

**JOÃO BATISTA DA CRUZ DIAS**

**O DISCURSO DA AVALIAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE PODER: UM  
ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA  
DE CURITIBA-PR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Ciências da Linguagem como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciên-  
cias da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientador: Prof. Dr. Ingo Voese.

**TUBARÃO, 2005**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>O DISCURSO.....</b>	<b>6</b>
2.1	O SABER .....	6
2.2	O ENUNCIADO.....	9
2.3	FORMAÇÃO DISCURSIVA.....	11
2.4	A QUESTÃO DO SUJEITO .....	15
2.5	O CONTROLE DO DISCURSO .....	18
2.6	O SUJEITO E O PODER.....	20
<b>3</b>	<b>O DISCURSO DA AVALIAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
3.1	A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PODER.....	26
3.2	A MUDANÇA NO DISCURSO DA AVALIAÇÃO.....	37
3.3	UMA RELEITURA DO NASCIMENTO DA CLÍNICA.....	62
<b>4</b>	<b>OS SUJEITOS E O DISCURSO.....</b>	<b>67</b>
4.1	COMO SE POSICIONA O PROFESSOR NESSE NOVO DISCURSO?.....	67
4.2	“ONDE EXISTE PODER, EXISTE RESISTÊNCIA”: COMO REAGE O ALUNO AO EXERCÍCIO DE PODER DO PROFESSOR? .....	95
4.3	A RECUSA DA REPROVAÇÃO PELOS PAIS: O QUE ELES ARGUMENTAM.....	109
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>121</b>
<b>6</b>	<b>ANEXO 1 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....</b>	<b>124</b>
<b>7</b>	<b>ANEXO 2 – DOCUMENTOS COLETADOS NA OUVIDORIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO 3 – CÓPIA DA DOCUMENTAÇÃO DE REGISTRO ESCOLAR DA ESCOLA DE ITAQUI.</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO 4 – QUESTIONÁRIOS APLICADOS.....</b>	<b>130</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Em meu percurso como professor da disciplina de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem nas faculdades de Pinhais, tenho sido muitas vezes abordado por meus alunos na questão da grande distância entre aquilo que eu ensino a eles e aquilo que os professores praticam, fora e dentro da instituição. Percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem sofre pelos instrumentos pedagógicos. As normas, as ameaças e o domínio cada vez mais inscrevem nos alunos uma mentalidade submissa. O processo de classificação e exclusão é o mecanismo para garantir a disciplina. Vejo-me muitas vezes tentando achar os porquês disso, questão que muito me inquieta. Percebo as mudanças no modelo de avaliação, mudanças apregoados pelos diversos autores, e percebo também a insistência da escola em difundir o novo discurso da avaliação. Vejo, no entanto, uma forte resistência por parte dos professores, pais e alunos.

Neste trabalho amparo-me nos estudos de Michel Foucault para entender as rupturas do discurso pedagógico, principalmente em relação à avaliação escolar. Na descrição destas rupturas, mostrarei como este novo saber que aparece como ciência foi articulado, transformando-se naquilo que é acolhido hoje como discurso válido e quais as resistências dos sujeitos de cujos saberes estão sendo desasujeitados e quais verdades que, até então estabelecidas, estão sendo negadas, criando assim uma relação de poder e de saber.

Mostro, ainda, este novo discurso científico veiculando e produzindo poder, tornando-se, por isto, objeto de desejo daqueles que fazem parte de sua formação discursiva. Como afirma Araújo (2001), é a sociedade lutando para deter e usar os discursos pelo poder que eles carregam.

Usando as ferramentas da genealogia de Foucault, mostro a existência de outros saberes que tornaram possível a consideração da nossa atual configuração como uma entre outras e isto, como afirma Araújo (2001), “nunca superior ou sintetizando-as”. Analiso, ainda, as condições dos conhecimentos e das teorias, e como foi possível produzir estes novos temas em relação à avaliação e como puderam ser vistos como corretos e verdadeiros dentro da nossa atual perspectiva. Mostro, assim, a proveniência desses discursos e como eles se relacionam com as diversas práticas sociais.

Meu trabalho investigativo consiste em análise de entrevistas com professores e alunos de quarta e oitava séries do ensino fundamental de escolas na região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná. Além das entrevistas foram analisados documentos antigos do sistema educativo das escolas e documentos da ouvidoria da Secretaria da Educação de Curitiba. Foi feita, ainda, uma verificação bibliográfica sobre os modelos de educação adotados no mundo e no Brasil até a presente data.

Relato aqui a minha pesquisa que, uma vez aprovada, pretendo enviar para as Secretarias de Educação do município onde foi operacionalizada, dando assim minha contribuição à sociedade. Quero com isto ajudar meus alunos, futuros professores, a perceber que a história fornece recursos para pensarem a sua própria prática pedagógica e a sua própria maneira de pensar. Como afirma Foucault, “Existem momentos da vida onde a questão de saber

se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é indispensável para continuar olhando e refletindo” (Apud Araújo, 2001, p.21).

Desta maneira pretendo levar meu aluno a uma relação consigo mesmo que denuncie toda pretensa universalidade, evitando que as relações de poder se cristalizem no que Raquel de Sá (2005) chama de ‘estados de dominação’. Isto significa colocar o sujeito no centro da reflexão, “um sujeito liberado dos atributos que lhe foram dados pelo saber moderno, pelo poder disciplinar e normalizador e uma determinada forma de moral orientada para o código”. Podendo mudar as relações que este aluno tem consigo mesmo, com os outros e com a verdade, tornar-se-á possível também a sua mudança no modo de ser e de fazer. Falo da constituição de sujeitos que enunciam sua possibilidade de transformação e sua capacidade de estender os limites, reconhecendo o que há de arbitrário no que lhe tem sido imposto como verdade.

## 2 O DISCURSO

A avaliação do ensino e da aprendizagem é um dos discursos da educação. O discurso tem sido visto, como bem mostra Silvia Cardoso (2003), como o lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos em situações concretas. Logo, entender os discursos e o que possibilitou a sua construção é imprescindível para se conhecer a própria história humana, seus saberes e suas verdades. Como olhar, no entanto, para os discursos e entender as relações de poder que acontecem neles? Como detectar, pelos discursos, o rompimento com saberes já estabelecidos e o surgimento de novas verdades por novos saberes? Estas têm sido questões levantadas pelos estudiosos das línguas através dos tempos.

### 2.10 SABER

A Análise de Discurso da linha francesa tem como um de seus fundadores Michel Foucault. Embora não tenha sido pretensão sua fazer Análise de Discurso, mas sim mostrar como aconteciam alguns tipos de discursos e como se configurava o saber, ele trouxe profundas reflexões sobre o saber, o poder, o sujeito e sobre outras noções as quais continuam sendo discutidas. Para ele, como aponta Araújo (2001), a linguagem não serve para *dizer a realidade*. “Quando a linguagem aparece no horizonte do nosso saber, apaga-se o ser do homem,

pensado e falado por meio de estruturas, regras, relações de significados, produção de sentido” (p. 179). Isto negou velhas e clássicas análises que atribuíam à linguagem a função de externalizar o pensamento e referencializar a realidade.

Ao estudar alguns discursos, como o da loucura, Foucault percebeu a existência de uma ordem na disposição das coisas. Esta ordem, como afirma Araújo, “nada mais era do que o discurso de cada época” (2001, p. 37). Em seus estudos interessava-lhe saber como se formulou esta ou aquela verdade. Foucault denuncia “o movimento de um logos que eleva as singularidades até o conceito”, uma vez que esse logos na verdade não passa de um discurso já feito (Apud DELEUZE, 2005, p. 97). Sua conclusão foi que a verdade é construída historicamente. O que se conhece agora é apenas o resultado de mudanças ocorridas anteriormente. Foucault, o arqueólogo do saber, “escava” a história e mostra como acontecem os jogos da verdade e como em cada época se fazem valer de certos saberes. Por isto, Araújo o chama de “o demolidor de idéias assentadas”. (2001, p.17).

Em “Arqueologia do Saber”, Foucault mostra as transformações por que passa o saber e como as formações discursivas rompe com a anterior e se estabelece. Assim, afirma Deleuze, “o conhecimento nunca remete a um sujeito que seria livre face a um diagrama de poder, mas este nunca é livre face aos saberes que o atualizam” (2005, p.83). Pelo método arqueológico são localizadas as ordens de saber na formação discursiva de uma época, enquanto pelo genealógico pode-se descrever e criticar a trajetória das transformações discursivas. Foucault afirma que:

“A arqueologia busca definir, não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (2000, p. 159).

Para ele, o discurso é central na construção dos saberes e das verdades. Assim, através de análise dos discursos, da relação entre eles e de como se articulam com as instituições, desvela-se a constituição dos saberes. O questionamento maior do arqueólogo é como os saberes surgem e se transformam. Assim a preocupação é com os acontecimentos que produzem verdades, ou que negam as já estabelecidas e até então inquestionáveis.

Os princípios para a análise do discurso, indicados por Foucault, são:

- a) **“O princípio de inversão**, isto é, em vez de enxergar a originalidade, a origem, a continuidade, é preciso ver ‘o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso’. Como afirma Cordeiro, ‘Por que foi dito isso, isso exatamente, isso, e não outra coisa, que teria sido, até, possível dizer? [...] O que tornou possível dizer isso?’” (2004, p.5).
- b) **O princípio de descontinuidade.** Como explica Araújo, “ao invés de uma história contínua, global e causal, indagará como, quais arranjos na ordem do saber produziram determinados objetos que uma ciência poderá descrever” (2001, p.55). É a busca de acontecimentos discursivos formados e constituídos na e pela história.
- c) **O princípio de especificidade:** O discurso, como afirma Araújo, “é uma prática em meio a outras práticas, formado com regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem para uma época e para uma dada área social, econômica, geográfica



ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”.

(2001a, p. 193)

- d) **O princípio da exterioridade**, o discurso não pode ser tomado a partir de seu “núcleo interior e escondido”, mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição, de sua regularidade, deve-se passar à análise de suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras;
- e) **O princípio da não evidências do sentido**, da não transparência de dizer: nem tudo é sempre dito, pois o dizer tem de submeter-se à ‘ordem do discurso’, aos dispositivos que regulam, em certa época em certa sociedade, nos saberes e os poderes. (CORDEIRO, 2004, p.187)

## 2.2O ENUNCIADO

Segundo Carneiro, “O principal objetivo da análise foucaultiana é descrever os enunciados do discurso” (2000, p. 191). Para Foucault,

“Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente... está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento... finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e as conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 2000, p. 32).

Desta maneira, o enunciado é mais que uma frase gramatical, mais que uma proposição lógica, mais que um ato de fala, porque os critérios de sua definição são diferentes. O enunciado está além da própria língua, em uma outra dimensão. ”Uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial, são enunciados: onde estão as frases?” (Idem, p. 93). “Encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que o speech acts que podemos isolar” (Idem, p. 95). Será preciso, afirma Foucault, “admitir que qualquer série de signos, de figuras, de grafismo ou de traços – não importa qual seja sua organização ou probabilidade – é suficiente para constituir um enunciado” (Idem, p. 96).

