

AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE TRADUÇÃO E SUBJETIVAÇÃO: DIÁLOGO E CONFLITO NO ENSINO DE HISTÓRIA

EVALUATION AS A TRANSLATION AND SUBJECTIVATION PROCESS: DIALOGUE AND CONFLICT IN HISTORY TEACHING

LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE TRADUCCIÓN Y SUJECCIÓN: DIÁLOGO Y CONFLICTO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



Suzana Lopes Salgado Ribeiro¹



Resumo: O artigo tem o objetivo de apresentar leituras que possam subsidiar pesquisas e práticas avaliativas do componente curricular História, considerando questões como tradução e conflito. Apresentamos a possibilidade de ler a avaliação da aprendizagem como um processo de tradução cultural, levando em conta intersubjetividades produzidas em meio à interação e à problematização entre sujeitos. A fundamentação teórica para o uso de tais conceitos são os textos de Foucault para os processos de intersubjetividade e processos de subjetivação; de Bhabha para os conceitos de tradução e hibridismo; e de Rancière para a proposição de entendimento dos conceitos de dissenso e conflito. Os conceitos são mobilizados com o fim de enunciar princípios e trazer reflexões que possam impulsionar concepções em relação à avaliação no ensino de História.



Palavras-chave: avaliação; aprendizagem histórica; ensino de história; tradução cultural.



Abstract: This article aims to present readings that can support research and evaluation practices of the History curricular component, considering issues such as translation and conflict. We present the evaluation process as a process of cultural translation, considering intersubjectivities produced in the midst of interaction and problematization between subjects. The theoretical basis for the use of such concepts are Foucault's texts for the processes of intersubjectivity and processes of subjectivation; Bhabha for the concepts of translation and hybridity; and Rancière for the proposition of understanding the concepts of dissent and conflict. The concepts are mobilized to enunciate principles and bring reflections that can promote conceptions



in relation to evaluation in the History teaching.

Keywords: evaluation; historical learning; history teaching; cultural translation.

Resumen: El artículo tiene como objetivo presentar lecturas que puedan apoyar investigaciones y prácticas evaluativas del componente curricular de Historia, considerando cuestiones como la traducción y el conflicto. Presentamos la posibilidad de leer la evaluación del aprendizaje como un proceso de traducción cultural, teniendo en cuenta las intersubjetividades que se producen en medio a la interacción y problematización entre los sujetos. La base teórica para el uso de tales conceptos son los textos de Foucault sobre los procesos de intersubjetividad y los procesos de subjetivación; Bhabha para los conceptos de traducción e hibridez; y Rancière por la proposición de comprender los conceptos de disenso y conflicto. Los conceptos son movilizados para enunciar principios y traer reflexiones que puedan impulsar concepciones con relación a la evaluación en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: evaluación; aprendizaje histórico; enseñanza de la historia; traducción cultural.

Introdução

O Ensino de História, enquanto campo de estudos, vem sendo consolidado em pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior levando em conta referências da história escolar e da historiografia. Nas últimas três décadas, essa consolidação passou pelo estabelecimento de pesquisas na área do currículo, de políticas públicas e de práticas de ensino. No campo do Ensino de História, a temática da avaliação das aprendizagens cresce, mesmo que timidamente. Em especial se compararmos à produção que decorre de pesquisas que abordam o conhecimento histórico em contexto escolar e o processo de escolarização de diferentes sujeitos.

Dito isto, cabe indicar que uma motivação para a escrita do presente artigo decorre de uma trajetória profissional de pesquisas na área da Educação e do Ensino de História, de registros de narrativas sobre percepções de docentes e de vivências no cotidiano escolar. Essa trajetória fez com que a pesquisadora se visse, recentemente, desafiada a refletir sobre o processo de avaliação a partir de fundamentos teóricos pós-estruturalistas e pós-coloniais. A necessidade de ponderar sobre a temática deriva de pesquisa em andamento, que sinalizou a dificuldade de fazer com que professores produzissem narrativas sobre suas práticas avaliativas. Pode-se perceber que os profissionais da educação entrevistados falam com mais segurança e liberdade sobre suas práticas de ensino do que sobre seus processos de avaliação.

Entendemos que as escolhas dos assuntos narrados podem estar relacionadas à consolidação das discussões em torno de temas como currículo, políticas públicas e práticas de ensino. Nossa hipótese é que tais temas predominam nas narrativas docentes pois se fazem mais presentes no campo da constituição do saber fazer dos educadores, tanto em sua formação inicial quanto na continuada. Este caminho indica a necessidade do estudo sobre a temática da avaliação, que é apresentada neste dossiê e se coloca frente à tradição firmada nas pesquisas produzidas.

