



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

12899 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

## OS LIMITES DO COMUM: ENTENDENDO A AVALIAÇÃO COMO UM COMPROMISSO DEMOCRÁTICO

Matheus Saldanha do Amaral Reis - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Emilene Busquet de Barcelos - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE/UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

### OS LIMITES DO COMUM: ENTENDENDO A AVALIAÇÃO COMO UM COMPROMISSO DEMOCRÁTICO

**Resumo:** A proposta desta escrita surge com o nosso incômodo em relação à centralização, por parte das políticas curriculares em curso, da avaliação como uma ferramenta capaz de garantir a democracia e a boa qualidade de ensino. A construção de um mundo e de um cidadão ideal a partir dos currículos escolares nos leva a questionar os sentidos de avaliação e de democracia que estão passando por uma tentativa de fixação para fundamentar um projeto definitivo de sociedade. Visando uma aproximação teórica com esse problema, dialogamos com a desconstrução derridiana para perturbar os processos de estabilização que tentam validar a avaliação como um meio de regulação e certificação das identidades que podem fazer parte de uma determinada projeção realista de mundo. Além disso, também destacamos as contribuições de Chantal Mouffe para tratar da democracia, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo para demonstrar como temos entendido o campo de produção curricular e Ángel Diaz-Barriga para fazer uma leitura possível do ato de avaliar. A reflexão desses autores nos ajuda a problematizar a afirmação de uma formação comum a todos como condição para a democratização.

**Palavras-chave:** Currículo, Avaliação, Comum, Democracia, Diferença.

## **Sentidos em disputa: a tentativa de criação de um mundo comum**

A história da democracia moderna está diretamente relacionada com uma projeção de um comum a todos. No campo da educação, foco deste trabalho, o problema em relação à centralidade de algo comum aparece na fundamentação de propostas *solucionantes* que partem de políticas curriculares educacionais visando a superação de uma crise geral no ensino. As recentes reformas, como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, vendem a ideia de que apenas com a superação dessa crise, seguindo os caminhos pré-estabelecidos pelos arquitetos das políticas curriculares, conseguiremos chegar a uma educação de qualidade, uma escola verdadeiramente democrática.

A democracia vem sendo significada a partir de determinadas projeções realistas de mundo. Ela encontra-se em perigo “não apenas quando o consenso e a fidelidade aos valores que ela encarna são insuficientes, mas também quando a sua dinâmica combativa é travada por um aparente excesso de consenso que, normalmente, mascara uma apatia inquietante.” (MOUFFE, 1996, p. 17). Nos documentos oficiais, uma educação democrática é traduzida a partir de um projeto de sociedade amparado em currículos comuns com conhecimentos essenciais capazes de transformar o mundo, educando os sujeitos do futuro. Um futuro que é inventado. O comum, dentro desse salvacionismo, é vendido como uma promessa que dificilmente poderá ser garantida.

O comum como promessa nos discursos curriculares, faz parte dos incontáveis projetos globais que apostam na colonização da escola pela ciência (MACEDO, 2006) para compor um projeto ideal de sociedade. Coisificando o conhecimento, e conseqüentemente o currículo, esses investimentos desconsideram a importância das disputas por significação nas tentativas de prescrever determinado conhecimento significado como necessário para a formação de uma sociedade que todos supostamente possam estar em um mesmo nível de aprendizagem. Mais uma promessa sem fundamentos.

Sentidos de avaliação têm sido intensamente disputados pelas políticas educativas em nosso país. O nosso objetivo com este trabalho é o de perturbar os processos que tentam significar a avaliação como um meio de regulação e certificação das identidades que podem fazer parte de um determinado projeto realista de mundo. Reduzindo os sentidos e as reflexões sobre o avaliar, esse complexo “nome” vem sendo traduzido como uma ferramenta de autenticação, capaz de fortalecer a promessa salvacionista, promovendo a tentativa de silenciamento do conflito para a promoção de uma suposta igualdade e de uma boa qualidade de ensino. Em contraponto a essa ideia positivista e instrumental, entendemos, amparados por nossos aportes teóricos pós-estruturais e pós-fundacionais (MOUFFE, 1996; DERRIDA, 2005), que essas propostas carregam possíveis impactos e apagamentos preocupantes sobre as diferenças.

Na primeira parte deste texto buscamos desenvolver metodologicamente com

operadores teóricos que tem fundamentado nossa compreensão sobre o campo da produção curricular, pois entendemos que esses processos nos dão a oportunidade de identificar os problemas que nos incomodam e motivam parte do nosso envolvimento na pesquisa do campo do currículo. Por fim, fazemos uma leitura possível do avaliar com as três dimensões de Ángel Diaz-Barriga (2018) para complicar a estabilização de sentidos e desconstruir a ideia de projeção de um bem comum através das práticas redutivas das testagens.