Para a Arqueologia do Saber, “A marca notória do enunciado é a sua *ligação com o fator institucional*, com objetos que se delineiam para um saber” (ARAÚJO 2001, p. 60). Na linha puramente foucaultiana não há interesse em saber se uma proposição é verdadeira ou falsa, e sim “o que a possibilitou, de que fundo de saber alguém pôde dizer o que disse” (ARAÚJO 2001, p. 91).

Qualquer coisa é dita. E talvez antes de procurarmos dizer o que é isso, isso que foi dito, que dizer, ou como, como é que isto foi dito, ou ainda, o que é que foi feito ao dizer isso, quando se disse isso, e na medida em que foi isso, isso, e não outra coisa, que se disse, antes de procurarmos descrever o sentido, o modo e a ação do que foi dito, talvez, antes de tudo isso, seja necessário responder a esta questão: por que é que foi dito isso, isso exatamente, isso e não outra coisa que teria dito, até, possível dizer? Responder à questão: o que é que tornou possível dizer isso? (FOUCAULT, 1999, p. 1).

Mesmo dispersos no tempo ou tendo formas diferentes, os enunciados podem formar um conjunto quando se referirem a um único e mesmo objeto. A regularidade dos e-

nunciados, segundo Foucault, é definida socialmente. Não há enunciados que não supõem outros, pois eles são interdependentes.

Para Foucault (2000), “o enunciado não pode ser reduzido ao simples fato de enunciação, pois ele pode ser repetido apesar da sua materialidade”. Assim uma mesma frase, repetida por duas pessoas diferentes e em circunstâncias diferentes, pode constituir o mesmo enunciado. Ele acrescenta que “uma informação dada pode ser transmitida com outras palavras, com uma sintaxe simplificada, ou em um código convencionado; se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que ambos os casos constituem o mesmo enunciado” (FOUCAULT, 2000, p. 119).

O enunciado é uma unidade do discurso. Segundo Araújo, “o discurso é o conjunto de enunciados efetivamente ditos” (2001, p. 65). O termo discurso, como descrito por Foucault, é o conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de referência, ou de saberes. Desta forma, torna-se possível falar do discurso da loucura, ou do discurso da avaliação, ou do discurso pedagógico. Isto não quer dizer que tais discursos tenham um único sentido, ou uma verdade, mas que eles se tornaram, vieram a ser, em sua trajetória, em uma história.

## **2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA**

Dominique Maingueneau (1997), falando sobre os interesses da escola francesa de análise do discurso, ou simplesmente AD, afirma que uma conversa de bar, por exemplo, não se cons-

titui em objeto de seu empenho. A AD se relaciona com textos produzidos “no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc; que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado”. Segundo Maingueneau, “Os objetos que interessam à AD, correspondem, de forma bastante satisfatória, ao que se chama, com freqüência, de *formações discursivas*” (1997, p. 14). Foucault entende por este conceito

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (Apud MAINGUENEAU, 1997, p. 14)

Como afirma Araújo,

A Formação Discursiva é um princípio de dispersão, atribuição, repartição dos enunciados. Trata-se de uma análise do efetivamente dito. Não pergunta o que se esconde no dito, isto é, o não dito, as imagens, as representações, mas sim o de poderem ser re-utilizados, investidos em práticas, o fato de terem surgido com o frescor de um acontecimento, naquela data, naquele lugar” (2000, p.36)

Não importa, nesta expectativa, determinar o sujeito, individualmente, que exerceu a função enunciativa, mas, como afirma Maingueneau, “considerar a enunciação deste sujeito como um correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis” (ibidem p. 14).

Formação Discursiva está ligada às relações entre enunciados. Como descrever, no entanto, as relações entre enunciados? Foucault levanta algumas hipóteses para explicar os laços válidos entre os enunciados.

A primeira hipótese é a de que os enunciados formam um conjunto quando se referem a um mesmo objeto. O problema é que os objetos de um discurso são normalmente modificados. Foucault cita que no discurso psicopatológico de Pinel até Bleuler não se trata das mes-

mas doenças ou dos mesmos loucos. Não bastasse isto, os discursos constituem e transformam seus objetos. Logo, a unidade de um discurso não é feita pela permanência e singularidade de um objeto, mas seria pelo “jogo das regras que definem as transformações desses diferentes objetos, sua não identidade através do tempo, a ruptura que neles se produz, a descontinuidade interna que suspende sua permanência”. (FOUCAULT, 2000, p. 37).

A segunda hipótese para definir um grupo de relações entre enunciados seria a sua forma e seu tipo de encadeamento. Um dos exemplos é a medicina, que no século XIX, deixa de ser apenas um conjunto de tradições, de observações e de possibilidades e apropria-se do que Foucault chama de “corpus de conhecimentos que supunham *uma mesma visão das coisas*, um mesmo esquadramento do campo perceptivo” (2000, p. 38) (Grifo meu). Era a medicina organizando-se como “uma série de enunciados descritivos”. Esta enunciação descritiva passou a nortear o discurso médico, que, longe de estagnar-se, continuou se transformando com as mudanças constantes dessa descrição. Foucault afirma:

Se há unidade, o princípio não é, pois, uma forma determinada de enunciados; não seria, talvez, o conjunto das regras que tornam possíveis, simultânea ou sucessivamente, descrições puramente perceptivas, mas também, observações tornadas mediadas por instrumentos, protocolos de experiências de laboratórios, cálculos estatísticos, constatações epidemiológicas ou demográficas, regulamentações institucionais, prescrições terapêuticas? Seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos... (ibidem p. 39)

Na terceira hipótese Foucault pergunta, “Não se poderia estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” (ibidem p. 39). No entanto, novos conceitos aparecem e outros se transformam. Seria preciso buscar uma unidade discursiva não na coerência dos conceitos, mas “em sua emergência simultânea ou sucessiva, em seu afastamento na distância que os separa e, eventu-

almente, em sua incompatibilidade... Tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (Idem p. 40).

A quarta hipótese levantada por Foucault para estudar a relação de enunciados e assim, como afirma ele, poder descrever seu encadeamento, seria pela busca da identidade e da persistência dos temas. O tema evolucionista é citado, tema que segundo ele supunha sempre mais do que dele se sabia. Daí a “transformar em saber discursivo o que fora esboçado como hipótese ou como exigência” (Idem p. 40). Foucault mostra, no entanto, que a idéia da evolução no século XVIII, definida então “a partir de um parentesco das espécies em um continuum prescrito desde o início”, diferencia-se da do século XIX, mais voltada à descrição de grupos descontínuos”. Segundo ele, “trata-se de um único tema, mas a partir de dois tipos de discurso” (ibidem p. 41). Logo, conclui ele,

Estariamos errados, sem dúvida, em procurar na existência desse temas os princípios de individualização de um discurso. Não seria mais indicado buscá-los na dispersão dos pontos de escolha que ele deixa livres? Não seriam as diferentes possibilidades que ele abre no sentido de reanimar temas já existentes, de suscitar estratégias opostas, de dar lugar a interesses inconciliáveis, de permitir, com um jogo de conceitos determinados, desempenhar papeis diferentes? (ibidem p. 42).

Assim Foucault defende que a demarcação da dispersão dos pontos de escolha e a definição de um campo de possibilidades estratégicas nos discursos são mais importantes do que a busca da permanência dos temas e das opiniões apresentadas através dos tempos. Daí, afirma ele,

a idéia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria, pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em ser aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas (FOUCAULT, 2000, p. 38).

Ao analisar um certo número de enunciados, quando puder ser definida uma regularidade, “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações”, afirma Foucault, “diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2000, p. 43)

Rouanet afirma que “as formações discursivas são constituídas por práticas discursivas que determinam: (a) os objetos (b) as modalidades de enunciação dos sujeitos (c) os conceitos e (d) as escolhas temáticas” (Apud FOUCAULT, 1996, p. 103). “É preciso determinar as modalidades de enunciação dos sujeitos no interior de uma formação discursiva. É necessário conhecer o estatuto do sujeito: saber em uma formação discursiva, quem fala, com que títulos, sob que condições, com que autoridade, segundo que sistema de legitimação institucional” (ibidem, p. 103).

## 2.4A QUESTÃO DO SUJEITO

Foucault (1995) afirmou que o objetivo central de seu trabalho de vinte anos não foi analisar o fenômeno do poder e nem elaborar fundamentos para essa análise. Segundo ele, seu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos, em nossa sociedade, tornaram-se sujeitos. Ele trabalhou com três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos. Em *As Palavras e as Coisas* ele tratou das práticas discursivas que objetivaram o homem como sujeito falante, produtivo e vivo. Em *A História da Loucura e Vigiar a Punir* tratou das práticas disciplinares que objetivaram o sujeito dividido em seu interior e em relação aos outros. Através da *História da Sexualidade* ele tentou estudar o

modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito, tratando das práticas subjetivadoras através das quais o ser humano se transforma em sujeito de si para si. (p.231)

Como mostra Araújo, “entre os três domínios – do saber, do poder e da ética, estabelecem-se relações do sujeito sobre as coisas, sobre a ação dos outros e sobre si” (2001, p.88). Cabe perguntar, incita Araújo, como nos constituímos sujeitos de nosso saber? Como nos constituímos sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder? Como nos constituímos sujeitos morais de nossos atos?

Assim, o sujeito se constitui dentro do eixo do poder, do saber e da ética. Em outras palavras, em sua relação com os outros, em sua relação com a verdade e em sua relação consigo mesmo. É dentro destas relações que se exercem práticas de dominação e de liberdade. Dominação pelo fato de sermos constituídos como sujeitos que exercem e sofrem relações de poder. Liberdade, porque a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, uma análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua transgressão possível (Apud SÁ, 2005).


A questão do sujeito tem sido um dos pontos mais criticados e mal compreendidos nas proposições de Foucault, chegando a ser apontado por Rouanet como quem vê a “morte do homem como forma de organizar o pensamento; e a morte do homem como fim de um percurso” (FOUCAULT, 1996, p. 107).

O assujeitamento do sujeito é, pois, na perspectiva destes críticos, uma das teses mais caras da AD da linha francesa. Como embasamento a estas críticas apontam “*A Ordem do Discurso*”, onde vêem Foucault apresentando uma série de procedimentos e rituais que controlam o acontecimento discursivo. Segundo eles, há uma seleção do enunciante (quem pode falar), há uma seleção dos enunciados (o que se pode falar) e há o controle da enuncia-



ção (como, quando e onde se pode falar) e isto define o assujeitamento do sujeito. Estas são, na perspectiva dos críticos, condições de produção do discurso, ou seja, mera reprodução ou repetição, e nunca de transformação. Como entender, no entanto, a afirmação de Foucault quando diz:

Meu papel – mas até este é um termo demasiado pomposo – é mostrar às pessoas que elas são mais livres do que imaginam, que elas têm por verdadeiros, por evidentes, certos termos que foram fabricados num momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. Mudar alguma coisa no espírito das pessoas é este o papel do intelectual. (Apud ARAÚJO, 2001, p. 4).

