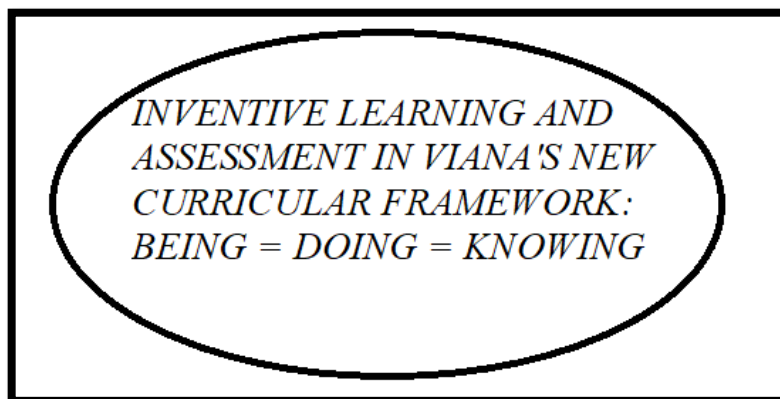


GRAPHICAL ABSTRACT



< INVENTIVE LEARNING AND ASSESSMENT IN VIANA'S NEW CURRICULAR FRAMEWORK: BEING = DOING = KNOWING)>

Graphical Abstract: é uma Figura que represente ou ilustre uma síntese de todo o trabalho. Ela pode ser feita em PowerPoint ou qualquer outro programa que o autor desejar.

APRENDIZAGEM INVENTIVA E AVALIAÇÃO NO NOVO REFERENCIAL CURRICULAR DE VIANA: SER = FAZER = CONHECER

INVENTIVE LEARNING AND ASSESSMENT IN VIANA'S NEW CURRICULAR FRAMEWORK: BEING = DOING = KNOWING

Bruno Henrique Ferreira dos Santos ^{1*}, Michael Freire Santos²

¹Prefeitura Municipal de Viana-ES. E-mail: bruno.clps.henrique@gmail.com.

Resumo: Este artigo vai compondo as relações entre aprendizagens inventivas e avaliações no novo Referencial Curricular de Viana-ES, inicialmente, apoiando-se em Kastrup, Deleuze e Guattari como principais autores para essa caminhada entre possíveis devir. Elementos teóricos apontam os caminhos dessa proposta, caminhos estes dos conceitos como invenção, signos e a subjetividade. Como metodologia, percorro na tentativa de revisar importantes textos dos autores supracitados e o cotidiano escolar para potencializar os conceitos que compõem a aprendizagem inventiva. E assim, tecendo possíveis devir a fim de dar outras possibilidades de inserção em práticas concretas das avaliações e aprendizagens inventivas presentes no Referencial Curricular de Viana-ES.

Palavras-chave: Aprendizagem inventiva, devir, signos, subjetividade e avaliação

Abstract: This article explores the relationship between inventive learning and assessments in the new Curriculum Framework for Viana-ES, initially relying on Kastrup, Deleuze and Guattari as the main authors for this journey between possible becoming. Theoretical elements point to the paths of this proposal, which include concepts such as invention, signs and subjectivity. As a methodology, I try to review important texts by the aforementioned authors and everyday school life in order to enhance the concepts that make up inventive learning. And so, weaving is possible becoming in order to give other possibilities of insertion in concrete practices of the assessments and inventive learning present in the Viana-ES Curriculum Framework.

Keywords: Inventive learning, becoming, signs, subjectivity and evaluation.

1 INTRODUÇÃO

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a
gente vá

É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense
estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de
nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o
coração

Caminhos do coração
Canção de Gonzaguinha

A canção de Gonzaguinha nos ajuda a reafirmar que nunca estamos sozinhos, e na composição deste artigo não foi diferente, o movimento de *saberes-fazer*¹(Carvalho, 2001) foi se tecendo, ganhando força, tomando forma, na medida em que este texto foi se constituindo, não com objetivos de trazer verdades absolutas, mas pensando em possíveis devir a fim de potencializar nossas práticas nos cotidianos escolares no município de Viana - ES.

