



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6603 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INSTRUMENTOS DE MANUTENÇÃO DE PODER

Samara Gomes Aguiar - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Sonia Maria Alves de Oliveira Reis - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Dinalva de Jesus Santana Macêdo - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESB

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INSTRUMENTOS DE MANUTENÇÃO DE PODER

***Palavras-chave:** Currículo; Conhecimento; Avaliações Externas; Poder.

1 INTRODUÇÃO

Quando o assunto em pauta é o currículo, são diversas as discordâncias e aquiescências que permeiam, tanto sua significação, quanto sua importância e impacto. Mesmo em meio a tantos embates, algo que é comum, principalmente com o advento das teorias curriculares críticas e pós-críticas, é que currículo é sinônimo de poder. Partindo desta concordância delimitamos como objetivo geral deste trabalho: relacionar currículo e conhecimento, expondo em que ponto culminam em uma relação de poder.

Desde que as teorias críticas oportunizaram a perspectivação de um currículo despido de neutralidade foi possível ter uma visão mais límpida em relação às intenções e às consequências que determinado currículo tem ou pode causar, entretanto, antes do ensejo dessa visão analítica surgir, durante muito tempo ele esteve a serviço de quem o formulava, e assim os objetivos que haviam por trás dessas ações nem sempre eram questionados, pois acreditava-se que ele tinha assento em bases imparciais, o que posteriormente revelou-se um equívoco. Quando passou a ser visto como detentor e oferente de poder é que a forma de lidar com ele começou a ser transformada.

Como o tecido da neutralidade curricular havia caído, novos modos de controle social

e de hegemonização precisaram ser criados para atingir os objetivos de uma elite que antes conseguia disfarçar suas tentativas de manter-se *no e com* o poder através de ações veladas. É neste contexto que o processo de implementação das avaliações externas se intensifica, contudo, é imprescindível lembrar que as principais críticas em relação a elas não se referem necessariamente à sua existência. Em si, as avaliações externas não são o ponto que muitos/as teóricos/as denunciam. Os principais questionamentos remetem-se à forma verticalizada como são planejadas, executadas e na maioria das vezes impostas às escolas.

Diante disto, neste estudo partimos do pressuposto de que o currículo e as avaliações externas podem na mesma medida, legitimar hegemonias ou transpô-las, valendo-se do conhecimento para isso. É importante ressaltar que a produção deste texto pode colaborar com as discussões relacionadas às temáticas, tendo em vista que ele teve como principal propósito gerar uma reflexão crítica que de alguma maneira contribuísse para desenvolver um debate no qual fosse possível considerar questões ainda não aprofundadas relativas à natureza e aos desígnios das avaliações externas e as suas prováveis relações com o currículo, com as formas de estruturar e viver o poder e com o conhecimento.

2 CURRÍCULO, CONHECIMENTO E PODER: UMA TEIA RELACIONAL

O objetivo deste estudo não é o de fixar significações, ainda assim é necessário deixar evidente de qual definição ou conceito acerca dos temas propostos partimos para desenrolar a teia relacional que inferimos existir.

Sobre o currículo, o primeiro questionamento, basilar para a construção das discussões deste trabalho, trata-se de uma pergunta muito recorrente nos debates curriculares: afinal, o que quer um currículo? É com esta indagação que Corazza (2001) inicia sua tentativa de formulação de um pensamento curricular, fazendo questão de demonstrar que não procura estabelecer fronteiras acerca de possíveis definições, mas tem como principal propósito produzir uma reflexão crítica que de algum modo contribua para ampliar discussões pertinentes.

Frente à isso, ela assegura que antes de responder esta questão, é preciso perguntar: o que, afinal de contas, "é" um currículo, para querer alguma coisa? Será algum eu, indivíduo, pessoa, sujeito do conhecimento, da consciência, do direito, da ciência, do inconsciente? [...] podemos pensar que o que um currículo "é", é uma linguagem e ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista (CORAZZA, 2001).

