

Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder

Germinio José da Silva Junior¹ 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil

Resumo

Este texto objetiva discorrer sobre a sociedade, a educação, o currículo, a avaliação da aprendizagem e as relações de poder que permeiam o contexto escolar. Trata-se de um estudo bibliográfico, pautado na leitura e reflexão a partir de referenciais que norteiam as discussões apresentadas. O estudo evidencia que o currículo praticado muitas vezes reforça a perpetuação de relações de poder em que há a preponderância de desequilíbrio entre membros de uma mesma sociedade e, mais especificamente, de uma mesma comunidade escolar. A avaliação da aprendizagem, inserida neste contexto, embora cumpra sua função pedagógica de retroalimentar os processos de ensino-aprendizagem, assume, ainda, papel significativo no sentido de reforçar relações de poder no âmbito institucional/escolar e social.

Palavras-chave: Sociedade. Educação. Currículo. Avaliação da aprendizagem. Relações de poder.

Discussions on society, education, curriculum, valuation of learning and power relations

Abstract

This text aims to discuss society, education, curriculum, valuation of learning and power relationships that permeate the school context. It is a bibliographic study, guided on reading and reflection based on references that guide the discussions presented. The study shows that the curriculum practiced often reinforces the perpetuation of power relations in which there is a preponderance of imbalance between members of the same society and, more specifically, from the same school community. The evaluation of learning, inserted in this context, although fulfilling its pedagogical function to feed back the teaching-learning processes, also assumes a significant role in the sense of sense of strengthening power in the institutional / school and social scope.

Keywords: Society. Education. Curriculum. Valuation of learning. Power relations.

1 Introdução

Sociedade e Educação

A relação sociedade e educação vem sendo discutida por muitos autores, ao longo da história, e, sob diversas abordagens. Durkheim (1975), por exemplo,

aborda a educação como sendo necessária ao equilíbrio e harmonia da sociedade, tendo em vista as discrepâncias sociais, eventualmente constituídas. A educação na perspectiva do referido autor é compreendida como instrumento de reprodução social e não de mudança ou transformação (DURKHEIM, 1975).

2 Tendo como objetivo, neste artigo, o de articular conhecimentos sobre a sociedade, a educação, o currículo, a avaliação da aprendizagem, bem como, as relações de poder que permeiam o contexto escolar. Ainda discorrendo sobre o binômio sociedade e educação, desta vez, discutindo o tema sobre a ótica de Demerval Saviani (2008), ele afirma que esta relação vai muito além de ser compreendida como instrumento de reprodução social, como pensa Durkheim (1975), para Saviani, a relação sociedade e educação é, portanto, importantíssimo mecanismo de transformação desta sociedade constituída.

Do mesmo modo, Freire (2005) compreende que a existência de divergência e opressão, entre os indivíduos de uma mesma sociedade, mas, contidos em extratos/classes sociais distintos é fundamental para o enfrentamento e superação dessas mesmas desigualdades sociais. Pois, tal dissidência, com vista à transformação e construção de uma relação mais igualitária entre os sujeitos sociais, faz-se necessária e, é fundamental, para coexistência entre estes indivíduos que buscam uma práxis social mais harmoniosa, mais justa e mais democrática (FREIRE, 2005).

É significativo, portanto, compreender como se processam as práticas sociais, como se disseminam as informações entre os membros destas sociedades, como os conteúdos culturais são produzidos e repassados, como os discursos são criados e sustentados, como as verdades “absolutas” surgem e, como o poder é construído, é imposto, é difundido. Ainda, é importante pensar como este poder se perpetua na sociedade e qual a relação Estado, Sociedade e Educação.

