

Reflexões sobre currículo e avaliação: as disputas por sentidos e os espaços para a resistência

Renata Leite de Oliveira
Graciane de Souza Rocha Volotão

Introdução

Este artigo objetiva provocar reflexões sobre o campo do currículo e da avaliação, compreendendo-os como um campo de disputa constante e de contingenciamentos provisórios. Recorremos a aportes pós-estruturais que nos auxiliam a desestabilizar discursos que fixam sentidos como únicos. Ao escolhermos esta empreitada, nossa escrita torna-se permeada por reflexões sobre contextos sociais, históricos e culturais, transformações, atuação constante e sobre o próprio ato de nos colocarmos sob suspeita dos nossos posicionamentos.

Dessa maneira, organizamos este texto com uma breve introdução que ressalta as transformações sociais ocorridas a partir da década de 1980, uma visão curricular em consonância com os padrões para a “nova” sociedade, pois acreditamos que a visão de currículo influencia a temática da avaliação e vice-versa. Em seguida, iniciamos a reflexão sobre o que compreendemos como currículo e aprofundamos a ideia de currículo como produção cultural. Em um terceiro momento, abordamos a avaliação como campo que articula sentidos com o currículo, enfatizando a importância da avaliação das/para as aprendizagens.

Na finalização deste artigo, realizamos um fechamento contingencial sobre as reflexões acerca do currículo e das avaliações das aprendizagens, destacando a importância do feedback e da responsabilidade compartilhada no processo ensino e aprendizagem.

O currículo nas políticas educacionais

A partir do contexto histórico e social vivenciado durante os anos de 1980, outros cenários começaram a adquirir formato mediante as mudanças da sociedade. O avanço tecnológico, as relações entre as nações devido ao avanço da globalização e todas essas redes permeadas por relações de poder também influenciaram e influenciam o campo educacional, associando-o a uma ideia mercadológica e revestindo tal compreensão como uma nova leitura de atuar mediante as mudanças mundiais, ao instituir novas subjetividades e modos de convivência. Conforme salientado por Ball (2004, p. 1108), “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de política regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional”.

Nesse cenário, as políticas curriculares educacionais brasileiras ganharam contornos mais complexos e carregam características mercadológicas, visto que

têm se constituído pautadas no sentido da reconfiguração do modelo de escola até então adotado e da formação de um novo cidadão, que deve ser socializado no interior de um espaço pedagógico ressignificado e de uma nova cultura escolar (TURA, PEREIRA, 2013, p. 114).

As tensões entre global e local permeiam a vida social e proporcionam a emersão de novas possibilidades de leitura de mundo, pois consideramos que toda e qualquer tentativa de amarrar, conter ou delimitar significações de sentidos também proporciona espaços para muitas outras possibilidades devido aos processos de tradução e hibridização¹.

Nossas enunciações sobre currículo trazem consigo as compreensões que construímos tanto relacionada à temática curricular, como associada a questões relativas ao conhecimento e à educação. Se concebermos currículo como algo fixo, ele será compreendido como um conjunto de disciplinas, como grade curricular, como se houvesse a possibilidade de fragmentá-lo a tal ponto que fosse possível organizar suas partes em pequenas caixas. Tal lógica opera com fixações de sentidos que delimitam e/ou instituem o papel do currículo, do conhecimento e da escola, como se existisse uma única possibilidade de ser e estar no mundo capaz de operacionalizar as múltiplas demandas da sociedade atual.

"Desta maneira,
concebemos o currículo
para além de um
documento norteador,
pois o consideramos
como um espaço de
lutas e disputas por
significação, ou seja,
currículo como produção
cultural"

Em consonância com as contribuições de Lopes (1999, p. 18), "ainda que não possamos desconsiderar as demais instâncias da escola –

1 Ao mencionar hibridismo, compreendemos, conforme Bhabha (2011), de forma desarticuladora, que possibilita romper com a lógica binária, essencialista e homogeneizante, possibilitando novas e distintas compreensões.

o lúdico, o afetivo, o corporal –, o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes", e que contribui para a constituição de distintas subjetividades e processos de identificações dos atores sociais que constituem o espaço educacional.

