dessa ferida no processo de ensino e aprendizagem, é preciso promover debates que tragam visibilidade ao que emudece, com acolhimentos de novos sistemas avaliativos que contemplem múltiplas habilidades. Com este propósito, o/a docente precisa se conscientizar de seu papel protagonista na (re)estruturação escolar, com um olhar sensível a essas fraturas do ensino, em uma situação que se perpetua em silêncio educacional.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **E-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, 2019.

AU, Wayne. Hiding behind high-stakes testing: Meritocracy, objectivity and inequality in U.S. education. **The International Education Journal: Comparative Perspectives**, Washington, v. 12, n. 2, p. 7–19, 2013.

BARBOSA, Christiane Jaroski; PANI, Mari Teresinha. Silêncio dentro da sala de aula. **Revista da FAGED**, Bahia, v. 1, p. 83-98. 2011.

BASTOS, Nathália Masson; SILVA, Gabrielle Luz Brasil. A invisibilidade do aluno de classe baixa em sala de aula: outro olhar sobre o fracasso escolar. **Revista e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. p. 213-222. 2017.

BATRUCH, Anatolia; AUTIN, Frédérique; BUTERA, Fabrizio. The Paradoxical Role of Meritocratic Selection in the Perpetuation of Social Inequalities at School. **The Social Psychology of Inequality**, New York, v. 1, n. 1, p. 1-27, 2019.

BORELLI, Julma Vilarinho. Caminhos e vivências de uma educação crítica decolonial. In: ROCHA, Rosane; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês**. 1 ed, São Paulo: Parábola Editorial, Pá de Palavra, 2018. p. 139-148.

CAPPELLESSO, Rosani. **Avaliação da aprendizagem - critérios e instrumentos**. 2014. 23 f. Monografia. (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, Ceará, n. 99, p. 16-20.1996.

- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do Silenciamento**. São Paulo: Parábola Editora, 2014.
- FRANK, Hélvio. Língua/Linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, Pá de Palavra, 2018. p. 121-130.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404. 2012.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf. Acesso em: 10/09/2021.
- L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?** Trad. Angela Cristina Costa Neves. São Paulo: Fons Sapientiae, 2015.
- MAZZA, Moisés Giordano; DE MARI, Cezar Luiz. Meritocracy: origins of the term and developments in the UK education system. **Pro.posições**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 1-21, 2021.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PINHEIRO, Veralucia. **Escritores da Liberdade: o cinema como expressão da violência simbólica**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, set-out, 2013, Goiânia-GO.
- SILVA, Max Ronaldo. **A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018.
- SOARES, Karine da Silva.; BACZINKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Revista Tema & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun., 2018.
- SOUZA, Andreliza Cristina de.; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan./mar. 2015.
- SOUZA, Francimeire Luiz Aparecido de.; SIQUEIRA, Patrycia Aparecida Fernandes.; CARNEIRO, Rosane Patrícia da Silva. **Os instrumentos de avaliação na educação infantil**. 2014. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade MULTIVIX, Serra, 2014.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas:** teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 2005.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

WELTER, Tânia; TURRA, Neide Catarina. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 179-189. 2003.

Recebido em 16 de maio de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.