

A im-possibilidade da avaliação a partir de Derrida

Marinazia Cordeiro Pinto¹²⁶

Alice Casimiro Lopes¹²⁷

A questão do ensino atravessa todo o meu trabalho e todos os meus engajamentos político-institucionais, digam eles respeito à escola, à universidade ou à mídia.
(DERRIDA, 2004, p. 336)

Resumo

Neste artigo, sob a perspectiva desconstrucionista de Jacques Derrida, propomos pensar a *fantasia* de que, por meio de avaliações pontuais, é possível acessar e mensurar o aprendizado de alunas e alunos nas instituições escolares. O nosso objetivo não é desconsiderar a importância da avaliação. A ideia é redimensionar a proeminência desse processo, considerando novas maneiras de lidar com a alteridade e suas vivências no ambiente escolar.

Palavras-chave: avaliação; Derrida; desconstrução.

Résumé

Dans cet article, dans la perspective déconstructionniste de Jacques Derrida, nous proposons de réfléchir au fantasme selon lequel, grâce à des évaluations spécifiques, il serait possible d'accéder et de mesurer les apprentissages des élèves dans les institutions scolaires. Notre objectif n'est pas de négliger l'importance de l'évaluation. L'idée est de redimensionner l'importance de ce processus en envisageant de nouvelles façons d'aborder l'altérité et ses expériences en milieu scolaire.

Mots clés: évaluation, Derrida; déconstruction.

Introdução

A partir da desconstrução proposta por Jacques Derrida, queremos, neste artigo, pensar a fantasia¹²⁸, quase sagrada e intocável na Educação, de que, por meio de avaliações pontuais,

¹²⁶ Pós-doutoranda em Educação, ProPEd UERJ, sob a supervisão da Prof.^a Dra. Alice Casimiro Lopes. Linha de Pesquisa: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura. Integrante do grupo de pesquisas Políticas de Currículo e Cultura. Doutora pelo ProPEd/UERJ. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. E-mail: marinazia@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/3958926360945432>; <http://orcid.org/0000-0001-6880-6658>.

¹²⁷ Docente Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista PQ 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cientista do Nosso Estado Faperj e Procientista Faperj/UERJ. E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/5262190522408958>; <http://orcid.org/0000-0001-9943-9117>.

¹²⁸ Fantasia aqui entendida como uma maneira positivada de suprir uma falta do real (Borges, Lopes, 2021). Indicamos para o leitor que queira ler mais sobre essa noção os textos de Matthew Clarke, publicado em 2018, como *Eyes wide shut: the fantasies and disavowals of education policy*, publicado no Journal of Education Policy,

pode-se quantificar o aprendizado de alunas e de alunos. Mais que isso, a crença de que, com essa quantificação, é possível avaliar o desempenho de professoras/professores e de escolas. A nossa proposta é também “desconfiar dos procedimentos de sacralização” (...) “analisá-los, e analisar suas lei e fatalidades” (DERRIDA, 2004, p. 337).

Para tanto, consideramos ser produtivo, para essa reflexão, o movimento da desconstrução, por se tratar de um movimento que diz respeito à possibilidade de questionar pressupostos e desconfiar de finalidades pré-fixadas. Pelo viés da desconstrução, podemos refletir sobre a propagada eficácia de sistemas educacionais que se consagram por resultados obtidos por suas alunas e seus alunos em avaliações de âmbito local, nacional e internacional. E ainda, pela *lógica* da desconstrução, ao nosso texto não se impõe um fechamento de bom ou ruim, positivo ou negativo. Em um movimento de deslocamento, caminhamos para outro lugar que não está inscrito entre um polo ou outro – de defesa ou rejeição – desse ou daquele método de avaliação.

Segundo Derrida (2004, p. 333), “a escritura que interessa à desconstrução não é apenas a que é protegida pelas bibliotecas” e, na Gramatologia (DERRIDA, 1973, p. 194), ele nos diz, quase que em um paralelismo sinonímico com a afirmação citada anteriormente, que “não há nada fora do texto” (“*il n’y a pas dehors de text*”). É nessa abertura infinita por onde entram todas as coisas, todas as marcas, todos os costumes, todas as crenças, todos os compêndios pedagógicos e todas as práticas escolares, das mais às menos hegemônicas, que queremos *localizar* nosso texto.

Esse texto se justifica, porque “a política curricular, embora multifacetada, tende a se manter sob a lógica logocêntrica de controle e cálculo sobre o conhecimento e o sujeito (que se espera ser) produzido a partir dele, sobre o devir de distintos contextos de práticas” (COSTA; LOPES, 2018, p. 303). Dito de outra forma, nas políticas curriculares, das mais instrumentais as mais progressistas e críticas, o conhecimento é significado como central na dinâmica pedagógica. O conhecimento corresponde a uma propriedade cuja aquisição constrói sujeitos aptos a reproduzir valores da sociedade ou a questioná-los, em um movimento de *delivery* (Ball, 2016) que se pretende calculado e, portanto, previsível.

Começamos, em uma primeira parte, discutindo a im-possibilidade da avaliação, no sentido de que o outro não pode ser apreendido, definido, calculado. O outro como “diversificação essencial à desconstrução [...], o *impossível* e o impossível como *o que chega*” (DERRIDA, 2004, p. 332) não cabe em representações ou reapresentações por meio de uma

e *Education beyond reason and redemption: a detour through the death drive*, publicado em *Pedagogy, Culture & Society*.

fotografia passível de descrevê-lo, delimitá-lo e hierarquizá-lo. Sua subjetividade é sempre movimento, é sempre inalcançável.

