



**A invisibilidade das diferenças étnicas no sistema nacional
de avaliação da educação básica**

**The invisibility of ethnic differences in the national basic
education evaluation system**

Sandra Regina Braz Ayres
Universidade do Estado de Mato Grosso
Sinop-Brasil

Beleni Saléte Grando
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá-Brasil

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, e tem como objetivo abordar a complexidade das relações interétnicas a partir da problemática do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de uma escola urbana, de ensino fundamental em Mato Grosso, que atende estudantes indígenas de sete povos do Parque Indígena do Xingu. A investigação seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, por meio da análise documental do projeto político pedagógico da escola, dos resultados da avaliação nacional, e entrevistas semiestruturadas com os professores. A partir dos resultados, concluiu-se que, tanto a avaliação externa, imposta para todo o território nacional, quanto a interna, proposta no projeto político pedagógico, não respeitam os diferentes grupos socioculturais que compõem a comunidade escolar.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas; Avaliação Pedagógica; Escola Urbana.

Abstract

This article, an excerpt from a doctoral research study, aims to address the complexity of ethnic diversity relations through the issue of the National System for the Evaluation of Basic Education in an urban elementary school in Mato Grosso, which serves Indigenous students from seven different peoples of the Xingu Indigenous Park. The study followed the principles of qualitative research, employing document analysis of the school's political-pedagogical project, an examination of national assessment results, and semi-structured interviews with teachers. The findings indicate that both the internal assessment, as outlined in the political-pedagogical project, and the external assessment, imposed nationwide, fail to respect the diverse sociocultural groups that constitute the school community.

Keywords: Indigenous Students; Pedagogical Assessment; Urban School.

Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa de doutoradoⁱ, que delimitou como campo de estudo uma escola urbana de ensino fundamental, situada na região norte de Mato Grosso, na fronteira com o Parque Nacional do Xingu. Este cenário se configura como um espaço significativo de complexidade étnico-cultural, por atender um número expressivo de estudantes indígenas pertencentes a diferentes povos: Apiaká, Ikpeng, Kayapó, Panará, Tapayuna, Kayapó/Tapayuna e Panará/Kayapó.

Considerando a diversidade étnica indígena em Mato Grosso, que atualmente reconhece quarenta e três povos distintos, cada um em suas línguas originárias, epistemologias, educações e culturas, o estudo busca contribuir para uma compreensão da realidade, cada vez mais desafiadora, na formação de professores das escolas urbanas. A pesquisa considera os desafios crescentes enfrentados por esses docentes, especialmente no que se refere à avaliação, cujos critérios estabelecem múltiplos condicionantes para o reconhecimento da qualidade do ensino, muitas vezes, desconsiderando as especificidades socioculturais desses povos.

Neste cenário, definimos como *lócus* da pesquisa uma escola urbana localizada no médio norte do Estado de Mato Grosso a 650 km de Cuiabá, cujo contexto histórico revela o processo de apagamento desses povos por meio da limpeza étnica por parte do estado, com o intuito de construir um modelo agrário pautado no latifúndio e no agronegócio. Como parte da política colonial militar da década de 1970, instaura-se no Centro-Oeste um projeto de colonizaçãoⁱⁱ voltado ao apagamento dos povos originários. A ocupação, tanto para o controle ideológico, quanto para exploração das terras amazônicas e liberação das terras do sul. Conforme documentos oficiais das organizações que atuavam junto aos povos indígenas, estes foram formalmente expulsos de seus territórios originários, como parte do empreendimento genocida com novas roupagens de desenvolvimento do capital. Aos que sobreviveram, restou o confinamento às reservas em terras do estado.

Reconhecemos, contudo, os processos efetivos de luta e resistência que se mostram fundamentais, especialmente aqueles que, na atualidade, garantiram a educação escolar indígena e suas especificidades linguísticas e culturais, em estreita colaboração com os movimentos sociais que reivindicam a redemocratização do país.

[...] com o avanço das relações capitalistas nas áreas de fronteira e no campo, desencadeou-se a luta pela terra em diversas regiões do Brasil. Esses movimentos, no entanto, envolveram processos historicamente concomitantes de expressão de vontade política de diferentes grupos populares e de seus interesses até então desconsiderados. O mesmo ocorre com o indigenismo oficial e os movimentos indígenas, aliados aos demais movimentos sociais no país [...]. Essas ações [...] do país, e também em Mato Grosso, asseguraram visibilidade e voz aos povos indígenas, por meio de encaminhamentos de suas demandas específicas no interior dos movimentos sociais, mas ainda distantes da conquista de direitos legais (Grando, 2004, p. 98).

Grando (2004), faz referências aos direitos dos povos originários, que são sempre tensionados em um processo atualizado periodicamente pela colonialidade do poder, articulado à colonialidade do saber e do ser Quijano (2005). Essa complexidade das dinâmicas de apropriação das terras indígenas sob a lógica da exploração do capital, é uma realidade permanente na região e no município onde localizamos nossa pesquisa.