A autora salienta que "não existe nenhum currículo neutro e imparcial, nem tampouco um conhecimento escolar absoluto e imutável" (LOPES, 1999, p. 22). Lopes prossegue evidenciando o processo de luta por significação do campo curricular por intermédio de relações de poder assimétricas, considerando que "grupos e classes dominantes atuam no sentido de valorizar suas tradições culturais como conhecimento, excluindo tradições culturais de grupos e classes subordinadas" (idem).

Desta maneira, concebemos o currículo para além de um documento norteador, pois o consideramos como um espaço de lutas e disputas por significação, ou seja, currículo como produção cultural (MACEDO, 2002; LOPES, MACEDO, 2011).

O currículo e a avaliação como produção social

Defendemos a necessidade de romper com uma compreensão de currículo apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos "como um documento fechado no qual os conteúdos considerados mais adequados estão reunidos para atender às demandas da escolarização" (OLIVEIRA, 2016, p. 33). Um currículo visto como um conjunto de disciplinas e conteúdos carrega sentidos sobre conhecimento geralmente associado a tentativas de fixação de sentidos, logo, a reflexão acerca das significações e dos discursos que permeiam a nossa prática e que constroem cotidianamente o campo curricular se faz necessária. Entendemos que o currículo "precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais" (MACEDO, 2003/2004, p. 16), possibilitando novas negociações de sentidos, que serão

sempre provisórios, sem uma estrutura, pois toda e qualquer estrutura que se tenta estabelecer já surge falida (LOPES, 2012, p. 21).

Corroboramos com Lopes (2012), entendendo o currículo como “produção discursiva de um dado processo articulatório” que agrega as demandas da sociedade em que determinados sujeitos realizam a seleção do que justificam ser valiosos conhecimentos para outros sujeitos que se submetem a esta seleção, portanto, o currículo “é uma luta política por significação”, visto que não é algo fixo, não há uma verdade absoluta de conhecimento e nunca existiu e nem existirá uma única cultura (LOPES, 2012, p. 23).

Todavia, o currículo pode ser considerado “uma luta pela produção de cultura” (idem, p. 24), que possivelmente assume “equivalências provisórias e precárias entre as diferenças”, possibilitando a mobilização, permeada por diferenças, de um projeto hegemônico inalcançável e que concomitantemente nos possibilita idealizar um projeto de futuro mais democrático, mas nunca obrigatório, como nenhum projeto consegue ser, numa (re)invenção no presente e não em uma projeção de um “horizonte fixo a ser alcançado” (p. 27) que ignora as diferenças e os fracassos a que todo projeto está fadado.

Conforme salientado por Pereira (2012, p. 89), o currículo é “um vir a ser que se realiza contingencialmente nos processos de negociação e tradução cultural dos quais emergem saberes híbridos, entendidos como mesclas de múltiplos saberes que constituem e posicionam os sujeitos envolvidos nesse jogo de enunciação”. Assim, as concepções de hibridismo, tradução, negociação, articulações discursivas e currículo operam de maneira possibilitadora de negociações, de (re) significações e do questionamento da instituição escolar para além de uma organização transmissora de cultura, mas também enquanto produtora de cultura, onde o currículo tem seus sentidos constantemente negociados por intermédio de articulações discursivas e processos de tradução entre diferentes culturas e contextos (OLIVEIRA, 2016).

Paraíso (2016, p. 389) também evidencia o currículo como “território de governo e de

resistência; de formas e forças; do ensinar e do aprender; de normatização e de possibilidades, é também um espaço do incontável”. Compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural possibilita o entendimento sobre os espaços “para encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade” (PARAÍSO, 2016, p. 390).

Os estudos da perspectiva crítica do campo do currículo defendem que o “conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, mas culturalmente determinado, historicamente situado, não podendo ser desvinculado da totalidade do social” (Ortigão, 2005, p. 32). No entanto, esclarece Ortigão (2005, p. 33) que existem variadas experiências que ocorrem no espaço escolar, que indicam a existência de um “currículo latente do ensino ou da socialização” (idem, p. 33), que não possuem previsão num currículo restrito de saberes eleitos como legítimos, visto que a escola é um local onde circulam variados saberes sociais.