Na segunda parte, refletimos sobre avaliar para quê? Avaliar como? Queremos pensar a (des)importância da avaliação formal, centrada em resultados, aquela datada, que acontece em um momento pontual e segue critérios fixos e externos aos estudantes. Propomos uma abertura dessa avaliação para um processo de diálogo que prevê a possibilidade de interação e trocas entre professoras/professores e alunas/alunos. Nesse ponto, temos como operadores importantes as noções de acontecimento e tradução de Jacques Derrida.

Por fim, fechamos o nosso texto, pensando os possíveis deslocamentos do que se entende por avaliação. Não temos a intenção de apresentar respostas prontas para as questões e sim de, juntamente com outros que também trabalham essa temática pela via da teoria pós-fundacional, buscar a possibilidade de novos entendimentos para esse mecanismo tão presente na educação formal atual e que, a todo momento, nos causa estranhamento e nos convida a pensá-lo.

I. Se a realidade não é algo dado, como extrair dados dela?

Segundo Derrida (2004, p. 339), “a mais potente tradição da filosofia sempre privilegiou, diretamente ou não, a intuição, a relação imediata (sensível ou inteligível) à coisa mesma”. No entanto, ainda segundo esse filósofo, “nunca se está no lado do outro, em seu aqui e agora originário, nunca em sua cabeça”. Quando pensamos na educação, talvez possamos afirmar que está instituída, em suas práticas, a crença de que o outro, “a sua cabeça”, nos é acessível, seja por meio dos instrumentos de avaliação, seja por teorias psicológicas que supõem conhecer plenamente a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Aceitar que o outro será sempre estranho a um eu que deseja perscrutá-lo poderia ser um caminho para se (re)pensar os processos de avaliação na educação formal. Em um pensamento derridiano, ao refletir sobre a ética, temos que “ético seria o acolhimento e o respeito a essa estranheza do Outro” (NEGRIS; MORAES, 2017, p. 26). Seria uma ética de não nos furtarmos a conhecer o outro, mas operar na impossibilidade desse conhecimento pleno. Com Adriano Negrís e Marcelo Moraes (2017, p. 26), destacamos que “no trato cotidiano, podemos certamente falar, conceituar e categorizar o Outro, mas é igualmente certo que jamais poderemos totalizar um conhecimento acerca do Outro”.

Lidar com os im-possíveis na educação seria estar disposto a questionar todo cálculo e todos os fundamentos, que são universalizantes. Seria repensar a categorização de seres

humanos, quase intrínseca às práticas educacionais. As estatísticas - ainda que não apenas elas - constroem classes de pessoas com vistas a uma governança que prevê recursos para a inclusão dos que são categorizados como minorias¹²⁹. Contudo, “a conjunção da política e da pesquisa rumo ao que a literatura chama de ‘inclusão’ acaba produzindo, de modo irônico, certas categorias de exclusão junto às de inclusão” (LINDBLAD; POPKEWITS, 2001, p. 113). Trata-se de um movimento de definir o outro a partir de um outro universalizado e silenciado nas estatísticas. É um procedimento que não acontece apenas com alunas e alunos, inclui também professoras e professores que, nesse esquema de institucionalização da educação, são definidos como “portadores da luz para lugares escuros” (LINDBLAD; POPKEWITS, 2001, p. 134). Nesse sentido, “o mais expressivo não [são] os números *per se*, mas a maneira como estão inscritos numa teia a partir da qual normalidade e desvio são fabricados. [...] os sistemas inscritos de razão normalizam, a criança, a família e a comunidade” (*idem*, p. 140).

A busca por tentar definir, calcular, categorizar o outro diz respeito a um movimento de centralizar a partir de um padrão, de uma norma instituída, determinados perfis e deixar à margem o que for considerado desviante (Moraes; Biteti, 2019). Essa separação entre centro e margem é possível, porque os números sobrepostos a outros discursos legitimam práticas culturais que se destacam como verdades em detrimentos de outras práticas (LINDBLAD; POPKEWITS, 2001, p. 139). Ainda com Lindblad e Popkewits (2001, p. 140), é possível afirmar que “os princípios de raciocínio discriminam, distinguem e normalizam o que a criança é e deve se tornar”, como se esse controle fosse possível. Nessa interpretação, aproximamos o que Marcelo Moraes e Mariane Biteti nomeiam como “à margem” do que Lindblad e Popkewits trazem como “população de risco”. Ambos os registros sinalizam para as singularidades diluídas em um grande bloco de crianças cujo futuro precisa ser reorientado para que não trilhe caminhos *indesejáveis*. Nessa reorientação, via educação formal, em um retorno ao individual, busca-se produzir novas biografias para esses indivíduos de populações de risco, à margem, que precisam ser, para isso, monitorados.

