

Problematização e contraconduta na composição de um currículo do devir para o enfrentamento da distorção idade-série

Problematization and counter-conduct in the creation of a curriculum to address age-grade distortion

Problematización y contraconducta en la elaboración de un plan de estudios del devenir para enfrentar la distorsión edad-serie

Clarice Salete Traversini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Júlia Milani Reis – professora do Colégio Anchieta em Porto Alegre/RS

Renata Sperrhake – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os efeitos do currículo e da avaliação do Projeto de enfrentamento da distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no sul do Brasil, em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utilizamos as noções foucaultianas de problematização e de contraconduta e produzimos a empiria por meio de um grupo focal com professores de uma das escolas que iniciou o Projeto, em 2012. Como resultados, percebemos que, quando os docentes se afastam da “aplicação” da BNCC, construindo seus próprios currículos, e optam por avaliações que consideram o aluno na totalidade de seus aprendizados, operam com a problematização e exercem ações de contraconduta. Estas operações possibilitam compor um currículo do devir, deslocando os estudantes da posição de “distorcidos pela idade-série”, isto é, de excluídos *na* escola, para construir posições de sujeitos-alunos aprendentes que seguem o fluxo escolar.

Palavras-chave: distorção idade-série; Base Nacional Comum Curricular; contraconduta.

ABSTRACT

This article aims to analyze the effects of the curriculum and assessment in a project directed to face age-grade distortion in the final years of primary education, in the south of Brazil, during the implementation of the Common National Curricular Base (BNCC – Base Nacional Comum Curricular). Foucault's notions of problematization and counter-conduct were used to generate empiria through a focus group with teachers from one of the schools that joined the project in 2012. The results show that when teachers move away from the “application” of the BNCC, building their own curricula and opt for assessments that consider all learning aspects of their students, they end up operating with the problematization, thus performing counter-conduct. Such behavior allows developing a yet-to-be curriculum, removing students from the position of “age-grade distorted”, that is, secluded *in* school, to build positions of learning student-subjects who follow the school flow.

Keywords: age-grade distortion; National Common Curricular Base; counter-conduct.

RESUMEN

El presente artículo analiza los efectos del plan de estudios e de la evaluación en un Proyecto para enfrentar la distorsión edad-serie en los años finales de la Enseñanza Básica, en la región Sur de Brasil, en tiempos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Utilizamos las nociones de problematización y contraconducta de Foucault y elaboramos la empiria con un grupo focal con maestros de una de las escuelas que comenzó el Proyecto en 2012. Como resultado, observamos que cuando los maestros se alejan de la "aplicación" de la BNCC construyendo sus propios planes de estudio y optan por evaluaciones que consideran al estudiante en su aprendizaje total operan con la problematización y realizan acciones de contraconducta. Estas operaciones permiten componer un plan de estudios del devenir que desplaza a los estudiantes de la posición de "distorsionados por la edad-serie", de excluidos en la escuela, para construir posiciones de sujetos-alumnos aprendientes que siguen el flujo escolar.

Palabras-clave: distorsión edad-serie; Base Nacional Común Curricular; contraconducta.

Introdução

O que quer um currículo? Corazza (2001) compreende currículo como linguagem, cuja sintaxe e semântica constituem aquilo que enuncia como sendo "escola", "professor", "aluno" e, até mesmo, o próprio "currículo". Nesse sentido, a autora propõe pensar sobre o currículo como um ser falante que, nas suas falas, diz o que quer. Aí já vale uma ressalva: "ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado" (CORAZZA, 2001, p. 11). Ou seja, a linguagem de um currículo não apenas representa o mundo das coisas, mas as fabrica a partir dos discursos que assume. Além disso, toda essa trama discursiva está inserida em algo mais amplo, seu contexto histórico e social ou, se preferirmos, em termos foucaultianos, sua "matriz de experiência" (FOUCAULT, 2010b) ou seu "dispositivo" (FOUCAULT, 2011). Mas, afinal, por que iniciar pensando sobre esse caráter gerador da linguagem de um currículo?

Como alerta Silva (1999), não se pode falar em uma teoria pós-estruturalista de currículo, mesmo porque essa perspectiva refuta qualquer tipo de sistematização. Mas, como o autor menciona, pode-se pensar numa "atitude" pós-estruturalista em muitas visões sobre currículo. Indo ao encontro de Corazza (2001) e a partir de Foucault (2010a), Silva (1999) destaca que essa atitude pós-estruturalista vê o processo de significação – falas do currículo – como indeterminado e instável, visto que é cultural e socialmente construído e, portanto, enredado nas relações de poder-saber envolvidas na sua produção. Essa ênfase na linguagem e a sua conexão com as relações de poder-saber, nos permite, então, problematizar as noções de "verdade" que constituíram os currículos contemporâneos. Nessa perspectiva, a "verdade" não é mais entendida como mera correspondente da realidade, não é uma questão de simples verificação empírica, importando pensar sobre as condições de possibilidade de algo ser considerado verdadeiro. Assim, construímos o presente artigo com o objetivo de analisar os efeitos do currículo e da avaliação no Projeto Trajetórias Criativas (2012) – um projeto de enfrentamento da distorção idade-série

nos Anos Finais do Ensino Fundamental – no sul do Brasil, em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL 2018).