Dessa forma, reconhecemos a cidade como um território de fronteira legítimo para a circulação dos povos indígenas, os quais, na região do Parque Indígena do Xingu, os quais buscam nesse espaço o acesso, embora limitado, às políticas públicas por meio de diversos órgãos governamentais. Ao analisar essa dinâmica urbana, observamos que algumas famílias indígenas, mesmo residindo temporariamente e mantendo-se em constante circulação, veem nesse espaço urbano, entre outras possibilidades, uma oportunidade para a qualificação profissional por meio do Ensino Superior.

Na dinâmica da vida familiar indígena, crianças e adolescentes acompanham o movimento e a permanência transitória, frequentando desta forma, também o espaço da escola, especialmente quando se encontram em idade escolar, pois são matriculados nas unidades escolares e levam consigo suas diferenças linguísticas, religiosas e costumes distintos. É neste cenário que a escola passa a se configurar, em um contexto de desafio sociocultural e linguístico, tanto para os professores quanto para os estudantes indígenas.

Da pesquisa desenvolvida nesse contexto intercultural e interétnico, traçamos como objetivos, discutir como a avaliação externa, encaminhada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e a interna, elaborada pelos professores; é apresentada no projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar e nos relatos dos professores entrevistados, considerando as concepções que expressam ao trazer, como desafio, a presença de diferentes estudantes indígenas na escola.

A investigação em educação, pautada nos princípios da pesquisa participante (Brandão; Borges, 2007), buscou compreender a realidade por meio da relação dialética entre pesquisador e pesquisados, em um ambiente de aprendizagem compartilhado. O objetivo foi promover reflexões e diálogos, tanto no processo investigativo, quanto na formação continuada, de maneira coletiva e homologada aos anseios dos participantes, transformando a realidade escolar e as avaliações dos estudantes, conforme expressas nos documentos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Os participantes foram quinze professores, incluindo a equipe gestora de uma escola urbana de ensino fundamental do município de Colíder (MT), que cooperaram com a coleta de dados que trazemos para discussão neste texto, que aconteceu por meio da análise documental do projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar e de entrevistas semiestruturadas.

Destacamos a relevância da discussão, que propõe atender as demandas dos estudantes indígenas em contextos urbanos, uma realidade cada vez mais cotidiana nos espaços escolares em muitas regiões do nosso país. Os referenciais da pesquisa possibilitaram problematizar a relevância atribuída à avaliação, tanto externa, quanto interna, diante da perspectiva da história única, eurocêntrica e homogeneizada, que se perpetua como mecanismo de exclusão e a responsabilização dos estudantes indígenas pelo desempenho da escola na avaliação nacional, mesmo antes de aplicado, determinado como fadado ao insucesso, pelo sistema e pelas pessoas que garantem sua efetivação.

Nossa compreensão se estabelece a partir de aprofundamentos dos estudos das relações étnico-raciais, da decolonialidade e da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), compreendendo os processos históricos que criam as relações cotidianas que, na escola, mantêm os representantes dos povos originários nas condições de subalternizados por suas formas próprias de ser e viver, por seus saberes, suas línguas e suas epistemologias.

Em diálogo com esses referenciais, escolhemos um recorte de análise permitido pela pesquisa sobre a proposição da avaliação externa encaminhada pelo Saeb, a partir da assimilação pelos professores da instituição escolar, suas formas de planejar e desenvolverem a avaliação interna do processo de aprendizagem, considerando a presença dos estudantes indígenas na escola. As discussões desta leitura nos levam a encaminhar algumas contribuições para melhor explicitar os desafios do sistema de avaliação escolar levando em conta a perspectiva decolonial e intercultural no contexto da escola, que é multiétnico e multicultural, em Mato Grosso, na Amazônia brasileira.

A qualidade da educação básica em xeque: o sistema de avaliação nacional como padrão no desafio das relações étnico-raciais e de aprendizagens na escola

As aprendizagens definidas para a educação básica devem garantir o desenvolvimento de dez competências gerais, que precisam compor, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem dos estudantes. Essa concepção é respaldada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo, e que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, dos jovens e dos adultos no âmbito de todas as etapas e modalidades da educação básica, para que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC aplica-se exclusivamente à educação escolar, em conformidade com os princípios e valores orientados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). De acordo com essas leis, a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano integral, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

Quanto ao conceito de competência, a BNCC a define como a mobilização de conhecimentos que os estudantes devem “saber”, de acordo com a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, especialmente, do que devem “saber fazer” na aplicabilidade desses conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 201).

O referido documento descreve ainda que esse enfoque é também adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Para Veiga e Silva (2018), esse conceito recupera uma lógica empresarial, predominante nas políticas curriculares da década de 1990, fundamentada na racionalidade técnica, ligada às orientações internacionais centralizadas no desempenho e na avaliação externa, atendendo a uma necessidade mercadológica, a partir de uma política neoliberal, que buscava padronizar o que as escolas públicas deveriam ensinar, de

acordo com as necessidades do mercado de trabalho, uma visão capitalista, que desconsidera as discussões de entidades acadêmicas e dos profissionais da educação e a diversidade cultural do país.