Se o sujeito ocupa um lugar que outro não pode ocupar, logo ele não é “mera” reprodução. Possenti, em sua leitura de Foucault, o vê como um homem que mudou sua posição. Ele afirma que, “a leitura de ‘O uso dos Prazeres’ (FOUCAULT, 1984) lhe mostrou que Foucault também abandonara seu posto antigo, e visava agora a um sujeito das práticas do quotidiano cercado de circunstâncias que certamente não o deixam livre, mas que não o subjagam.<sup>1</sup>  sistema é frouxo, digamos assim, e obriga a escolhas, a uma estética – um estilo, por que não? – da existência. Estamos longe do sujeito assujeitado”. (POSSENTI, 2003, p. 32). Talvez seja por isto que afirma Araújo, “o sujeito foi sendo constituído por longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos” (ARAÚJO, 2001, p. 89). O homem é fruto de uma história e Foucault, pela sua arqueologia, busca encontrar os a priori históricos que tornaram possível um conhecimento sobre o homem.

Em Foucault tem-se um sujeito função. Este sujeito poderá entrar em um espaço “vazio”, para usar o termo do autor, deixado no enunciado, espaço este que poderia ser ocu-

---

<sup>1</sup> “Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

pado outro sujeito diferente, e terá direito de entrar, podendo, depois, falar sobre determinados objetos.

“As regras que definem a posição do sujeito emanam dos contextos institucionais que autorizam determinado tipo de discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 119). A questão do Sujeito é relevante no pensamento de Foucault:

“Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados ”enunciados”, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2000, p. 109)

## **2.50 CONTROLE DO DISCURSO**

Segundo Araújo, “Os conceitos não provêm de idéias, e sim dos elementos que uma dada formação discursiva provoca” (2001, p. 64). Para Foucault, “A análise dos enunciados e das formações discursivas quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados. Busca estabelecer uma lei de raridade” (2000, p. 138). O discurso obedece a esta lei, pois nem tudo é dito por todos, mas torna-se alvo de disputa e de luta. Segundo ele, analisar uma formação discursiva é pesar o “valor” dos enunciados.

Uma das propostas de Foucault é que não se pode falar acerca de qualquer coisa, em qualquer lugar, para qualquer pessoa. Há um sistema de restrição que define, por exemplo, a qualificação que deve possuir os indivíduos que falam. Este ritual, para usar o termo de Foucault, fixa a eficácia das palavras, eficácia suposta ou imposta e o seu efeito sobre aqueles a quem elas se dirigem. “Há sempre alguém com direito, advindo de uma tradição, do direito regulamentado ou mesmo um direito adquirido, de falar acerca de algo” (ARAÚJO 2001, p. 61). Decorre das interdições que, em uma sociedade, determinam aqueles que podem e aqueles que não podem falar. Alguns têm o direito exclusivo sobre o dizer em certo campo discursivo. Araújo diz ainda que “há poder social, político, econômico, institucional e poder na e das práticas discursivas” (2001, p. 64). Este é um dos princípios de controle que Foucault denomina *procedimentos externos*.

Neste contexto cabe lembrar a “importância” da escola e de seu discurso, que são meios de controle pela sociedade, agentes propagadores de verdades, e ainda distribuidores de saberes e de poderes.

Além deste controle institucional, comenta Araújo, “O próprio discurso internamente possui elementos que reforçam a vontade de verdade, como o comentário, que conserva e explica as coisas ditas, com a intenção de exprimir o que *realmente* lá estava escrito” (ARAÚJO 2001, p. 68).

## 2.6O SUJEITO E O PODER

Como se exerce, ou, como acontece quando os indivíduos exercem seu poder sobre os outros? Foucault faz distinção entre o poder que exercemos sobre as coisas e que as modificam, ou seja, a capacidade, e poder exercido sobre os outros. Em uma relação de poder acontece a ação de um sobre o outro. Isto acontece através da produção e trocas de signos. Esta relação não é uniforme nem constante, embora possa se constituir em sistemas regulados e concordes. Foucault cita a instituição escolar:

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isso constitui um ‘bloco’ de capacidade-comunicação-poder (1995, p. 241)

A aprendizagem, segundo Foucault, é assegurada através da relação de comunicação, ou seja, lições, questões, ordens e através de uma série de procedimentos de poder que ele nomeia, “enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal” (Idem. P. 241).

Foucault afirma, ainda, que o exercício de poder não é uma simples relação entre parceiros, mas antes é um modo de ação de alguns sobre os outros. Isto não acontece, necessariamente, pela simples renúncia a uma liberdade, por uma transferência de direito, por uma manifestação de consenso. Aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age diretamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Em uma relação de violência o que acontece é a passividade. Se houver resistência deverá ser reduzida. Na relação de poder, ao contrário, afirma Foucault,

Se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (Idem. p. 243)

O funcionamento de uma relação de poder faz uso tanto da violência quando do consentimento, embora não sejam estes seus instrumentos nem constitua sua natureza. Foucault fala que ela funciona como um conjunto de ações sobre as ações possíveis e que opera sobre o campo de possibilidade; ela incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ela coage ou impede absolutamente. O exercício de poder consiste em conduzir condutas e em ordenar probabilidades. Ao falar sobre conduzir condutas e governar, o autor acrescenta que isto se faz sem excluir a palavra ‘liberdade’. O poder só se exerce sobre sujeitos livres. É necessário que haja a liberdade para que se exerça o poder. Assim, “no centro da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (p. 244).

Uma das grandes preocupações de Foucault, e por isto objeto de seus estudos, foi o de entender o modo pelo qual um ser humano se torna um sujeito. Quando o ser humano se encontra em relações de produção e de significação, automaticamente é colocado em relações de poder. Mas, afinal, o que é poder? Foucault define poder como uma relação de forças, ou como diz Deleuze, “toda relação de forças é uma relação de poder” (2005, p. 78). As ações de uma relação de poder, ou de força são nomeadas: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável. (FOUCAULT, 1995). O exercício do poder visa afetar outras forças.

Para analisar a questão do poder, Foucault dá o seguinte exemplo:

Para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações (FOUCAULT, 1995, 234).

Dentro desta linha Foucault cita uma série de oposições desenvolvidas nos últimos anos: oposição dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas. Segundo ele estas lutas não são limitadas a um país, nem estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. O objetivo destas lutas são os efeitos do poder. Sobre os aspectos destas lutas ele afirma:

São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. (FOUCAULT, 1995, p. 234-235)

De acordo com Foucault, estas lutas giram em torno da questão: quem somos nós?

Elas prescindem da questão de quem somos individualmente. Estas lutas são uma forma de poder que impõe uma lei de verdade. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Foucault cita que nas sociedades feudais havia a luta contra as formas de dominação étnica ou social que prevaleciam. No século XIX, a luta contra a exploração econômica. E ainda, segundo ele, atualmente, “a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade”.(1995, p. 236)

O exercício de poder é, assim, um modo de ação de uns sobre outros. Pode ser exercido “por *uns* sobre os *outros*”. Foucault afirma ainda não se tratar de ordem do consentimento, ou renúncia de uma liberdade, ou transferência de direito, ainda que, segundo ele, nada

impede que o consentimento possa ser uma condição para que a relação de poder exista e se mantenha. “De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Isto pode acontecer tanto pela violência como pelo consentimento. No entanto, é importante notar que:

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento poder acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. (FOUCAULT, 1995, p. 244)

Foucault diz, ainda, que viver em sociedade é viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Ele estabelece alguns pontos para a análise das relações:

1 - O sistema das diferenciações que permitem agir sobre a ação dos outros: diferenças jurídicas ou tradicionais de estatuto e de privilégio; diferenças econômicas na apropriação das riquezas e dos bens; diferenças de lugar nos processos de produção; diferenças linguísticas ou culturais; diferenças na habilidade e nas competências etc. Toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos.

Nesta análise, especificamente, o professor, como tradicional detentor do saber, ocupa um lugar privilegiado em relação ao aluno. É ele quem determina o que será ministrado em sala de aula, com que profundidade, que tópicos devem ser valorizados ou que tópicos não merecem maior investimento de tempo. Na avaliação são as suas concepções epistemológicas, sua ‘capacidade’ de definir as prioridades que determinam o que inquirir e como fazê-lo. Este privilégio lhe garante pontos no exercício de poder com o alunado.

2- O tipo de objetivos perseguidos por aqueles que agem sobre a ação dos outros: manutenção de privilégios, acúmulo de lucros, operacionalidade da autoridade estatutária, exercício de uma função ou de uma profissão.

Como será visto mais adiante, a história da educação no Brasil e no mundo praticava um modelo de disciplinarização social. Como afirma Bonniol, “de 100 alunos que iniciavam a educação formal, aproximadamente 5% eram considerados capacitados, pela natureza ou pelo ambiente, a enfrentar os rigores de uma educação superior” (1983, p.5). O sistema, que ditava este modelo, e os professores, que o executavam, formavam o time desinteressado nos 95% restantes. O objetivo de eliminar tantos alunos quanto fosse possível dispunha o professor de um lado e o aluno do outro.

3 - As modalidades instrumentais: de acordo com o fato de que o poder se exerce pela ameaça das armas, dos efeitos das palavras, através das disparidades econômicas, por mecanismo mais ou menos complexos de controle, por sistemas de vigilância, com ou sem arquivos, segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivo material etc.

Dentro do contexto escolar, como mostra Foucault em “Vigiar e Punir”, a principal arma usada na relação de poder professor x aluno era o teste. É o que tem recebido o nome de “Pedagogia do Exame” e que tratarei mais adiante. Através dele acontecia a disciplinação.

4 - As formas de institucionalização: estas podem misturar dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas, fenômenos de hábitos ou de moda (como pode ser visto nas relações de poder que atravessam a instituição familiar).



5 - Os graus de racionalização: o funcionamento das relações de poder como ação sobre um campo de possibilidade pode ser mais ou menos elaborado em função da eficácia dos instrumentos e da certeza do resultado, ou, ainda, em função do custo eventual.

A fuga, a resistência e a luta são estratégias nas relações de poder. Foucault diz que “se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma *insubmissão* e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatórias ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 248). A vitória fica estabelecida quando um dos adversários consegue substituir as reações antagônicas por um mecanismo estável que lhe garante conduzir a conduta do outro.

### **3 O DISCURSO DA AVALIAÇÃO**

Deleuze afirma que o poder é uma relação de forças. Força, para ele, é “uma ação sobre a ação, sobre as ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (2005, p.78). Pode-se concluir, a partir disso, que um dos mecanismos de poder nas relações possibilitadas pela escola é a avaliação. É através da avaliação escolar que o professor age sobre a ação do aluno. Se ele demonstrar, pela avaliação, ter adquirido o conhecimento, terá permissão de prosseguir sua caminhada de aprendizagens. Caso contrário, será barrado nessa caminhada. É por isto que quando o assunto é avaliação o que se vem à cabeça é o medo, a prestação de conta, a reprovação, o castigo.