Neste texto, utilizamos a noção de distorção idade-série de acordo com o entendimento do Painel Educacional do INEP (2018, s/p), para o qual o indicador consiste no “percentual de estudantes, em um determinado ano/série, com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa”. Consideramos a distorção idade-série como um processo de in/exclusão na escola contemporânea, por entender que a “inclusão e exclusão são duas faces da mesma moeda” (LOPES, FABRIS, 2013, p.76). Assim, o estudante de 15 a 17 anos permanece incluído na escola dita regular, mas, “ao mesmo tempo parece ainda estar fora dela, uma vez que faz parte de um currículo alternativo àquele que o sujeitou a sucessivas reprovações” (REIS, 2019, p.123). Seguir o fluxo escolar, ou seja, “a sua promoção ao Ensino Médio, portanto, não deixa de ser carregada pela ameaça constante da dúvida acerca das possibilidades de permanência na trajetória escolar” (REIS, 2019, p.123).

Na sequência, organizamos o texto em três momentos: no primeiro, explicitamos, brevemente, as noções teóricas de problematização e contraconduta a partir de Michel Foucault e situamos o Projeto e o procedimento metodológico do grupo focal com professores. No segundo, apresentamos as análises realizadas a partir das lentes teóricas e das informações empíricas produzidas. E, no terceiro, explicitamos as conclusões a que chegamos, mesmo considerando que são sempre provisórias, diante das análises empreendidas.

Problematização e contraconduta como lentes teóricas e o grupo focal como procedimento investigativo

Independente do caminho a percorrer para pensar o currículo, na perspectiva escolhida, o gesto investigativo da problematização foi nosso ponto de partida. Gesto que pode ser expresso pela pergunta: que verdades farão parte de determinado currículo na escola? Ainda que pouco explorada pela literatura educacional, a noção de problematização, na obra foucaultiana, refere-se a um gesto investigativo, um modo de proceder diante do objeto de pesquisa e não a uma metodologia capaz de conduzir a uma verdade. Produzida no final da vida de Foucault, a noção de problematização é mais discutida pelo autor na obra *Polêmica, política e problematizações* (2010a), uma entrevista realizada em 1984. Ao recusar-se a participar de debates envolvendo suas obras, o pensador justifica-se dizendo que tais debates, normalmente, seguem uma abordagem na qual um caráter ideológico define de antemão o que é considerado bom ou acabam por tomar um estilo polemista (VINCI, 2015). Em ambos os caminhos, a discussão visa ao encerramento do debate e não à construção de qualquer pensamento efetivo. De acordo com Foucault (2010a, p. 226), “a polêmica define alianças, recruta partidários, produz

coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo [...] ele nada mais terá a fazer senão se submeter". Trata-se de diferentes maneiras para impedir a troca de ideias, para encarcerar e reduzir o pensamento, a fim de estabelecer a verdade irrefutável.

Recusar-se a empreender esse tipo de debate não significa dizer que o autor é um relativista que não reconhece a existência da verdade, mas que a compreende de outros modos. Nesse ponto, retomamos mais uma característica do pensamento foucaultiano: não se trata de estabelecer uma verdade essencial, mas de compreender como "o discurso verdadeiro [...] é produzido sob determinadas condições históricas" (GOULART, 2018, p.20). Não há, portanto, um método fixo no debate, há um trabalho do pensamento no qual o adversário não é um inimigo, mas um parceiro na "procura pela verdade" (FOUCAULT, 2010a). São os jogos de verdade, que se apresentam em um determinado contexto histórico, que possibilitam construir uma resposta a um certo tipo de problema (REVEL, 2011). E aí está a base para compreendermos a problematização, visto que se refere a rejeitar qualquer objeto preexistente para assumir uma análise histórica como um gesto investigativo que atenta ao que faz uma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso. Ou seja, problematizar não é seguir um conjunto de procedimentos que resultam em uma verdade. É compreender que as verdades únicas e universais são construções e que só existem por terem sido criação de discursos que estabelecem uma relação com o que é considerado verdadeiro (ou falso) em dado momento histórico (TRAVERSINI, REIS, STEFFEN, 2018).

A BNCC pode ser entendida como uma resposta do governo brasileiro, nas primeiras décadas do século XXI, para o que é considerado um problema: os indicadores educacionais não satisfatórios. A BNCC (2018, p.8) define a si própria como "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Grifo do autor). As escolas precisam adequar os currículos para efetivar a BNCC "preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020" (BRASIL, 2017). O Projeto Trajetórias Criativas, focado no enfrentamento da distorção idade-série, também necessita reconfigurar os currículos para atender a normativa. Entretanto, emerge o questionamento: *quer-se* reconfigurar o currículo a partir da BNCC? Como escolher as verdades que farão parte do currículo para enfrentar a chamada distorção idade-série?

Para atender aos questionamentos, mesmo de outra perspectiva teórica, auxiliaram-nos os argumentos de Oliveira (2007, p. 54) ao dizer que "há, em cada um de nós, uma cegueira epistemológica, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial e de experiências singulares". E pode ser mais produtivo construir currículos se aceitarmos a

pluralidade epistemológica do mundo e, portanto, “a pluralidade de leituras/visões/escutas e sentimentos de mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 51), pois nos aproximamos dos diferentes sujeitos que estão na escola contemporânea e das suas peculiares formas de aprender.