A escolha temática da avaliação, em especial no Ensino de História, responde também a certa inquietação resultante da constatação de um volume de trabalhos com indicações de mudanças substantivas no que se refere às dimensões das práticas de ensino e aprendizagem, que contribuíram de maneira significativa com a constituição do campo de estudo do Ensino de História. Seria razoável, portanto, pensar que tais propostas provocassem alterações no que se refere às formas de avaliação. Contudo, muitas vezes, a concepção avaliativa presente na escola não coaduna com princípios teórico-metodológicos defendidos no plano do discurso dos professores ou mesmo nas propostas mais recentes sistematizadas por pesquisadores da área.

Essa diferença entre discurso e prática pode estar associada à estabilização de processos avaliativos, como provas, testes e trabalhos, adotados por alguns dos docentes. Tais processos, ao reproduzirem mecânicas já utilizadas, passam a estar

consolidados, naturalizados, de modo que, ao se repetirem, garantem certa segurança ao fazer docente. Isso, pois aproxima processos avaliativos de certa objetividade que parecem afastar possíveis questionamentos.

Evidentemente, gostaríamos de pontuar que, a partir do referencial teórico escolhido, entendemos que tudo que foi estabelecido, estabilizado ou naturalizado pode ser desestabilizado, reconstruído ou reestabelecido. Mas, para tanto, professores devem ter o tempo e a oportunidade de refletir sobre seu fazer e se sentirem seguros e apoiados para proporem mudanças. Ou seja, é possível mudar, mas fazer isso não é tarefa simples.

Para que isso ocorra, entendemos que é de grande importância que os professores de História possam, por um lado, conhecer as críticas sistematizadas sobre alguns instrumentos avaliativos e, por outro lado, possam ampliar a compreensão sobre os fundamentos teóricos que dão base para outras práticas avaliativas. Com esses conhecimentos, poderão refletir sobre quais caminhos querem seguir com seus processos avaliativos e propor que não sejam meramente reprodutores de mecânicas estabilizadas de checagem ou de “memorização” de informações.

Propomos, aqui, um caminho. Entendemos que os processos de avaliação da aprendizagem possam ser compreendidos como processos de subjetivação, de tradução e de produção de dissenso. Argumentamos que autores como Foucault, Bhabha e Rancière, que fundamentam a discussão apresentada neste artigo, podem contribuir bastante para a constituição de novas formas dialógicas, democráticas e humanizadas de avaliação, em especial no contexto do Ensino de História.

Importa dizer que o caminho indicado diverge de outro ostentado por estudos no campo da avaliação. Estes levantam dados quantitativos, estabelecem índices, dialogam com avaliações em larga escala. Propõem processos massificados de avaliações, têm se ampliado e se estabelecido como argumentos para a aferição da “qualidade” da educação. Seus resultados, sistematizados em números, muitas vezes marcam o ponto de vista de órgãos oficiais de governo, como Ministério e secretarias de educação, e legitimam a organização de uma política pública de Estado que, ao medir, estabelece metas e destina recursos às escolas. De certa forma, tal concepção, sustentada por índices, instrumentaliza uma perspectiva avaliativa que assume uma noção tecnicista da avaliação, que confunde esse processo com mensuração de rendimento.

Assumimos, aqui, a perspectiva de avaliação como um instrumento particular, vinculado à noção de experiência e subjetivação do estudante em sua vida escolar. Defendemos que todo processo de aprendizagem deve ser significativo e produtor de sentidos nos alunos. Tais sentidos tendem a ser produzidos em meio a diferenças culturais, em fronteiras em que valores e signos podem ser lidos e apropriados intersubjetivamente de diversas maneiras – e nenhuma será completamente igual

ao original enunciado, o que pode gerar dissensos. E é por isso que propomos a noção de avaliação a partir do conceito de tradução cultural, utilizado na discussão epistemológica apresentada por Bhabha (1998).

O presente texto tem como objetivo apresentar leituras teóricas que possam subsidiar pesquisas e práticas avaliativas da disciplina escolar História, considerando questões como intersubjetividade, tradução e conflito. É nosso objetivo também pensar de forma crítica nos limites e nas possibilidades de uma avaliação no âmbito desse componente curricular. A proposta, portanto, é refletir sobre o processo de avaliação, como um processo de tradução cultural, de forma a levar em conta intersubjetividades produzidas em meio à interação e à problematização entre sujeitos. Essa tradução pode ser entendida como a produção de uma significação: de culturas (acadêmica, local, escolar); de repertórios de vivências; de experiências; do encontro entre distintos interesses apresentados por sujeitos complexos, plurais e diferentes.

Isso porque na “fronteira” escola encontram-se diferentes sujeitos, cada um com suas experiências e seus repertórios. Neste encontro de diferenças, entendemos ser necessário pensar sobre o processo de tradução cultural e produção de hibridismos. Problematizar e mediar essas situações de encontros em que acontece o ensino de História passa a ser relevante para que aconteça compreensão das subjetividades envolvidas nesse processo. Não se trata, contudo, de pensar que seja possível que essa compreensão seja consensual, é razoável pensar que dela surjam conflitos ou dissensos (em especial quando pensamos em uma avaliação democrática, dialógica e articuladora de diferentes contextos culturais).