Percebe-se que a “verdade” externada por este discurso foi construída historicamente. Por que a avaliação sempre foi vista como uma forma de exercício de poder do professor sobre o aluno? O que tornou possível este discurso?

#### **3.1A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PODER**

Deleuze diz, ainda, que “a relação de forças ultrapassa singularmente a violência, e não pode ser definida por ela” (2005, p.78). A violência afeta os corpos enquanto que a força só age sobre outras forças. Ao relatar sobre as marcas na história das prisões, Foucault reconhece que o corpo supliciado, esquartejado, amputado, exposto, dado como espetáculo de-

sapareceu nas sociedades modernas. Este deixou de ser o alvo principal da repressão. Algo semelhante aconteceu também na escola onde as palmatórias, o puxão de orelhas e o castigo atrás da porta foram suprimidos do espetáculo da punição. Se houve mudanças nos valores que a relação de forças assumia, isso não significa, no entanto, na educação, o desaparecimento de uma relação de poder. Continua havendo, mesmo com as mudanças dos mecanismos, a ação de uns sobre as ações de outros. Meios mais sutis de punição permaneceram na história da educação escolar. Se, como acontecia nas prisões, era indecoroso ser passível das punições físicas, muda-se agora o formato das penalidades que vêm agora através de outros mecanismos de tortura, como o da publicação classificatória da nota e do impedimento de prosseguir na aquisição de aprendizagens impostas por ela, ou seja, a exclusão pela reprovação. Deixa-se de tocar no corpo, abandona-se a pena “física” e, como na história das prisões, o castigo passa para uma “economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT 2003, p. 14).

Os envolvidos no processo de avaliação, no caso da escola, os professores, pais e as leis estão aí para garantir que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. O que será tocado é a alma que sofrerá com a condenação. Daí o termo do autor, a “tecnologia da alma”. A execução se passa em segredo, na leitura das notas, nos quadros classificatórios, nas premiações e exposições. Trata-se “de um deslocamento do objeto da ação punitiva” (idem p. 18).

Foucault afirma que o investimento político do corpo tem relação com a sua utilização econômica, ou seja, ele é força de produção nas relações de poder e de dominação. “O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (idem p.

26). Era o que Foucault chama de tecnologia do poder sobre o corpo, que é instrumento e vetor de poder. Ele acrescenta, ainda:

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber. (idem. p. 27).

As renúncias de que trata Foucault vão de encontro às práticas educativas que têm mostrado acreditar que sem esse mecanismo de poder, medo e submissão, não acontece as aprendizagens. No entanto, até mesmo na resistência, na luta, na fuga, na busca de outras alternativas, na dialética o aprendizado acontece.

### **AVALIAR OU JULGAR?**

De acordo com Foucault, “julgar era estabelecer a verdade de um crime, era determinar seu autor, era aplicar-lhe uma sanção legal” (idem p. 20). No caso da educação, que crime é este? A resposta é simples: a não aprendizagem. Quem é o responsável, em nosso caso? O aluno, sem dúvida nenhuma. Qual a pena? Exclusão do sistema. O mais agravante é que o poder de punir se apóia em várias instâncias. A punição tem uma função social. Celso Vasconcellos, ao falar sobre a lógica do absurdo, parafraseia:

No princípio era o caos. Um dia, o professor descobriu que podia mandar o aluno para fora da sala de aula, que a instituição cuidava de ameaçá-lo com a expulsão. Mais tarde um pouco, descobriu que tinha em mãos uma arma muito mais poderosa: a nota. Começa a usá-la, então, para conseguir a ordem no caos. O caos se fez cosmos, o maldito cosmos da nota... (VASCONCELLOS, 2001, p.15).

Lógica do absurdo, primeiramente, porque a exclusão foi vista como meio de ameaça que garantia a disciplina no caos. Depois, porque se percebeu na nota a arma da manutenção da ordem. E assim a nota tornou-se o “césamo” para a garantia da disciplina e motivo central da escola.

## **O PODER DISCIPLINAR**

Viver em sociedade, como afirma Foucault, é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Esta ação, dentro do contexto da escola, é feita pela disciplinação. A disciplina, “é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimento, de níveis de aplicação, de alvos; ela é um ‘física’ ou uma ‘anatomia’ de poder, uma tecnologia” (2003, p. 177. Ela não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho, o poder disciplinar é um poder que não busca a apropriação, ou retirada, mas que tem a função de “a-destrar” para tirar melhor proveito. “A disciplina fabrica indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (p. 143). Segundo Foucault, o sucesso do poder disciplinar se deve à utilização de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, ou seja, o exame.

## **O OLHAR HIERÁRQUICO**

Para que haja o exercício da disciplina é necessário que se percebam efeitos de poder. Os meios de coerção devem ser visíveis àqueles sobre quem se aplicam. O próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar. Foucault cita que nas salas de refeições

fício da escola devia ser um aparelho de vigiar. Foucault cita que nas salas de refeições “fora preparado um estrado um pouco alto para colocar as mesas dos inspetores dos estudos, para que possam ver todas as mesas dos alunos de suas divisões, durante as refeições” (p. 145). Era uma forma de garantir a disciplina e revelar o comportamento. “O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente” (Idem p. 145). Era necessário um pessoal preparado para vigiar. Isto acontecia também na indústria onde tudo era feito ao toque da campainha e onde os operários eram forçados e reprimidos. Os chefes, com ar de superioridade e de comando tratavam com dureza e com desprezo seus subalternos.

Foucault afirma ainda que “A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (p. 147). Como resultado há uma distribuição semelhante de papéis dentro da escola. “Para ajudar o mestre, Batencour escolhe entre os melhores alunos toda uma série de oficiais, intendentess, observadores, monitores, repetidores [...] são da ordem da fiscalização” (p. 147).

Os “observadores” devem anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não tem o terço ou o livro de orações, quem se comporta mal na missa, quem comete alguma imodéstia, conversa ou grita na rua; os “admonitores” estão encarregados de tomar conta dos que falam ou fazem zunzum ao estudar as lições, dos que escrevem ou brincam; os “visitadores” vão se informar, nas famílias, sobre os alunos que estiverem ausentes ou cometerem faltas graves. Quanto aos “intendentess”, fiscalizam todos os outros oficiais. Só os “repetidores” têm papel pedagógico: têm que fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa (Apud FOUCAULT, 2003, p. 147).

A vigilância hierarquizada tem o seu funcionamento como que de uma rede de relações de alto a baixo. Funciona como uma máquina que produz poder e está em toda parte.

## **A SANÇÃO NORMALIZADORA**

Na essência de todos os sistemas disciplinares, afirma Foucault, funciona um pequeno mecanismo penal. Existem leis próprias, códigos, sanções. As disciplinas estabelecem o que é chamado de “infrapenalidade”.

Entre as “micropenalidades” repressoras no ambiente escolar se pode nomear, por exemplo, as do tempo (atrasos, ausências etc), a das atividades (cuidado, atenção etc), a do discurso (tagarelice, insolência) entre outras. Para cada área existe um castigo próprio. Tudo o que foge às regras é passível de pena. Assim, cita Foucault, que “quando um escolar não tiver guardado o catecismo da véspera, poder-se-á obrigá-lo a aprender o daquele dia, sem nenhum erro, e deverá repeti-lo no dia seguinte; ou será obrigado a ouvi-lo de pé ou de joelhos, ou com as mãos postas, ou então lhe será imposta alguma outra penitência” (Apud FOUCAULT, 2003, p. 150).

O castigo disciplinar tinha a função essencialmente corretiva, a de reduzir os desvios. Muitas vezes essas punições são da ordem do exercício, como a repetição por várias vezes. Outras vezes funcionava através da economia dos privilégios:

Os privilégios servirão aos escolares para se isentarem das penitências que lhes serão impostas... Um escolar, por exemplo, terá por castigo quatro ou cinco perguntas do catecismo para copiar; ele poderá se libertar dessa penitência mediante alguns pontos de privilégios; o mestre anotará o número de cada pergunta... Valendo os privilégios um número determinado de pontos, o mestre tem também outros de menor valor, que servirão como que troco para os primeiros. Uma criança, por exemplo, terá um castigo de que se poderá redimir com seis pontos; tem um privilégio de dez; apresenta-se ao mestre que lhe devolve quatro pontos; e assim outros. (apud FOUCAULT, 2003, p. 151).

Vem daí a prática dos pontos a mais e pontos a menos que classifica os alunos em bons e os maus. A classificação servia para marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões. Assim podia-se castigar e recompensar. Pune-se, impedindo o aluno de continuar sua caminhada de aprendizagem.

Lê-se em “Vigiar e Punir” de um complexo sistema de hierarquização “honorífica” na Escola Militar, onde, pelas roupas, manifestava-se a classificação dos alunos. Os muito bons diferenciavam-se por uma dragona de prata e deveriam ser tratados como uma tropa militar. Logo as sanções a que deviam se submeter eram as dos militares. A classe dos bons usava uma dragona de seda de papoula e prata. Eram passíveis de prisões, da jaula e de se ajoelhar. A classe dos piores usavam uma dragona de lã vermelha, e, além das sanções acima, acrescenta-se o burel. (FOUCAULT, 2003, p. 152).

O objetivo de tal classificação era fazer com que todos se submetessem ao mesmo modelo e “para que todos fossem obrigados à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina” (Idem p. 152). Assim o objetivo era manter um grupo ideal ao qual seriam os demais comparados, nos atos, nos desempenhos e no comportamento. Assim media-se qualitativamente os indivíduos e hierarquizava-os em termos de valor a sua capacidade. Como afirma Foucault, “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normatiza*” (Idem p. 153).

## **O EXAME**

O exame é a demonstração de força e o estabelecimento da verdade. Através dele o indivíduo torna-se visível, vulnerável sendo então diferenciado e sancionado. Foucault chama o exame de “um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e



punir” (Idem p. 154). O que acontecia nos relatos de Foucault, sobre a segunda metade do século XVIII, ainda persiste em nossos dias. Na aplicação dos testes acontecem todo um ritual: alunos sendo mudados dos seus lugares habituais, colegas de estudo sendo separados, professor em uma postura de juiz sentado em lugar estratégico, óculos escuros. Perrenoud afirma que o exame é que permite ao professor o domínio sobre o aluno. Eles “lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano” (1999, p. 12). “Nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder” (p. 154).

A escola tem-se tornado um laboratório de exames e de constante comparação. Segundo Foucault, os irmãos das Escolas Católicas queriam que seus alunos fizessem provas de classificação todos os dias da semana. No primeiro dia a de ortografia. No segundo, aritmética, catecismo no terceiro, caligrafia etc. No final do mês devia haver uma prova para verificar que poderia ser submetido ao exame do inspetor. O exame não se contenta em mostrar uma aprendizagem, mas sustenta-se segundo um ritual de poder. Ele levanta um campo de conhecimentos sobre seus alunos, ou seja, retira do aluno um saber destinado e reservado ao educador.