2 Poder, educação e currículo escolar.

Percebendo a importância da temática, e como a educação está imbricada na relação social, buscou-se algumas definições de “sociedade”, de acordo com

algumas autoridades no assunto, para assim, tentar descrever a nossa sociedade atual. As sociedades liquefeitas da contemporaneidade (BAUMAN, 2001), filtradas pelo espectro do tempo, de contextos sociais diversos (DURKHEIN, 1893 *apud* SELL, 2017), inclusive permeadas pelas lutas de classes (MARXS 1982 *apud* RAMOS *et al*, 2017) e inúmeras microrrelações de poder (FOUCAUT, 2010) diferenciam-se de outras sociedades existentes, ao logo da história humana, especialmente por serem multifacetadas, complexas e plural (DURKHEIN, 1893 *apud* SELL, 2017).

Descrito e conceituada a sociedade atual – ao menos por aproximação – e, antes de nos debruçarmos sobre imbricadas inter-relações que compõem o ambiente escolar, a avaliação e as relações de poder contidas na sociedade – e, por conseguinte, no currículo, na escola e sobre os indivíduos que a frequentam – devemos revisitar alguns postulados, definidos por Foucault, sobre o poder. Assim, melhor elucidar-se-ão as discussões sobre o poder na seara educativa.

Foucault (1986; 2010) destaca que o saber é um enunciado de discursos, proferidos e aceitos no espaço, no tempo e na história. Ele ainda complementa dizendo que o saber é um discurso que serve como instrumento para que o sujeito que o enuncia tome posicionamento em relação ao objeto do qual ele apresenta o seu próprio discurso.

Ainda, Foucault (1986; 2010) define o conhecimento como um conjunto de elementos formados por uma prática discursiva que é indispensável à constituição do saber, sendo este saber aceito e copiado por uma dada sociedade. As práticas discursivas do saber carregam em si seus enunciados (FOUCAULT, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2016), que podem ser reconhecidos na estrutura linguística disseminadas pelos seres sociais pertencentes a um grupo. E, esta estrutura linguística, contém significados culturalmente aceitos pelo grupo em que o indivíduo está inserido ou solicitando inserção (FOUCAULT, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2016).

O conhecimento, neste caso, manifesta-se pelo discurso de uma sociedade fundamentada em uma prática cultural e social, e não depende de haver uma escrita para sua transmissão, mas de signos para torná-lo significativo (enunciados linguísticos, gestos e atitudes, por exemplo). Isto é, apenas uma mera conversação

pode ser o suficiente para transmitir este conhecimento, este saber-poder (OLIVEIRA, 2016).

Assim, o horário escolar, o ano letivo, a disposição das mesas e cadeiras nas salas de aula, as normas disciplinares, quais as áreas do conhecimento entram na escola – no currículo – e quais as que ficam de fora, os tempos destinados a cada disciplina, tudo isto é exemplo de saber-poder que pode ou não estar contido no currículo escolar. E, estes saberes são claras manifestações de poder, advindas dos discursos dominantes, e disseminadas pelas autoridades que manipulam este poder (OLIVEIRA, 2016).

Foucault (1986; 2010) ainda define o conhecimento como sendo o resultado das relações de poder contidas nos diversos segmentos da sociedade. Neste sentido, o discurso, portanto, torna-se o saber, ou seja, o conhecimento sistematizado por seu próprio discurso em si e, não pelo seu objeto de conhecimento. Foucault (1986; 2010) é enfático ao destacar que o conhecimento advém de contextos das sociedades e Oliveira (2016) destaca que esse conhecimento é/pode ser mutável, de acordo com os interesses dos poderosos. É aquela máxima comum, quando todos pensam iguais, só um pensou com antecedência.

O conhecimento, nesta perspectiva, se tornando sinônimo de saber, e atuando como ferramenta cultural de massificação deste entendimento, faz com que os sujeitos considerem os enunciados proferidos como “verdades”. É claro, sempre passando pelo crivo dos mais diversos interesses individuais ou de uma coletividade de sujeitos que manipulam tal poder.