Apesar de não se apresentar como currículo, a BNCC é um documento de caráter normativo para os sistemas de ensino articularem o processo de elaboração dos referenciais curriculares das redes e dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, com a parte comum pautada nas competências e habilidades para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a ser complementada “[...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 2017, p. 11).

O que nos preocupa com essa orientação é o entendimento do nacional/comum como homogêneo, único, legitimado como um padrão de conhecimento superior e cobrado como definidor da qualidade da educação nas avaliações externas, considerando outros saberes e culturas como inferiores, de acordo com a perspectiva da colonialidade que orienta as formas de ver e ouvir os diferentes na sociedade brasileira.

Corroborando com essa discussão, Baniwa (2019), ressalta que a diversidade não pode ser considerada em uma escala hierárquica inferior de saberes, deixando de lado experiências educacionais exitosas junto às populações indígenas, quilombolas, dentre outras. Desse modo, não podem compor apenas a parte diversificada da Base Curricular.

A BNCC precisa ajudar a evitar a continuidade da reprodução da matriz epistêmica ocidental, que se coloca hierarquicamente superior às outras, como se o conhecimento se resumisse a ela. As outras epistemologias não podem aparecer apenas como secundárias e folclóricas. Desta forma, segue-se inferiorizando as culturas indígenas e quilombolas, matrizes centrais da noção de país, o que traz impactos nas comunidades, mas também desperdiça a possibilidade de uma formação voltada, de fato, para a diversidade. É necessária uma clara afirmação da contemporaneidade dos saberes e da existência destes povos (Baniwa, 2019, p. 286).

De acordo com o autor, é preciso que a Base reconheça e promova outras epistemologias para romper com a colonialidade do saber, que desqualificou e silenciou os saberes indígenas, quilombolas e de outras populações culturalmente diferenciadas, como uma conduta ética e de justiça social frente à diferença. Segundo Baniwa (2019), uma possibilidade é pensar e construir propostas pedagógicas que contemplem os princípios da interculturalidade, não por força da lei, “mas por sua necessidade moral, política e ética

para a construção de novas sociedades humanas onde o respeito aos outros seja um valor” (Baniwa, 2019, p. 287).

O que concebemos como uma perversidade por parte da avaliação nacional, é a desconsideração da parte diversificada quanto ao atendimento às diferenças, especificamente, no caso dos estudantes indígenas, foco deste estudo. Isso significa assegurar competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais, em uma perspectiva intercultural, que considere tanto os conhecimentos universais quanto os conhecimentos indígenas, suas culturas e epistemologias, para atender, dessa forma, aos princípios de igualdade, diversidade e equidade.

A avaliação externa aqui mencionada, se refere ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizada bienalmente nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental. As médias de desempenho obtidas nessas avaliações subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas, para cada unidade escolar (Brasil, 2019).

A projeção da meta do Ideb é calculada de acordo com cada unidade escolar. Esse cálculo teve início em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem alcançadas pelas escolas dos municípios e das unidades da Federação, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A intenção com a projeção do Ideb, era progredir da média nacional de 3,8, registrada em 2005, na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0, em 2022, ano do bicentenário da Independência. Para os anos finais do ensino fundamental, a média era 5,5 e, para o ensino médio, 5,2. Mesmo apresentando um bom índice, deveria continuar a evoluir (Brasil, 2019).

A avaliação externa em larga escala acontece em nível nacional a cada dois anosⁱⁱⁱ, onde os estudantes da educação básica realizam uma prova padronizada para todo o país, desenvolvida pelo Inep, por meio do Saeb. Até 2017, os testes eram aplicados no 5º e 9º ano do ensino fundamental, com questões de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (na resolução de problemas). Em 2019, o Saeb passou por uma reestruturação, para se adequar à BNCC, incluindo a avaliação do 2º ano, com língua portuguesa e

matemática, e, de forma amostral^{iv}, com ciências da natureza e ciências humanas, na avaliação do 9º ano do ensino fundamental.

Ainda como parte desse processo de avaliação, durante a realização da prova, são coletadas informações por meio de questionários socioeconômicos a serem respondidos por alunos, professores e diretores das escolas, a fim de identificar os fatores que possam influenciar no desempenho escolar e, conseqüentemente, afetar a qualidade do resultado.

As médias de desempenho dos estudantes no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, com base no Censo Escolar, subsidiam o cálculo do Ideb com a obtenção de um parâmetro (nota/média), que tem como pretensão refletir a qualidade educacional em todos os estados, municípios e escolas do Brasil. Os resultados obtidos no Ideb são divulgados pelo Inep, que disponibiliza as informações primeiramente para as escolas e, na sequência, em seu portal eletrônico, para a consulta pública.