Deste modo, o texto trabalhará conceitos de maneira a mobilizá-los com a finalidade de enunciar princípios para que se possa avaliar a aprendizagem no componente curricular História. O primeiro ponto de reflexão se articula com o conceito de “exame” trabalhado na obra de Foucault (2014) e sua relação com o poder disciplinar. A partir disso, desenha-se a proposta da avaliação como um processo de tradução cultural e produção de Terceiro Espaço. Frente a isso, olha-se para as possibilidades de dissenso que podem se constituir. A fundamentação teórica para tal argumentação baseia-se na leitura dos textos de: Michel Foucault (2011, 2014, entre outros) para os processos de intersubjetividade e processos de subjetivação; Homi Bhabha (1998) para os conceitos de tradução e hibridismo; e Jacques Rancière (1996) para a proposição de entendimento dos conceitos de dissenso e conflito.

Por que avaliação da aprendizagem e não exame?

Nesta parte do texto, apresentaremos e analisaremos o conceito de exame, a partir das definições de Foucault (2014), e o diferenciaremos da proposta de avaliação de aprendizagem que defendemos neste artigo.



No livro “Vigiar e punir”, Michel Foucault aborda a questão da institucionalização do poder, de forma a indicar que, ao mesmo tempo, ele atravessa e constitui espaços e relações entre sujeitos no interior das sociedades. O livro mostra a mudança ocorrida do poder soberano para o poder disciplinar e, com isso, explica as estratégias de domínio dos corpos nessa nova estrutura. E podemos compreender que a escola tem papel importante nesse processo, na medida em que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder.

Na obra, o autor dedica uma parte do Capítulo 2, intitulado “Os recursos para o bom adestramento” para as reflexões sobre o “Exame”, alertando ser esta uma estratégia que articula técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza. De maneira que pode ser definido como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2014, p.181).

O ritual do exame, que acontece em muitas salas de aula, reúne a cerimônia do poder, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade; “manifesta sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível” (FOUCAULT, 2014, p.181). Com isso, podemos pensar no estabelecimento de um código disciplinar que se faz presente na tradição escolar, local em que o exame é praticado de forma ininterrupta, acompanhando toda a operação do ensino, de maneira a gerar padrões de comparação entre cada aluno e todos.

O exame objetifica o processo de avaliação e incute a ideia de que é possível pensar o conhecimento ou a aprendizagem de maneira independente do sujeito que aprende. Consolida a ideia de que conhecimento/objeto ou saber/objeto não estabelece relação com o sujeito, e pauta a avaliação como um produto e não como um processo.

Essa perspectiva se aproxima do entendimento da avaliação como “checagem de aquisição” de conhecimentos pré-existentes – e não aos produzidos nos encontros de culturas e de subjetividades que ocorrem na sala de aula. Como não leva em conta o encontro e o papel dos sujeitos na produção do conhecimento, caracteriza-se como uma avaliação autoritária e disciplinadora, que age de maneira padronizadora sobre a individualidade de cada aluno, pois adestra a criatividade, castra a vontade de aprender e acaba com a liberdade de pensamento.

Este processo de avaliação resulta em um ranqueamento de notas e dos próprios sujeitos. Nas palavras de Foucault (2014, p.187), é o próprio indivíduo que “pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros”, e ele também “tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normatizado, excluído etc.”.

Frente a esse debate, podemos compreender que a avaliação é campo de disputas e de produção de poderes. Portanto, é alvo de muitas interpretações e processo

bastante complexo, principalmente se levarmos em conta as relações de poder e as subjetividades envolvidas no processo (tanto do avaliador, quanto do avaliado).

Quanto ao exercício de poder estabelecido neste ritual escolar, podemos lembrar de Foucault ao dizer que a realização do exame inverte tanto a lógica tradicional estabelecida pelo poder quanto a sua visibilidade. O poder soberano se faz visível e é reconhecido pela força com a qual se exhibe, se mostra, se manifesta. Entretanto, o poder disciplinar se baseia em uma obediência positiva, em correção como estratégia de punição. Com isso, o poder disciplinar maximiza a força do trabalho e minimiza a força política. Paradoxalmente, em vez de focar no corpo do soberano, foca sua atenção no corpo dos indivíduos e, no caso dos exames, evidencia os que o estão realizando. Ou seja,

O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõem aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina são os súditos que têm que ser vistos. [...] É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito, o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação (FOUCAULT, 2014, p.183).

O exame funciona como instrumento de objetificação de indivíduos, os quais, por serem objetificados, não se tornam sujeitos, não exercem suas subjetividades. A eles é negada a possibilidade de pensamento autônomo e livre. A vigilância constante cerceia as possibilidades de criar algo fora das regras estabelecidas ou de pensar para além do que foi determinado como útil ou importante. É, portanto, um modo de adestramento.

