



5255 - Pôster - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT13 - Educação Fundamental

DIFERENÇA, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO: O lugar do saber e a luta pela emancipação com/nos/dos processos avaliativos.

Crizan Sasson Corrêa de Oliveira - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

DIFERENÇA, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO: O lugar do saber e a luta pela emancipação com/nos/dos processos avaliativos.

Resumo: Através de um estudo bibliográfico, o artigo traz a reflexão e investigação das operações efetuadas nas/com/das práticas cotidianas, suas singularidades, trajetórias, lógicas e processos múltiplos e complexos em meio a urgente necessidade de forjar deslocamentos e reorganizar o lugar onde se produz o discurso, ao pensar a democratização dos saberes e processos avaliativos. Nessa empreitada teórica, arrisco a desconstrução da produção e operacionalidade do lugar de saber, desnaturalizando as operações de poder que buscam produzir-se como tal, ao debruçar o debate das relações do conhecimento com/nas/das diferenças. A pesquisa propõe a abertura do debate sobre a compreensão e reflexão do espaço escolar considerando principalmente a concepção de educação escolar e a função social da escola no todo da sua complexidade.

Palavras-chave: Diferença; Conhecimento; Avaliação.

A avaliação se torna cada vez mais um lugar de disputas, considerando a dissonância entre os discursos do que julgamos ser o papel da escola e a função da avaliação no atual contexto conservador. O reforço do processo avaliativo como espaço de classificação, meritocracia, responsabilização, entre outras marcas identitárias revelam ao longo das trajetórias escolares a urgência de se investigar a presença constante do Outro [1] e da diferença. Tal debate excede largamente a compreensão do conteúdo escolar como um todo inteligível posto a ser avaliado. A começar, que o “todo” é uma das partes transformada em referência para as demais, ou seja, muito embora esta seja uma das lógicas das racionalidades existentes, a relação entre o que se ensina e o que se avalia perpassa diretamente as relações desiguais de poder/saber.

Através de um estudo embrionário, busco na pesquisa de doutorado investigar as operações efetuadas nas/com/das as práticas cotidianas, suas singularidades, trajetórias, lógicas e processos múltiplos e complexos em meio a urgente necessidade de forjar deslocamentos e reorganizar o lugar onde se produz o discurso, ao pensar a democratização dos saberes e os modos avaliativos que os atravessam em meio as aprendizagens.

Operar com a ideia de potência transformadora e insubmissão produzida pelas práticas cotidianas (Marigret, 200), rejeitando a alienação e o determinismo instituído em perspectivas críticas/otimistas, mas não ingênuas de regulação do poder, torna o desafio investigativo da pesquisa algo mais instigante no campo da avaliação significativa. Principalmente ao considerar a avaliação como “uma leitura orientada da realidade” (Hadji, 2000), me aproprio do sentido de avaliação baseada e motivada pela concepção de “avaliar para provocar mais e mais possibilidades de aprendizagens” (Fernandes, 2014). Eis onde reside a disputa. Uma vez reconhecida como legítima, as relações entre conhecimento/avaliação/aprendizagens passa a poder exercer regulações e emancipações sociais escolares. Aparentemente, livre de qualquer suspeita, suas funções de legitimação, reprodução e/ou demarcação das desigualdades dissimulam as dificuldades escolares a uma inferioridade inerente a um sujeito, grupo ou instituição que fracassa. Do contrário, em espaços considerados de sucesso, as diferentes lógicas de produção do que precisa ser ensinado/avaliado também produz a existência do poderoso, da qualidade, da excelência – daquilo que é usado como referência, em uma cumplicidade que reside às mesmas categorias cânones de produção de conhecimento e suas autoridades simbólicas.