De acordo com Freitas (2013), essa prática avaliativa, instaurada no Brasil desde a década de 1990, está associada a uma visão neoliberal, fundamentada no tecnicismo, e se estrutura em torno da responsabilização, meritocracia e privatização. A ideia central é o controle dos processos, para garantir certos resultados, medidos em testes padronizados.

A responsabilização envolve a avaliação para os estudantes com a divulgação pública do desempenho da escola, com recompensas e sanções que compõem o caráter meritocrático. A privatização vem por meio do controle dos métodos, da aquisição de apostilamento para redes inteiras, dentre outras ações com o objetivo de “organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para mercado é bom para a educação” (Freitas, 2013, p. 3).

O autor apresenta outra crítica, que se refere ao possível estreitamento do currículo, quando determinam certas disciplinas, para serem avaliadas e deixam as demais de fora, o que acabam induzindo os professores, gestores e administradores a priorizarem as disciplinas abordadas nos testes, desconsiderando, muitas vezes, as dimensões da matriz formativa que estimulam a criatividade, a afetividade, a imaginação e a cultura.

O currículo fica restrito ao básico e, dessa forma, defende-se que esses conhecimentos são bons para todos. Esse argumento é muito defendido pelos reformadores empresariais, que assim conseguem protelar a necessária formação dos estudantes, retirando a análise crítica da realidade e limitando o conhecimento a áreas de

aprendizagem restritas como leitura, matemática e ciências, suficientes para atender aos interesses do sistema capitalista (Freitas, 2013).

Para Esteban e Fetzner (2015), os procedimentos adotados pelo sistema de avaliação nacional, com provas standardizadas, não reconhecem a presença da diferença no âmbito educacional, pois privilegia uma parcela da população ao apresentar uma visão de mundo hegemônica, como única e legítima, constituída pelas relações da colonialidade do saber, que coloca à margem os estudantes das classes populares.

Em acordo com Esteban e Fetzner (2015), acreditamos ser preciso considerar que, além de pluricultural, o Brasil é um país marcado pela desigualdade, e a diferença não pode ser traduzida como insuficiência a ser corrigida por um único teste considerado como parâmetro de qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A escola ao abrigar as crianças sem interpelar os processos de exclusão também incrementa a possibilidade de que aquelas que não espelham a imagem proposta ganhem visibilidade como o outro – aquele que não corresponde ao modelo idealizado. Criam-se novas possibilidades de exercício do controle autoritário, tradicionalmente presente nas práticas de avaliação classificatória (Esteban; Fetzner, 2015, p. 85).

Nosso posicionamento em relação à avaliação externa é de que, em um contexto de diversidades que compõem a população presente nas escolas brasileiras, reconhecida como pluriétnica, plurilinguística, plurirreligiosa e pluricultural, um teste padronizado para todo o território nacional constituiu em um instrumento, no mínimo, excludente. A nosso ver, a prova, é a prova que no contexto escolar brasileiro as diferenças não são consideradas.

Durante nossa pesquisa na escola, que ocorreu entre 2019 à 2022, analisamos os dados públicos e constatamos que em 2017 e 2021, a unidade escolar obteve um resultado abaixo da meta estabelecida pelo Ideb com os estudantes do 5º e do 9º ano, nas disciplinas de língua portuguesa (ênfase em leitura) e matemática (ênfase na resolução de problemas). Em 2019, o resultado da escola na avaliação nacional não foi divulgado pelo Inep. Em 2023, voltamos a consultar os dados da escola e os resultados ainda eram abaixo da meta estabelecida para 2021.

De maneira implícita, a responsabilização pelos baixos índices recaía sobre a presença dos estudantes indígenas, que não conseguiam corresponder significativamente as exigências da avaliação externa, pois muitos não eram falantes da língua portuguesa e

apresentavam dificuldades na interpretação e resolução da avaliação. Este fato pode ser constatado na fala de uma professora^v:

Acredito que seja interessante de analisar, é a questão do Ideb, uma vez que o público indígena, não há uma diferenciação entre eles e os outros alunos, já que eles trazem, às vezes, consigo essa fragilidade. Então, esse é um quesito interessante de analisar. Então, a escola não conseguiu alcançar o Ideb necessário e eu acho que é importante a gente ressaltar que isso não foi levado em conta, né?! Essa questão de a gente ter uma parcela significativa de alunos indígenas e que muitos apresentam certa dificuldade de aprendizagem, ainda (Prof-13).

Na visão da docente, o Ideb não considera a diversidade presente na escola. Sobre essa questão, Esteban (2014, p. 466) propõe uma reflexão a partir dos estudos de Regina Leite Garcia, de que: “a educação é monocultural, enquanto a sociedade brasileira é pluricultural”. Para a autora, a frase retrata uma divergência entre o que se estabelece para a educação e a realidade social, pois a avaliação padronizada para todas as escolas brasileiras, independente do contexto onde estão inseridas, se articula a perspectiva de uma parcela da sociedade “que por ser hegemônica apresenta sua visão de mundo como a única legítima, embora efetivamente não corresponda aos interesses de todos e coloque à margem predominantemente os estudantes das classes populares” (Esteban, 2014, p. 467).