Ao considerarmos o currículo como produção cultural, nos desvinculamos da intenção de padronização de alguns sentidos como pertencentes de uma cultura legitimada de maneira hegemônica, em que tais tentativas atuam como processos de controle social que visam silenciar ou enquadrar o que escapa ao que foi instituído como “certo” ou “legítimo”.

Hall (1997), ao abordar a centralidade da cultura, expõe sua preocupação com os sistemas de regulação envolvidos nos processos culturais, pois um processo regulatório não ocorre sem conflitos, nem de maneira harmoniosa. Ele ainda argumenta que, ao mesmo tempo em que a cultura regula, ela é regulada por nós por intermédio de processos de significações constantes, pela linguagem e pelas relações de poder. Tal compreensão opera em consonância com as reflexões de Lopes e Macedo (2011, p. 186), ao enfatizarem que “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos”. Desta forma, consideramos o currículo, assim como o

espaço escolar, inserido em incessantes processos de construção de identificações e de significações por intermédio da linguagem.

Defendemos a necessidade de conceber a escola para além de um local de transmissão de conteúdos, “que representam parte da herança cultural da humanidade” (PEREIRA, 2012, p. 73), possibilitando rupturas com uma concepção de conhecimento e currículo como algo rígido e imutável, visto que a ideia de escola como mera transmissora de conteúdos está relacionada à concepção de currículo “como expressão dessa seleção e de disciplina escolar como conjunto de saberes selecionados a partir de um campo de saberes específicos e que são impostos à escola porque atendem a determinados objetivos educacionais padronizados e definidos fora dela” (idem).

Essa concepção curricular colabora para a compreensão de uma avaliação meramente quantitativa, na qual a medição legitima o sucesso ou fracasso revestido de uma suposta neutralidade que ignora as diferenças que compõem o ambiente escolar.

"Dessa maneira, operar com a noção de currículo enquanto produção cultural significa romper com uma lógica que reduz o currículo a um caráter instrucionista cujos processos de avaliação somativos se articulam com vieses classificatórios e altamente excludentes."

Portanto, defendemos a necessidade de desestabilizar e romper com processos e discursos que objetivam padronizar condutas e conhecimentos, norteando currículos e escolas,

visando à homogeneização e ao controle de sujeitos, em que este rompimento torna-se cada vez mais necessário mediante as distintas demandas que disputam a hegemonia (mesmo que provisória) no cenário educacional e social.

Novamente, recorremos a Pereira (2012, p. 89) para evidenciar a compreensão de currículo, e acrescentamos avaliação, como “um vir a ser que se realiza contingencialmente nos processos de negociação e tradução cultural dos quais emergem saberes híbridos, entendidos como mesclas de múltiplos saberes que constituem e posicionam os sujeitos envolvidos nesse jogo de enunciação”. Dessa maneira, operar com a noção de currículo enquanto produção cultural significa romper com uma lógica que reduz o currículo a um caráter instrucionista cujos processos de avaliação somativos se articulam com vieses classificatórios e altamente excludentes.

Na contramão da mensuração: outro olhar sobre a avaliação

A avaliação da/para aprendizagem não é algo novo para as escolas, e o instrumento prova é a forma mais conhecida e praticada de avaliação, não sendo, entretanto, o único instrumento existente. A avaliação é uma ação política e colabora para o controle social, na medida em que deixa de ser uma atividade técnica e uma disciplina acadêmica que reclama seu rigor, convertendo-se em uma das principais metas das políticas educacionais que desconhecem os fundamentos, significados e limites dos dados dos indicadores produzidos em avaliações em larga escala, bem como a mídia, que divulga sem saber o que significam os resultados destas e das diversas organizações sociais que pressionam o Estado para criar ações e atuar a partir dos dados (BARRIGA, 2014, p. 151).

No cotidiano das escolas, a avaliação é defendida por ser processual e seletiva. A seletividade é necessária, segundo a tradição escolar, pois sua finalidade é direcionar o estudante para a melhoria da sua aprendizagem. Neste cenário, notamos que durante décadas

a escola instrumentaliza a avaliação, com demasiada preferência pelo instrumento denominado prova, em um ritual tradicional de notas e/ou conceitos que quantificam o conhecimento adquirido pelos estudantes.