A produção social destas lógicas de conhecimento resulta na subtração do poder de resistência, das negociações, hibridizações e invenções possíveis e existentes nas/com/das práticas culturais cotidianas. Os processos de fixação dos conhecimentos como fundamentais ao currículo, e suas práticas instrumentais são repetidas incansavelmente como um mecanismo para estereotipá-las, transformando-as em medidores de qualidade. Segundo Macedo (2009, p.100):

Essa estratégia pode ser vista como parte de uma fantasia de completude que nunca poderá ser completa. O conhecimento universal repele o outro para perceber-se como completo, mas o ato da repulsão permanece como um testemunho de sua incompletude. É por isso que sua superioridade, que seria óbvia se realmente existisse, precisa ser constantemente lembrada.

No entanto, como afirma Macedo (2012, p.736), “a educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento”. A definição que antemão que impede o sujeito, “age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença”, mas que diferença é essa? “Não uma diferença em si, [mas] o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura” (p.736)

No exercício obstinado de pensar as mudanças sociais, questiono inicialmente a invenção permanente de

conhecimentos e modos de conhecer, de existir, de experimentar, de viver a diferença. Nessa empreitada teórica, me arrisco a desconstrução da produção e operacionalidade do lugar de saber, desnaturalizando as operações de poder que buscam produzir-se como tal, ao me debruçar no conhecimento e produção das práticas do dia a dia, ao despir-me, descolonizar-me para viver e aventurar-me nesses processos de estudo/pesquisa.

Diante dos questionamentos que ultrapassam/camuflam as condições reais da produção do conhecimento, a problematização da avaliação das aprendizagens, trata-se de um clamor que nos ajuda a pensar nossa contemporaneidade. Avaliar para aprender traz aos poderes e significações descolamentos das ações culturais, políticas e ideológicas que inter-relacionam o saber e o sentido, como marca da troca/análise das práticas cotidianas que as realizam.

As dissonantes práticas avaliativas envolvem uma série de disposições incorporadas nos sujeitos, sejam estes professores, estudantes, famílias, instituições, governos, entre outros, contemplados de relativas crenças, modos de ser/fazer, valores, concepções e conhecimento. Avaliar para aprender é assumir e considerar a experiência do Outro com o conhecimento. Trata-se, então, de uma atividade produtiva relacional com o Outro e com a diferença tomada pela significação do que nos antecedeu, o que nos modifica, e ainda, o que virá depois de nós, ou seja, um exercício constante de alteridade (CERTEAU, 1994).

A luta pela emancipação das diferenças se torna um ato de resistência, especialmente considerando as concepções de conhecimento e lugar de saber, enquanto espaços de disputa curricular, tornando-se um dos principais desafios de articulação das aprendizagens.

A pesquisa tem proposto a discussão para além do estudo dos sujeitos, das instituições ou governos, a proposta é captar as *relações* como ponto chave que constitui a trama dos processos avaliativos, ao discutir “o que estamos formando com a forma que estamos avaliando” (Esteban, 2015), considerando não somente o direito dos diferentes de serem iguais, mas o direito de se afirmar em sua diferença (CANDAU, 2008).

As políticas de avaliação, na perspectiva da política de resultados, condicionam o saber a um dado projeto de sociedade, invisibilizando outras alternativas. Considera uma cultura dominante e passa a transcrever a função social da escola, o treino da subordinação e culpabilização. Tal perspectiva tem por finalidade enrijecer as múltiplas concepções de avaliação como políticas de resultados, uma prática por vezes censitária, sem discutir os processos e as outras lógicas que “sobrevivem”/ou tentam “sobreviver” neste mesmo contexto.