Entendemos que avaliar o sistema escolar brasileiro é de fundamental importância para definir políticas públicas que contribuam com a qualidade da educação, entretanto, o que questionamos é a forma homogeneizadora em que a avaliação em larga escala acontece, desconsiderando o contexto em que estudantes e docentes estão inseridos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, como se apresenta a realidade da instituição mencionada neste estudo.

Quanto à avaliação interna, elaborada pelos professores da unidade escolar de acordo com o componente curricular que ministravam, com foco na aprendizagem dos estudantes, também apresentava inúmeras fragilidades. De modo geral, a preocupação dos professores e gestores com o resultado da avaliação externa, como sinônimo de qualidade da educação ofertada pela escola, faz com que as discussões sobre discriminação e preconceito fiquem relegadas em um plano secundário, sem compreender que o salto qualitativo da aprendizagem dos estudantes, deve envolver o debate sobre a

colonialidade, resultado do processo colonial, marcado pela violência e pelo apagamento das histórias e saberes dos povos indígenas da região onde a escola está inserida. Essa constatação pode ser observada na proposição da avaliação elaborada pelos próprios professores, apresentadas a seguir.

A colonialidade do saber e de poder nas práticas avaliativas

A colonialidade, como uma matriz epistêmica que hierarquiza e racializa as relações de poder, é imposta pelos processos de apagamento das sociedades originárias da América do Sul, e está historicamente impregnada nas relações cotidianas da sociedade brasileira, o que se torna evidente ainda mais nos contextos interétnicos, como o que analisamos nesta pesquisa. Essa matriz enraizada na educação escolar se reproduz na prática pedagógica, cuja predominância recai sob um olhar monocultural que invisibiliza as diferenças culturais e linguísticas, ofuscando o lugar do estudante indígena no processo de aprendizagem.

A falta de compreensão de suas especificidades e seus direitos como cidadão igual, promove, no cotidiano, várias consequências, a exemplo da atitude espontaneísta de professores ao avaliar os estudantes indígenas, pois se restringem a registrar suas participações em sala de aula limitando-se à interação, à dança, ao respeito aos colegas, ao respeito ao professor e a sua pacificidade, reconhecida como alguém que sabe esperar a vez de participar das brincadeiras.

Na pesquisa, essa prática adotada pelos professores, no contexto escolar, ao usar critérios não convencionais para avaliar os estudantes indígenas, reforça somente os aspectos comportamentais e atitudinais, como expressa um professor:

Avaliação, é difícil, sabe o porquê? É difícil, e não é. Na avaliação, eu não levo ao pé da letra a nota, o porquê da não nota? Dificilmente, eles estão preparados para fazer uma avaliação valendo nota, eles, às vezes, têm dificuldade em sistematizar um texto, eu vejo isso, tá! A escrita escreve bastante errado, tem um ou outro lá que se destaca, mas o que eu levo em consideração, a interação, o feedback com o professor, conversa com o professor, pede ao professor, vem na escola, como que é o andamento deles (Prof-2).

O posicionamento adotado, evidencia uma dificuldade por parte da docente em compreender quais são as funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, ao justificar que não considera literalmente a nota, pois dificilmente os estudantes indígenas

estão suficientemente preparados para realizar uma avaliação somativa, em razão das dificuldades que apresentam na escrita. Ao adotar esses descontos de caráter pessoal, o docente demonstra uma visão limitada sobre o potencial de aprendizagem dos estudantes indígenas, sem buscar alternativas. Nesse contexto, sua ênfase recai predominantemente sobre aspectos disciplinares, em detrimento de uma avaliação que contemple diferentes formas de conhecimento. Diante desse cenário, questionamos: não haveria outras maneiras mais inclusivas e eficazes de avaliar?

Longe de uma postura ingênua que possa transparecer, quando se destaca que a aprendizagem não depende só do conteúdo, mas sim, busca valorizar aquilo que trazem da sua cultura e da interação com o professor, fica evidente o quão distante essa avaliação está de uma educação que realmente respeite as diferenças e valorize a cultura das sete etnias ali presentes, atentando-se, assim, às suas formas específicas de ser e aprender.

Essa incompreensão e tentativa de neutralidade no processo é também adotada por outro professor:

No quesito avaliação, assim como para todos os outros alunos, mas sempre com cuidado especial para esse público específico, a gente tenta analisar o estudante em si. Então, nós temos momentos oportunos para fazer isso de forma coletiva. Antes de o professor fazer a sua avaliação individual, fizemos alguns momentos de conversa mesmo, de bate-papo e outros mais formais, com conselho de classe, onde o professor pode colocar a situação do aluno. Nós temos um relacionamento bacana aqui na escola entre os profissionais, então, eles puderam colocar aquilo que eles sentem de cada aluno e, através disso, nós conseguimos fazer uma avaliação mais pontual de uma forma mais individual, respeitando as particularidades daquele determinado aluno e, juntos, chegando num consenso de como avaliá-lo. Aí esse aluno, ele tem muita dificuldade na escrita, mas oralmente ele produz muito bem, então, vamos tentar avaliar também de forma oral, e não ficar preso ali na escrita. Vamos avaliar através de uma apresentação, de uma dança, de como ele se sinta melhor de colocar a sabedoria dele, o conhecimento dele para os outros (Prof-13).