Da perspectiva pós-estruturalista, mas consoante com a pluralidade das leituras que podemos assumir, Paraíso (2015, p.50), inspirada em Deleuze, argumenta que um currículo pode ser pensado como um “espaço de possibilidades e como território onde as forças podem “deformar” [suas] formas, [...] instaurando o movimento que é fundamental para o aprender”, como devir, como vir a ser, para além da “formatação”, da “identificação”, da “representação”, da “homogeneização” de um determinado desempenho. O pensamento deleuziano, conforme Pinheiro e Pessoa (2018, p.54), desloca e “torna possível a compreensão de currículo da era moderna para uma compreensão do currículo do devir”.

Nas políticas curriculares, como a BNCC, são elaboradas propostas nacionais a partir de uma seleção de conhecimentos de acordo com o que é considerado universalmente válido e aceito, neste momento histórico, o que, muitas vezes, exclui saberes e experiências da vida e do contexto dos estudantes e dos professores. Louzada e Alves (2018) também utilizam a noção de cegueira epistemológica para discutir que nossa própria formação nos pode causar cegueiras quanto a outras possibilidades de compreensão daquilo que pesquisamos. Em ambos os exemplos, destacamos que a noção de cegueira epistemológica nos provoca a perceber que aquilo que se propõe ou aquilo que se pensa sobre determinado assunto não tem um fim em si próprio, não tem um caráter conclusivo, fechado. Nisso reside a pertinência de pensar que temos cegueiras epistemológicas e essas nos mobilizam a construir o currículo do devir, pois “o caminho curricular se dá rizomaticamente fugindo da linearidade de qualquer pretensão fechada e acabada” (PINHEIRO e PESSOA, 2018, p.54). E, quando nos referimos ao currículo, lembramos que as escolhas que fazemos sempre serão a partir de uma visão parcial em um determinado momento.

Foi pensando na pluralização das verdades e nos movimentos que podem constituir um currículo que a noção de contraconduta se tornou produtiva para nosso estudo. Sennelart (2008), ao tratar da Situação dos Cursos, no Curso *Segurança, Território e População*, ministrado por Foucault em 1977-1978, no *Collège de France*, afirma que “a análise dos tipos de governamentalidade é indissociável, em Foucault, da análise das formas de resistência ou ‘contracondutas’, que lhes correspondem” (grifo do autor). Senellart (2008) informa que Foucault “faz um inventário” das formas de contracondutas em relação ao pastorado existentes na Idade Média. Posteriormente, ao discutir a governamentalidade, evidencia “contracondutas específicas” em relação à sociedade civil, à população ou à nação (p. 534).

Para Foucault, as contracondutas, em cada época, tornam-se um “sintoma de uma ‘crise de governamentalidade’” e, por isso, “é importante indagar que formas elas adquirem na crise atual, a fim de definir novas modalidades de luta ou resistência” (SENELART, 2008, p. 534) (Grifo do autor). É neste ponto que a noção de contraconduta pode ser uma lente teórica produtiva para analisar o Projeto Trajetórias Criativas. No referido Projeto, percebemos duas situações que podem ser consideradas contracondutas. Uma, devido ao Projeto acolher os estudantes de 15 a 17 anos que ainda permanecem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, não os excluindo da instituição por já terem completado 14 anos. A outra, devido ao currículo estar em permanente construção e cujos saberes e conhecimentos, aqui entendidos como verdades, são escolhidos a partir do que mobiliza os estudantes a aprender, diferentemente de adotar a sequência de habilidades ensejadas pela BNCC.

Compreendemos contraconduta como “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266). Nesse sentido, Veiga-Neto (2018, s/p) complementa afirmando que a “contraconduta não é contra a condução *tout court*, mas contra determinados modos pelos/com os quais se tenta conduzir esse ou aquele”.

Estudiosos, como Lorenzini (2015) e Costa (2019), mencionam a aproximação das noções foucaultianas de contraconduta e de atitude crítica. Lorenzini (2015, p.146) compreende “atitude crítica como uma forma moderna de contraconduta, entendida como resistência antigovernamental, que se funda na possibilidade de dizer ‘Não quero mais’ (ser governado, dirigido, conduzido *assim*)” (Grifo do autor). O autor adverte que a vontade de não ser governado de determinado modo se afasta de um conceito metafísico ou jurídico, é uma noção estratégica. Ou seja, “a contraconduta tem uma dimensão política, implicando ações estratégicas” (VEIGA-NETO, 2018).

Considerando a produtividade da noção de contraconduta, brevemente, buscamos estudos que a utilizaram e percebemos que seu uso ainda é tímido. Acessando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹ e buscando pelo termo “contraconduta”, encontramos 18 pesquisas. Dessas, oito optam pela noção para discutir a formação de professores, sete priorizam temas relacionados à biologia, geografia, moda e direito e três têm foco na análise política e ética da produção foucaultiana. As oito pesquisas com foco na formação de professores mostram práticas exercidas pelos professores para se conduzirem de outra forma e não se deixarem conduzir por ações do Estado. Este texto converge para o conjunto dessas investigações por entender que os professores atuantes no Projeto Trajetórias Criativas constroem currículos que se afastam da política curricular assumida pelo

¹ Busca realizada em 31 de julho de 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Estado brasileiro, atualmente a BNCC. Entretanto, não há pesquisas enfocando a análise da distorção idade-série como um processo de in/exclusão escolar, nem a relação do indicador com a BNCC e nem do referido Projeto como uma ação de contraconduta curricular², cuja hipótese utilizamos neste texto. Esta foi uma das razões pelas quais optamos por fazer um exercício analítico articulando a noção de problematização com a de contraconduta como lentes teóricas neste estudo.