Devemos compreender que o conceito de invenção não tem relação com o conceito de criatividade, sobretudo porque aqui a inventividade desrespeita a invenção de

problemas, de experiência, de problematização, e não exatamente a um processo de invenção de soluções para problemas pré-existentes.

Dessa forma, este artigo se justifica na medida em que a aprendizagem inventiva é um processo de invenção de problemas e não só de soluções de problemas, pensados e praticados no cotidiano escolar do município de Viana como campo micropolíticas de experimentações sejam nas avaliações e nas aprendizagens inventivas. Sendo assim um processo de aprendizagem mais lúdico, reflexivo e inventivo. Não podendo esquecer que é também um processo de invenção do mundo e não só de adaptação ao mundo pré-existente.

Nosso maior desafio é se *fazer pensar* (Carvalho, 2001) nas aprendizagens inventivas nas escolas proporcionando aos nossos alunos *espaçostempos* (Carvalho, 2001) de (cria)ção com usos de signos artísticos, assim como Kastrup (2008) que promove uma crítica à concepção tradicional de criatividade. Deste modo, não é o docente que ensina e o educando que aprende, mais sim quando o professor age como uma espécie de intercessor, criando a captura dos signos para os alunos em um processo criativo. “O intercessor deve ser entendido a partir dos efeitos, dos ecos, das ressonâncias que gera” (Kastrup, 2008, p. 58). Diante do exposto, é preciso que o docente amplie em si e em seus educandos suas emoções, imaginações e sensibilidades elevando-as em sua máxima potência estando aberto a encontros e desencontros com os signos.

Luckesi (2000) trata a avaliação da aprendizagem como práticas, atos de amorosidade. Esteban (2005) considera o “erro” como um “ainda-não saber” como

¹ Optamos pela escrita aglutinada dessas palavras, pois esta é uma tentativa de desterritorialização (Carvalho, 2001), do paradigma do discurso da ciência moderna, que tenta separar os processos. Entendemos que os movimentos de aprender e fazer, no estar docente, acontecem concomitantemente.

uma possibilidade de pensá-las nos entrelaçamentos dos contextos da escola e da vida, como práticas de inclusão.

Neste sentido, pensar a aprendizagem inventiva como potência de vida, como um instrumento importante de democratização da escola, por meio dos signos, das aprendizagens, das ensinagens e dos conhecimentos.

É importante, então, destacar que para que a aprendizagem inventiva aconteça temos que oportunizar aos alunos vetores como a arte, a literatura, a dança e os signos como produção de subjetividade. Mas, é preciso deixar claro, que se entendermos o ensino como transmissão de informação não é possível ensinar, pois, a arte não é informação Freire (2005). Devemos criar condições para que as experiências com os signos das artes aconteçam. Só é possível ensinar a arte, por exemplo, se compreendermos a arte como uma atividade onde compartilhamos experiências ou sustentamos um campo de problematizações.

Aqui, o mais importante, é conseguirmos enxergar a arte como um potente signo que pode mudar nossa política cognitiva, ou seja, nossos modos de ser e está no mundo, de entrar em relação com o mundo, com os conhecimentos e com os signos Kastrup (2008).

E assim, a intenção desse estudo é problematizar o modo como os atores das escolas municipais de Viana recebem, (re)produzem e fazem usos das avaliações, e como às intensidades dos movimentos tecidos pelos praticantes que compõem o mosaico da escola nos dão pistas para pensar em aprendizagens inventivas e modelos de avaliação para além do que já está estabelecido, possibilitando outros enredamentos.

Vale destacar que a arte não é um saber que se acumula. A arte deve ser muito mais que o cultivo de si, de uma atenção mais aberta ao presente, ao campo coletivo de forças, aberta à alteridade, e nunca deverá ser uma palavra de ordem. Assim, deve-se inventar todos os dias, fazer junto,

compartilhar experiências. A problematização não tem domínio específico e nem tão pouco está restrita ao âmbito da escola, a aprendizagem inventiva é aprendizagem cotidiana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na perspectiva atual de ensino o que se fala é que, se o aluno não aprende, é porque não seguiu o caminho pré-determinado, ou por muitas vezes porque não consegue ficar quieto, não consegue se concentrar, compreender, não se adapta às disciplinas. Esses rótulos negativos são confirmados muitas vezes pelos mais variados diagnósticos psicológicos classificatórios: comportamentais, hiperatividade, cognitivos e/ou emocionais.