### **Referências que nos auxiliam no trabalho de teorização curricular**

Temos assumido a desconstrução derridiana como um modo de desestabilizar as pretensões de verdade (CUNHA, 2016, p. 112) que vêm se hegemonizando no contexto educacional. Nossas leituras do filósofo da diferença nos estimulam a pensar sempre em outros tipos possíveis de narrativas para explicar o que chamamos realidade. Destacamos que a desconstrução em Derrida não tem uma definição exata, não é um método, mas a interpretamos como um intenso movimento de questionamento e perturbação das hegemonizações que tendem a buscar por simplificadas oposições binárias para justificar a fixação das estruturas e sentidos em nosso mundo, das “verdades” que se estabelecem em nosso campo de estudo. A partir disso, buscamos promover uma constante reflexão em relação a simplificada dualidade, presente no pensamento moderno ocidental, que intensifica a relação entre o bem e o mal, entre o desejável e o indesejável, entre o sucesso e o fracasso – questões essas que movem as significações do nome avaliação.

A nossa aproximação com essa forma de ler o mundo, nos ajudou a fazer uma leitura de currículo que conversa com as contribuições que vêm sendo desenvolvidas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (LOPES; MACEDO, 2011). Investimos teoricamente no campo do currículo, entendendo-o como um processo de enunciação cultural (MACEDO, 2006), um texto em constante processo de significação e tradução, e as políticas de currículo como disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações. Essa forma de entender a política e o currículo, em si, nos aproxima da desestabilização dos movimentos estruturais hegemônicos e as estratégias de produção de políticas curriculares com discursos que simplificam os debates do nosso campo associando currículo e avaliação como instrumentos garantidores de uma “educação de qualidade” (CUNHA; PEREIRA, 2020).

Deixando de lado as reduções que são feitas do “nome” currículo, que o designam como um simples documento, “Base”, receita ou um meio para o sucesso – notas e rendimentos maiores nos testes -, evidenciar os conflitos que estão presentes nas proposições curriculares e se arriscar na noção derridiana de desconstrução, nos parece ser um caminho produtivo para ampliar os sentidos de política. Explorando esses sentidos, entender a democracia como uma infundável e necessária disputa nos orienta a problematizar um pensamento binário característico do essencialismo filosófico clássico (CUNHA, 2016, p.112).

No complicado e dual momento político em que vivemos, nossas leituras nos ajudam a entender o diferente não como um inimigo a ser destruído, mas como adversários políticos, sujeitos com ideias diferentes, mas necessárias para o próprio funcionamento político de uma sociedade potencialmente democrática. Ao compreender com Chantal Mouffe (1996) a democracia como algo incerto, como uma promessa messiânica (DERRIDA, 2005), é possível tensionar as fantasiosas pretensões de democratização trazidas especialmente pelas perspectivas globalizantes ocidentais mais recentes que dominam os projetos políticos no tempo presente.

### **Avaliar, um compromisso ético e democrático**

A supervalorização da avaliação com a intensificação dos testes em larga escala (CUNHA; PEREIRA, 2020) acarretam um crescimento das práticas punitivas nos *espaçostempos* de ensino e aprendizagem. Esse movimento redutivo na educação acaba gerando uma notável reação negativa às práticas avaliativas no campo da produção acadêmica e nos espaços de formação docente. Entendemos que essa relação binária com a temática da avaliação, assim como as práticas punitivas em si, tem contribuído para o esvaziamento da reflexão acadêmica sobre o tema.

Colocar a avaliação como um mal que precisa ser superado, além de simplificar os possíveis entendimentos sobre a própria avaliação, contribui em conjunto com dominância da avaliação externa (AFONSO, 2019), para o esvaziamento dos necessários embates políticos e teóricos que fundamentam a difícil e constante luta por uma educação democrática. Avaliar, portanto, é uma ação política, e como vem defendendo Lopes (2015), é um acontecimento que sempre remete a uma ética que não pode ser definida *a priori* (LOPES apud LEMOS, PEREIRA, 2021)

Buscando complicar as expectativas das políticas atuais de responsabilização que são ancoradas em bases realistas que favorecem a ideia de ensinar, aprender e avaliar como “uma relação de transmissão linear” (CUNHA; PEREIRA, 2020, p.21), trazemos para esta escrita as contribuições de Ángel Diaz-Barriga (2018) e a sua defesa da avaliação como um processo que envolve três dimensões: *política, pedagógica e técnica*.