Na continuidade desta subseção, explicitamos algumas informações sobre o Projeto e o grupo focal como procedimento metodológico para produzir as informações aqui analisadas. Criado em 2012, o Projeto Trajetórias Criativas resulta de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Colégio de Aplicação e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com o apoio do Ministério da Educação, para enfrentamento da distorção idade-série. O Projeto tem por objetivo promover jovens de 15 a 17 anos que permanecem em trajetórias de sucessivas reprovações nos anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio. Para isso, a abordagem teórico-metodológica do Projeto movimenta flexibilizações curriculares, que causam impactos e provocam rupturas nas práticas escolares e aí está o principal motivo que nos levou a lançar um olhar sobre esse Projeto. Afinal, são essas propostas que, muitas vezes, ao pensar a potência daquilo que é tido como impotente, possibilitam um pensar de outros modos, um devir, ainda mais em tempos de implementação da política curricular nacional normativa da BNCC.

Esta pesquisa, de inspiração etnográfica, utilizou como *corpus* de análise o cotidiano e as falas de cinco professores, a totalidade deles que atuam no mencionado Projeto, em uma escola da rede pública estadual. A instituição foi selecionada por ser uma das quatro que iniciaram o Projeto em 2012, e permanecem até o momento, e pela disponibilidade de turnos, tanto dos professores participantes quanto das pesquisadoras, para a realização dos encontros. Como procedimentos de pesquisa, utilizamos um grupo focal. Por se caracterizarem pela interação (GATTI, 2005; DAL'IGNA, 2012), os grupos focais mostraram-se produtivos para obter informações tendo como ponto de partida a discussão focada nos temas da avaliação e do currículo. Os cinco encontros dos grupos focais foram mediados por uma de nós e realizados em uma sala de aula da escola, no ano de 2018, conforme detalhado em Reis (2019). A seguir, explicitamos algumas análises realizadas para perceber os efeitos do currículo em construção no Projeto Trajetórias Criativas.

² Betoni (2019) está iniciando um estudo com o intuito de analisar o lugar dos alunos em distorção idade-série antes e depois de sua passagem pelo Projeto Trajetórias Criativas destacando as formas de contraconduta frente ao processo de exclusão na escola em relação aos estudantes de 15 a 17 anos.

“Para nós o foco não é conteúdo, né?!”: decisões curriculares e verdades assumidas no Projeto Trajetórias Criativas

Laura³ – É que, para nós, o foco não é o conteúdo, né? O foco é desenvolver o aluno no todo.

Pesquisadora – Então, para efeito de ficha [avaliativa]; o que aparece mais aqui é o Português e a Matemática?

Isadora – É o que tu enxergas: o Português e a Matemática. Por exemplo, ali onde tem coerência e clareza de ideias, se ele [o aluno] não tiver isso, ele não vai conseguir fazer nada em Ciências. Se ele não souber argumentar, ele não vai conseguir desenvolver. Ao mesmo tempo, eu avalio se ele está colocando parágrafo ou não, se ele está colocando pontuação ou não... Então é o que a gente vê e, para a pessoa que está de fora, fica rotulado. Pra nós, não.

Verônica – Até porque a gente trabalha com conceitos mais amplos. Por exemplo, se eu sou professora do 6º ano, eu sei todos os conteúdos e todos os critérios que eu tenho que avaliar eles, né? Os critérios para cada conteúdo... Aqui, a gente não tem isso pronto, porque sempre muda, é flexível. Eu estava trabalhando um determinado conceito e fiz as aulas em cima daquilo ali, então, eu não tenho como colocar nessa tabela coisas específicas.

Isadora – Não existe a separação por disciplina, nós somos um todo e o aluno tem que compreender e integrar esse todo, o que é a coisa mais difícil para ele, pois ele vem com tudo fragmentado. Ele vem em caixinhas e aqui ele vai ter que perceber, em algum momento, que não é mais assim.

Fonte: IV Encontro de Grupo Focal em 13/06/2018.

Utilizando a problematização como ferramenta teórica, iniciamos este exercício analítico com os excertos acima por compreender que, na experiência de pesquisa, “determinados objetos se tornam assuntos dos quais nos preocupamos e para os quais precisamos dar respostas” (GOULART, 2018, p. 27).

Esta discussão fez parte do IV Encontro de Grupo Focal, que tinha por objetivo lançar um olhar para a ficha avaliativa que os professores do Projeto utilizam como parâmetro para a construção dos pareceres avaliativos dos seus alunos. Naquele momento, argumentávamos com os professores sobre a escolha de alguns critérios para compor a ficha, à medida que compreendíamos que, dentre os critérios apontados, os conteúdos de Português e Matemática pareciam estar mais visíveis ao leitor. Ali, em uma discussão focada em um tópico específico, interessava-nos compreender o porquê daquelas escolhas e o que elas significavam para a avaliação escolar dos alunos.