Nesse movimento de centralizar e marginalizar pessoas e culturas, quando entendemos avaliação como normativa, movida por regras pré-determinadas, movida por leis educacionais, como se a educação formal também tivesse um código jurídico, um Direito instituído, temos o

¹²⁹ “Categorias como ‘minorias’ são utilizadas por grupos marginalizados para conseguir serviços políticos e econômicos, essas categorias existem dentro de um sistema de razão em que as estatísticas não apenas estabelecem vínculos na resolução de problemas de política, mas ainda são uma prática de governo cujos métodos para resolver problemas mapeiam o que é tomado como uma inovação ‘razoável’, progresso, e as subjetividades de classes de pessoas” (LINDBLAD; POPKEWITS, 2001, p. 124-125). “A classe humana minoria é uma categoria visando a focalizar grupos para ajudar a estabelecer um sistema social mais justo e equitativo” (LINDBLAD; POPKEWITS, 2001, p. 133).

que Derrida (2018, p. 24) descreveu como “um golpe de força, numa violência performativa e portanto interpretativa”. Diz respeito, ainda com Derrida (*idem*, p. 26), a uma autoridade, cuja *origem e fundamento* só pode ser ela mesma. Trata-se da “violência no sentido de *Gewal*, a violência enquanto autoridade” (*idem*, p. 78). Nessa forma de conceber a educação, o que temos é uma violência interpretativa que acredita que, se todos apenas aplicarem as propostas que decorrem de um entendimento autoritário de mundo e da crença de que os sujeitos/comunidade escolar precisam ser alcançados e formatados, a justiça não será alcançada, mas a ordem escolar estará protegida e suas regras universalizantes mantidas. Nesse contexto, “a avaliação é significada como controle dos estudantes por parte dos docentes, como punição, [...], em que só recebem, no máximo, um *feedback* punitivo, pouco contribui para a compreensão/superação dos erros” (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2024, p. 3).

A nossa proposta seria, talvez, em primeiro lugar reconhecer a existência de uma “tradição sistêmica de planejamento, marcada pelo binômio objetivos-avaliação que tratava [trata] a decisão política como atividade técnica” (MACEDO, 2019, p. 3). Não propomos não avaliar, não planejar, não realizar uma tentativa de mapeamento dos problemas educacionais e sociais. Em sentido oposto, afirmamos que entender educação e avaliação como im-possíveis não nos faculta a não realização, a irresponsabilidade, a inércia. Pelo contrário, o im-possível imprime movimento ao desejo, à ação e à decisão. Cabe ressaltar, então, com Derrida, que o im-possível (*im-possible*) não é uma utopia. Derrida inscreve esse hífen no im-possível com o propósito de tentar significar algo simultaneamente impossível e necessário, algo que é de realização plena impossível, mas que nos chama a uma responsabilidade, a um investimento radical (Lopes, 2015), exatamente porque não tem nenhuma garantia; radical porque imprevisível, porque não é da ordem do cálculo e da objetividade. Segundo Derrida (2004, p. 356), “quando faço apenas o que me é possível, não faço nada, não decido nada, deixo se desenvolver um programa de possíveis. Quando acontece apenas o que é possível, nada acontece, no sentido forte da palavra.”

O im-possível possui, na lógica aporética da desconstrução, sua proximidade e sua urgência. Sobre essa lógica aporética, nas palavras de Derrida, temos que

A aporia de que tanto falo não é, apesar do nome de empréstimo, uma simples paralisia momentânea diante do impasse. É a prova do indecidível, na qual apenas uma decisão pode sobreviver. Mas a decisão não põe fim a alguma fase aporética. O que faço não é certamente muito “construtivo”, por exemplo, quando falo de uma democracia por vir, prometida, digna do nome e à qual nenhuma democracia de fato é adequada. Um certo desespero é indissociável da chance dada. E do *dever de guardar a liberdade de questionar, de se indignar, de resistir, de desobedecer, de desconstruir*. Em nome da justiça, que distingo do direito, e à qual é impossível renunciar. (DERRIDA, 2004, p. 350, grifo nosso).

Como já registrado muitas vezes, o filósofo da desconstrução não é anti-cálculo. O que temos nos escritos de Derrida é um deslocamento da centralidade do logos que, em algum sentido, podemos entender como algo do campo do cálculo, do previsível, do controlável, do fixo. A proposta é entender que a linguagem, enquanto escritura – seja ela da ordem do linguístico, dos números, do desenho, das práticas sociais etc. – não traz, em seu potencial, a capacidade de apreender o real. Ao apresentar a noção de Arquiescritura ou Escritura, Derrida (1973) não só liberta a escritura da linguagem, do linguístico, como também desconstrói a ideia do que ele chama de um *significado transcendental*. Por extensão, podemos afirmar que a linguagem não traz, em seu potencial, a capacidade de apreender o outro, de explicá-lo, de medi-lo. Isso se dá mesmo que o outro queira se mostrar, queira se dizer para nós. A escuta também é im-possível (Moraes, 2021).

O im-possível da escuta que nos traz Marcelo Moraes está relacionado ao im-possível da comunicação de Derrida. O filósofo discorre sobre esse termo em seu texto *Assinatura, Acontecimento Contexto* (Derrida, 1991). Nesse texto, Derrida desconstrói o entendimento de que a comunicação possuiria a capacidade de transportar um sentido que está pronto em algum lugar. Para Derrida, a comunicação não é um veículo nem uma via de passagem do sentido. Sendo assim, para o filósofo, comunicação é performatividade, entendendo-se performatividade¹³⁰ como o potencial que o enunciado tem de *fazer acontecer* eventos. Dessa forma, “esse ‘enquanto tal’ [de uma *realidade* qualquer], como já vimos, não sendo dado, não estando presente, terá sempre de ser ‘inventado’, ou seja, terá necessariamente de se dar pela força ou à luz de um ‘*como se*’” (DUQUE-ESTRADA, 2004, p. 49).

Quando pensamos em avaliação como um mecanismo de descrever, mensurar o aprendizado do estudante, como se esse aprendizado pudesse ser *fotografado* e comunicado por uma prova ou qualquer outro instrumento de avaliação, estamos desconsiderando que tudo é relacional, tudo é fluxo, tudo é movimento. É a partir do “como se” derridiano (Derrida, 2003a) que tratamos das coisas do mundo, como se essas coisas estivessem estabilizadas, prontas para serem observadas e medidas.