Avaliar é um compromisso ético-político para/com as diferenças, um comprometimento com o sentido conflituoso de democracia que temos entendido em nossas leituras de mundo e processos de teorização. A *dimensão política* no trabalho de Barriga é a questão mais importante no processo de avaliação, pois ela está diretamente dialogando com a alteridade, com o Outro, com aqueles que não conhecemos, mas que os mecanismos de controle que prometem uma realidade comum a todos se dedicam em tentar classificar, nomear e simplificar o diferente. O autor destaca que o ato de avaliar requer um posicionamento político, um entendimento do que, e para que está sendo feito o processo avaliativo. Por envolver um diálogo político consigo e com os Outros é necessário ter ética e

uma responsabilização com as propostas avaliativas.

A *dimensão pedagógica* se estabelece como uma dimensão de troca, de *feedback* (FERNANDES, 2006), uma atenção especial voltada para os processos de ensino e aprendizagem para tentar entender um pouco de cada estudante, dos saberes, das dúvidas e eventuais dificuldades que cada um pode estar carregando em seu processo formativo. O *feedback*, ou melhor, as indicações de troca acerca do que os estudantes devem fazer para aprender, acerca do ponto em que se encontra em relação às aprendizagens que tem que se desenvolver é fundamental na *dimensão pedagógica* defendida por Barriga.

A *dimensão técnica* está relacionada com os processos de organização das propostas de avaliação. Considerando a importância das práticas avaliativas e toda a importância política que este ato carrega na formação de uma comunidade escolar, um planejamento e um objetivo no ato de avaliar são questões fundamentais. Uma possível incompatibilidade dos instrumentos de avaliação com as realidades específicas de cada uma das comunidades escolares coloca em risco a efetividade pedagógica e política das propostas de avaliação.

Com as contribuições de Ángel Diaz-Barriga nas três dimensões avaliativas, essa escrita traduz apenas uma significação, dentre diversas outras que disputam um lugar na produção de sentidos da avaliação. Enquanto essa disputa aberta for possível, estaremos caminhando para uma democratização da educação.

### **Considerações Finais**

O ato de avaliar, é um ato do *agora*. É um compromisso democrático da comunidade escolar com o sujeito que estão a todo o tempo aprendendo, esquecendo, reaprendendo, e negociando contingencialmente com o *espaçotempo* escolar. Não existe conhecimento pronto, assim como não existe uma identidade pronta que precisa preencher um vazio pendente até o final do processo de escolarização. Enquanto formadores, problematizamos o discurso de *transmissão* de conhecimentos superiores externos aos sujeitos em formação. Questionando a ideia de possuir o controle sobre as vidas que passam pela nossa história. O futuro está sendo constantemente reescrito e disputado, o que inviabiliza uma projeção realista do mundo.

Se for possível pensar em uma “educação de qualidade”, essa projeção precisa ser feita no campo da indecibilidade, como *acontecimento* derridiano que escapa a ordem da calculabilidade. Uma ética da alteridade é necessária para produzirmos uma educação com qualidade na e com as diferenças, deixando de lado os enquadramentos normativos e as bases curriculares que fundamentam as regras e os caminhos que devem ser seguidos para a superação de um *fracasso* pré-estabelecido. Vivemos no caos, um descontrole que, em tese, deveria assustar muito menos do que a imposição de uma identidade comum a **todos**.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para (re)atualizar a sociologia da avaliação. In ORTIGÃO, M. I. R. O.;

DOMINGOS, F.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Orgs.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019, p. 257-272.

BARRIGA. A.D. A PROVA PISA: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In: ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). **Políticas de Avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa**. Curitiba: CRV, Volume 3, p. 19-38, 2018.

CUNHA, E. V. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade. IN: FRANGELLA, R. (org.). **Currículo, formação e avaliação – redes de pesquisa em negociação**. Curitiba: CRV, 2016.

CUNHA, E. V.; PEREIRA, T.V. Uma avaliação justa é possível? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 20, 2020, Rio de Janeiro (RJ), **Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**.

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, C. (Org.)

**Desconstrucción y pragmatism**. Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 151-170.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 19(2) 2006, pp. 21-50.

LEMOS, G. A. R.; PEREIRA, T.V. Sobre a arbitrariedade das decisões pedagógicas: currículo e economia como campo semântico. In: PEREIRA, T. V. (Org.). **Avaliação pedagógica: limites e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2021, p. 109-127.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 23 Mar. 2023.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, 2006.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.