A objetificação se completa posto que o exame faz a individualidade entrar num campo documentário:

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. [...] Daí a formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando-os, os traços individuais estabelecidos pelo exame: código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos (FOUCAULT, 2014, p.185).

A respeito do exame, o autor afirma que, por estar cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um caso. A partir dos argumentos de Foucault, é apresentado o processo pelo qual se estabelece a objetivação, não apenas

de conteúdos ministrados por uma disciplina escolar, mas do próprio estudante. Isso porque é o indivíduo, em si, que perde sua individualidade e é classificado.

De modo a reforçar esses argumentos, o autor apresenta:

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que combinando vigilância hierárquica e sensação normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória (FOUCAULT, 2014, p.188).

Tais colocações revelam relações de poder que se escondem em processos formais tradicionais de avaliação, que objetivam indivíduos, retirando suas possibilidades de singularidades e peculiaridades e os transformando em corpos dóceis e úteis. As reflexões apontam que o exame ritualizado passa a compor o cotidiano escolar, de maneira a naturalizar a disciplina como uma modalidade de poder.

Ao propor esta crítica, é possível colocar em xeque uma imaginada objetividade que afastaria do processo valores e crenças culturalmente aprendidas ao longo de uma existência. Podemos, ao contrário, compreender que valores e crenças estabelecidos como importantes foram escolhas hegemônicas – e que foram fortalecidas historicamente – e que outros podem compor o conhecimento histórico escolar, caso professores se abram para o diálogo e admitam diferentes possibilidades de tradução desses conhecimentos.

Cabe sinalizar que, ao compreender a realidade social como algo não fixo, mas estabilizado por jogos de poder estabelecidos, tem-se a possibilidade de desestabilizar significados construídos e, nas brechas, compor diferenciadas maneiras de como os sujeitos avaliados e avaliadores podem estabelecer diálogos, expressar-se, chegar a entendimentos – consensuais ou não –, mas que levem em conta as diferentes experiências que nos compõem.

Avaliação: exercício de tradução, subjetivação e produção de dissenso

Neste excerto do artigo, sugerimos o entendimento da avaliação da aprendizagem no Ensino de História como um processo de tradução e como um exercício de subjetivação. Nesse processo, é possível a produção de consensos ou dissensos. Isto, pois entendemos que na avaliação interagem diferentes fatores, dentre os quais gostaríamos de destacar os relacionais e interpessoais. Para tanto, retomamos esses três conceitos – tradução, dissenso e subjetivação – e alguns de seus fundamentos.

O conceito de *tradução* é base para a reflexão deste artigo, posto que indica o estabelecimento de novas relações de poder, (des)hierarquização e (des)naturalização,

que geram conflitos ou dissensos. Tradução é trazida para o diálogo pois é, ao mesmo tempo, zona de aproximação e de afastamento.

O espaço de tradução é um lugar de hibridismo, de intersubjetividade, que pressupõe a criação do novo. A produção do híbrido é resultante da construção de um objeto “terceiro”. Espaço cultural, em que a negociação das diferenças cria tensão, cria dissenso, ao mudar as formas de nosso reconhecimento (BHABHA, 1998). É nesse lugar de produção de um híbrido – que muda expectativas – que estamos propondo ler o processo de avaliação da aprendizagem, que pode potencializar a articulação de identidades expressivas.

Sabemos da impossibilidade de uma tradução que abarque todas as diferenças e produza uma compreensão total. Isso também ocorre nos processos de avaliação da aprendizagem. A partir das reflexões de Bhabha (1998), a tradução vai ser estabelecida em ambivalências e níveis de hierarquização. Daí a possibilidade de se pensar a avaliação como um “Terceiro Espaço”.

A ideia da tradução relacionada ao processo de aprendizagem foi indicada por Gabriel (2018). A autora mobilizou a tradução como resposta à aquisição de um conhecimento externo ao sujeito, em defesa a uma avaliação que opere processos de subjetivação, de forma que os educandos possam sentir esse processo como uma experiência que o faz presença e o torna sujeito que aprende. Na esteira desse pensamento, o que se propõe é que tal conhecimento externo, por ser diferente e pertencente ao outro repertório cultural, pode ser apropriado de maneira dúbia, pouco determinada ou mesmo com significados flutuantes.

Mais que pensar os limites da compreensão e da apropriação desses conhecimentos, é importante reconhecer a ambiguidade presente no processo de avaliação da aprendizagem; refletir sobre os próprios instrumentos didáticos que materializam a presença de conteúdo; e perceber que, por vezes, temos resistência em visibilizar que o currículo, o livro, o professor, a cultura letrada estabelecem um regime de autoridade.