Cabe esclarecer que as concepções de justiça e de como a escola promove ou não a justiça social sofreram transformações ao longo do tempo, passando pelas discussões de conceituar a justiça e a justiça escolar. De acordo com os autores Oliveira e Jorge (2015), há uma tentativa em estabelecer um projeto hegemônico, utilizando o discurso da igualdade de oportunidades, que ocorre baseado na meritocracia, por meio do convencimento para forjar um suposto consenso sobre sociedades democráticas, em que as bandeiras da igualdade entre os indivíduos e a divisão do trabalho são discursadas como necessidades fundamentais das sociedades modernas, aumentando consideravelmente as desigualdades sociais e educacionais, por culpabilizar os sujeitos pelo fracasso, sempre individual. Nesse cenário, o questionamento sobre o papel da escola para a sociedade e para os sujeitos é um clamor urgente, frente às políticas educacionais dominantes para a suposta construção de uma sociedade moderna que incentivam a concorrência, a responsabilização, o individualismo e a padronização dos currículos, posto que há na função educativa uma consequência social e uma intencionalidade sobre os indivíduos e as futuras gerações.

Em espaços de formação continuada e encontros de professores, defende-se que a avaliação deve ser inclusiva, formativa e diagnóstica, porém aquilo que é defendido, por vezes, distancia-se da realidade das escolas e dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, pois há demasiada prioridade nos resultados para fins de seleção (aprovação e reprovação) nas práticas escolares, que se justificam como forma de validar os conhecimentos alcançados pelos alunos. Assim, os professores aplicam avaliações utilizando diversos instrumentos que têm por finalidade julgar os saberes previamente definidos em planos anuais, livros didáticos e

currículos mínimos impostos para um projeto econômico de sociedade.

Não há novidade na política de avaliação em larga escala quando percebemos que se insere facilmente na estrutura do sistema educacional, pois, no cotidiano escolar, a rotina de avaliações é valorizada como ponto alto para as definições sobre o sucesso ou fracasso dos estudantes, classificando-os e excluindo-os. Isso é importante destacar, por ser essa a forma legitimada pela escola há anos, que confirma sua ação educativa, reforçando os discursos de que a avaliação é, sim, considerada, tradicionalmente, por muitos de nós professores, além da mídia, de políticos e inclusive pais/responsáveis, como uma métrica de comprovação da qualidade da educação.

Muitas tentativas surgem para responder aos problemas escolares tomando por base uma ideia de qualidade² excludente. Algumas chegam a propor “receitas” para serem copiadas e transplantadas. São propostas que normatizam os sujeitos, padronizam culturas, processos e práticas. Propostas essas que, segundo Esteban (2010), impõem a “exclusão da diferença, a negação da alteridade e tentam ajustar o outro às identidades fixadas pelo modelo hegemônico e segregação daqueles que não se conformam às normas” (ESTEBAN, 2010, p. 48).

A temática da avaliação negocia múltiplos sentidos com o campo curricular. Assim como os sentidos referentes às diferenças negociam sentidos com avaliação e com o currículo, porém quando esta articulação e negociação de sentidos opera em relação a uma educação para todos e todas, pode se vincular a um sentido de igualdade que acaba por silenciar as diferenças e engessar os sentidos de currículo e avaliação.

Neste artigo buscamos romper com concepções realistas que sustentam as tentativas de fixar sentidos na perspectiva de que eles possam ser partilhados por todos. Consideramos

2 A busca pela qualidade da educação se sustenta na pretensão de que é possível o compartilhamento por todos de uma mesma cultura. Um ideal de igualdade que só pode se realizar à custa de processos de exclusão das diferenças que não se deixam aprisionar nesse “todos” e nesse “comum”.

que uma perspectiva universalista e qualquer dimensão de universalidade se sustentam subalternizando a diferença. Assim, negamos a fixidez de significados e a possibilidade de partilhá-los apoiada em uma concepção de social como texto.

"Portanto, a avaliação formativa pretende de uma forma mais intensa, compreender as “vivências, a linguagem ou os significados subjetivos e intersubjetivos” (FERNANDES, 2013, p. 21) por meio daqueles que estão por dentro do processo, ..."