De acordo com Foucault “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber e uma forma de exercício de poder” (idem p. 156). Primeiramente, o exame tem um poder disciplinador que impõe aos que a ele se submetem um princípio de visibilidade obrigatória. Esta exposição prende-os às garras do poder exercido sobre eles.

Em seguida, “o exame faz também a individualidade entrar num campo documental” (Idem p. 157). É como acontece nos grandes presídios quando os agentes peniten-

ciários não podendo andar armados no meio dos detentos têm por arma a caneta. Seu poder é o poder da escrita. Este é elemento importante na área da disciplina. Pelas anotações constitui-se o indivíduo como objeto descritível, analisável. Finalmente, através de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada aluno “um caso”. Como fala Foucault, “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (2003, p. 159). Os procedimentos disciplinares fazem da descrição um meio de controle e um método de dominação. Funciona como processo de objetivação e de sujeição. Se você tem um bom histórico escolar poderá ser recebido em uma boa escola, pensa o pai do aluno.

Isto foi confirmado em minha pesquisa através da resposta de um dos professores que afirmou,

acredito que [alguns], de um modo geral, têm uma visão diferente do problema, principalmente quando não vivenciam a prática pedagógica nos níveis fundamental e médio, onde o problema da indisciplina é maior e a avaliação acaba se tornando o principal mecanismo de controle.

## **AVALIAÇÃO E O ESTABELECIMENTO DA VERDADE**

Quando um aluno é avaliado, discursa a escola, espera-se verificar se ele adquiriu os conhecimentos necessários para prosseguir nos estudos ou exercer determinada função na sociedade. É isso que possibilitará a ação do professor sobre o aluno. Deleuze diz que “um exercício de poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças” (2005, p. 79). É, no entanto, a prova um meio fidedigno de revelar isto?

Quem nunca se deparou com o dito “quem não cola não sai da escola?” Seria essa afirmação uma verdade ou não? Seria este um contra-discurso? Segundo Foucault, “a *verdade* está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1998, p. 14).

A educação teve por muito tempo como função principal a seleção de indivíduos para o ensino superior. Nesta visão propedêutica todos os envolvidos no processo da avaliação gastavam seu tempo e energia determinando pelos exames quem seria eliminado em cada etapa do processo educacional. A chegada ao ensino superior era o alvo que poucos atingiam. Segundo Bloom, “de 100 alunos que iniciavam a educação formal, aproximadamente 5% eram capacitados, pela natureza ou pelo ambiente, a enfrentar os rigores de uma educação superior. E os educadores demonstravam pouco interesse pelos 95% eliminados nas diversas etapas do sistema educacional” (1983, p. 5). Pelo exame buscava-se determinar o indivíduo raro que pudesse ingressar e concluir a universidade.

Dentro deste contexto o importante na educação não era a aprendizagem, mas a obtenção da nota. O discurso da avaliação escolar era o de que a nota era fidedigna para estabelecer a verdade sobre a competência do aluno. Ela dava ao professor o direito de ação. Logo, um mecanismo justo para administrar a exclusão. Como pôde tal discurso manter-se? Foucault afirma que uma das características da economia política da verdade é que historicamente “a *verdade* é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (1998, p. 13).

Foi assim que muitos estudiosos procuravam estabelecer a nota como forma fidedigna de medição de conhecimento. Os psicólogos afirmavam que tudo o que existe pode ser

mensurável de alguma forma. A escola entendeu esse discurso como ciência e tornou-se, como instituição, a propagadora dele. O aluno que estava sendo excluído acreditava no mecanismo como explicitador da verdade que o impedia de continuar seus estudos. A verdade foi assim produzida e transmitida sob o controle da instituição de ensino e legitimado pelo discurso científico.

Outra característica da economia política da verdade é que a verdade “está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político)” (1998, p. 13). Bloom afirma que o processo de seleção “teve como efeito a eliminação da maioria das crianças provindas das classes operárias e a oferta de vantagens especiais às crianças cujos pais eram profissionais liberais (Bloom, 1983, p. 5).

Além disto a “economia política” da verdade, segundo Foucault, é que ela “é objeto de imensa propagação” (1998, p. 13). A importância do quantitativo no processo de avaliação tem sido difundida de várias formas: aos pais e alunos pelos boletins escolares; à comunidade escolar pela publicação das listas dos aprovados e reprovados em seus murais; ao povo em geral através dos jornais, outdoors e outros veículos de divulgação.

Foucault afirma que cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade. Isto quer dizer que as sociedades acolhem determinados tipos de discursos e fazem funcionar como verdadeiros. Elas administram ainda “os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (1998, p. 12).

Foucault não quer chegar aos fatos, ao que se impõe como evidente. Para ele a verdade “é o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Idem, p. 13).

O resultado disto é que, como comenta Luckesi, o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (2002, p. 18). Diante da verdade construída historicamente vê-se alunos com atenção centrada na promoção, buscando, já no início do ano, saber as regras para geração da média. Vê-se professores utilizando-se dos testes como meio de exercício de poder. Vimos pais mais interessados nas notas do que na aquisição do conhecimento. Vê-se escolas provendo meios para a preparação para os testes, mais preocupadas com as estatísticas do que com o ensino.

### **3.2A MUDANÇA NO DISCURSO DA AVALIAÇÃO**

Antes de entrar na questão da mudança do discurso da avaliação, gostaria de tentar buscar entender como se pôde chegar a pensar no modelo excludente como um modelo que usa a avaliação entendida como mecanismo de produção de verdade. O que levou o professor a descer do palco e envolver-se pessoalmente com o aluno? “Sobre que solo de saber surgiu esse discurso com pretensão à ciência sobre os homens?” (ARAÚJO, 2001, p. 37).

Segundo Aranha (1992), a educação da aristocracia guerreira, como descrita nas epopéias, visava à formação cortês do nobre. A criança nobre ficava em casa até os sete anos e era, então, enviada aos palácios de outros nobres para se tornar o ideal cavalheiresco. O e-

xemplo era dado pelos preceptores. Tempo semelhante era utilizado na educação espartana onde as crianças eram tiradas de suas famílias após os sete anos e recebiam uma educação pública e obrigatória que com o tempo se transformava em treino militar. Os jovens aprendem a suportar o rigor da fome, do frio e a dormir com desconforto. Somente no século VI a.C. a educação deixa de ser aristocrática e adquire aspectos coletivos, embora não obrigatória, nem gratuita. Por volta dos 13 anos completava-se a educação elementar. As crianças mais pobres se orientam em busca de um ofício, e as de família rica continuam os estudos, sendo encaminhadas ao *ginásio*.

A Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia. No entanto, para Platão, *aprender é lembrar*. Pela teoria da reminiscência, todo conhecimento é esforço para se lembrar do que a alma contemplou no mundo das idéias e se esqueceu ao encarnar-se. Nesta expectativa a educação consistia em despertar no indivíduo o que ele já sabe, e não em trazer o conhecimento de fora para dentro. Já Aristóteles enfatiza a importância da ação da vontade e o exercício repetido da ação boa leva ao hábito. A criança se educa repetindo as formas de vida dos adultos. Foi Aristóteles que organizou o que mais tarde se chamou de lógica *formal*. A compreensão precisa dos processos de análise e síntese, indução, dedução e analogia ajuda a desenvolver o método lógico de ensinar.

Segundo Aranha (1992), “A história do Brasil Colônia não pode ser desvinculada da história européia, já que a colonização deve ser compreendida como a necessidade de expansão comercial da burguesia enriquecida com a Revolução Comercial” (ARANHA, p. 117). A sociedade tem caráter patriarcal, aqui centrada no poder do senhor de engenho. A educação não era prioridade para o colonizador. Embora as primeiras escolas reunissem filhos de índios

e dos colonos, a tendência da educação jesuítica, afirma Aranha, é a separação entre “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Um trabalho mais efetivo era feito com os filhos dos colonos. (ARANHA, p.121). Aranha acrescenta ainda que “O governo de Portugal sabe o quanto a educação é importante como meio de submissão e de domínio político” (ARANHA, p. 122). A influência mais marcante da educação jesuítica é a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes.

### **DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO DISCURSO SOBRE AVALIAÇÃO SÉCULO XVII – COMÊNIO: “ENSINAR TUDO A TODOS”**

Para Comênio (1592-1670) o complemento de sua pansofia é a aspiração democrática do ensino, ao qual todos devem ter acesso<sup>2</sup>. Já Locke (1632-1704) não anseia pela uni-

---

<sup>2</sup> Didática magna

Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isoladas, demonstram-no as razões seguintes:

Em primeiro lugar, todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu criador. Todos, por isso, devem ser encaminhados de modo que, embebidos seriamente do saber, da virtude e da religião, passem utilmente a vida presente e se preparem dignamente para a futura. Que, perante Deus, não há pessoas privilegiadas, Ele próprio o afirma constantemente. Portanto, se nós admitimos à cultura do espírito apenas alguns. Excluindo outros, fazemos injúria, não só aos que participam conosco da mesma natureza, mas também ao próprio Deus, que quer ser conhecido, amado e louvado por todos aqueles em quem imprimiu a sua imagem. E isso será feito com tanto mais fervor, quanto mais acesa estiver a luz do conhecimento: ou seja, amamos tanto mais, quanto mais conhecemos.

Em segundo lugar, porque não nos é evidente para que coisa nos destinou a divina providência. É certo, porém, que, por vezes, de pessoas paupérrimas, de condição baixíssima e obscurantíssima, Deus constitui órgãos excelentes da sua glória. Imitemos, por isso, o sol celeste, que ilumina, aquece e vivifica toda a terra, para que tudo o que pode viver, verdejar, florir e frutificar, viva, verdeje, floresça e frutifique.

Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens. Vemos, com efeito, que cada ciência se alarga tão amplamente e tão sutilmente (pense-se, por exemplo, nas ciências físicas e naturais, na matemática, na geometria, na astronomia, etc. e ainda na agricultura ou na silvicultura etc.) que pode preencher toda a vida, mesmo de inteligências grandemente dotadas que

versalização da educação. “É diferente a formação daqueles que deverão governar e daqueles que serão governados”. (ARANHA, p. 142).

No Brasil, no século XVII, acontece o monopólio jesuítico. Por causa da importância dada aos graus acadêmicos para a classificação social, afirma Aranha, “aumenta a procura da escola por parte dos mestiços. Em 1689 ocorre, a esse respeito, um incidente, conhecido como *questão dos moços pardos*. Os colégios jesuítas haviam proibido a matrícula de mestiços por serem muitos e provocarem arruaças” (p. 145). Segundo Fernando de Azevedo,

Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia; quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras (Apud Aranha, p. 145)

---

acaso queiram dedicar-se à teoria e à prática, como aconteceu com Pitágoras na matemática, com Arquimedes na mecânica, com Agrícola na mineralogia, com Longólio na retórica (o qual se ocupou de uma só coisa, par que viesse a ser um perfeito ciceroniano). Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que fabricam, pois somos também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos.