Essa resistência não é necessariamente um ato oposicional de política, nem é simples negação ou exclusão do “conteúdo” de outra cultura, como uma diferença já percebida. Ela é o efeito de uma ambivalência produzida no interior das regras de reconhecimento dos discursos dominantes, ou hegemônicos, à medida que estes articulam os signos da diferença cultural, conferindo-lhes novas implicações dentro das relações diferenciais de poder colonial – hierarquia, normalização, marginalização e assim por diante (BHABHA, 1998, p.64).

Assim, ao percebermos e tomarmos consciência de tal resistência, podemos iniciar um movimento para sua superação e para o desenho de uma outra maneira avaliativa não autoritária e hierárquica, não normalizadora, classificadora ou segregadora. A avaliação pode ser vista como o processo de tradução cultural, como lugar de hibridismo

e de transferência de sentidos, nos quais a construção de algo novo – nem o que está presente na cabeça do professor, nem o que foi em sua totalidade apropriado pelo aluno – muda a forma de nosso reconhecimento e de nossa representação sobre os processos de ensino-aprendizagem, nos quais os objetivos são construídos sobre o traço da perspectiva que rasura.

De maneira complementar, destacamos o posicionamento de Homi Bhabha ao apresentar o processo de tradução como um processo de transferência de sentido. Para ele,

Cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico. [...] Estou sugerindo que tais contradições e conflitos, que freqüentemente distorcem as intenções políticas, tornam complexa e difícil a questão do comprometimento, estão enraizadas no processo de tradução e deslocamento em que o objeto da política está inscrito (BHABHA, 1998, p.53).

Ao assinalar a existência das contradições e do conflito presentes no movimento da tradução, Bhabha nos provoca sobre a possibilidade de pensar na potência do dissenso para a fabricação do híbrido. Sendo assim, o novo produzido a partir do encontro cultural comporta dissenso, pois há partes não negociáveis (RANCIÈRE, 1996) em que “os elementos incomensuráveis” ou “os pedaços teimosos” (BHABHA, 1998, p.301) se misturam e passam a fazer parte do que antes nem sabia de sua existência. Esses pedaços, ao se fazerem presentes, criam fraturas no conhecimento hegemônico.

Neste movimento, o *dissenso* pode ser concebido não como problema ou impossibilidade, mas como potência do encontro com a diferença. Assim, é importante assumir possibilidade de emergência de modos de subjetivação engendrados por novos arranjos educativos e avaliativos, por meio dos quais os sujeitos possam passar a atuar sobre si próprios, por meio de múltiplas combinações e por meio da compreensão de heterogeneidades que não podem ser objetificadas e homogêneas sem que entendamos isso como um movimento de produção de desigualdades.

Jacques Rancière, ao propor o conceito, considera-o fundamental para a ampliação do espaço público e para vivência da democracia. O autor propõe que o dissenso leva em conta as opiniões não enunciáveis, de modo a não excluir os sujeitos do mundo político. Segundo ele,

A escolha desse termo [dissenso] não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito de opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar. É a divisão do núcleo mesmo do mundo sensível que institui a política e sua racionalidade própria. Minha hipótese é, portanto, a seguinte: a

racionalidade da política é a de um mundo comum instituído, tornado comum, pela própria divisão (RANCIÈRE, 1996, p.376-377).

Um processo de avaliação que chega a um dissenso indica desafios na criação do Terceiro Espaço, da tradução cultural. Faz com que possamos, em especial no componente curricular História, identificar divisões, cisões que instituem o espaço da política e o contato com racionalidades distintas. Com isso, o dissenso “é um conflito sobre a própria configuração do sensível” (RANCIÈRE, 1996, p.373) e tem por objeto o

[...] recorte do sensível, a distribuição dos espaços privados e públicos, dos assuntos que nele se trata ou não, e dos atores que têm ou não motivos de estar aí para deles se ocupar. Antes de ser um conflito de classes ou de partidos, a política é um conflito sobre a configuração do mundo sensível na qual podem aparecer atores e objetos desses conflitos (RANCIÈRE, 1996, p.373).

Essas colocações reforçam a necessidade de traduzir culturas, de atribuir sentido aos espaços que se pode ocupar, aos assuntos que se pode conversar. Dessa maneira, estudantes de História podem inclusive perceber que a possibilidade de estar na escola é, em si, uma conquista histórica, que muitos foram excluídos da possibilidade de estar naquele espaço, mas que, por isso mesmo, aquele espaço foi pensado e organizado para um outro grupo de pessoas. Assim, professores e alunos poderiam, juntos, pensar como seria possível a construção de um lugar que não apenas garantisse o acesso, mas que também pudesse ser acolhedor à permanência, instigador da criatividade e produtor de conhecimento.