Nestes primeiros esforços de investigação, debruço-me em estudos bibliográficos de pesquisadores que discutem as concepções de avaliação, o papel social da escola, suas relações com a diferença, qualidade, conhecimento/saber em meio as práticas cotidianas. Em consonância com essas reflexões, meu compromisso com a discussão das perspectivas avaliativas, é dar destaque às diferenças para problematizar discursos articulados como unitários e em dimensões essencialistas. Sendo assim, tais inquietudes descritas neste artigo são fruto de parte de minhas reflexões iniciais de pesquisa bibliográfica baseada em autores como: FERNANDES (2012, 2014), ESTEBAN (2001, 2008), CANDAU (2000, 2008), FREITAS (2005), entre outros. Contribuições de Franz Fanon, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e Michel de Certeau contemplam alguns signos de minhas identidades e estratégias de subjetivação ao elaborar e contestar a própria ação do pensamento, auxiliam minhas inquietudes que coabitam diferentes identificações em meio aos desdobramentos da produção híbrida de tradução da significação do meu lugar de fala, enquanto pesquisadora, além dos diálogos sobre a decolonialidade, deslocamento, desconstrução, reinvenção e tessitura que tais autores provocam em suas investigações sobre a diferença.

A pesquisa se justifica na proposta de compreender e refletir o espaço escolar considerando principalmente a concepção de educação escolar e a função social da escola no todo da sua complexidade. “A naturalização da cultura escolar em relação à realização de provas e exames denuncia o papel social que, na prática, fica destinado à escola: aprovar e reprovar para certificar” (FERNANDES, 2014, p.120). É no sentido de questionar esse destino provável, de tais práticas avaliativas que acontecem em meio a discursos proferidos como consensuais e coesos, que investigo as negociações do/no/com o Outro.

Considerando que tais questões podem nos ajudar a entender como os sujeitos conferem significados as suas experiências, descrevendo-as e interpretando-as a partir dos lugares e papéis que ocupam na instituição, a *relevância* deste estudo encontra-se no fato de que a busca pela desejada qualidade do ensino e da educação, muitas vezes, tem legitimado processos de exclusão incompatíveis com os ideais democráticos de educação, na medida em que tendem a legitimar o estabelecimento de padrões fixados de desempenho, a partir dos quais, aqueles que deles se diferenciam passam a ser desqualificados.

Defendo que a construção e negociação do projeto que queremos acontece em meio a luta política que, simultaneamente, constrói, negocia, ajusta e ergue provisoriamente o que somos. Nesse processo, a ideia de avaliação/conhecimento/aprendizagem que nos é “recusada e/ou oferecida *a priori*”, torna-se aquilo que, constantemente, se constrói como projeto de sociedade, que se modificam em inúmeras negociações a serem feitas, e no próprio processo de lutar politicamente em defesa dos valores que temos e as finalidades sociais que queremos, constituindo assim identificação (Freire, 2014).

Referências Bibliográficas:

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: _____ (Org.) Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000. P.61-78

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira

ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

_____. *Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação*. Portugal, Universidade do Minho, Revista Portuguesa de Educação, v. 21, n.1, p. 5-31, 2008.

_____. O que estamos formando da forma que estamos avaliando? In: GARCIA, R.G.ESTEBAN, M.T., SERPA, A. (Org.). *Saberes cotidianos em diálogo*. 1 ed., Petrópolis, RJ: De Petrus, 2015.

FERNANDES, C. Avaliação: diálogo com professores. In: SILVA, Jansen; Hoffman, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 9. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. P.95-104.

_____. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo. Ed. Cortez, 2014.

FERRAÇO, C. E.; Soares, M. C. S. Alves, N. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil*. Pedagogía y Saberes No. 46 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2017, pp. 7-17.

FREITAS, L. C. *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial-Out. 2005.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo*. 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

MAIGRET, É. As três heranças de Michel de Certeau. Um projeto explodido de análise da modernidade em: *Annales, Histoire, Sciences Sociales* 55 anos, n.3, 2000, pp.511-549.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, 2003.

[1] O termo "Outro" que emprego aqui assume as concepções dos escritos de Michel de Certeau. "O Outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos e saberes. É aquele ou aquilo que emerge com as crises do crível e engendra credibilidades nascentes, que não se possui nem se controla. O Outro é o que escapa. É o imprevisível, inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro, [o fracassado, reprovado] (...) a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para inventar o novo" (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).