A partir desses rótulos, essas classificações fazem com que o educando seja promovido para a série seguinte por compaixão ou é retido por castigo. O novo Referencial Curricular de Viana-ES nos ajuda a pensar quando afirma que:

Entendemos que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como parte intrínseca ao processo educacional, isso porque deve permitir que o Professor reflita sobre quanto o(a) aluno(a) se aproxima ou não dos direitos de aprendizagem definidos para cada etapa ou período letivo. (Viana, 2022, p.17)

Gomes, Nunes e Zouain (2019) nos ajudam a pensar quando nos dão outras possibilidades de (re)pensar e (re)existir os documentos curriculares e avaliativos que compõe a aprendizagem inventiva quando afirmam que:

Por isso, é necessário debater um documento de caráter comum que o que já vem sendo produzido nas escolas e, que visa introduzir uma intencionalidade educativa igualitária. Pensar em outros possíveis nos processos de aprendizagens e de avaliação, visando à multiplicidade de movimentos existentes que são tecidos na educação brasileira, que se fazem de apostas

éticas e políticas, inventivas e críticas. (Gomes, Nunes e Zouain, 2019, p.130)

Assim, o aprender é tomado como movimentos de travessias, de modo à construção e desconstrução, como exercício de invenção que não é linearmente conduzido por conteúdos específicos, mas por signos sensíveis que vão além de uma concepção de linguagens em suas funções de informação e comunicação. E por outra concepção de aprendizagem e de linguagem, Deleuze (1987, p.22) nos ajuda a repensar no ato de aprender quando afirma:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende: mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente 'bom em latim', que signos (amorosos ou até inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação.

O professor deve envolver os alunos na construção dos conhecimentos, preocupando-se com os conteúdos levantados como importantes os conhecimentos tecidos em rede que possibilitam que os sujeitos desenvolvam as diferentes artes do fazer (Certeau, 1996, p.33) durante o processo de ensino aprendizagem. Como afirma o Referencial Curricular de Viana-ES:

[...] avaliação da aprendizagem no Referencial Curricular deve ser tratada: numa perspectiva crítico-reflexiva, ou seja, como oportunidade de se analisar o fazer pedagógico, voltada para a garantia

dos direitos de aprendizagem de cada aluno(a). (Viana, 2022, p. 17)

As práticas da avaliação da aprendizagem e dos currículos praticados nos espaços tempos escolares precisam emergir das emoções que são geradas, vivenciadas e potencializadas, e são essas emoções que vão fortalecer os diversos e possíveis “caos” nas relações professor-aluno, bem como na potência vivenciada cotidianamente nas escolas.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (Luckesi, 2000, p. 6).

O professor deve envolver os alunos na construção dos conhecimentos, preocupando-se com os conteúdos levantados como importantes os conhecimentos tecidos em rede que possibilitam que os sujeitos desenvolvam as diferentes artes do fazer (Certeau, 1996, p.33) durante o processo de ensino aprendizagem.

E só assim professores e alunos podem desempenhar um papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, pois juntos formam uma rede de saberes, fazeres e poderes capazes de percorrer movimentos avaliativos e inventivos para as relações educativas cotidianas. E na tentativa de outros possíveis, outro olhar, sentir, ouvir, pensar, que trazemos autores como Deleuze e Guattari (1987, p.27) Ser sensível aos

signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças. E para que possamos entender a linguagem como produtora do mundo, Deleuze nos propõe entender a quebra do objetivismo atribuindo ao objeto dos signos. “Pensamos que o próprio objeto traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo” (Deleuze, 1987, p.27).

Mais uma vez, Kastrup (2007) nos afirma que a aprendizagem inventiva não é um processo de enfrentar problemas, mas também um processo de soluções de problemas. Aprender começa por um momento de problematização e de invenção do mundo.