No decorrer do livro, a autora segue dizendo que ao desvendar o/s objetivo/s de um currículo têm-se em mãos a chance de olhá-lo com mais criticidade e de escolher a forma como lidar com ele. Diante de tantas definições e conceituações para currículo, alguns/mas autores/as optam por relacionar-se com ele a partir de sua "polissemia". Entretanto, nem todos/as coadunam com esta ideia. Afirmam que este "tudo ser" e "nada ser" atribuído a este campo esvaziou sua significação e rarefez seu sentido.

A definição de currículo aqui admitida foi formulada por Silva e Saavedra (2009) que afirmam que ele pode configurar-se como um espaço de disputas de significação da pessoa e da sociedade. Ele é fértil na construção de identidades e determinante no cultivo das relações de poder estabelecidas, mas, simultaneamente, tem a capacidade de se reconfigurar e organizar em torno de uma dinâmica de questionamento, de contestação e mesmo de

transgressão. Podemos então, entender o currículo como um processo social, político e relacional; como algo socialmente construído e em permanente processo de *des-* e *re-* construção.

Os dois aspectos desta descrição que mais nos interessam referem-se primeiro, ao fato de o currículo, para as autoras, tratar-se de “um espaço de disputas de significação da pessoa e da sociedade”, elucidação que em si abarca grande parte dos intentos deste trabalho, já que aqui, parte-se da ideia aquiescente de que o currículo é uma arena, que faz jus ao substantivo que é, pois tem sido nela que embates para a fixação de significados vêm sendo travados ao longo do tempo, com o objetivo, ora dissimulado, ora não, de hegemonizar alguns/umas grupos e marginalizar outros/as.

Entendê-lo também como “um processo social, político e relacional; [...] construído e em permanente processo de *des-* e *re-* construção” igualmente nos possibilita compreender sua não neutralidade, já que, definido como um processo social, político e relacional, e a própria ideia de construção, já indicam a estruturação de uma relação de poder que não surge por geração espontânea, pelo contrário, é fabricada.

Acerca do conhecimento, a gama de tentativas de atribuir-lhe uma significação também é vasta. Streck (2012) por exemplo, diz que em primeiro lugar o conhecimento não é neutro, ele se origina dentro de determinado contexto social e político, carregando as marcas deste. Assim, o chamado saber universal transmitido pela escola ao longo do tempo passou a ser denunciado como o saber das classes hegemônicas, pois havia na sociedade outros conhecimentos que devido à posição de marginalização de seus detentores, contavam como não-saber.

Com esse questionamento em mente é possível ter mais nitidez para perceber a segregação do conhecimento que o currículo escolar provocou, e ainda provoca na sociedade, já que durante muito tempo só reconhecemos como legítimos certos tipos de conhecimentos, produzidos por pessoas e grupos específicos, relegando assim outras formas de saber às margens epistêmicas.

Santos (2010, p. 13) endossa esta discussão afirmando que [...] a epistemologia ocidental dominante foi construída baseada nas necessidades de dominação colonial e assenta-se na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha).

Manter o conhecimento restrito a poucos/as, pertencentes em sua maioria à uma determinada classe, resultou em anos e anos de exclusão e discriminação de saberes. Este processo fático teve como um de seus principais agentes o currículo, já que ele, sendo uma representação do poder [...], que, por meio de seus discursos exerce dominação sobre segmentos da sociedade, [...] impõe nesses discursos curriculares a dominação do conhecimento oficial sobre outros conhecimentos, diferenciando o que é aceito sobre o que é considerado periférico (OLIVEIRA, 2016). É o currículo muitas vezes quem desenha a linha divisória entre o que é tido como aprovado ou como reprovado.

Neste ponto reencontramo-nos com nossa suposição inicial de que o currículo assumiu e ainda assume, um lugar de mantenedor de determinada supremacia. Como um operador do poder, ele dita o que é permitido e o que não é, o que é tolerável, ou não, seu poder cria fronteiras e demarca limites, ele não só representa o poder como também tem entremeado em si discursos de poder, por sua vez legitimados pelo conhecimento [...] (OLIVEIRA, 2016).

Construindo um pensamento que tem sua gênese no axioma de que o campo educacional curricular consiste em um dos solos mais férteis para pensarmos uma articulação entre conhecimento e poder, a partir daqui seguiremos alicerçadas na inferência de que para manter-se como hegemônico, os grupos que atuam com tal finalidade têm que valer-se de diversos instrumentos. À medida que um deles cai ou fraqueja, outro é erguido, pois só assim é possível permanecer no poder.