78

Outra questão que perpassa a temática do currículo e avaliação é a compreensão de saberes elencados como hegemônicos, sendo considerados como uma verdade inquestionável que compõe o currículo, bem como a compreensão de números como resposta às tentativas de medição da eficácia deste currículo e do processo de aprendizagem que provocam reflexos das avaliações e de suas produções apenas quantitativamente. Tal lógica colabora com os discursos que se baseiam em produzir as ditas “verdades”, ou seja, os números vão se constituindo como regimes de verdade, influenciando o campo curricular e disseminando sentidos que influenciam e interferem na educação e na produção curricular.

As autoras Bonnamino e Souza (2012) alertam que múltiplos sentidos sobre currículo e avaliação auxiliam na intensificação de políticas de responsabilização, visto que, ao objetivarem parâmetros de comparação, segregam as particularidades e seus distintos contextos, ou seja, excluem as diferenças.

Com efeito, as medidas isoladas não podem

garantir um sentido viabilizado enquanto solução educacional relacionada à função da educação, logo, consideramos, concordando com Fernandes (2009), a relevância da perspectiva da avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa) que se preocupa com o processo do ensino-aprendizagem, trabalhando em prol da sua melhoria, afastando-nos da ideia de avaliação das aprendizagens cujo objetivo é o resultado final e não o processo, conforme relatado por Fernandes (2009) e Borralho (2014). Portanto, a avaliação formativa pretende de uma forma mais intensa, compreender as “vivências, a linguagem ou os significados subjetivos e intersubjetivos” (FERNANDES, 2013, p. 21) por meio daqueles que estão por dentro do processo, sendo a interpretação dos envolvidos um dos elementos para definir “a qualidade do programa, de um currículo ou da organização e funcionamento pedagógico de uma escola” (idem, p. 22), estando nas experiências e vivências pessoais o fator determinante da “qualidade do que quer que esteja sob avaliação” (FERNANDES, 2013, p. 21).

Também assumimos a avaliação como construção social, considerando-a um híbrido que negocia distintas significações com currículo, conhecimento, diferenças, cultura, dentre outras possibilidades de significações. Compreendemos a temática da avaliação muito além da mera averiguação dos conteúdos apreendidos e como um processo de produção constante e incessante, em que o conhecimento, por mais que tentem delimitá-lo, assim como a diferença, sempre escapa. Escapa no sentido de romper com a percepção de conhecimentos hegemônicos, conhecimentos como tradição, como um acervo cultural que deve ser transmitido ao aluno; escapa pela própria enunciação de conhecimento. Escapa, pois, no ato da nomeação do que é, sempre há algo que ficará de fora, que também é conhecimento. Escapa pela impossibilidade de contenção das diferenças que o constroem incessantemente.

A concepção de avaliação formativa defendida por Fernandes (2009) nos auxilia a refletir sobre

uma avaliação que realmente trabalhe em prol da melhoria das aprendizagens, com um viés voltado à regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os contextos começam a integrar o processo avaliativo, a avaliação passa a envolver alunos, responsáveis e docentes, amplia-se o olhar para além dos resultados de provas e testes, evidenciando a importância de analisar outras informações que participam do processo de ensino.

Destacamos que a prova, assim como o teste, é instrumento a serviço da avaliação. Atualmente, quando mencionamos outros instrumentos avaliativos, tais como portfólios, trabalhos em grupo, feiras culturais, seminários, atribuímos uma valoração qualitativa associando tais instrumentos a uma avaliação formativa. Entretanto, desejamos salientar que a questão é como utilizamos tais ferramentas, pois podemos usar um portfólio e ao mesmo tempo encará-lo sob uma ótica classificatória na qual aquilo que é considerado é se o aluno está apto ou não de acordo com os aspectos elencados pelo docente. Ou podemos recorrer a este instrumento com um viés mais formativo e diagnóstico, vislumbrando o percurso e os avanços conquistados pelo aluno, salientando os pontos que necessitam de aperfeiçoamento.

O mesmo ocorre com os instrumentos prova e teste, os quais estamos habituados a considerar como momentos do juízo final, lembrando que nossa trajetória escolar pode ter contribuído e muito para isso. No entanto, tais instrumentos podem ter uma utilização voltada à melhoria das aprendizagens, dependendo de como utilizamos tais ferramentas.