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS, MATERIAIS E MÉTODOS

Esta proposta de pesquisa se coloca na tentativa de tecer os caminhos da pesquisa com os cotidianos de escolas, que é pulsante, vivido, praticado... assumindo a pesquisa com os cotidianos (Ferraço, 2003) como referencial teórico metodológico. Na tentativa de observar e entrar em contato com os corpos docentes e discentes, baseada em uma pesquisa descritiva, tenho como caminho conhecer, compreender e verificar junto ao cotidiano escolar quais são as possibilidades e os desafios encontrados pelos professores com as aprendizagens, os signos, as inventividades, as avaliações e os currículos que pulsam nas escolas do município de Viana.

Além da pesquisa descritiva, a revisão bibliográfica fundamenta-se em autores como Virgínia Kastrup, Gilles Deleuze e Félix Guattari que discutem os usos das aprendizagens inventivas e sua importância no crescimento acadêmico do aluno. Por meio de diálogos, questionário, revisões bibliográficas, com o objetivo de investigação-ação, a fim de ressignificar aprendizagens inventivas tecidas nos cotidianos.

Certeau nos ajuda a pensar nos cotidianos quando reconhece como espaços de criação, de invenção, de práticas de resistência e não apenas de mesmice ou reprodução. Para o autor, “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente”. “[...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. “[...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível” (Certeau, 1996, p. 31). Pois, nos encontros com os docentes e discentes pretendíamos ali, compreender como os sujeitos da escola tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos dizer de um fazer avaliações e aprendizagens inventivas, nos cotidianos e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes.

Portanto, o desejo que tanto me atravessa em contribuir com estudos que apostam na potência da vida, ressaltando a importância da pesquisa com cotidianos escolares, a qual tem me motivado, por sua complexidade de ser e estar no mundo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando nos referimos aos processos avaliativos e as aprendizagens, a ideia presente até hoje nas escolas é de conter o processo de aprender a aprender e medir os resultados, fazendo-nos acreditar que os

caminhos são iguais, tanto no que diz respeito aos caminhos quanto aos saberes necessários e os resultados obtidos. A aprendizagem escolar por muitas vezes é marcada por pontos de partidas e chegadas com resultados iguais e homogêneos. Há uma ideia de que o professor transfere uma mensagem que chega até o aluno e é aprendida que é emitida pelo educando. Kastrup (2005, p.1277) afirma que:

A noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade. Tomemos como exemplo a experiência com a arte, evocando Varela quando aborda o problema da aquisição da habilidade musical. A aprendizagem de tocar um instrumento revela uma dimensão que ultrapassa aquela de solução de problemas e de adaptação a um mundo preexistente, indicando a invenção recíproca e indissociável de si e do mundo como, no caso, do músico e da música.

Além disso, a autora nos propõe pensarmos no aprender fazendo junto, compartilhando e experienciando. “A fórmula proposta é: SER = FAZER = CONHECER.”

(KASTRUP, 2007, p.174). Neste território, se utiliza uma abordagem transdisciplinar que investiga questões próprias à formação, como aprendizagem, políticas de cognição e produção de subjetividade.

Aqui é entendido que as questões colocadas na aprendizagem inventiva devem ser enfrentadas levando em consideração sua inserção num mundo hegemônico baseado em parâmetros de transmissão de informações seja percepção, memória, linguagem e ou com mundo pré-existente.

Kastrup (2007) nos afirma que a invenção não é só um processo pedagógico, temos vários processos psicológicos e cognitivos

como a percepção, a memória, a linguagem, e dessa forma a invenção aqui é uma maneira de entender a cognição. O que é pensar, e como se pensar? Na obra Proust e os signos (Deleuze, 2003) somos levados a pensar em um conhecimento tecido em rede, numa construção coletiva. O caminho é de um aprendizado permanente, trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva de invenção. Deleuze traz o signo como um afeto, um sentir nos diferentes encontros que corresponde a nossa variação potencial de existir. Ser sensível aos signos ressignificando o mundo a partidos aprofundamentos dos encontros.