3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE

Durante muito tempo foi função do currículo manter os grupos hegemônicos como tal, no entanto, como passou a ser visto a partir de um olhar mais crítico e menos ingênuo, tiveram que organizar outra/s forma/s para preservar sua posição. É então que entra em cena as avaliações externas, em sua maioria de larga escala. Sobre elas, Villas-Boas (1998, p. 21) assegura que “podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social”.

O currículo define qual conhecimento será ensinado, exercendo seu poder sobre as escolas. Para certificar-se de que seus desígnios estão sendo cumpridos ele se vale das avaliações externas, que agem moldando o currículo escolar na micro esfera, a fim de que ele se torne o que a macro esfera deseja, um mero reproduzidor de conteúdos.

A avaliação, especialmente aquela com foco na aprendizagem alunar, realizada no interior das escolas (avaliações internas) desenvolvidas pela comunidade escolar local, sempre teve seu lugar de destaque nas pesquisas e discussões educacionais. Todavia, em meados da década de 1990, houve intensos debates em torno da educação, dos quais culminaram progressos significativos na elaboração de instrumentos de avaliação no Brasil, que por sua vez, resultaram na criação de um sistema de responsabilização do Governo Federal, além de sistemas de avaliação em larga escala.

Para Sant’anna (2014, p. 30) avaliar trata-se de “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. A função principal da avaliação era compreender como estava o processo de aprendizado dos/as estudantes para, ou permanecer com as metodologias até então adotadas, ou alterá-las, suprimindo assim as necessidades escolares que iam sendo percebidas por meio das avaliações.

Os debates sobre a Educação Básica no Brasil têm sido associados às discussões sobre a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados oriundos das avaliações externas. Esse novo eixo norteador fez emergir posicionamentos sobre decisões que orientam a política educacional, a organização curricular, os saberes selecionados e trabalhados nas escolas, os métodos de ensino, a seleção de livros didáticos e a formação dos/as educadores/as. Ou seja, a política educacional e as decisões dela resultantes têm sido fortemente afetadas e mesmo dirigidas pelas avaliações (SAUL, 2015). Ademais, a educação brasileira nesse momento passava por um processo de descentralização, influenciado principalmente pelo ideário neoliberal e para agir de acordo, era necessária a criação de sistemas de avaliações externas que possibilitassem ao poder público [...] principalmente estabelecer mecanismos de controle [...] (SOUSA, SILVA, 2012).

É neste fértil terreno que a expansão das avaliações externas aconteceu, já que de um lado, era preciso atender toda a demanda da educação e de outro, melhorar sua qualidade, frente a isso, o Governo encontrou a oportunidade de valer-se das avaliações externas para relacionar-se mais de perto com as escolas, sem isso necessariamente significar algo positivo.

De início, também velada sob o manto da neutralidade as avaliações externas eram vistas apenas como mais um modo de analisar o desempenho das escolas, averiguando o que poderia ser mantido ou melhorado. É no momento em que as consequências desta nova maneira de avaliar, verticalizada e aquém da realidade escolar, se revelam que os impasses e questionamentos começam a emergir.

É possível citar vários resultantes das avaliações externas. Ranqueamento e competição entre escolas, mudanças no currículo, sobrecarga de tarefas, tanto dos/as docentes quanto da gestão, alterações não planejadas na rotina escolar, entre outros. A percepção acerca desses efeitos foram o estopim para a queda da máscara de neutralidade sob a qual as avaliações externas vinham se escondendo. Elas foram retiradas do campo neutral e passaram a ser vistas como o que realmente são, instrumentos de controle. Isso se deu grande parte porque também foi percebido que sozinha a avaliação não garantia o sucesso educacional. Era preciso aliá-la à outros instrumentos e procedimentos para que a educação fosse considerada de qualidade, todavia, estes instrumentos e procedimentos exigem recursos financeiros, algo que o Governo não costuma disponibilizar de bom grado.