A desconstrução se daria na possibilidade da problematização do que se apresenta como inquestionável, problematização do que se hegemonizou nas práticas educacionais. Não se trata de destruição porque, nos passos de Derrida, não estamos falando de desqualificação e sim de

¹³⁰ Nesse caso, a performatividade se diferencia da noção mais usual, associada a muitos textos críticos dos processos de avaliação centralizada nos resultados, que a concebe como capaz de objetificar e mercantilizar o trabalho com conhecimento, reduzindo-o a “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”, associados a *accountability* e aos discursos da melhoria, da qualidade e da eficiência em registros instrumentais. Ver, por exemplo, Ball (2004).

considerar outros caminhos, outras interpretações que é o que nos propicia o pensamento do *como se*. Diz respeito a aceitar que, tal qual os desenhos de que Derrida (2010) trata em *Memórias de cego*, dos cegos com os braços estendidos para frente, nós também estamos em uma tentativa de antecipação, de precipitação, traçando caminhos singulares que se modificam a cada passo, porque não somos capazes de determinar o resultado e nem mesmo definir com certeza e antecedência quais deverão ser nossas ações. Trabalhamos *como se* conhecêssemos o caminho, mas estamos submetidos ao fracasso de todo cálculo e de toda verdade. Dessa forma, “é possível dizer que *talvez* e *como se* são operadores que nos permitem manter a indecidibilidade na decisão, nos afastando da crença em uma interpretação sem falta” (LOPES, 2018, p. 111). Diz respeito a considerar uma interpretação que se submete às “impurezas da retoricidade”, uma interpretação que leve em conta a vinda do outro e, dessa forma não “bloqueie a possibilidade do acontecimento”.

Entendemos que, no momento que generalizamos todos as alunas e todos os alunos e todas as comunidades escolares e, por meio de uma técnica que traz em sim a promessa de uma verdade, medimos os aprendizados e as ações dessas comunidades, estamos em franca tentativa de bloquear a educação enquanto acontecimento. A busca pela técnica, manifesta em um passo a passo para que a verdade se mostre, está envolta a um discurso de progresso. São inúmeras as metodologias técnicas que têm vez em nosso país, com vistas a fornecer essas medições de aprendizado. Poderíamos acessar algumas delas pela página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹³¹. Quanto mais gráficos, quanto mais diversificadas e *transparentes* forem as medições e suas representações, mais próximos da verdade e do progresso acreditamos estar. Os tecnocratas da educação dizem que “não existem mais caixas-pretas na educação, nas instituições escolares”. Todos os dados são passíveis de serem desvelados pela técnica da medição e a educação é entendida como uma estrutura teleológica na qual não pode haver desvios. Tudo deve seguir o que está programado.

Nesse programa, tem-se um padrão que, uma vez afirmado, nega todas as outras possibilidades de *ser*. Isso se dá quando acreditamos que podemos entender, medir, vasculhar, calcular, identificar, caracterizar o outro. Destacamos, no entanto, que esse mecanismo de apreensão do outro se dá por relações de poder constituintes da escolaridade. Além das relações de poder, ao caminharmos com Derrida, abordamos uma questão ética. Isso porque “o ético no pensamento derridiano é um caminho de fuga do aprisionamento do outro à lógica do Mesmo.

¹³¹ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>.

O ético deve nos forçar a pensar o respeito à singularidade do Outro em face à tendência universalizante do ser” (NEGRIS; MORAES, 2017, p. 24).

Dessa forma, ampliando a questão que abre essa seção - se a realidade não é algo dado, como extrair dados dela? -, acrescentamos: se não temos dados seguros, com base em que as decisões são tomadas nas instâncias governamentais, nas instituições escolares, nas salas de aula? Em uma perspectiva derridiana, afirmamos que não há nada que sirva de terreno seguro para a decisão. Sendo assim, as decisões acontecem em terreno indecível (Lopes, 2018) e não têm o potencial de encerrar a aporia (Derrida, 2004). Ainda com Derrida (2018, p. 30), temos que o momento da decisão, nos inúmeros contextos, é o momento das “experiências aporéticas”, momentos em que a decisão “nunca é garantida por uma regra”. Segundo o filósofo da desconstrução, “se o ato consiste simplesmente em aplicar uma regra, desenvolver um programa ou efetuar um cálculo, ele será talvez legal, [...] mas não poderemos dizer que a decisão foi justa. Simplesmente porque não houve, nesse caso, decisão” (DERRIDA, 2018, p. 43). E ainda, “cada caso é um caso, cada decisão é diferente e requer uma interpretação absolutamente única, que nenhuma regra existente ou codificada pode nem deve absolutamente garantir” (*idem*, p. 44). Por esse pensamento, não propomos simplesmente substituir as instâncias governamentais pelo “chão” da escola. Não se trata de trocar um centro por outro centro, e sim de empreender uma busca, cujo alvo estará sempre em um por vir¹³², de descentralizar qualquer centro (Moraes; Biteti, 2019) e reafirmar que, reconhecendo ou não, o que temos na educação é fluxo, é um movimento constante de intersubjetivação e tradução, na dinâmica de acontecimentos de que trataremos na próxima parte do texto.