Chegando aos campos das significações em que muitas das vezes nem sempre o novo é novo, Deleuze (2003) “Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos”. Kastrup (2007) em “A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição”. Traz Francisco Varela e Humberto Maturana para problematizar ainda mais a ideia naturalizada no campo dos estudos da cognição, que nada mais é conhecer e representar o mundo preexistente, onde o sujeito do conhecimento, dar lugar a um objeto, uma realidade fora dele, e assim existe uma capacidade de representação que vai produzindo e adquirindo conhecimentos numa vida pulsante, vivida e praticada. E levando para essa criatividade e inventividade que produzem tantos outros movimentos nos espaçoestempos escolares (Carvalho, 2001). Gomes, Nunes e Zouain (2019) nos ajudam a (re)pensar as práticas-políticas quando afirmam que:

Reafirmando que nenhuma prática é neutra, mas sim práticas políticas, que reproduzem nos sujeitos as intenções que os seus formuladores almejam. Cabe então questionar que currículos

estão presentes em nossas escolas? Há currículos inventados para além dos prescritos, currículos que se constituem nas relações, imprevisíveis, praticados a todo o momento pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar. (Gomes, Nunes e Zouain, 2019, p.129)

5 CONCLUSÕES

Deleuze (2003) nos provoca ao perguntar: o que a aprendizagem da literatura e da arte tem a ensinar acerca da aprendizagem? Essa pergunta nos inquieta, pois, quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos essa invenção como algo excepcional e exclusivo de artistas e ou cientistas. Diante disso, precisamos pensar na inventividade que perpassa o nosso cotidiano, como um funcionamento cognitivo pertencente a todos. E é justamente a partir desse movimento de pensamento trazido por Deleuze, que nos convida a pensar na adoção da arte como uma perspectiva, como um ponto de vista a partir do qual a aprendizagem é problematizada dando outros sentidos ao mundo preexistente.

É importante pensarmos que ao fazermos uso dos signos das artes, da música, do experimentar, do experienciar para potencializar o objeto (Deleuze, 2003) fazemos assim uso dos signos amorosos e sensíveis, pois, são eles capazes de revelar sua subjetividade. E assim, se entendermos a arte dos signos, seremos capazes de perceber que ele sempre esteve presente nas aprendizagens e ensinagens.

A partir das proposições acima podemos perceber que conhecimento não é uma representação, mas sim uma ação, conhecer é praticar, conhecer é agir. Sujeito e objetos são efeitos das práticas cognitivas e com os efeitos vamos ter um

sujeito cognitivo e um domínio cognitivo.

Por muitas das vezes o novo nos inquieta, nos trava, nos causa medo, nos atravessa. Mas, por muitas vezes nos faz criar, repensar, redescobrir, experimentar e experienciar

AGRADECIMENTOS

Com imensa satisfação, que expressamos nossa profunda gratidão pela oportunidade de ter contribuído a produção do conhecimento acadêmico, contribuindo também para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica do município de Viana - ES. Aos diretores, pedagogos, professores e profissionais das escolas de Viana, aos saberes, os fazeres, as imagens e o tempo compartilhados durante o processo de trocas no campo de investigação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13- 38.
- ALVES, Nilda. Redes educativas "dentrofora" das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. As Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, Gilles (2003) **Proust e os**

signos.2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix.

Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.

Rio de Janeiro: Editora 34, 1987. Volume 3.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Série cultura, memória e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu caçador de mim**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Vitória, ES: UFES, 2015.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; NUNES, Kezia Rodrigues; ZOUAIN, Ana Claudia Santiago. **Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na educação infantil?**. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.12, n.2, p.124-141 maio/agosto 2019.

KASTRUP, V; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, V. **Políticas cognitivas na formação do Professor e o Problema do devir-mestre**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O que é**

mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?

In: Revista Pátio. Ano 3, nº 12, p. 6-11.

RS: abr. 2000.

Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer. **NOVA REFERENCIA**

CURRICULAR DE VIANA-ES,

Prefeitura de Viana, 2022.

ISSN 2359-4799

Volume 10 / Número 3 / Ano 2024 – p. 01-09

DOI: <https://doi.org/10.36524/ric.v10i3.2303>

REVISTA
!fesciência