Foi nesse ponto que, numa segunda leitura mais atenta aos detalhes, percebemos uma cegueira epistemológica: enquanto pesquisadoras focadas em discutir questões de avaliação escolar, não tínhamos percebido o potencial daquela

³Os excertos do material empírico serão apresentados sempre em caixas de texto. Além disso, os nomes são fictícios, obedecendo aos procedimentos éticos da pesquisa.

discussão para pensar os efeitos do currículo em construção do Projeto Trajetórias Criativas. Então, voltamos nosso olhar para o currículo, mais especificamente, para as verdades que estavam sendo assumidas pelos professores, compreendendo sua potência para constituir currículos do devir, do vir a ser, do movimento.

Começamos destacando algumas palavras: *conteúdos*, *disciplinas* e *flexibilidade*. No cotidiano escolar, essas palavras poderiam passar despercebidas, visto que estão naturalizadas nas falas dos profissionais que compõem a escola. “Na medida em que a linguagem é entendida como um elemento constitutivo de práticas” (DAL’IGNA, 2013, p. 186), essas palavras podem ser analisadas tanto como produtos de determinados discursos quanto como produtoras do que supostamente descrevem. Elas são mobilizadas nas falas dessas professoras para descrever aquilo que elas compartilham acerca do papel do currículo para a formação e, até mesmo, para o desempenho dos alunos.

O que nos chama atenção aqui é o quanto essa descrição foge à fixidez e à rigidez normalmente atribuídas à seleção de conteúdos e de tempos disciplinares no currículo escolar. Novamente, ressaltamos que a BNCC, apesar de prever certa autonomia, tem um caráter prescritivo de habilidades e competências que devem ser consideradas nos currículos escolares em âmbito nacional. Uma fala docente que enfatiza a flexibilidade tanto da seleção de conteúdos quanto da separação disciplinar, parece “dar as costas” para a condução prescrita pela BNCC e construir currículos de outros modos, ou seja, conduzir as condutas docentes de outros modos, visibilizando uma contraconduta. Essa fala nos convida a ampliar esta discussão: qual a função da escola? Mais especificamente, qual a função da escola para alunos, como os do referido Projeto, que “vêm em caixinhas” desencaixadas em histórias de sucessivas reprovações? Ou, ainda, o que permite que essa fala possa emergir no contexto desse Projeto? Poderíamos dizer que ali está emergindo um outro processo político-estratégico de contraconduta no currículo? Como nos instigam a pensar Valle e Icle (2014, p. 155), “a noção de *contraconduta* não é apenas um modo de se opor à conduta conhecida, mas, mais do que isso, uma maneira de multiplicar as possibilidades” (grifo dos autores). Nesse sentido, que possibilidades são produzidas ao movimentar o currículo do Projeto Trajetórias Criativas?

Uma leitura apressada poderia questionar a validade do Projeto e do trabalho desses professores na medida em que um currículo flexível e mutante para cada grupo, a cada ano, não poderia garantir a aprendizagem daquilo que é considerado básico para o período escolar. Nesse ponto, Paraíso (2015), leva-nos a pensar de outro modo. Ao referir-se às expectativas de aprendizagem de alunos e professores, a autora ressalta que estas nem sempre são atingidas. Isso ocorre devido às próprias “formas de um currículo” que podem impedir sua realização, pois “imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino”. Tais ações, em geral, produzem um tipo de enquadramento que limita “o

escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças”. (PARAÍSO, 2015, p. 51), fundamentais para o aprender. Assim, mesmo quando não se segue um currículo prescrito, seja ele a BNCC ou qualquer outro, muitas aprendizagens e conhecimentos materializam-se no currículo cotidiano, entretanto nem sempre temos os instrumentos avaliativos que permitem reconhecê-los.

Ao pensar sobre os currículos ditos tradicionais, ou, no caso desse texto, o “lá no regular”, como os professores desta pesquisa referiram seguidamente, Paraíso (2015) destaca a repetição extenuante e a grande quantidade de exercícios e atividades de escrita e de leitura que ganham forma e ocupam todo o currículo de alfabetização no contexto da sua pesquisa. Mais do que isso, a autora mostra-nos o quanto esse currículo-forma não deixa espaço para encontros potentes. Segundo ela, um encontro potente é aquele que leva a “encontrar a diferença de cada um”, que o faz “seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2015, p. 3). Nesse sentido, os caminhos curriculares delineados pelos professores do Projeto Trajetórias Criativas, na medida em que são singulares a cada turma de alunos, podem potencializar esse encontro da diferença de cada um, uma vez que, mesmo tomando como ponto de partida certos conhecimentos e saberes consagrados como escolares, abre-se a possibilidade de criação de novas conexões e rearranjos entre esses e os conhecimentos dos alunos.

Anualmente, os professores do Projeto deparam-se com alunos com idades e tempos de escolarização diferentes, portanto, o enquadramento do currículo-forma por ano e etapa de escolarização não se faz possível nessa trajetória. Não é possível ter uma lista de critérios, habilidades, competências, que seja única e finalizada. Para além disso, esses professores recebem alunos que, por repetidas vezes, percorreram um caminho escolar marcado pelo fracasso. Talvez aí resida a possibilidade de emergir uma fala na contramão do contexto atual: só um currículo que permita encontrar a diferença, que sugira traçar um caminho ainda não percorrido, que considere as cegueiras epistemológicas daqueles que o constituem, pode promover “encontros potentes que fazem aprender” (PARAÍSO, 2015, p. 52). Essa, a principal função da escola.