Neste ponto retomamos à discussão inicial acerca do proposto, a relação entre currículo e avaliações externas, pois, em consonância com os/as autores/as Louzada e Marques (2015, p. 716), acreditamos que:

[...] o campo educacional é um campo de disputa e em constante disputa, o currículo é uma parte deste campo onde as mesmas acontecem de maneira relativamente explícita. Não é difícil vermos setores religiosos, movimentos sociais, organizações empresariais e outros grupos expondo suas demandas ou pressionando politicamente para a definição do que deve ser considerado componente curricular nas escolas, seja por meio de disciplinas específicas, seja por meio de conteúdos ou temas incorporados ou excluídos das disciplinas existentes.

O ato de selecionar já fora comentado por Silva (1999, p. 16), que afirmou que “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder”. Em vista disso, podemos notar que o que as avaliações externas mais fazem é selecionar. Orientadas, principalmente por entidades governamentais, mas não só por elas, selecionam os conteúdos que julgam importantes e excluem tantos outros que são tidos como irrelevantes, todavia, o diálogo desses órgãos com a escola é parco, e assim um abismo se cria, pois a realidade da escola acaba se mostrando como distante daquilo que é solicitado pelo Governo.

4 CONCLUSÃO

Nosso atual contexto tem se mostrado bastante fértil para colocar em cheque as temáticas aqui propostas para discussão. Primeiro porque nunca antes na História da educação ela foi tão mercantilizada e segundo porque as consequências das avaliações externas estão emergindo cada vez mais diante de nossos olhos.

Depois que o currículo foi destituído de sua falsa neutralidade tornou-se possível enxergar com mais clareza e objetividade seus intentos. Mesmo em meio a tantos impasses em relação à sua influência um ponto que é comum na maioria dos escritos teóricos sobre ele, é que todo currículo é possuidor de poder, pois o ato de selecionar, uma marca do currículo,

carrega em si o poder, já que na ação de selecionar quem o faz encontra-se numa posição privilegiada, tendo total controle de exclusão ou inclusão.

As escolas estão sendo submetidas a uma espécie de inquisição social, pois aquelas que não alcançam um “bom” desempenho são julgadas pela comunidade, todavia, essa alta performance trata-se de uma invenção utópica, já que, dada a realidade escolar de nosso país, os parâmetros para conseguir essa façanha são praticamente impossíveis de serem alcançados.

O verbo avaliar perdeu sua condição de sinalizador de possíveis mudanças e melhorias quanto ao ensino e recebeu o título de verdade sobre a qualidade de uma escola, principalmente.

No embalo das discussões que vêm sendo tecidas, esse mostra-se como um momento necessário para o fortalecimento de diálogos, da análise crítica e da denúncia ao que vem sendo feito contra a escola pública. Estar atento/a às manobras que são constantemente feitas para acabar com esse bem social é uma forma de resistir e manter viva a esperança em um ensino democrático e emancipatório, capaz de provocar transformações sociais. Lutar, neste caso, significa reafirmar que a educação não é uma mercadoria, mas um direito.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista E-Curriculum**. v. 13, n. 04, p. 711-732, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25244>. Acesso em: 04 jan. 2020.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço pedagógico**. v. 23, n. 2, p. 390-405, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6544/3965>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: Epistemologia do Sul*. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). São Paulo: Cortez, 2010 (p. 31-83).

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**. v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015001001299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Paula; SAAVEDRA, Luísa. Género e currículo. In. PINTO, Teresa (coord.). **Guião de educação, género e cidadania - 3º ciclo do Ensino Básico**. Lisboa - Comissão para a Cidadania e Igualdade do Género. p. 61-78. 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19996/1/G%c3%a9nero%20e%20Curr%C3%a9culo.pdf>
Acesso em: 18 dez. 2019.

SOUSA, Antonio Marcelo Pereira; SILVA, Maria Aline da. **Avaliação externa no contexto das políticas neoliberais**. In: IV FIPED - FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. Campina Grande. Realize Editora, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/14c03b0755da54c9b34c6c93cb9553a1_159.pdf
Acesso em: 03 jan. 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez., 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf. Acesso em: 21 dez. 2019.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**: Proposições. v. 9, n. 3, p. 19-27, nov., 1998. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1979/27-artigos-villasoasbmf.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.