Por isso, seja para os professores regra de ouro: que cada coisa seja apresentada àquele dos sentidos a quem convém, ou seja, as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tato; e se algumas podem, ao mesmo tempo, ser percebidas por vários sentidos, sejam colocadas, ao mesmo tempo, diante de vários sentidos.

Desejamos que o método de ensinar atinja tal perfeição que, entre a forma de instruir habitualmente usada até hoje e a nossa nova forma, apareça claramente que vai a diferença que vemos entre a arte de multiplicar os livros, copiando-os à pena, como era uso antigamente, e a arte da imprensa, que depois foi descoberta e agora é usada. Efetivamente, assim como a arte tipográfica, embora mais difícil, mais custosa e mais trabalhosa, todavia é a mais acomodada para escrever livros com mais rapidez, precisão e elegância, assim também, este novo método, embora a princípio meta medo com as suas dificuldades, todavia, se for aceite nas escolas, servirá para instruir um número muito maior de alunos, com um aproveitamento muito mais certo e com maior prazer, que com a vulgar ausência do método  $\alpha\mu\epsilon\tau\omicron\delta\iota\alpha$  (ametodéia).

(João Amós Comênio, Didática magna; tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa; Calouste Gulbenkian, 1966 pp.139-140; 145-146, 307; 455)



A justificativa da exclusão do saber foi dada pelo cardeal Richelieu ao afirmar:

Embora o conhecimento das letras seja eminentemente necessário para um país, é certo que não devem ser ensinadas a todos. Assim como um corpo que tivesse olhos por todos os lados seria monstruoso, da mesma forma o seria o Estado se todos os seus cidadãos fosse eruditos: menos obediência seria encontrada, e orgulho e presunção seriam mais comuns [...] e destruiria em pouco tempo a criação de soldados, que surgem mais freqüentemente em meio à ignorância e rudeza que numa atmosfera de cultura polida... Se as letras fossem profanadas para todos os tipos de espírito ver-se-iam mais pessoas prontas a levantar dúvidas do que a resolvê-las, e muitas estariam mais prontas a opor-se à verdade do que a defendê-la. É por esta razão que a política exige em um Estado bem regulamentado mais mestres de artes mecânicas que de artes liberais para ensinar letras. (Apud ARANHA p. 147)

O Século XVIII é chamado o século da Pedagogia. Nele desenvolve-se a idéia de uma educação pública estatal e um início de uma a educação nacional. É conhecido, ainda, como o Século das Luzes. Segundo Aranha, “Luzes significam, aí, o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo” (p. 151). A vinda do iluminismo foi uma luta de poder contra o teocentrismo medieval e contra o autoritarismo. É representado pelo ideal de formação da personalidade plena, “é cheio de otimismo quanto à possibilidade de produzir um mundo melhor mediante a educação da juventude” (GHIRALDELLI, 1997, p.133). É o desejo de deixar de apenas contemplar a natureza para dominá-la. Neste contexto histórico buscou-se desvincular a educação da religião. Falava-se da escola laica e livre. Comenta Aranha,

Partindo dos ideais da educação popular, o Marquês de Condorcet, eleito deputado da Assembléia Legislativa francesa após a Revolução, redige, em 1792, o Plano de Instrução Pública (conhecido como Rapport), que estende a todos os cidadãos a instrução pública e gratuita e o saber técnico necessário à profissionalização. O plano não é aprovado, mas inspira outros projetos posteriores. Em 1793, Lepelletier elabora, a pedido de Robespierre, um Plano Nacional de Educação, dando realce ao sistema de educação nacional como mola mestra do novo regime político e social” (ARANHA, p. 153).

Permanece, no entanto, o que Aranha chama de “dualidade de ensino”. Havia uma escola para o povo e outro para a burguesia.

Basicamente foram três as tendências pedagógicas neste século. Na *Enciclopedia* encontra-se os filósofos franceses Voltaire, Rousseau e outros. Travou-se através desta linha uma luta contra as superstições e o obscurantismo religioso. Pensava-se em uma elite intelectual. No naturalismo rousseauiano a luta era contra o poder corruptor da sociedade. Segundo Rousseau, o homem em estado de natureza é bom, mas é corrompido pela sociedade que destrói sua liberdade natural. “O homem nasce livre e por toda parte encontra-se a ferros” (Apud Aranha, p.157). A pedagogia idealista de Kant resulta na predominância dos aspectos morais sobre os intelectuais na formação dos jovens. O fim perseguido por Kant, afirma Aranha, “é a obediência voluntária quando se reconhece que as exigências são razoáveis e superiores aos caprichos momentâneos” (p. 163).

Conclui-se que desde o renascimento o homem luta contra uma visão de mundo feudal, aristocrático e religioso, à qual contrapõe a visão burguesa, liberal e leiga.

No Brasil o Marquês de Pombal, buscando manter o absolutismo real, determina a expulsão dos jesuítas em 1759. Era uma forma de combate a toda oposição. Só uma década depois é que se inicia a reconstrução do ensino.

Com a Revolução Industrial que começou no século XVIII, acontece uma mudança profunda nas relações de produção e na divisão de trabalho. Aranha comenta que “o contraste entre a riqueza e a pobreza se torna cruel nesse século em que a jornada de trabalho é de quatorze a dezesseis horas, sendo usada inclusive mão-de-obra infantil e feminina [...] O século XIX representa o período de consolidação do poder da burguesia” (p.175).

Neste período a educação se nacionaliza e surge o interesse de se formar adequadamente o cidadão. Aranha comenta, no entanto, que:

As inovações reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultantes da urbanização. Essa camada intermediária procura, sobretudo os cursos de direito não só para seguir a atividade jurídica, mas para ocupar funções administrativas e políticas ou dedicar-se ao jornalismo. Além disso, o diploma tinha a função de enobrecimento e, ao formar letrados e eruditos, dando ênfase à formação humanística, distanciava-se cada vez mais do trabalho físico maculado pelo sistema escravista (p. 191)

## **SÉCULO XX – EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

Entre os grandes pensadores do século XX pode-se citar Durkheim. Para ele “a educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais [...] e toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneira de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria espontaneamente chegado” (apud ARANHA, p. 223).

Neste século aparece a corrente behaviorista com a grande preocupação com a exterioridade do comportamento que, segundo ela, é o único capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos. Entre outros, foram pesquisadores nesta corrente Watson e Skinner (1904). Uma das importantes teorias da corrente foi a teoria do reforço.

No Brasil muitas reformas pedagógicas foram experimentadas. O professor Jorge Nagle considera característica deste período o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, devido ao surgimento de intelectuais e educadores profissionais que empreendem debates e planos de reforma voltados para a recuperação do atraso brasileiro. (Apud ARANHA, p. 243)

No período de 1930 a 1945 a educação atinge no Brasil, segundo Aranha, níveis de atenção nunca antes atingidos. As escolas técnicas se multiplicam e em 1934 é fundada a U-

niversidade de São Paulo. No manifesto dos Pioneiros combatem a educação elitista e acadêmica tradicional, que se achava sob o monopólio da igreja.

Aranha comenta que,

devido ao clima de conflito aberto, em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçada por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O documento considera dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. Tal ação deve ser também ampla, mediante um programa de âmbito nacional. Diante do caráter social da educação, o Manifesto critica o sistema dual (que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres), reivindicando uma escola básica única” (p. 245).

No período de 1945 a 1964 o que caracteriza é o populismo. Na educação ocorre um debate antes nunca visto, de uma lei de diretrizes e base para a educação.

Em 1978 os professores intensificam a mobilização por melhores salários. A partir de 1985, o Brasil passa a ser o governado pelo primeiro governo civil depois da ditadura. Na constituinte de 1987/88 muitos avanços aconteceram como a obrigatoriedade do ensino fundamental, gratuito, cuja extensão chegaria progressivamente, ao ensino médio. Outros avanços foram a autonomia da universidade e maior distribuição de recursos públicos para a educação.

Ao reunir documentos comprobatórios da prática avaliativa em uma das escolas do município de Piraquara encontrei um livro chamado “Registro Escolar: Matrícula, Frequência diária e aparelhamento escolar” datado de 1931 da “República dos Estados Unidos do Brasil” – modelo III. Em seu prefácio estão relatadas as instruções para a escrituração do livro de registro escolar que, para preenchimento das colunas 22 e 23 descreve:

**Exclusão do aluno:**

Estas colunas destinam-se às anotações sobre a exclusão, eliminação ou saída do aluno da escola, durante o ano letivo. Na coluna nº 22 deverá ser escrita a data da e-

liminação do aluno e na coluna nº 23 o motivo ou causa da sua eliminação. As eliminações ou cancelamentos da matrícula podem ser ocasionados por motivos vários, sendo os principais: transferência para outra escola, doença, falecimento, medida disciplinar ou expulsão, abandono, etc”.

Percebe-se pelas escolhas lexicais o caráter excludente da escola: Fala-se de exclusão e de eliminação. Dentro da perspectiva foucaultiana não há uma relação de violência contra o aluno. A relação de violência, como afirma Foucault, “força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade”. (1995, p. 243). O que aparece aqui é uma relação de poder de outro tipo. O outro, em nosso caso o aluno, é inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação. A anotação do motivo da exclusão, que poderia ser por medida disciplinar ou expulsão, torna-se a descrição da reação daquele sobre quem o poder age. No entanto, como diz Foucault, “É uma ação sobre ações”, “consiste em conduzir condutas”.

A escola citada mantinha uma professora regente que tinha a missão de preparar os alunos para um exame externo. No dia do exame a escola recebia uma inspetora e uma banca examinadora. Os alunos se submetiam à banca para uma verificação de sua aprendizagem. Finalmente uma ata era redigida pela professora regente como a de 1961 que consta:

Aos 25 dias do mês de novembro do ano de 1961 na Escola de Itaqui, distrito de Piraquara município de Piraquara, sob a regência da professora Tereza e Oliveira, presentes Sra Dna Zélia Leferina Mordoski Insp. Aux de Ensino, e as professoras Dalei R da Silva, Inês Perciotti, Carmem M Velledo, realizam-se os exames do presente ano letivo. Pelo livro de chamada verificou-se a presença de 2 alunos do 1ª ano, 2 do 2ºano, 1 do 3º ano, num total de 4 alunos, dos 13 matriculados. Concluídos os exames apurou-se o seguinte resultado:

1º ano: Aprovados Arai Franco e Marina M da Silva

2º ano: Aprovados e promovidos para o 3º ano Guilherme Celli (média 5,3) e Ludovico da S Gomes (média 6,3). Reprovados: Dorival Vieira e Delvira Miranda

3º ano: Aprovado: 0. Reprovados: Lindarci Miranda

Não entraram em exame por acharem insuficientemente preparados:

1º ano: Carlos Otílio Celli, Elsio C de J Wolfresgrau, Amilto Franco, Laurito Dranko, Reniy Castro da Silva e Dalva M A Píeres.

Nada mais havendo a constar, eu, professora [...]