“Ele não é visto separadamente, ele é visto como um todo”: enfrentando a avaliação fragmentada por disciplina

No primeiro encontro do grupo focal realizado com os professores, os temas da avaliação e dos instrumentos avaliativos privilegiaram uma discussão que visibilizasse alguns pontos acerca dos seus entendimentos sobre o desempenho escolar dos seus estudantes. Durante esse encontro, propusemos algumas situações hipotéticas para reflexão. Na primeira delas, apresentamos o caso do Sérgio, um aluno que, apesar de ter avançado em diversas disciplinas, é reprovado em conselho

de classe por não ter atingido alguns critérios de Português. Sobre isso, os professores comentam:

Isadora – Eu vejo duas situações: eu lá no regular e eu aqui no Trajetórias. No regular, realmente acontece muito disso, porque ele pode ter avançado em História, Geografia, Matemática, mas, se ele não avançou na minha, ele não pode ir, tem toda a questão da importância das disciplinas. No Trajetórias, já funciona diferente: como ele é visto como um todo, por mais que eu professora do Trajetórias não concorde com aquilo ali, eu tenho que reconhecer que ele avançou com todo mundo. Então, por que ele não avançou comigo? E mesmo pensando: “mas comigo ele não avançou, ele tem que ficar”, porque isso também acontece, às vezes, a gente também retorna um pouquinho para o regular. Isso ainda está dentro, né? Mas nós acabamos chegando a um consenso. Ele não é visto separadamente, ele é visto como um todo. Então, essas questões ortográficas, não é que não importem, mas já não têm tanta importância para nós.

Laura – Nesse caso, se fosse no Trajetórias, o Sérgio seria aprovado. Ele se desenvolveu, né? O professor falou ali que ele se articula melhor, que a escrita melhorou, enfim, mas ele não passou por uma questão de critérios do Português, mesmo. Eu acho que entra muito a questão “mas a minha disciplina importa” ou, no caso do Português e da Matemática, a gente vê isso mais presente no regular: a minha disciplina tem um peso maior. Aqui não tem isso. A gente entra num consenso. Até por não cobrar o conteúdo, né? Claro que algumas coisas específicas são cobradas, dentro da disciplina, mas ele está sendo avaliado por ele mesmo, não ele na disciplina.

Fonte: I Encontro de Grupo Focal em 16/04/2018.

Ao fazer essa separação entre o “regular” e o “Trajetórias”, as professoras corroboram esse entendimento de que a avaliação precisa reconfigurar-se para dar conta do projeto social da inclusão, característica do Projeto Trajetórias Criativas. Uma avaliação excludente, que gera alunos com sucessivas reprovações, torna-se, então, um problema a ser superado. Eidelwein (2012, p. 12) inspira-nos a pensar que, no jogo discursivo da inclusão, a “avaliação acaba sendo flexibilizada de forma que todos estejam em um dos gradientes da norma”. Precisamos considerar que qualquer processo avaliativo escolar, mesmo com flexibilidade, tem como objetivo evidenciar aprendizagens dos estudantes, fazer um julgamento para dar continuidade à proposta planejada pelo docente ou revisá-la. Isto é, “conduzir a conduta” (FOUCAULT, 2010b, p. 143) do estudante para a normalização do fluxo escolar. Um olhar aguçado faz-nos perceber que, uma vez ampliada e considerando o aluno como um todo, a avaliação não deixa de ser uma permanente intervenção sobre o rendimento tanto dos alunos quanto do professor. Isadora, ao relatar a importância de pensar “Por que ele não avançou comigo?”, evidencia essa possibilidade de ampliar as formas de vigilância, controle e regulação, “com o objetivo de constituir sujeitos produtivos para esse tipo de sociedade” (RECH, 2013, p. 176).

Ainda no que se refere à flexibilização da avaliação, ampliamos a discussão com os professores trazendo outra situação hipotética: o embate para a escolha dos instrumentos avaliativos. No excerto apresentado a eles, mostrávamos as diferenças de opiniões acerca da utilização da nota ou do parecer entre professores:

Daniela – No Trajetórias, nós tivemos uma questão bem constrangedora. Quando começamos, seria parecer e todo mundo ficou empolgado. Começamos a estudar, montar a avaliação... enfim! Avaliamos os alunos dentro dos critérios, sem quantificar ninguém. Para nós, a proposta não fechava com quantificação. No final do ano, nos disseram: “você não podem avaliar os alunos com parecer porque o regimento da escola é nota, o sistema não aceita parecer”. Aí, pensamos: “como assim? O que vamos fazer?” e “você têm que transformar em nota!”. Então, globalizamos o aluno e tivemos que fragmentar ele de novo. Decidimos dar uma nota única, mas disseram “não, porque ele é diferente em Português, Matemática, História...”. Então, claro, a gente fez um faz de conta. Um balde de água fria em cima do que a gente imaginava. Para nós: parecer em cima de nota? Não! Se é parecer, é parecer, se é nota, é nota.

Laura – Com a gente já não tem a questão da nota, os trabalhos são feitos e ali a gente avalia critérios; a escrita é um deles. [...] Então, não tem essa de “eu tirei 2 em Matemática, mas em Ciências eu tirei 10”. Eles não têm esse parâmetro da nota. Eles têm uma avaliação integral. E quando a gente se reúne para fazer as rodadas [conselho de classe] vai a observação de todos os professores. Então, se ele não sabe se articular em Português, ele também não vai saber nas outras disciplinas.