Nesse sentido, as estatísticas e os diagnósticos, oriundos de avaliações, não constituem terreno seguro para as decisões. As estatísticas e os diagnósticos constituem textos que não devem ser lidos como se fossem uma fotografia da realidade, e sim como textos cujos sentidos estão em movimento e, por isso, são suplementados a cada leitura (Derrida, 1973) e constituem ponto de partida para decisões que, para serem cada vez mais inclusivas, precisam estar sempre no campo do por vir. Para Derrida, as decisões se dão como precárias e contingentes, porque se dão a partir de uma indecibilidade. Só existe decisão na indecibilidade. Se houvesse dados inquestionáveis e fixos, a *decisão* que se daria a partir desses dados não seria decisão, seria

¹³² “[...] um por-vir que precisamos distinguir rigorosamente do futuro” (DERRIDA, 2018, p. 54). Daí porque todas as vezes que nos referirmos a esse “por vir” que não corresponde a um futuro calculado e certo, precisamos registrar a expressão em duas palavras, mesmo que em posição de substantivo. A ideia é marcar a distinção – imprescindível para essa perspectiva filosófica – entre a indecibilidade, a irrupção inesperada e imprevisível de algo que nunca se concretizará totalmente; e a decidibilidade de algo a ser construída para um futuro (um porvir) em que se acredita em uma presentificação futura do que se busca.

cálculo. Por mais que se queira acreditar em “normas de futuro a partir das quais progresso e melhoria podem ser obtidos” (LINDBLAD; POPKEWITS, 2001, p. 134), o que há nas políticas, mormente nas políticas educacionais, diante dos indecíveis dos dados, é um vazio normativo (Lopes, 2018). Não há nada que constitua um caminho seguro, com efeitos certos e previsíveis, para as decisões políticas. Sendo assim, por que, então, avaliar, diagnosticar alunas e alunos, assim como suas escolas? É sobre o que refletiremos na próxima parte desse texto.

II. Avaliar para quê? Avaliar como?

II.1 Acontecimento e tradução em um pensamento sobre a avaliação

Partindo de uma perspectiva em que as fronteiras entre teoria e prática são borradas, entendemos que as políticas de currículo não se constituem apenas fora do âmbito da escola, nas instâncias governamentais. Nesse sentido, entendemos também que as políticas de currículos não se encerram na assinatura dos documentos. Essas políticas vão sendo significadas nas vivências da escola e a cada leitura feita dos documentos da educação. Sendo assim, como avaliar de forma uniforme todas as escolas, todas as turmas (mesmo que estejam no mesmo ano de escolaridade)? Mais que isso, como avaliar de forma uniforme todas as alunas e todos os alunos?

Para pensar essas questões, faz-se importante as noções derridianas de acontecimento e tradução. Quando dizemos que entendemos a Educação como um acontecimento, isso se dá no sentido que o filósofo Jacques Derrida (2001; 2003b; 2004; 2018) dá à noção de acontecimento. Segundo esse filósofo, o acontecimento abala o horizonte conceitual e a estrutura estagnada. É o que surge, e ao surgir surpreende e suspende a compreensão já dada. É aquilo que não compreendemos ainda. E isso aponta para o limite do experimentável, do compreensível, do reconhecimento, da identificação e da descrição.

A educação é acontecimento, no sentido de que não é teleológica, não é passível de ser calculada, tem na sua constituição a indecibilidade e a imprevisibilidade (Pinto; 2024). Dessa forma, tentar reduzir a educação a uma lógica de *delivery* (Ball, 2016), com vistas a atender os interesses da sociedade e do mercado de trabalho, é, além de uma ilusão e de uma impossibilidade, tentar esvaziá-la da dinâmica de um processo vivo e em constante movimento, desconsiderando que mesmo esses interesses não são fixos, nem transparentes e nem homogêneos.

Quando nos referimos ao significante tradução (Derrida, 2000; 2006), referimo-nos a uma tarefa relevante e im-possível que abrange não só traduções entre idiomas diferentes: abrange também *leituras* dentro de um mesmo idioma. Diz respeito a uma atividade que não depende da intencionalidade. Faz parte da leitura e da comunicação o traduzir sempre, remeter a outros sentidos de forma que os significados não são contidos por uma origem. Derrida destaca:

[...] a necessidade e a impossibilidade da tradução, a dívida inflexível e impagável [...]. Toda tradução, por vocação “relevante”, ao mesmo tempo reforça, eleva e redime o original por uma operação que transforma e guarda ainda o luto pela origem, tarefa possível/impossível imposta ao tradutor. (DERRIDA, 2000, p. 24).

Nesse sentido, segundo Fernanda Bernardo (2014, p. 135), “não há tradução, seja ela a mais relevante das traduções, que não *deixe sempre muito a desejar*”.

Conectado às noções de *acontecimento* e *tradução*, há o entendimento de que os sentidos dos significantes nunca se fecham, eles se disseminam ininterruptamente, na medida em que são relacionais e se articulam em *cadeias discursivas* em que os significantes, em um movimento de *différance*, carregam os rastros de outros significantes da cadeia discursiva. A noção derridiana *différance*, em linhas gerais, está relacionada ao entendimento de que um significante tem o seu significado adiado, no sentido de que não possui nenhum significado em si mesmo, qualquer significado ao qual esteja ligado provisória e precariamente é contingente. Só acontece a partir da relação desse significante com outros significantes de uma cadeia discursiva.