Em uma aula, por exemplo, ao aplicarmos um teste ou uma prova, podemos possibilitar, a partir da correção feita pelo docente com os respectivos feedbacks (que possibilitam ao educando visualizar o que necessita melhorar e no que já avançou), um retorno à avaliação realizada pelo aluno, em que cada educando tem a possibilidade de rever seu teste ou sua prova e buscar elementos que possam auxiliá-lo a melhorar suas aprendizagens e, conseqüentemente, suas respostas. Neste

processo, a prova e o teste não estão trabalhando em prol da classificação e da rotulação, mas estão sendo utilizados com um viés formativo voltado para as aprendizagens, e, ao mesmo tempo, suavizando o peso histórico que tais instrumentos adquiriram com o tempo.

Conforme salientado por Fernandes (2009), a avaliação “é uma construção social, em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (p. 56), assim como o currículo concebido como uma construção diária que se modifica incessantemente na tentativa de atender às distintas demandas sociais e históricas.

Entendemos ser fundamental a reflexão sobre o currículo e a relação deste com a avaliação dos alunos em uma sociedade excludente e diante de discursos internacionais, por meio de agenciamentos, que tentam produzir uma única definição de escola, cuja finalidade torna-se essencialmente classificatória. O currículo não deve ser imposto, e sim disputado e pactuado com a comunidade escolar na percepção, sempre renovável, discutido com estudantes, responsáveis e profissionais da educação.

Nesse sentido, percebemos que as escolas, ao escolherem como serão avaliados os alunos, definem e revelam a concepção de educação em que acreditam, projetando transitória e contingencialmente um presente e um futuro. Isso é importante e marcado pelo princípio da autonomia das escolas, todavia faz-se tema de preocupação quando ainda existe, infelizmente, pouca discussão sobre os Projetos Político-Pedagógicos, os chamados PPP, e/ou não são efetivos, pois, muitas vezes, não estão construídos pelo viés de uma gestão democrática, incluindo também o que se refere à escolha do diretor e dos membros dos Conselhos Escolares.

Todavia, concordamos com Lopes (2018), quando diz que não há necessidade de um único currículo para todas as escolas, como foi instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois o currículo precisa fazer sentido no contexto em que está inserido,

atendendo às demandas da comunidade, na qual as necessidades/demandas não são homogêneas, uma vez que há diferentes sujeitos, que não produzem os mesmos saberes e nem estão inseridos nas mesmas vivências e nos sonhos/projetos para o futuro (LOPES, 2018, p. 25), em especial a BNCC, que se apresenta autoritária, influenciando, inclusive, na decisão sobre a avaliação, ao impor conteúdos para as avaliações em larga escala.

Logo, esclarecemos que operamos com a compreensão de avaliação formativa enquanto

um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências (FERNANDES, 2009, p. 59).

Em consonância com esta perspectiva, o educador objetiva um clima de interação entre os alunos e também entre professor e aluno. O ensino está voltado às necessidades de seus educandos utilizando estratégias diversificadas, em que a presença do feedback³ é importante para a regulação das aprendizagens. Os alunos também possuem responsabilidades⁴ nesse processo, tais como: participar das aprendizagens e avaliações e utilizar o feedback para melhorar seu desenvolvimento. O que se almeja é que o processo de ensino seja organizado de forma que se estabeleça um ambiente de apoio e aprendizagens.

3 Trabalhamos com a concepção de *feedback*, conforme salientado por Fernandes (2008), compreendendo que a “avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade, tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem” (p. 356).

4 Responsabilidade enquanto compromisso de todos com o processo de ensino-aprendizagem e não responsabilização que visa culpabilizar atores sociais.

Considerações parciais

O sistema educacional está inserido em um campo de (re)significações e de constantes negociações que se processam cotidianamente. A escola é o local onde as diferenças proliferam e se entrecruzam, um espaço de disputa e de sentidos. Compreender a escola como espaço-tempo de produção curricular perpassado por diferentes sentidos culturais em permanente negociação/tradução nos parece uma alternativa interessante para desconstruir práticas naturalizadas que sustentam processos de discriminação e exclusão.