Para tanto ressaltamos a necessidade de entender o professor da Educação Básica como intelectual tradutor de saberes – históricos, acadêmico e vivenciados por seus alunos –, utilizando, para isso, seus saberes da experiência para produzir saber escolar. Isso, pois entendemos que o saber da experiência mobiliza sua ação consciente de avaliar, que o conhecimento de si é ferramenta para interferir no espaço público (na educação, no currículo, na avaliação). E que, assim, um instrumento avaliativo pode ser ameaçador da ordem, criador de brechas, no âmbito do Ensino de História. Em especial, “o risco de transgressão torna-se ainda mais acentuado pelo caráter narrativo de seu conhecimento que conduz a uma viabilidade de refiguração temporal de experiências” (MARTINS, 2020, p.11).

Neste sentido, podemos retomar a reflexão de Bhabha que apresenta:

O ‘verdadeiro’ é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contra-saberes *in media res*, no ato mesmo do antagonismo, no interior dos termos de uma negociação (em vez de uma negação) de elementos oposicionais e antagonísticos (BHABHA, 1998, p.48, grifo do autor).



Tais antagonismos, que articulam contrassaberes, em seu momento de emergência dissensual, colocam em xeque lugares de enunciação estabelecidos historicamente de maneira colonial e passa a poder valorizar diferenças culturais, diálogos e traduções, sendo assim, ação discursiva de produção de subjetivação.

Subjetivação é conceito que trazemos para se pensar os processos de avaliação, tendo em vista *que* compartilhamos com Foucault a ideia de que um indivíduo que exerce a subjetivação é sábio. A noção de processos de subjetivação na qual nos baseamos é formulação que dialoga com a identidade de sujeito construída em permanente transformação e pluralidade. Tal processo permite, ao sujeito, “adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias e acontecimentos [...], a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo” (FOUCAULT, 2011, p.296) e, concomitantemente, “fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade, e que por isso, encontra-se figurado e transfigurado pelo fato de dizer a verdade” (FOUCAULT, 2011, p.296).

Desta maneira, subjetivação é constituição de uma estética da existência (FOUCAULT, 2011), se construída pela relação com a exterioridade (pois se dá em um espaço e tempo específicos). Processos de avaliação da aprendizagem podem ser caminho para essa constituição.

Portanto, o que é preciso conhecer são relações: relações do sujeito com tudo que o cerca. O que é preciso conhecer, ou melhor, a maneira como se há de conhecer, é tal que o que é dado como verdade seja lido, de saída e imediatamente, como preceito. Enfim, são conhecimentos tais que, uma vez que se os tem, uma vez que se os possui, uma vez adquiridos, o modo de ser do sujeito se acha transformado (FOUCAULT, 2011, p.211).

Falar da importância das relações é destacar a função do diálogo e pontuar que o processo de subjetivação está atravessado pela materialidade do outro. Pois, como afirma Gabriel (2018, p.242), “um saber tem sentido e valor somente em referência às relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros”. A produção de subjetivação em diálogo com o mundo produz conhecimento que se transforma em experiência. Isso está profundamente relacionado à dimensão social e ao trajeto da humanização e da educação humanizadora, em que a avaliação democrática e dialógica se destina à emancipação, abrindo possibilidades de alunos tornarem-se sujeitos, de se subjetivarem. Ou, ainda, nas palavras de Gert Biesta (2017, p.127), de se tornarem presença “pela maneira como nos envolvemos com aquilo que aprendemos”.

Os processos de subjetivação se inscrevem na ordem histórico-social, em espaços repletos de mecanismos disciplinares; recebem da ordem social e cultural os rituais – ideias, princípios, hábitos e práticas – que administram modos de ser e de estar – regularidades e regras –, em dado contexto conectados a questões sociais, culturais econômicas midiáticas e ecológicas. Foucault (2011) aponta que subjetivação é o nome



dado à maneira com que cada indivíduo constrói a si mesmo em meio a tais relações e resistindo a tais mecanismos.

Assim, as resistências representadas pelos processos de subjetivação, de tradução e de dissensos criam rupturas, brechas e fazem ser possível trabalhar nos vãos de maneira a alargá-los, criando rachaduras maiores nas hegemonias historicamente construídas e atuando na transformação de padrões. Nesta direção, a própria sala de aula com sua movimentação social e encontros entre diferenças pode se transformar em locais de fraturas, corrosões no padrão de poder e nas estruturas da razão que vigoram em nossas instituições educacionais. Aliás, pode ser isso que acontece em algumas salas em que professores têm problemas para manter a disciplina. Cabe perguntar a que serve a disciplina e se os estudantes a estão entendendo da mesma forma que o professor.