Assim, de acordo com o tempo e os contextos culturais e sociais, os enunciados produzem e reproduzem conhecimento/saber (OLIVEIRA, 2016)¹. Em resumo, para Foucault (1986; 2010), o conhecimento está imbricado no discurso e todo discurso é considerado uma manifestação de poder. E, é por meio do discurso que todo sujeito se expressa e se manifesta em suas posições, na dinâmica das

¹ Ver mais em Guedes (2021), Sousa e Santos (2020), Castro (2020), Maria e Fontoura (2018), Dias e Severo (2020), Sousa e Noronha (2021), Dias e Severo (2020).

relações sociais, essas que são, também, manifestações em que o poder está contido.

Ainda acompanhando os pensamentos de Foucault (1986; 2010), agora mais voltado para o ambiente escolar estudantil, o autor expressa que, nas escolas, o currículo funciona como instrumento discursivo de poder; e, este poder foi cunhado em esferas superiores de “disputa de poder”. Conforme afirma Foucault (2010), o poder é exercido em determinada direção por meio do controle, da vigilância, das proibições e das coerções. As rotinas presentes na escola estabelecem o controle dos corpos dos estudantes diante de um espaço definido: a sala de aula (FOUCAULT, 1986; 2010).

5

3 O currículo e as relações de poder

Para concluir esta breve imersão no pensamento foucaultiano sobre o currículo escolar e as micro relações de poder, ele adverte que o currículo escolar, como discurso, é muito mais que listagem de conteúdos programáticos, divididos em períodos e anos de escolarização, o currículo é difundido para uma sociedade escolástica como “verdade” e como “conhecimento”, e se torna a própria razão de ser e de existir desta instituição de ensino (OLIVEIRA, 2016).

Então, nesta perspectiva, pode-se inferir dos postulados sobre poder, apresentados por Foucault, que o currículo é um discurso organizado em objetivos, conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas, indicadores de avaliação, de disciplinas, de tempos e de produções científicas e acadêmicas formando, assim, nascentes de discursos embevecidos de poder disfarçados de currículo (FOUCAULT, 1986; 2010).

O currículo, ainda, como discurso, faz parte de uma representação sistematizada – com um sistema de regras, de rituais, de controle, de coerção – sobre o que é permitido e o que é proibido, o que é considerado conhecimento e o que não o é, o que é aprovado ou desaprovado na instituição escolar (OLIVEIRA, 2016). A exemplo disto, observa-se a resistência, por parte conjuntura social e perpetuação do *status quo*, quando as religiões de matriz africana ascendem e

chegam a fazer parte do currículo escolar, ou mesmo as discussões de gênero, orientação sexual, sexualidade.

Se se tomar o currículo como documento, expresso em diferentes textos utilizados no âmbito da instituição escolar, a exemplo do plano de curso ou de aula, observa-se que o texto curricular contém registra o direcionamento das ações, muitas vezes pensadas por um para outros. Nesse sentido, lá se encontram destacados os procedimentos, os comportamentos, as prescrições e as posturas que devem ser adotadas no interior dos espaços escolares; formalizando e uniformizando as ações, as posturas, os ritos, os procedimentos e os comportamentos dos indivíduos que frequentam esta instituição educativa (OLIVEIRA, 2016).

Os uniformes escolares, por exemplo, se postam como uma forma de sujeição e, de fato, “uniformização” dos corpos discentes; funcionando como uma forma de dominação constante, pela manipulação calculada do corpo, por gestos e comportamentos. Gestos e comportamentos que são considerados aceitáveis ou não dentro do espaço educativo e controlado (OLIVEIRA, 2016).

4 A avaliação da aprendizagem estudantil e escolar

Já discutida um pouco a relação Sociedade e Educação, Poder e Currículo, avancemos para a Avaliação estudantil escolar. De acordo com o “senso comum”² poderíamos definir a avaliação escolar como um processo de verificação dos resultados obtidos em relação aos conteúdos lecionados em sala de aula, por meio da aplicação de uma prova, por exemplo.