No relato acima, fica evidente a inquietação ao pensarmos se os outros estudantes não indígenas que apresentam dificuldade na escrita são avaliados assim também, qual é de fato a relação que se estabelece com esses atores sociais, que sabem respeitar a sua vez de fala, serem foco de reuniões de professores para chegarem num consenso de suas notas? Definindo suas incapacidades, recorre-se à expressão dos saberes por meio da dança, atribuindo-se um conceito a essa manifestação. Mas, se esse meio estratégico é válido, por que não se estende a demais estudantes?

Considerar a cultura dos estudantes indígenas, como seus saberes e suas danças, deve ser um compromisso incorporado no currículo da unidade escolar, perpassando todos os componentes curriculares de maneira contextualizada, e não abordados de maneira folclorizada, para atender aos propósitos de avaliação de uma escola que busca se apresentar como antirracista.

A compreensão dos princípios que orientam as relações étnico-raciais, desde o período colonial até a perpetuação da colonialidade, é fundamental para evitar uma leitura ingênua das dinâmicas que se reproduzem nos contextos interétnicos contemporâneos. Em um estado onde a figura do 'colonizador' é historicamente associada ao 'desbravador' dos 'sertões' e ao responsável por levar a civilização aos povos originários, torna-se essencial problematizar essas narrativas para melhor compreender suas implicações atuais (Grando, 2004).

Ao trazer a história da educação escolar indígena em Mato Grosso, afirmamos que as práticas corporais, como exercícios sociais que educam os corpos para a submissão dos saberes e dos poderes dominantes e homogeneizadores, estão presentes na escola desde o período colonial, sempre submetendo os indígenas aos comportamentos adequados de civilizados – tolerados nos espaços da presença dominante do colonizador. Para Grando (2004), as práticas da educação dos indígenas empreendidas pelos missionários que chegaram junto aos colonizadores há mais de três séculos, se mantiveram até a década de 1970, atendendo aos princípios de colonizar e submeter aos interesses do poder do estado na criação das vilas e cidades em seus territórios tradicionais.

Assim, compreendemos que ao estabelecerem uma postura aparentemente espontaneísta, que não corresponde à função que a avaliação desempenha na educação escolar, desvelam a postura de subalternidade imposta aos estudantes indígenas por terem uma cultura diferente, considerada inferiorizada na perspectiva eurocêntrica. As aprendizagens dos saberes válidos na escola, não são foco de esforço de ensino e de aprendizagem para esses estudantes (Grando, 2004).

Diante desta leitura mais ampla do contexto no qual se estabelecem as relações na escola que atende os estudantes indígenas que estão na cidade, compreendemos os desafios postos para os professores. Como afirma Freitas e Fernandes (2007), avaliar não é uma tarefa fácil, pois incumbe ao professor criar condições para que as dificuldades de seus educandos possam ser superadas, o que demanda uma tomada de decisão a partir de

uma legitimidade técnica que a formação profissional lhe confere, como também de uma legitimidade política, estabelecida por suas convicções sobre o papel social que desempenha na educação e os princípios e critérios referenciados no PPP da unidade escolar. Nessa perspectiva, a avaliação funciona como um guia da ação que ocorre dentro de um processo pedagógico.

Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras (Freitas; Fernandes, 2007, p. 20).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem tem como finalidade obter informações do progresso do estudante no presente, com vistas a planejar futuras ações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento, sejam elas referentes a valores, atitudes ou conteúdos escolares, “se, por um lado, a escola deve valorizar a capacidade dos estudantes de criar e expressar sua cultura, por outro, vivendo em um mundo altamente tecnológico e exigente, as contribuições já sistematizadas das variadas ciências e das artes não podem ser ignoradas no trabalho escolar” (Freitas; Fernandes, 2007, p. 20).

Portanto, a avaliação, em uma perspectiva inclusiva, deve partir do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e, que é preciso propiciar ações educativas com base no que os estudantes já sabem e ainda necessitam saber, com intervenções que redirecionem o planejamento e a prática do professor em sala de aula. Contudo, essas estratégias devem estar em consonância com a concepção de avaliação expressa no PPP de cada unidade escolar (Freitas; Fernandes, 2007).