Objetivamos fortalecer a concepção de currículo como produção incessante, em que a imprevisibilidade se faz presente o tempo todo, um currículo-cultura, uma cultura construída e reconstruída por atores sociais, um currículo como produção cultural e imbricado por relações de poder. Tal lógica opera em consonância com a ruptura com uma avaliação normativa e também comparativa, em que diferentes alunos realizam uma mesma avaliação na qual

os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Apesar das mudanças na avaliação, ao se tornar mais descritiva, formativa, com critérios estabelecidos, ainda consideramos que a melhor parte da energia dos alunos e dos professores é gasta em prol de uma avaliação mecânica, e não sobra muito para inovar, visto que o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber, em que o ato de dar notas/conceito a partir de uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática

conservadora. Assim, “o sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação” (PERRENOUD, 1999, p. 66-67).

Destacamos a necessidade de refletir sobre as práticas da avaliação das aprendizagens, visto que, conforme ressaltado por Fernandes (2009),

as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los [...] A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-las (p. 40).

O campo curricular e o campo avaliativo articulam, negociam, disputam sentidos que afetam o campo social e também são afetados por ele. Logo, consideramos que é impossível abordar currículo afastado da avaliação e vice-versa, já que ambos trazem contribuições e proliferam múltiplos sentidos sobre ser e estar num mundo permeado por provisoriiedades. Sabemos que é necessário resistir às demandas mercadológicas que emergem no cenário social e político, mas também sabemos que resistir também significa fazer escolhas com o que, e apesar do que, nos é apresentado e (re)significado. Logo, a partir das contribuições de Paraíso (2016), pensar o currículo como resistência que opera e auxilia na proliferação de possíveis no currículo é operar com um currículo como espaço do incontrolável, pois sempre há espaço de resistência como “força agenciadora” de criação de possíveis.

“...“a própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193).”

Compreendemos que antigos sentidos sobre currículo, ensino e avaliação permanecem presentes no campo educacional, mas também há outros discursos que disputam espaço e trazem outras concepções sobre educação, hibridizando e negociando sentido sobre avaliação, conhecimento e currículo. Consideramos o currículo e a escola possuem um importante papel no processo de “desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232).

Consideramos, em consonância com as contribuições de Lopes e Macedo (2011, p. 193), que “a própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193). Portanto, os caminhos percorridos neste texto abordaram uma compreensão de currículo e avaliação como produção cultural em que as diferenças estão presentes e constantemente disputam distintas significações que auxiliam no processo de leitura (provisória) de mundo.

Referências

- BALL, S. J. *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar*. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.
- BARRIGA, A. D. *Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares*. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014, pp. 147-175.
- BORRALHO, A., et al. *Práticas curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento*. In: *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Org. Domingos Fernandes [et al.]. 2 v. (Educa. Fora de coleção; 12). Lisboa, 2014.
- 82 ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, D. *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Estudos em Avaliação Educacional. v. 19, n. 41, set./dez. 2008, pp. 347-372.
- _____. *Avaliar para Aprender. Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- _____. *Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos*. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf> Acesso em 08 jun. 2019.
- HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- _____. *A Qualidade da Escola Pública: uma questão de currículo?* In: VIANA, F.; _____; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.
- _____. *Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura*. Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003, set./fev. 2003/2004.
- OLIVEIRA, D. A.; JORGE, T. A. da S. *As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar*. Currículo sem fronteiras, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015.
- OLIVEIRA, M. A. O.; FONSECA, N.; LIMA, R. C. (Org.). *A Qualidade da Escola Pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Editora, p. 9-25, 2012.
- OLIVEIRA, R. L. *Diferença e diversidade: sentidos em disputa articulados nos discursos de estudantes de Pedagogia*. Dissertação de mestrado, 2016.
- ORTIGÃO, M. I. R. (2005). *Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais*. Tese de Doutorado em Educação, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, PUC.
- PARAÍSO, M. A. *Ciranda do currículo com gênero, poder e resistência*. Currículo sem Fronteiras, 16(3), 388-415, 2016.
- PEREIRA, T. V. *Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*.

Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TURA, M. L. R.; PEREIRA, T. V. *Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares*. In.: Currículo, políticas e ação docente. Orgs. TURA, M. L. R.;