A partir das noções que trouxemos nos parágrafos anteriores, propomo-nos a refletir sobre o *lugar* dos diagnósticos nas políticas de currículo. Entendemos cada diagnóstico *consolidado* como um texto passível de tradução e não passível de representar, rerepresentar ou presentificar uma realidade imóvel, pronta para ser representada, dissecada, analisada. Entendemos também que a postura de, por meio de diagnósticos, acreditar na possibilidade de elencar o que falta já traz em si uma crença de que se saiba o que é a falta e, portanto, também a crença de que existe a possibilidade de garantir o seu preenchimento.

Vale destacar um questionamento na linha do já trazido pela Prof.^a Elizabeth Macedo, no contexto dos trabalhos empreendidos pelo seu grupo de pesquisa,

Se a inflexão pós-estrutural de nossas pesquisas rejeita o “representacionismo”, como poderia lidar com os “dados” como condição de comprovação de realidades e vínculos, legitimados como condição de construção de uma pesquisa em educação? É possível tomar os “dados empíricos” como origem daquilo que será dito em nossas pesquisas? (MACEDO, 2021, p. 3)

É esse questionamento que queremos parafrasear não apenas em relação às nossas pesquisas, mas também em relação às políticas de currículo, mormente aquelas *assinadas por* instâncias governamentais. Até que ponto é possível tomar os “dados empíricos” como origem daquilo que servirá de diretriz para a educação formal em nosso país?

A nossa proposta é tentar fugir de respostas prontas e aligeiradas. Aceitamos, com Derrida (1994), que “a coisa mesma sempre escapa” (*la chose même se dérobe toujours*). Não porque exista um lugar para onde esse real pudesse escapar e, sim, porque o real seria o próprio jogo de escapar. Nas palavras de Rafael Haddock-Lobo,

O real sempre escapa a qualquer conceitualização, ou seja, nossas palavras, nossos conceitos, pretendem dar conta de algo que é da ordem do escapamento, pois nada nos assegura, nenhuma fórmula ou lei, que a realidade se dá dessa ou daquela maneira, só nossa própria afirmação de que é assim que ela se apresenta. (HADDOCK-LOBO, 2015, p. 27).

Mesmo sendo essa a perspectiva que tem balizado nossos textos, objetivamos fugir de um simples (e nada fácil) descarte de dados. Da mesma forma que não cabe uma postura empírica determinista, entendemos que talvez seja necessário pensar, de forma mais detida, sobre a (des)importância desses dados na construção dos documentos oficiais da educação.

Não afirmamos a falta de necessidade dos diagnósticos. No entanto, entendemos que as decisões, acerca dos caminhos da educação, não terão efeitos previsíveis e caminhos indiscutíveis, porque apresentam os diagnósticos como fundamentos que as validam. As decisões e a própria educação serão sempre acontecimentos. São movimentos aporéticos, não no sentido clássico de alguma coisa sem saída, mas no sentido derridiano como algo que estará sempre em um por vir.

II.2- O idioma das avaliações externas

Queremos parafrasear Derrida (2018, p. 33) quando ele nos diz que “é injusto julgar alguém que não compreende seus direitos nem a língua em que a lei está inscrita ou o julgamento pronunciado etc.” Entendemos que uma avaliação que vale a pena precisa, em primeiro lugar, trazer o *idioma* de quem está sendo avaliado. Segundo Dirce Solis (2009, p. 124), “a língua, portanto, é um traço fundamental para a hospitalidade”. A língua é condição de pertencimento. O não pertencimento ao idioma da avaliação reproduz, na educação, “uma das violências fundadoras da lei ou da imposição do direito estatal [que] consistiu em impor uma língua a minorias nacionais ou étnicas reagrupadas pelo Estado” (DERRIDA, 2018, p. 40).

Assim como é injusto julgar alguém em um idioma e a partir de leis que estão fora do escopo de conhecimento da pessoa, também é injusto categorizar pessoas - e isso é recorrente em avaliações de largo alcance - por meio de instrumentos de avaliação construídos fora da escola e a partir de elementos culturais a que parte das alunas e dos alunos, muitas vezes, não têm acesso, por não fazerem parte das vivências culturais, econômicas e linguísticas dessas alunas e desses alunos, como também de sua comunidade escolar. Nesse sentido e de forma análoga aos processos jurídicos, o movimento de constante busca por justiça nos processos escolares não deve desconsiderar que “essa justiça se endereça sempre a singularidades, à singularidade do outro, apesar ou mesmo em razão de sua pretensão à universalidade” (DERRIDA, 2018, p. 37).

Em nome de uma busca por equidade de acesso ao que se entende por conhecimento - um conhecimento pronto para ser acessado, ensinado e aprendido -, o que ocorre é uma homogeneização desses conhecimentos a serem cobrados nos mais diversos processos avaliativos. Ocorre também a redução do processo educativo ao conhecimento, como se os conteúdos programáticos se limitassem ao registro epistemológico e à possibilidade de ensiná-los (Costa; Lopes, 2022). Em relação a esse processo de homogeneização de conteúdos programáticos, fazemos nossas as palavras de Derrida (2018, p. 42) quando o filósofo nos diz que “a equidade aqui não é a igualdade, a proporcionalidade calculada, a distribuição equitativa ou a justiça distributiva, mas a dissimetria absoluta”.