No caso da escola pesquisada, a fala das professoras conflui com o que é posto no PPP. O documento que orienta as ações pedagógicas não apresenta critérios e instrumentos de avaliação que possibilitam um olhar diferenciado para as dificuldades dos estudantes indígenas que não têm domínio da língua portuguesa. Os recursos avaliativos são mencionados de maneira genérica, enfatizando que “a avaliação não é pontual, o aluno é avaliado em todas as oportunidades. Assim, o professor precisa dispor de múltiplos recursos para perceber aquele aluno como um todo” (PPP, 2020, n/p). Desse modo, sem critérios definidos pela escola de como deve ocorrer o processo avaliativo, os professores

adotam posturas espontaneístas, que invisibilizam as dificuldades dos estudantes indígenas.

Para algumas crianças que não se enquadram nas previsões escolares, a ideia de existência de ritmos diferenciados se torna uma justificativa para a ausência de uma intervenção escolar adequada aos seus processos particulares de aprendizagem. Não são compreendidas pela escola e não encontram um lugar na escola que as acolha. Não revelam uma aprendizagem valorizada, mas não podem ser nomeadas como aquelas que não aprendem; destituídas de classificação parecem desvinculadas das atividades de ensino (Esteban, 2006, p. 12).

De acordo com a autora, em um contexto onde muitas culturas se entrecruzam, como ocorre nas escolas públicas brasileiras, na maioria das vezes, a prática da avaliação não está relacionada com os princípios de aprendizagem e considera as diferenças apresentadas pelos estudantes como uma característica que impossibilita a mediação pedagógica, “deste modo, o reconhecimento de que todas as turmas são heterogêneas em muitos casos vem acompanhado do ideal de homogeneidade, destacando a diferença como elemento que impede o ensino e a aprendizagem” (Esteban, 2006, p. 10).

Tal situação naturaliza, assim, o insucesso e o fracasso escolar, em uma progressão automática de um ano para o outro, sem o estabelecimento das aprendizagens necessárias, como evidenciamos na fala desta docente: “tinha um aluno indígena que, quando eu entrei, as professoras já falavam que, desde o primeiro aninho, que ele não estava lendo e, quando eu assumi, acho que era segundo ou terceiro aninho, ele também não estava lendo e foi para os outros anos e tinha dificuldade mesmo” (Prof-5).

Nessa situação específica, a dificuldade é vista como uma característica da diferença, como preceitua a colonialidade, porém, concordamos com Esteban (2006) quando afirma que “o fracasso escolar é um processo, não se realiza da noite para o dia, tem muitas nuances, muitos entrelaçamentos. A escola vai produzindo em seu cotidiano uma série de classificações que indicam o lugar do fracasso” (Esteban, 2006, p. 13).

Outro fato que nos chamou a atenção por parte de alguns professores, foi o modo como se referiram ao sucesso dos estudantes indígenas, visto como surpresa, como nos relata uma docente:

Então, a disciplina que eu trabalho já é difícil o aprendizado até para os brancos. Mas eu vejo que eles têm muita dificuldade porque eles não são alfabetizados. Então, a gente dá as avaliações. Eu tenho uma indígena, duas, duas meninas, as mulheres estão na frente, elas arrebatam. Menina, elas

tiram 100 na avaliação do branco, igual do branco, são muito inteligentes (Prof-7).

Por que a professora estabelece o estudante branco como padrão de inteligência e desconsidera a mesma capacidade no estudante indígena? Esse modo de comparar por parte dela nos remete ao pensamento colonial, ainda presente no imaginário por meio da colonialidade do poder, conforme assevera Quijano (2005).

Para o autor, trata-se de uma estrutura que hierarquiza a sociedade em classes e raças, em que negros e indígenas ocupam um lugar inferior e o branco é considerado naturalmente como superior. Entendemos que essa visão etnocêntrica do outro, por parte de alguns professores no contexto escolar, acaba gerando uma baixa expectativa em relação ao desempenho dos estudantes indígenas na aprendizagem. Nesse caso, “o sucesso do diferente não é previsto, e, quando ocorre, rompe com a classificação, com a ordem, com a definição, com a previsão que orientam a ação pedagógica” (Esteban, 2006, p. 13).

Essa educação monocultural, produzida pela colonialidade, tem fundamentado a visão de qualidade presente nas políticas públicas, no âmbito da avaliação externa e interna. De acordo com Freitas (2013), a busca pela almejada qualidade, muitas vezes, acaba causando um estreitamento do currículo, limitando a ação pedagógica dos professores, com vistas a atender as competências e habilidades necessárias nas disciplinas avaliadas, para obter a nota projetada para a escola, fazendo com que desconsiderem outras dimensões da matriz formativa, como o respeito, a valorização e o reconhecimento das diferenças no contexto escolar.

Para alcançar a tão almeja qualidade na educação brasileira, é necessário compreender que a trajetória de sucesso dos estudantes deve estar comprometida com autonomia, autoestima e o respeito entre todos, sem estigmatizar as diferenças como a falta de determinado conhecimento e/ou incapacidade. Para tanto, no complexo contexto das relações interétnicas presentes na Amazônia brasileira, a exemplo da pesquisa desenvolvida, que compreende as condições históricas estabelecidas pela sociedade ocidental como pautadas na colonialidade e nas estratégias de subalternidade, impostas aos povos originários, o que evidencia o agravante da ausência de uma formação inicial e continuada que desnaturalize as relações de poder da monocultura etnocêntrica ainda assumida na maioria das escolas brasileiras.