Ao se tomar o dicionário *Michaelis Online* como fonte de auxílio num exercício de definição que pode ser compartilhada por quem o acesse, lá se encontra que avaliar é determinar o valor; é mensurar a importância de algo ou alguma coisa; é examinar para constatar determinadas competências, ou conhecimentos, ou saberes.

² Senso comum aqui se refere aos discursos circulantes, sem, efetivamente, tomar-se como referência elementos propriamente metódico científico.

No livro “A avaliação da aprendizagem escolar”, do professor Luckesi (2011, p.30), o autor ressalta que: “aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano”. Em outro trecho o autor também advoga que “aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” (LUCKESI, 2011, p.44). Ainda, Luckesi (2011, p. 44) afirma que a sociedade é desigual, tendo como marcas de distinções evidentes questões relativas à etnia, gênero, e, distinções econômico-sociais. Nas palavras do próprio autor “[...] a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade” [...] “que já existe independentemente dela” a avaliação.

Outra contribuição para o debate que continua atual pode ser encontrada em Libâneo. Em seu livro intitulado “Didática” o autor destaca que:

[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração, apenas, proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Ao apontar a avaliação como função didático-pedagógica, Libâneo (1994) atribui relevo à dimensão formativa da avaliação. Isso remete à necessidade de se rever o que não foi aprendido pelo estudante e que, em última instância, não foi efetivamente ensinado pelo professor. Nesse sentido, a avaliação é destacada como instrumento que retroalimenta o ensino, posto que indica o que deve ser retomado, revisto e ensinado ou re-ensinado mais uma vez, tomando, possivelmente, outro caminho metodológico.

Outro autor que também trata do tema é Demo (1999), que o toma em perspectiva similar à de Libâneo (1994). Em seu livro “Avaliação qualitativa”, Demo afirma que “refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos” (DEMO, 1999, p. 1). Ou seja, a avaliação serve para indicar o que não foi

aprendido pelo aluno e que, conseqüentemente, precisa ser revisto por ele ou estudado novamente, utilizando, inclusive outras estratégias de estudo e ou de ensino.

Diante desse “passeio” pela literatura pertinente e que marcou muitos estudos posteriores (GUARNIERI; VIEIRA, 2010; DOURADO, 2007; MARTINS; FILIPAK, 2015; SCAGLIA; KIENER, 2015), podemos entender que um dos objetivos da avaliação é o de revelar não só os resultados obtidos do ensino-aprendizagem em sala de aula, mas, também, o de analisar o percurso educativo e sanar as dificuldades dos/nos processos de ensino aprendizagem.

8

5 Considerações finais

Este texto teve como objetivo discorrer sobre a sociedade, a educação, o currículo, a avaliação da aprendizagem e as relações de poder que permeiam o contexto escolar. Neste sentido, considerou-se que os marcadores de diferenciação social, a exemplo de etnia, gênero e condição econômica – e as relações de poder que os perpassam – implicam a educação no que tange, especialmente, a necessidade de se pensar um currículo democrático e inclusivo, uma avaliação humanizada, dialógica e voltada para a efetiva promoção da aprendizagem.

Na atualidade, com a incidência de avaliações externas à escola e realizadas em larga escala, tem se percebido práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação muito voltada para o *ranqueamento* de alunos, professores e, sobretudo, de escolas.

Quando a classificação se torna o centro da questão, o ensino e, em decorrência disso, também a aprendizagem, terminam por se tornar experiências pautadas na lógica “treino”, em que tanto a docência quanto a discência se organizam em torno do “saber fazer” a prova, notadamente aquela aplicada como parte dos processos de avaliação externa, com vista ao estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É importante destacar que a avaliação de catalogação serve mais para separar, por extratos e classes, os alunos bons dos ruins, as escolas boas das ruins

e, perpetuam um *status quo* que faz manter o poder vigente e eternizar as relações de poder imperantes.