Não caberiam nesse texto as inúmeras situações em avaliações externas em que o que ocorre está muito longe de um respeito às dissimetrias e às singularidades. Situações em que se entende o significante avaliação como intercambiável com o significante prova. “Nessa perspectiva, a avaliação se resume à ideia de testagem, de aferição daquilo que foi ou não aprendido, sem que necessariamente seja investigada por que não foi” (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2024, p. 3). As unidades escolares são tratadas de forma homogênea. Como exemplo de uma longa lista de homogeneizações, a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), trouxe em 2011 como tema de redação “Redes sociais, os limites entre o público e o privado”. Uma prova para todo o território brasileiro constituído por realidades marcadas pela heterogeneidade, dentre elas, a de lugares em que a internet só chegaria anos à frente, lugares em que nem as escolas de ensino médio possuíam o serviço de internet. O mesmo aconteceu com o tema “Lei Seca” em uma prova que alcança pontos do nosso mapa em que não se vivencia esse tipo de fiscalização. Tais exemplos tentam apontar para um problema muito mais complexo relativo a situações em que uns escrevem a partir do que veem e vivenciam e outros a partir do

que ouviram falar, lembrando que muitos talvez nem tenham ouvido falar da expressão “Lei Seca”.

Diante de exemplos como esses das propostas de redação do ENEM, talvez possamos afirmar que o propósito dos descritores, - descritores esses tão divulgados -, relacionados à leitura de mundo e à capacidade de expressão escrita, se mostram contraditórios não apenas pela configuração da proposta, mas também porque o descritor parece nos fazer acreditar que existe apenas um mundo a ser lido.

Não afirmamos com essas ocorrências citadas que possa existir uma maneira de definir contextos em que alunas e alunos das inúmeras escolas e suas próprias unidades escolares pudessem estar inseridos. Não se trata da busca de um lugar universal, asséptico e neutro capaz de representar a todos. Isso porque “não há um sentido original ao qual se possa recorrer ou alcançar. Toda enunciação sobre um contexto, que busque contextualizar, é ela também contextualização” (Lopes; Castro, 2020). Sendo assim, a crença de que, a partir de uma contextualização, as avaliações pontuais alcançariam uma justiça e uma positividade plena não se confirma. Nesse ponto, Hugo Costa e Alice Lopes destacam que

o conhecimento escolar que se projeta como contextualizado é estruturado como via de constituição de sujeitos hábeis para decidir conscientemente em contextos previamente concebidos. Nessa prefixação dos contextos, múltiplas possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma dada forma de ser (e decidir) que se supõe como necessária a (certa concepção de) sociedade, projetada por alguns para todos os outros. (COSTA; LOPES, 2018, p. 303).

Talvez o que muitos poderiam ler como uma diminuição do valor da avaliação seria o seu valor mais elevado. Em vez de dar à avaliação um tom burocrático de cobrança e classificações, a avaliação poderia compor um grande movimento pedagógico que prestigiasse o diálogo. Ela seria, então, um processo dialógico silencioso. Ao propor as questões, a professora/o professor daria continuidade a um diálogo que já se iniciou nas aulas e na convivência da sala de aula. Ao responder as questões, a aluna e o aluno entrariam, de forma receptiva, nesse diálogo proposto. Em sequência, docentes acessariam essas respostas que redundariam em uma grande abertura de diálogo audível na sala de aula, em uma busca por reconhecer as trocas, seus avanços e dificuldades para que o caminho pedagógico continue de forma viva e não como uma engrenagem em funcionamento.

Considerações finais

Pensar com Derrida sobre questões relacionadas à educação, mesmo que se considere que esse filósofo pouco tenha falado diretamente sobre o tema, é possível porque a

desconstrução não está presa a esse ou àquele campo semântico. Também é possível porque a tradução envolve a incorporação imprevista de autores e ideias em registros outros não pensados pelos autores e autoras dos textos lidos. A desconstrução é um movimento contínuo frente a todas as coisas do mundo. E, assim como Derrida (2018, p. 26) entendeu as leis e o Direito como passíveis de serem desconstruídos, propomos entender as leis instituídas na Educação como *desconstruíveis*. Queremos crer que isso “não é uma infelicidade. Pode-se mesmo encontrar nisso a chance política de todo progresso histórico”. É na busca pela inalcançável justiça que “a desconstrução encontraria sua força, seu movimento e sua motivação” (DERRIDA, 2018, p. 38).

Quando pensamos a avaliação, podemos pensá-la como um impulso de querer conhecer e descrever todas as coisas; conhecer e descrever o outro, as alunas e os alunos que, como todo outro, sempre desconhecemos. Nesse propósito, seria preciso, então, inventá-lo, capturá-lo, objetificá-lo, reificá-lo, reduzi-lo ao calculável, incluí-lo em estatísticas que o categorizam, formatam, hierarquizam. No entanto, esquecemos que o Eu só existe, porque existe o Outro. O fim do Outro, enquanto o inapreensível, também seria o fim do Eu. Dependemos do olhar do outro para constituir nossa existência. O outro nos constitui e, nesse sentido, podemos nos entender como o outro do outro e, no lugar da relação eu-outro, eu-objeto em que o Eu é o que observa e avalia, é o que tem autoridade sobre o que sabe menos e precisa ser controlado e atendido em suas precariedades, propomos a relação outro-outro, em que todos somos o outro do outro e o outro de nós mesmos.

Quando eu *capturo* o outro, eu cometo o que Mbembe (2014) denominou “alterocídio”. Afirmamos, dessa forma, uma identidade cujos parâmetros somos nós mesmos e negamos uma identidade a partir do outro (Negris; Moraes, 2017). Todavia, reforçamos que esse movimento de matar o outro como outro, buscando trazê-lo para o mesmo, tem como efeito a morte do eu como outro do outro. Nas palavras de Derrida (2004, p. 357), “outrem é secreto porque é outro. Sou secreto, estou *em segredo* como um outro. Uma singularidade está, por essência, em segredo. A vocação totalitária se manifesta desde que esse respeito se perde”.