Acompanhei o registro desta escola do ano de 1931 até o ano de 1962. Percebe-se o caráter de mera verificação<sup>3</sup> de aprendizagem, não de avaliação. O exame era o ritual através do qual manifestava-se o exercício de poder da instituição sobre o aluno, não sobre um aluno em “servidão voluntária”, mas sobre um aluno livre, pois, como afirma Foucault, “é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça” (1995, p. 242). O aluno podia se deslocar e, no limite, escapar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) em suas diretrizes curriculares afirma ser função da escola, “acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados, dando lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas” (p. 21). Sobre o modelo de educação, afirma o Conselho, “deve visar a igualdade e a autonomia”. Isto supõe uma escola que valoriza o diferente, logo uma escola incluyente. Daí a necessidade de uma mudança do discurso da escola que passa do ensino para a aprendizagem. A Escola tem a missão de não somente ser o órgão que garante o ensino, mas que garante principalmente a aprendizagem. O ator principal deste novo capítulo deixa de ser o professor e passa ser o aluno. Aquele passa a ser responsabilizado pelo fracasso deste. Ao ser mudada a lei, o que parece ser alterado é o arsenal de luta do professor. Ele teria que aposentar suas armas, pois se muda

---

<sup>3</sup> Luckesi diz que o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. Assim, a verificação encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, em nosso caso a nota. Já a avaliação envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que congela o objeto. A Avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (2002, p. 93)

o caráter da avaliação. A avaliação que era usada contra o aluno, dentro do novo discurso deverá ser usada a favor do aluno. Como explicar mudança tão profunda. Como questionei no início, como foi possível isto, e justamente isto, ser dito, e nenhum outro dito em seu lugar?

## **AFINAL, COMO A CRIANÇA APRENDE? TEORIAS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E SUA INFLUÊNCIA**

Na história humana, muitos pensadores tentaram elucidar o processo de aquisição de conhecimento rompendo com discursos e divulgando novas descobertas. As duas principais correntes são conhecidas como a comportamentalista e a cognitivista.

### **ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA**

A abordagem comportamentalista considerava que o conhecimento era uma *descoberta* nova para cada indivíduo, embora tal objeto de conhecimento já se encontrasse presente na realidade exterior. Dessa maneira, considerava-se a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Logo, o conhecimento era o resultado da experiência. O homem, nesta perspectiva, era o produto de um mundo já construído. Ele era um ser que responde a estímulos fornecidos pelo ambiente externo.

Entre os principais pensadores desta corrente temos Pavlov, no início do século, com a sua teoria do reflexo. Sua hipótese fundamental tem três aspectos:

- a) a espécie animal responde aos estímulos do ambiente de forma incondicionada;
- b) é possível condicionar a resposta a partir de estímulos neutros, modificando o comportamento incondicionado;

c) os estímulos neutros passam a ser estímulos condicionados.

Sua pesquisa foi ilustrada pelo cachorro, que respondia com a salivação ao estímulo ambiente, o alimento. Ao dar a mesma resposta a um estímulo neutro, a companhia do dono, chamou este estímulo de “estímulo condicionado”.

Outro pensador comportamentalista foi Thorndike com sua lei dos efeitos, que se tornou a base para o behaviorismo de Skinner. Esta lei afirma:

a) todo e qualquer ato que produz satisfação associa-se a esta situação que, quando ela se reproduz, a probabilidade de repetição do ato é maior do que antes;

b) a punição e o desprazer não se comparam em absoluto ao efeito positivo da recompensa a uma determinada resposta;

c) o efeito de prazer é, portanto, o que fixa o acerto (resposta) acidental;

d) em termos pedagógicos, o agradável é o sucesso do ensaio realizado pelo sujeito e o desagradável é o fracasso decorrente de obstáculos;

Outra hipótese levantada pelo pensador foi chamada de “lei do exercício”, que dizia:

a) a associação exercitada com maior frequência sob idênticas condições será a mais utilizada pelo sujeito;



b) a associação exercitada com menor frequência sob idênticas condições será a menos utilizada pelo sujeito;

c) a associação exercitada mais recentemente sob idênticas condições será mais forte no conjunto de repertório de respostas do sujeito;

Skinner partiu dos pressupostos epistemológicos de Watson. Ele se apropria da lei do efeito para definir o comportamento operante, constituído por associações estímulo-reforço (positivo ou negativo) às respostas de um sujeito. Suas formulações resultaram na "instrução programada".

Os pressupostos de sua teoria são os seguintes:

a) o comportamento é aquilo que pode ser objetivamente estudado;

b) a personalidade é uma coleção de comportamentos objetivamente analisáveis;

c) as idéias de liberdade, autonomia, dignidade e criatividade são ficções sobre comportamento sem valor explicativo e científico, na medida em que apenas expressam tipos variados de condicionamento;

d) o comportamento pode ser modelado através da administração de reforços positivos e negativos, o que implica também numa relação causal entre reforço (causa) e comportamento (efeito);

As experiências de Skinner utilizavam o sistema de reforço para gerar no sujeito um comportamento desejado. O reforço positivo, que acontecia através de uma recompensa, aumentava a probabilidade de se alcançar o comportamento pretendido, enquanto que o reforço negativo, representado pelo castigo, enfraquecia determinado comportamento. Para diferenciar o reforço negativo da punição ele ilustra:

REFORÇO POSITIVO	REFORÇO NEGATIVO	PUNIÇÃO
alimentos para um sujeito dados após ele responder com determinado comportamento pretendido	choques elétricos que cessam após o sujeito responder com um determinado comportamento pretendido	choques elétricos aplicados após um comportamento não pretendido

Diferentemente do que Watson chamou condicionamento respondente, Skinner fala de um “condicionamento operante”, que se refere a estímulos que seguem a resposta, o contrário daquele. Segundo Skinner, o condicionamento operante permite modelar um determinado comportamento pretendido através da administração dos reforços.

A grande crítica a essa corrente é que ela não levava em consideração o que acontecia dentro da mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. Isto levou ao rompimento com esta linha dando origem ao que conhecemos por cognitivismo. Essa nova corrente enfatiza o processo de cognição através do qual o universo de significados do indivíduo tem origem. Ela procura responder como o indivíduo atribui significados à realidade em que se

encontra e como acontece o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição.

### A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Segundo essa corrente, cujo expoente foi Jean Piaget, o conhecimento é o produto da interação entre o homem e o mundo, entre sujeito e objeto. O conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo e ao mesmo tempo dependentes das estruturas anteriores.

O termo “estrutura” foi usado historicamente como referência a um conjunto organizado de relações. Na hipótese de Piaget, que propõe investigar como acontece o desenvolvimento do conhecimento, “estrutura” se refere à lógica do sujeito (GARCIA, 2002, p. 47). A organização das ações e as verbalizações do sujeito são vistas como um conjunto de partes e relações mais ou menos organizadas. Assim, o sujeito do conhecimento estrutura a realidade, ou seja, seus objetos de conhecimento, à medida que estrutura primeiro suas próprias ações e, depois, suas próprias conceitualizações. Isto quer dizer que o sujeito constrói seus instrumentos de organização pelo mundo da experiência. Através destas organizações (estruturas) pode assimilá-lo. A teoria piagetiana, segundo Garcia, pode ser resumida em sete teses:

Tese I – A aquisição do conhecimento é um processo contínuo. Começa no organismo biológico e chega até o adulto. Esse processo acontece em todos os níveis, até mesmo nas atividades científicas. Isto implica na continuidade nos mecanismos cognitivos formadores de noções, idéias, conceitualizações e teorizações, ainda que não haja continuidade nos conteúdos nem na forma de organização

Tese II – O conhecimento acontece pela interação entre sujeito e objeto. Aquele deve coordenar suas próprias ações e estabelecer relações com este. O sujeito é quem constrói as formas de organização dos objetos, fazendo inferências próprias, o que possibilitará o desenvolvimento das estruturas lógicas que resultam na lógica formal.

Tese III – A gênese das relações está na interação. Não está no objeto, nem no sujeito. Sua raiz está nas coordenações das ações do sujeito sobre o objeto, as quais estão baseadas em outras ações. Essas operações constituem o ponto de partida das estruturas lógicas.

Tese IV – Organizar objetos, situações, fenômenos da realidade empírica significa o estabelecimento de relações entre eles. Causalidade e lógica estão ligadas e acontecem por inferência. Como afirma Garcia:

Primeiro, as observações (que envolvem constatações) e as antecipações (formas elementares de inferências) não podem ser discernidas e se desenvolvem em correspondência. Finalmente, adquirem autonomia. As explicações causais (ou seja, a busca das razões nas relações de causas inferidas) consistem em atribuir à realidade empírica em contrapartida ontológica das relações lógicas estabelecidas na teoria com que explicamos a realidade. (Idem p. 49)

Tese V – O desenvolvimento do conhecimento se dá por reorganizações sucessivas. Não acontece, como se acreditava, pela simples expansão ou acúmulo. Em cada etapa preciso de instrumentos cognitivos.

Tese VI – Os processos cognitivos são construídos pelos mesmos mecanismos designados como a construção de possíveis e de relações necessárias.

Tese VII - O sujeito é um ser social. O meio condiciona e modula os instrumentos e mecanismos de assimilação dos objetos de conhecimento

Ao descrever formas primárias de interação, Garcia afirma que a “*significação* de um objeto está dada, nas etapas mais primitivas de construção do conhecimento, *pelo que se pode fazer com ele*” (Idem p. 78). Isto resulta de sua assimilação a um esquema de ação. Assim se pode passar do “empurrei e se mexeu” a “se eu empurro, se mexe”. Passa-se da mera constatação pela observação para uma relação entre ações sem a observação, o que constitui uma *inferência*, segundo o autor. Isto é chamado de *lógica da ação*. A atividade cognitiva do sujeito consiste na organização de suas ações, ou seja, na “construção” de formas organizativas de suas próprias ações.

### PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A construção do conhecimento, na perspectiva construtivista, faz uso de dois instrumentos básicos chamados de *abstração* e *generalização*. Para Piaget, há dois tipos de abstração. A abstração empírica, que se refere aos objetos exteriores, nos quais o sujeito constata certas propriedades abstraídas dos outros para análise, e a abstração reflexiva, que se refere às ações e operações do sujeito. Assim, em um conjunto de cinco objetos, o sujeito pode concentrar sua atenção na cor, por exemplo, e ignorar as demais propriedades. Esta é uma abstração empírica. Contar os objetos e agregar ao conjunto uma propriedade, porém, é uma abstração reflexiva.

Quanto à generalização, pode ser do tipo *indutiva*, ou seja, aquela que permite abstrair uma relação repetida e considerar que continuará sendo válida em feitos futuros, do tipo *construtiva*, que é caracterizada como condutora à produção de novas formas, e do tipo *completiva*, ou construtiva, que tem como base a abstração reflexiva. Assim, conclui Garcia, “o desenvolvimento consiste numa progressiva substituição de constatações de fatos e de seus

resultados obtidos através de abstrações empíricas, por reconstruções que implicam inferências e põem em jogo novas formas de organização que resultam num conjunto de relações encadeadas dedutivamente” (Idem p.83).