Assim, depara-se em um paradigma: Não seriam as escolas, os professores, os alunos que não se saíram bem nas avaliações os mais carentes e necessitados de investimentos, por parte da comunidade, do Estado, da sociedade? Se a resposta para tal pergunta for afirmativa, observa-se que não é isto que se tem apresentado hoje em dia.

A avaliação, quando meramente classificacional, perde a oportunidade de corrigir lacunas naturais do processo ensino-aprendizagem para focar em um processo mercadológico e, conseqüentemente, vazio porque não tem contexto. Nesse sentido, a noção de educação democrática, universal e libertadora acaba não encontrando assento em práticas avaliadoras e termina por contribuir para a perpetuação do *status quo*. Percebe-se, ainda, que a Avaliação da aprendizagem, quando compreendida como algo pautado meramente na meritocracia, não consegue abarcar em seu bojo a educação igualitária e acessível a todos e todas.

Este estudo não objetivou esgotar toda a discussão a respeito da temática em tela, mas apenas, apresentar algumas considerações e, quiçá, provocar outras. Neste sentido, este texto pretende suscitar nos leitores outras discussões que abordem estes mesmos temas sobre outros primas e sob outras refecias de análise, reflexões e aprofundamentos.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. ISBN-10:8571105987, ISBN-13:978-8571105980

CASTRO, Helga Cláudia. A criança em tribunal: entre os espaços e a participação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1940>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Ed. Campina: Autores Associados, 1999.

DIAS, Luciana Silva; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O planejamento didático na atuação de pedagogas do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em João Pessoa-PB. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 2, 2020.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1571>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DOURADO, José Aparecido Lima. Reflexões sobre a avaliação do aprendizado escolar: práticas necessárias e urgentes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/538>. Acesso em: 15 jan. 2021.

10

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Revista Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acessado em: 13 de fevereiro de 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Editora: Vozes, 42ª ed.; Petrópolis – RJ; 2014. (1986)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUARNIERI, Maria Regina; VIEIRA, Luciene Cerdas. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/617>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIA, Liliane Sant'Anna de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/273>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MARTINS, Paulo Fernando; FILIPAK, Sirley Terezinha. A gestão de avaliações discentes e docentes em Instituições de Ensino Superior. **Revista Práxis**

Educacional, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/851>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MICHAELIS. **Dicionário** Online de Português. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 18 de nov. 2020.

OLIVEIRA, Jane C. **Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault**. ESPAÇO PEDAGÓGICO v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016| Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6544>. Acesso em: 08 fev. 2021.

RAMOS, Arlete dos Santos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; OLIVEIRA, Niltânia Brito. Os impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 – 2017). *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 110-139, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCAGLIA, Sara Beatriz; KIENER, Fabiana. La gestión de una clase de aritmética en torno a la formulación y verificación de conjeturas: el papel de las interacciones en el aula. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 19, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/827>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis: Vozes, 2017. ISBN: 978-85-326-5611-7.

SOUSA, Cleusa Teixeira de; NORONHA, Gilberto César de. A cultura afro-brasileira: apresentada nas aulas de História do Ensino Médio articulada à obra Diário de Bitita. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades -Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 1-35, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4429>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A interdisciplinaridade e a formação cidadã em uma escola pública de Fortaleza-CE. *Revista Ensino Em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4574>. Acesso em: 13 fev. 2021.

ⁱ Germinio José da Silva Junior, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0675-7349>
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Gestão de Pessoas e Administração Mercadológica pela UNIASSELVI, Graduado em Administração de Empresas pela UESB, Graduado em Letras Modernas: Português/Inglês, pela Faculdade Tecnologia e Ciência, Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (Gelforpe/CNPq).

Contribuição de autoria: O autor produziu o texto individualmente.

E-mail: germiniojr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398109621580540>

12

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA JUNIOR, Germinio José. Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.