Isadora – A gente avalia o crescimento dele, né?

Fonte: I Encontro de Grupo Focal em 16/04/2018.

Em um estudo sobre pareceres descritivos, Corazza (1996) afirma que, no contexto investigado – escolas da rede pública de Porto Alegre/RS – os pareceres não são considerados instrumentos avaliativos que têm por objetivo avaliar as crianças. Eles são entendidos como instrumentos de expressão dos resultados avaliativos. No contexto desta pesquisa, os pareceres, além de serem instrumentos de expressão dos resultados atingidos, descrevem de maneira ampliada as aprendizagens dos estudantes, considerando-as em termos menos disciplinares e vinculados às áreas de conhecimento, buscando a totalidade do desenvolvimento de cada aluno. O parecer está dissociado da nota, que é tida, na sua incompletude, como insuficiente para caracterizar a aprendizagem do estudante.

Tais considerações permitem-nos argumentar que os professores são sujeitos constituídos por diversos discursos sobre a avaliação e que conduzem sua prática conforme aqueles que adquirem um *status* de verdade em determinado contexto. Os professores estão em permanente negociação com seus próprios discursos sobre avaliação situando-os como verdadeiros ou falsos dependendo da situação em análise. Se alguns discursos apontam as notas, as provas e os exames como pertencentes à lógica de uma avaliação que corrobora a fragmentação das disciplinas e que tem por objetivo hierarquizar e classificar, esses instrumentos

avaliativos serão interditados numa proposta que se operacionaliza pela lógica da inclusão. Ou seja, nas práticas discursivas em relação à avaliação, as palavras nota e/ou prova são interditas talvez por estarem muito comprometidas com a noção de escola tradicional. Em contrapartida, a noção de avaliação contínua, processual, integral, associada ao parecer descritivo denota algo tacitamente aceito. Cabe, então, ao parecer, instrumentalizar a flexibilidade necessária à avaliação de modo que esta possibilite um retrato do conjunto das habilidades aprendidas pelo estudante. Com todas as ambivalências que constituem a avaliação, o que evidenciamos, nas discussões com os professores, é o reiterado exercício de deslocamento de uma lógica avaliativa, fragmentada por disciplinas, para uma lógica que considera o aluno como um todo. Esse exercício é um aprendizado docente para considerar as múltiplas aprendizagens e não apenas aquelas referentes às habilidades previstas na BNCC ou as matrizes das avaliações em larga escala.

As breves análises realizadas nos fazem perceber que construir um currículo focado nos interesses dos estudantes e na seleção de verdades que os mobilize a consolidar habilidades das diferentes áreas do conhecimento, bem como se lançar a um processo avaliativo nunca pronto e aberto, parece constituir as condições para fazer emergir o currículo do devir, como entendido anteriormente.

Conclusões

Neste texto procuramos mostrar uma possibilidade de o currículo do devir emergir da relação entre problematização e contraconduta em um Projeto de enfrentamento da distorção idade-série. O gesto investigativo da problematização instigou-nos a perguntar pelas verdades construídas no currículo no Projeto, com as especificidades que tem, e nos fez perceber dois aspectos: 1) ao ter que construir um currículo que pudesse deslocar os estudantes da condição de fracasso, os docentes são incitados a pensar práticas pedagógicas diferentes, “aqui no TC”, das que estavam habituados a fazer “lá no regular”. E isso pode impactar o modo de se constituir docente por ter vivenciado tal experiência. Pode produzir outra forma de condução de si, e também dos outros, que implica se autoconstituir como docente de outros modos, movimentando e questionando práticas despotencializadoras dos estudantes na escola; 2) ao questionar as verdades únicas sobre currículo e avaliação e os discursos docentes que reiteram o fracasso escolar, produz-se outras formas de mobilizar os jovens integrantes do Projeto para desenvolver suas aprendizagens. Há um deslocamento da impossibilidade para a potência tornando-os sujeitos-alunos que aprendem.

Pensar o currículo e a avaliação, para permanecer no recorte abordado neste estudo, a partir das lentes da problematização e da contraconduta é não se descuidar de que as práticas escolares se exercem em meio a relações de poder-saber sempre

instáveis e controversas e que, historicamente, se modificam. Estarmos atentos pode evitar cristalizações dos nossos discursos e dirigir nosso olhar somente para as políticas curriculares e avaliativas as quais somos instados a aderir. Assim, parece-nos que, mais do que os resultados alcançados quando os alunos são promovidos ao Ensino Médio e seguem o fluxo adequado a sua idade, o que importa, nesse processo, é manter a inquietude dos professores frente à repetência, à evasão e a não aprendizagem, consideradas como responsabilidade do sujeito e, naturalmente, aceitáveis na Educação Básica.