O caminho indicado por esse artigo é que, como problematizadores, os professores acompanhem os alunos em seu processo de produção de sentidos e de subjetivação; que acolham o dissenso como parte da ação de tradução cultural (entre culturas letrada e não letrada, entre escolar e não escolar, entre a do conhecimento escolar/formal e do conhecimento popular). A ideia é que, a partir dessa compreensão, professores possam criar práticas insurgentes para (re)pensar parte dos rituais e da cultura escolar e que possam elaborar avaliações processuais, dialógicas, narrativas e que possam ir além do objetivo de “verificar” ou “checar” a aprendizagem dos alunos. Essas avaliações podem ser pensadas como brechas da ordem estabelecida e se constituírem como possibilidades de ampliação da participação e da intersubjetividade vivenciada pelos sujeitos das relações de ensino e aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem: experiência e presença

Tendo como base as críticas feitas ao exame e o contato com os conceitos de tradução, dissenso e subjetivação, entendemos que podemos pensar em outros tipos de avaliação da aprendizagem, em especial no Ensino de História. Uma avaliação que não seja calcada em processos de vigilância e objetivação. Nossa defesa é que tais processos possam produzir narrativas que dialoguem com diferentes repertórios culturais, experiências, e que possam se abrir de maneira a possibilitar o pensamento autônomo; para tanto, propõe-se a avaliação como um processo de tradução no qual o sujeito poderá se produzir enquanto produz sentido ao que aprendeu.

A aprendizagem, se dotada de sentido, pode se tornar uma experiência – algo que nos passa, que nos acontece e nos toca (BONDÍA, 2002). Em um mundo em que a experiência é cada vez mais rara e as informações cada vez mais abundantes, passa a ser relevante refletir sobre o que importa para o aprendizado dos alunos e, portanto, o que vale ser avaliado. Compreendemos que a experiência é dimensão que não pode

ser objetificada e que, por isso, a avaliação da aprendizagem pode ser considerada para além da expectativa de que os alunos fixem, internalizem ou reproduzam sequências de palavras desprovidas de sentido para eles, mas que os qualificam a fazer parte da racionalidade escolar.

Sugere-se que as vivências de situações de avaliação são parte fundamental da experiência e do currículo escolar. Neste sentido, cabe lembrar que a experiência é base para a subjetivação, pois não existe experiência que não tenha sentido. Ela constrói o sujeito. Segundo Bondía (2002), a experiência é algo que faz com que os sujeitos sintam, reflitam sobre o que vivem, e isso promove um movimento de constante construção de si mesmo.

É possível afirmar que experiências avaliativas podem ser formativas sob diversos aspectos. Assim, fica o desafio, para o professor de História, de pensar o ensino como um processo subjetivo e de focar na aprendizagem que pode acontecer de maneira dialógica e, por conseguinte, diversa em cada sujeito. Para tanto, é significativo fazer diagnósticos que orientem a tomada de decisões e a atuação, assim como avaliar a pertinência das ações na condução do processo de ensino.

Nesta direção, o professor pode assumir o papel de mediador da produção de conhecimento – objeto – para seu aluno – sujeito. O caminho que apontamos é que o professor possa assumir um papel de problematizador, de perguntador, de interventor; e que cada estudante possa construir de dentro de seu próprio repertório de respostas/ traduções possíveis e próprias e, assim, possa “tornar-se presença” (BIESTA, 2017), mas que também possa compreender que o saber de si e “o cuidado de si, necessita de presença, da inserção, da intervenção do outro” (FOUCAULT, 2011, p.120). Ou seja, que o processo de avaliação da aprendizagem é o resultado híbrido do encontro entre duas concepções de mundo, e que é preciso compreender a importância das presenças e das intervenções.

Vale também lembrar a importância da função diagnóstica da avaliação educacional no ambiente escolar. Ter clareza sobre o que se ensina, mas também para quem se ensina e o que dessa interação pode ser e como será avaliado. Assim, a avaliação poderá buscar presenças, e não apenas ausências, e de forma dialética, irá se transformar em instrumento de perceber caminhos percorridos e a serem desbravados no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Muitas são as possibilidades avaliativas que podem compor o repertório docente. Dentre elas: portfólios, caderno do estudante, relatórios de observação. Podemos compreender que a ideia de avaliar, e não apenas examinar ou corrigir, já foi bastante difundida nos estudos sobre avaliação da aprendizagem; contudo, ainda precisa se fazer mais presente no cotidiano escolar.

Dizer isso é compreender que um professor que se preocupa com a aprendizagem



necessita de devolutivas do aluno, sistematizadas a partir de textos escritos ou de participações orais, de forma conjunta ou individual. As ações desenvolvidas em sala de aula podem ter objetivos de aprendizado estabelecidos e as respostas dos estudantes a elas já podem ser consideradas parte de um processo avaliativo. Por meio desse diálogo – que ocorre em cada encontro do professor com sua turma –, o docente compreende como o discente se apropria de conceitos e fundamentos, no processo de construção de conteúdos e habilidades, ao mesmo tempo que media conflitos e abraça dissensos, entendendo também quais conceitos e fundamentos não têm significado para o aluno naquele processo educativo.