Não objetivamos, neste texto, desconsiderar a importância da avaliação. Queremos pensar em novas maneiras de lidar com a avaliação que seria pensar novas maneiras de lidar com a alteridade, fugindo da “expectativa irrealizável de controle total sobre os sujeitos” (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2024, p. 5). Considerando que a alteridade nos constitui, esse movimento seria também um movimento de mudar a visão que temos de nós mesmos. Fala-se muito em justiça na educação, configurada como o acesso igualitário de todos a determinados conhecimentos, como se esses conhecimentos constituíssem uma espécie de senha que destrava

todas as dificuldades políticas e sociais. Nessa perspectiva, a escola é significada como o *locus* de transmissão desse conhecimento necessário a todos. E, nesse movimento calculado, em que o conhecimento é tido como algo dado, pronto e passível de ser acessado, apaga-se a dimensão do acontecimento em que toda produção de conhecimento e toda comunicação está inserida, como o imprevisível, o não passível de controle (Derrida, 2012).

Não podemos desconsiderar a força simbólica que o discurso da igualdade de acesso tem na sociedade (Macedo, 2019). No entanto, reafirmamos que o discurso da promoção de acesso aos mesmos conhecimentos por todas as alunas e todos os alunos, em todos os rincões do nosso imenso país, naufraga no entendimento de que “o ‘todos’ não existe quando se excluem os ‘outros’” (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2024, p. 11). Talvez, por isso, Derrida (2018, p. 55) afirme que a justiça, “como experiência da alteridade absoluta, é inapresentável, mas é a chance do acontecimento e a condição da história”.

Referências

- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. In: *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set-Dez. 2004.
- BALL, S. J.; M. Maguire.; BRAUM, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BERNARDO, Fernanda. Não há desconstrução sem democracia – Não há democracia sem desconstrução – Idiomas da resistência – Promessas de reinvenção: o pensamento tal como a democracia por vir. In: HADDOCK-LOBO, Rafael [et al.] (Orgs.). *Heranças de Derrida: da ética à política*. – 1ed. – Rio de Janeiro, NAU, 2014.
- BITETI, Mariane.; MORAES, Marcelo José Derzi. Vidas e Saberes periféricos como Potências Transgressoras. In: Tlalli. *Revista de Investigación en Geografía / Universidad Nacional Autónoma de México*, año 1, núm. 2, p. 79-96, julio-diciembre de 2019.
- BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. In: *Revista Práxis Educacional*. v. 17, n.48, p. 1-22, OUT./DEZ. | 2021.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270024, 2022.
- _____. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. In: *Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES*. Campinas, v. 39, nº. 143, p. 301-320, abr.-jun., 2018.

DERRIDA, J. *Força de lei*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

_____. Uma certa possibilidade im-possível de dizer o acontecimento. In: *Revista Cerrados*, v. 21, n. 33, 2012.

_____. Memórias de cego: o auto-retrato e outras ruínas. Trad. Fernanda Bernardo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

_____. *Papel-Máquina*. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

_____. *A universidade sem condição*. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003a.

_____. *Políticas da amizade*. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 2003b.

_____. O que é uma tradução relevante. Tradução: Olivia Niemeyer Santos. In: *Alfa*. São Paulo, 44 (num. esp.), p. 13-44, 2000.

_____. *Espectros de Marx: O Estado da dívida, o trabalho de luto e a nova Internacional*. Tradução: Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectivas, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, J.; FERRARIS, M. *O gosto do segredo*. Roma: Fim de século – Edições Sociedade Unipessoal Ltda, 2006.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Alteridade, violência e justiça: trilhas da desconstrução. In: *Desconstrução e Ética: ecos de Jacques Derrida*. Org.: Paulo Cesar Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2004.

FIGUEIREDO, Millena Soares; PEREIRA, Talita Vidal. Avaliação como um monstro?. In: *Revista Espaço do Currículo*, v. 17, n. 1, 2024.

HADDOCK-LOBO, Rafael. A desconstrução. In: *Revista Cult* (Dossiê Jacques Derrida), n. 195, p. 25-29, São Paulo, out de 2015.

LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Tom. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir* / Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2018.

- _____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1ed. São Paulo: Annablume, v. 1, p. 117-147, 2015.
- LOPES, A. C. CASTRO, B. F. “Professor, posso inventar qualquer história?”: práticas de significação no currículo de História. In: *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa. V. 13, n. Especial, p. 700-710, dez. 2020.
- MACEDO, Elizabeth. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: Notas de uma etnografia fantasmática. In: *Revista Práxis Educacional*. v. 17, nº 48, p. 1-20, out/dez, 2021.
- _____. Comentário. In: TURA, Maria de Lourdes. Resenha do livro *A prática do planejamento participativo*, de Danilo Gandin. In: *Resenhas Educativas*. ANPED, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Trad. M. Lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- MORAES, Marcelo José Derzi. A escuta por vir. In: *Revista Ensaios Filosóficos*. V. 24., p. 99-122, 2021c.
- NEGRIS, Adriano; MORAES, Marcelo José Derzi. O pensamento ético em Jacques Derrida. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. n. 30, 2017.
- PINTO, Marinazia Cordeiro. *Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir* (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ, 2024.
- SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. A hospitalidade no pensamento da desconstrução. In: *Reflexão*, Campinas, 34 (95), p. 115-124, jan./jun., 2009.