Em síntese: quando os docentes se afastam da “aplicação” da BNCC, construindo seus próprios currículos, e optam por avaliações que consideram o aluno na totalidade de seus aprendizados, afastando-se de avaliações por disciplinas, operam com a problematização do currículo e da avaliação e exercem ações de contraconduta. Ao exercerem a conduta de outra forma, que não a esperada pela BNCC, não estão se opondo ao instituído, mas propondo outras opções de escolha de conhecimentos e processos avaliativos face ao contexto dos estudantes. Mesmo nos limites desta investigação e com a necessidade de continuar os estudos, levantamos a hipótese de que o exercício da problematização e da contraconduta possibilita compor um currículo do devir, deslocando os estudantes da posição de “distorcidos pela idade-série”, isto é, de excluídos *na* escola, para construir posições de sujeitos-alunos aprendentes e incluí-los no fluxo escolar considerado regular.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular-BNCC*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2018.

BETONI, Flavia. Programa Trajetórias Criativas: uma contraconduta como alternativa para os problemas escolares de distorção idade-série. *In: Seminário Especial: Potências para pensar a educação: poder, aprender, infâncias*, ministrado pelo Prof. Dr. Silvio Gallo de 20 a 23 de maio de 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS: Porto Alegre, 2019. p. 1-4. Texto final apresentado como avaliação.

- CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 215-232, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71628/40628>. Acesso em: 15 set. 2018.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. 1 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 150p.
- COSTA, Helrison. O Lugar das Contracondutas na Genealogia Foucaultiana do Governo. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*. Brasília: UNB, v. 7, n. 1, p. 61-78. abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/20767/21829>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 1 Ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012, v. 1, p. 195-217.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Org.). *Inclusão e biopolítica*. 1 Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2013, p. 181-198.
- EIDELWEIN, Monica Pagel. *O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar*. 2012. 151f. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: Curso no Collège de France (1977-1978)*. 1 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572p.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: Foucault, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. 1ª reimpressão. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010a. p. 225-233.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução de Eduardo Brandão. 1 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. 380p.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. 29ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2011. 431p
- GATTI, Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. 1 Ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 77p.
- GOULART, Marcos Vinicius da Silva. *A produção da juventude como um saber pedagógico nos discursos sobre Ensino Médio brasileiro*. 2018. 145f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Painel Educacional*, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 25 jun. 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. 1 Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. 127p.

LORENZINI, Daniele. *Foucault, la contro-condotta e l'atteggiamento critico – Materiali Foucaultiani*, v. IV, n. 7-8, p. 137-147. Gennaio-dicembre 2015. Disponível em: https://issuu.com/materialifoucaultiani/docs/materiali_foucaultiani_iv_7-8. Acesso em: 31 jul. 2019.

LOUZADA, Virgínia; ALVES, Nilda. O pesquisador assume seus limites – início do processo de ir além da cegueira epistemológica herdada. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p.163-178, abr./jun. 2018. Disponível em: periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4954. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752>. Acesso em: 29 jan. 2018.

PINHEIRO, Simone da Silva; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Professor Deformado: o sujeito que aprende e ensina. In: PESSOA, Valda Inês Fontenele (Org.). *IDENTIDADES: Culturas, Currículos e Margens*. 1 Ed. Curitiba: Editora CRV, 2018. v. 1, p. 49-66.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Org.) *Inclusão e Biopolítica*. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-44.

REIS, J. M. *(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar na abordagem Trajetórias Criativas: o espaço do etcétera*. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189593>. Acesso em: 12 maio 2019.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. 1 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 195p.

SENNELART, Michel. Situação dos Cursos. In: FOUCAULT, Michel *Segurança, território, população: Curso no Collège de France (1977-1978)*. 1 Ed. São Paulo; Martins Fontes, 2008, p. 495-538.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

TRAVERSINI, Clarice Salete; REIS, Julia Milani; STEFFEN, Konstans. Potências e desafios na relação entre cegueira epistemológica e problematização para a pesquisa com a escola. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 196-214. abr./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4723>. Acesso em: 10 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação. *Projeto Trajetórias Criativas: jovens e 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

VALLE, Flavia Pilla do; ICLE, Gilberto. Contraconduta como criação: jogos de enunciações na e sobre a dança. *Repertório Teatro & Dança*, v. 17, n. 23, p. 145-156, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/12765/9039>. Acesso em: 29 jan. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Águas claras, águas turvas. In: *XI Colóquio Internacional Michel Foucault: Foucault e as Práticas de Liberdade*, 2018, Florianópolis: UFSC, 2018.

VINCI, Christian. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação*, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637554>. Acesso em: 29 jan. 2018.

Recebido em: 16 set. 2019.

Aceito em: 10 abr. 2020.

Clarice Salete Traversini

Doutora em Educação e professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Disciplinamento (GPED) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) da UFRGS/CNPq. Interesses de pesquisa: a partir dos estudos foucaultianos analisa a implementação das políticas inclusivas problematizando os efeitos nos currículos e na constituição dos sujeitos escolares.

Contato: clarice.traversini@ufrgs.br

Júlia Milani Reis

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), especialista em Estudos Culturais e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora nas Séries Iniciais do Colégio Anchieta em Porto Alegre/RS. Tem experiência na área de educação infantil e de alfabetização. Temáticas de interesse: currículo, inclusão e avaliação na escola contemporânea.

Contato: juliamilanireis@gmail.com

Renata Sperrhake

Doutora em Educação, Mestre e Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED). Interesses de pesquisa: estudos foucaultianos, alfabetização, letramento e analfabetismo, avaliação em larga escala e avaliação da alfabetização.

Contato: renata.sperrhake@gmail.com