Considerações finais

Essa leitura da realidade do contexto escolar, explicita a fragilidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, padronizada e imposta para ser reproduzida na escola, pois reforça a incapacidade de se compreender as desigualdades sociais, culturais e econômicas, assim como as possibilidades de criar outras práticas pedagógicas que possam romper com as monoculturas, que têm invisibilizado historicamente os diferentes grupos socioculturais que compõem a comunidade escolar.

No documento que oficializa a perspectiva dos professores e da escola a reconhecerem seus contextos multiculturais e multiétnicos, o PPP, se evidencia a fragilidade conceitual destes princípios que deveriam orientar a especificidade do contexto no qual se inscreve a escola. Assim como, na perspectiva da inclusão, a avaliação não consegue reconhecer a realidade da escola, quando se trata de dar atenção aos processos educacionais que deveriam atender aos direitos à educação para todos os estudantes.

A pesquisa evidenciou a ausência de uma política de estado para a educação antirracista, e para que as escolas possam atender um projeto de sociedade que se reconheça a partir de suas diferenças, conforme os preceitos constitucionais em que todas as pessoas nascidas no Brasil, são igualmente cidadãos de direitos e que as crianças, independentemente de suas referências étnico-raciais e familiares, sejam atendidas pela educação básica como uma obrigação do estado.

Rever a avaliação padronizada como perpetra o Sistema de Avaliação da Educação Básica, significa considerar que, em um país no qual as estruturas são marcadas pelo racismo, a educação escolar não se limita a uma crítica à forma e ao conteúdo. Trata-se também de compreender que essa padronização ignora tanto o direito dos estudantes indígenas de aprender, quanto o direito dos professores de adquirir conhecimentos sobre como ensinar na diversidade, a partir de uma perspectiva decolonial, com os princípios da educação intercultural crítica, como preconizado por Walsh (2009).

Retomando o conceito de Walsh (2009), entendemos que uma abordagem educacional fundamentada na decolonialidade deve ressaltar a importância de edificar sociedades que reconheçam as diferenças como elementos essenciais e sejam capazes de desenvolver relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. Conforme a autora, o caminho para a decolonialidade, é a educação intercultural, na perspectiva crítica, por questionar as diferenças e as desigualdades

constituídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros, e concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução.

Promover uma educação na perspectiva da interculturalidade crítica, demanda assumir os desafios acima mencionados por Walsh (2009), o que configura romper com a colonialidade historicamente impregnada e desenvolvida na prática pedagógica, em direção a uma outra proposta capaz de reconhecer a diversidade cultural presente na escola, isto inclui uma avaliação tanto interna como externa, que respeite e valorize os saberes invisibilizados pela matriz colonial, como no caso dos estudantes indígenas.

Referências

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 5 janeiro 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Nota técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. Inep 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_Ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em: 05 janeiro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 25 mar. 2022.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula - dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 19, n. 2, p. 7–20, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andrea Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 75-92, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Orgs.). **Plano nacional da educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: Inep, 2013. p. 47-84.

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, C. de O. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-39.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: Relações Interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri – MT**. 2004. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 227- 278.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto-político pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. São Paulo, SP: Papirus, 2018. p. 43-67.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Notas

ⁱ A pesquisa compõe o projeto aprovado pelo Comitê de Ética n. CAAE: 13614419.9.0000.5690 (Universidade Federal de Mato Grosso).

ⁱⁱ Para melhor compreender o processo de ocupação dos territórios tradicionais e a Política indigenista, entre outros, recorremos, à Manuela Carneiro da Cunha (1992): “Política indigenista no século XIX”, e Antônio Carlos de Souza Lima (1992).

ⁱⁱⁱ A avaliação ocorre nos anos ímpares, com a divulgação do resultado nos anos pares.

^{iv} O modelo amostral é aplicado para uma parcela de estudantes, um grupo considerado estatisticamente representativo do ano escolar avaliado.

^v A identidade dos professores foi mantida em sigilo e aqui serão identificados como, Prof-1, Prof-2 e assim sucessivamente.

Sobre as autoras

Sandra Regina Braz Ayres

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2022), na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Docente na área de Metodologia de Ensino na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenadora do projeto de pesquisa “O ensino da temática indígena na sala de aula e a percepção dos professores sobre a Lei 11.645/08”. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT).

E-mail: ayres.sandra@unemat.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6856-6671>

Beleni Saléte Grando

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) em Cuiabá-Mato Grosso, líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT), coordenadora do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” – Rede UFMT/MEC – UFMT, Unemat, IFMT e Coordenadora do Procad-Amazônia CAPES Rede UFMT-UFPA-UFAM.

E-mail: beleni.grando@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>

Recebido em: 11/02/2025

Aceito para publicação em: 24/03/2025