Nessa medida, cabe apontar a importância de o professor criar instrumentos avaliativos que possibilitem ao aluno produzir uma narrativa própria – escrita, oral, gráfica, musical. Esta narrativa pode ser sua tradução, resultado da interpretação produzida pelo aluno do que foi dito pelo professor. Por ter sido filtrada por suas experiências e significadas por seu repertório, são subjetivadoras e criadoras de um conhecimento que o compõe e dele não é alheio. Essa tradução irá compor um Terceiro Espaço, ou seja, não será idêntica ao que foi enunciado pelo professor, mas poderá guardar elementos centrais da História e trazer novos elementos de sua experiência.

Estudos como o de Martins (2020) apontam a importância de avaliações narrativas para a ampliação do sentido do Ensino de História e seu diálogo com a democracia. Para tanto, o autor se apoia em autores como Carmen Teresa Gabriel (2018), que compreendem a estrutura narrativa como articuladora da possibilidade de entendimento do conhecimento histórico. Nesse sentido, o processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História é pensado sobre dimensões políticas e históricas, como fatores que dão ou não legitimação à seleção de conteúdos e saberes a serem ensinados, aprendidos e avaliados nas escolas. Dessa maneira, tais estudos reconhecem que, na escola, se encontram e se articulam conhecimentos e relações.

A perspectiva assumida problematiza uma visão hierarquizadora e enfatiza os processos de subjetivação como articulação para que “o conhecimento objetivado seja contingencialmente estruturado para atender às demandas de desejo pelo mundo, pelos outros e por si mesmo” (MARTINS, 2020, p.6). É nessa direção que a presente proposta se aproxima da dos autores.

Essa mudança no processo avaliativo exige o rompimento de hegemonias estabelecidas e a abertura para um diálogo – produtor ou não de consensos – entre educadores e educandos. Nesse diálogo encontram-se sujeitos diferentes, que pensam, agem e se constituem de maneiras diversas. Com isso em mente, passa a ser relevante que professores reconheçam o que foi realizado pelo aluno de maneira contextualizada, inclusiva e construtiva, estimulando retornos de interações e de atividades, assegurando espaços para devolutivas de crianças e jovens e assumindo



posturas de acolhimento, de compreensão da realidade do outro. Ou seja, compreender que o processo avaliativo é constituído a partir da interação entre sujeitos e que será, portanto, diferente a cada relação intersubjetiva firmada. E que, para respeitar suas especificidades docentes, podem propor aos alunos reavaliarem-se e construir seus próprios modos de subjetivação (FOUCAULT, 2011), através dos quais serão levados a atuar sobre si próprios e sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade.

Caminhos à frente

Diante do que foi apresentado, pode-se perceber que, tradicionalmente, a instituição escolar foi um espaço focado na disciplinarização e a avaliação que nela acontece assume um perfil de examinar e checar conhecimentos. Introduzimos a noção da avaliação como um processo de tradução, de produção de Terceiro Espaço, de alargamento e de articulação do novo. Indicamos o conceito de dissenso para refletir sobre concepções – de professores e de alunos – que impactam os processos avaliativos de tradução cultural, por não considerarem conflitos como possibilidades de subversão ou deslocamento, na área do Ensino de História.

Cabe compreender o processo de avaliação como um processo de intervenção e de interpretação. O pacto da interpretação nunca é simples ato de comunicação entre o eu e o outro; traz para a cena todo o arcabouço cultural dos envolvidos. A produção de sentido requer que esses dois – sujeitos, lugares, culturas – sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, evitando hierarquias.

Compreender a ambivalência de qualquer processo avaliativo passa, portanto, a ser reflexão necessária para que possamos, enquanto professores, destruir a ideia de uma representação homogeneizante, unificadora, autenticadora e compreender a criação de um código integrado aberto em expansão. O processo de avaliação poderá ser construído frente ao reconhecimento de espaços indeterminados dos sujeitos de enunciação. No presente texto, tentamos articular que o reconhecimento dos sujeitos e as ambivalências do processo podem indicar que “dissenso, alteridade e outridade são as condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma ‘verdade’ pública” (BHABHA, 1998, p.49).

Indicamos, também, o quão relevante pode ser para o processo de avaliação que esteja marcado por práticas de si. E que o professor possa utilizar repertórios que compreendam a avaliação como um processo de tradução, cercado de dissensos e, por isso, produtor de subjetivações. Ou seja, que sua prática pedagógica avaliativa ajude estudantes a estabelecer preocupações com o cuidado de si, que possam construir-se e que possam cuidar dos outros. Neste sentido, opusemo-nos à noção de que o processo de avaliação possa ser objetivo, posto que, ao aprisionar a subjetividade dos

estudantes, por meio de mecanismos disciplinares, será impossível formar pessoas críticas, capazes de pensarem de forma independente e de refletirem de forma autônoma sobre suas condições específicas de vida e criarem modos alternativos de existência.

Referências

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (org.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, 2018. p.217-250.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rdyHQntMDNjtDDBfb3WfKGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p.376-382.

Notas

¹Doutora em História (USP). Professora da Universidade de Taubaté (UNITAU) e do Centro Universitário Sul de Minas (UNIS).