### FASES CONSTRUTIVAS

Para o construtivismo, o sujeito nasce e começa a interagir com o mundo. Ele traz consigo os mecanismos biológicos que se manifestam por reflexos e capacidades natas. Em um jogo dialético ele começa a organizar, ou seja, estabelecer relações, que, através de processos de comparação levam a transformação. Segundo Garcia, “o conhecimento se constrói enquanto vão se desenvolvendo os mecanismos para sua construção numa interação dialética” (Idem, p. 87)

Desta forma, o desenvolvimento do conhecimento consiste na organização das próprias atividades do sujeito, a começar pela coordenação de suas ações, continua através dos mecanismos construtivos do conhecimento e culmina na lógica, ou seja, nas formas dedutivas e os reforçamentos. Em seguida, parte para a atribuição de significados, continua com comparações que condizem a correspondências e finalmente leva a interpretações de fenômenos, estabelecendo relações causais.

### AS FASES DIALÉTICAS DA CONSTRUÇÃO

As modalidades de interações dialéticas permitem formar as relações e interdependências que concorrem para constituir as novas etapas do desenvolvimento do conhecimento. Elas permitem extrair conclusões a partir de supostos, daí seu caráter inferencial. Garcia esclarece cinco delas:

Interações sujeito/objeto. A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação que procedem por aproximações sucessivas.

Diferenciações e integrações. Os processos precedentes servem para identificar “partes” do objeto que não eram diferenciados e que, ao serem integrados, redefinem a totalidade, que é suscetível a novas diferenciações, num jogo repetitivo que caracteriza a dialética.

Relativizações. Características que, consideradas isoladamente, parecem propriedades absolutas, entram num jogo de interdependências dentro das quais as propriedades se tornam relativas, através de processos inferenciáveis que não são redutíveis a relações proporcionais.

Coordenação de subsistemas. Setores ou domínios da experiência que aparecem como independentes ou ainda opostos entram em coordenação, num processo também dialético de mútua redefinição que os leva a constituir uma nova totalidade dentro da qual funcionam como subsistemas.

O helicóide dialético. Aqui tomaremos a caracterização que faz Piaget: na construção de interdependências, a dinâmica das interações compreende necessariamente um tal aspecto de sucessão que todo processo no sentido da construção proativa provoca reorganização retroativas, os quais enriquecem as formas anteriores do sistema considerado (Idem p. 101)

Esse processo dialético permite a assimilação e equilibração, o que leva à organização do processo geral de desenvolvimento.

Esses estudos tiveram grande impacto sobre a Educação nos últimos anos. Diz Becker que “a teoria de Piaget opõe-se ao ensino pela repetição, pelo treino, a partir da passividade do educando, caracterizando-se por um aproveitamento ótimo da ação espontânea do sujeito desta aprendizagem” (Apud HOFFMANN, 1999, p. 52). Se o aprendizado/conhecimento não se dá pela memorização, mas, como mostra o novo discurso, é construído

do pela interação do sujeito com o objeto, logo acontece uma pressão sobre a forma de ensinar, e, por conseguinte, sobre a forma de avaliar. Institui-se uma relação de saber e de poder.

A influência da teoria da construção do conhecimento no discurso do professor pôde ser observado em minha pesquisa na resposta do professor R19,

“A avaliação deve ser essencialmente formativa, feita de forma diversificada com instrumentos variados, servir como um valioso referencial para acompanhar *“como”* o aluno está aprendendo, oferecendo subsídios ao professor para catalisar, medir, facilitar esse aprendizado. Não deve ser apenas uma cobrança de conteúdos de forma mecânica sem muito significado para os aprendentes e docentes” (grifo meu)

Somente com as discussões sobre epistemologia, de uma forma especial pela publicação dos trabalhos de Jean Piaget e Vygotsky, é que se passou a preocupar em acompanhar “como” o aluno aprende. Nota-se na resposta do professor o uso da palavra entre aspas, o que sugere um discurso citado. Quando este professor fala da importância do “como” o aluno aprende e coloca-se em uma posição de “facilitador” de um processo de aprendizagem, ele está abdicando da posição de professor-centro-de-todo-processo proposta pelo modelo autoritário e está se submetendo a um novo modelo onde ele deve assumir uma função de mero facilitador do processo. Uma vez que esse modelo é apregoado pelo principal controlador da educação, que é o estado, o professor percebe ser este o único discurso aceitável para a função que exerce. A teoria da construção do conhecimento mantém, assim, um exercício de poder sobre o discurso do professor, tornando-o sujeito na posição ocupada, qualificando-o para ocupar o seu lugar no discurso pedagógico. Mostrarei mais à frente a grande influência destas teorias no discurso do professor.

## **A NOVA LDB: A OFICIALIZAÇÃO DE UM NOVO DISCURSO**



Seria impossível pensar em não adaptar as leis para a educação no país diante de tantas mudanças políticas e tantos novos experimentos científicos em relação a educação. As grandes mudanças que têm ocorrido no Brasil em termos de educação estão intimamente ligadas ao amadurecimento da sua democracia. Depois de 35 anos sendo norteadas pela Lei Federal 4024/61 e todas as suas alterações feitas sob o bojo do Regime Militar ela recebe novo direcionamento através da Lei Federal n. 9.394/96, chamada de *Lei Darcy Ribeiro*. Ficou assim para trás a antiga Lei de Diretrizes e Base para educação no Brasil, ou simplesmente LDB. A história desta nova LDB começou nos anos 80, no governo de Sarney, quando da transição do Regime Militar para a escolha democrática do presidente. No entanto, ela só foi aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, passando assim pelas gestões de Collor e de Itamar. Foram treze anos de reflexão, do início à aprovação do projeto pelo Congresso Nacional.

O artigo 8º que trata dos princípios e fins da educação nacional traz:

Caberá à União a coordenação da política nacional da educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e *exercendo função normativa*, redistributiva e supletiva em relação as demais instâncias educacionais (Grifo meu) (SILVA, 1998, p.140)

Desta forma a lei 9.393/96, ao delegar para a união o exercício da função normativa, institui-lhe como sujeito função do discurso oficial.

### **NOTA: ALGUMA FIDELIDADE?**

Um dos grandes mecanismos de poder encontrados na relação professor x aluno é a emissão de um parecer qualitativo, ou seja, a emissão de uma nota. A nota tem sido reco-

nhecida historicamente como uma forma de medir a aquisição do conhecimento pelo aluno. A arqueologia deve ser vista como uma espécie de empreendimento que “dessasujeite” este saber histórico tornando-o livre. Como afirma Sá (2005), “É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a arqueologia trava combate”. Não se trata de refutar erros ou mudar modelos, mas de mostrar como enunciados se entrelaçam constituindo proposições aceitáveis cientificamente, ou seja, permitir a compreensão que os efeitos de poder circulam entre os enunciados tidos como verdadeiros.

Quando se pensa em conceituar avaliação, a primeira idéia que nos vem à mente é a idéia de medição. Avaliação tem sido sinônimo de operações de medição. Nesta perspectiva a questão é: quanto vale? Foi daí que surgiram modelos de avaliação como a docimologia, a doxologia, a psicometria, edumetria<sup>4</sup> etc.que buscavam a fidedignidade da avaliação como medida. Nestes trabalhos, de forma bem ampla, o objeto trabalhado é a elaboração de notas. Trata-se de encontrar leis que dêem conta dos problemas da fidelidade das notas, ou seja, “chegar ao mesmo resultado, seja qual for o número de testes de corretores”. Sobre isto escreveu Cardinet,

[...] A falta de objetividade dos exames e das notas escolares tem-se evidenciado repetidamente em todos os países. Por exemplo, Piéron comparou as médias das notas dadas por bancas examinadoras paralelas do baccalauréat<sup>5</sup> francês. As diferenças chegaram a 4 ou 5 pontos em 20, em matemática e física, fazendo as taxas de aprovação passarem de 53 a 31% de uma banca a outra em uma mesma população de candidatos.

Laugier e Weinberg fizeram a experiência de dar o mesmo lote de cópias a serem corrigidas a bancas examinadoras paralelas, encontrando diferenças de 2 a 3 pontos em matemática e física, e de 4 pontos em francês e filosofia. Tomando os dois extremos da distribuição das notas dadas a uma mesma dissertação por 76 corretores diferentes, esses pesquisadores colocaram em evidência um desvio de 13 pontos em 20 entre dois examinadores [...] (Apud BONNIOL, 2001, p. 59)

---

<sup>4</sup> Para compreensão destes modelos de avaliação sugiro a leitura do primeiro capítulo do livro “Modelos de Avaliação” de Jeann-Jacques Bonniol e Michel Vial.

<sup>5</sup> Exame que deve ser prestado pelos alunos que concluem o ensino médio na França.

Nos trabalhos de Bonniol foi apresentada uma série de variáveis que influenciam as notas. Um dos “efeitos”, como ela chama, é o *Efeito de Ordem e de Contraste*. Nesta experiência, ele constatou que os corretores avaliam por contraste, ou seja, a nota de uma prova depende em parte das provas anteriores que são usadas como âncora. Ele conclui que os corretores são mais severos nas últimas provas que corrigem. Outro efeito foi chamado de *Contaminação*. Segundo Bonniol, a opinião dos colegas exerce grande importância sobre o julgamento do corretor. Ele cita ainda os efeitos de *Estereotipia*: “Após alguns meses, o professor conhece suficientemente os alunos para ter uma idéia de suas competências [...] o efeito de estereotipia é uma sistematização da apreciação estabelecida” (Idem p.60). Bonniol conclui ainda que vestimentas, verbalização, atitudes com relação à escola etc, são fatores que interferem na avaliação, ou se acham presentes nela.

Estes avanços na pesquisa científica acerca da avaliação mostraram que a nota não é um instrumento fidedigno de medir a aquisição do conhecimento. Nota-se em minha pesquisa que os professores parecem estar conscientes disto. Um professor, ao ser questionado sobre a avaliação com base em notas, respondeu: “na minha opinião faz-se necessário, desde que aplicada de uma forma coerente. A atitude de dar notas trazem algumas limitações, entretanto são instrumentos que podem ser utilizados para avaliar o rendimento de nossos alunos [sic]”. Outro respondeu que não considerava um meio completo de avaliação. Outra resposta importante foi que “pode ser injusta devido ao fator da ansiedade de que ela gera. O aluno pode não conseguir expressar todo seu conhecimento neste tipo de avaliação [sic]”. De maneira geral eles concordam que a ênfase fica na nota e não no processo e no desenvolvimento do aluno. Pelo menos este é o discurso enunciado a partir desta função. Percebi, no entanto, ao analisar os documentos da ouvidoria da Secretaria de Educação que acontecem muitas reprovações

por faltar menos de um ponto para se atingir a média estabelecida pelas instituições. Vi casos de alunos sendo reprovados por três décimos, como no reclamante R76.

Foucault, em “A Ordem do Discurso”, diz que quando você afirma que um determinado saber é uma ciência, você desqualifica outros saberes. Quando você afirma que está fazendo um discurso científico, você está minimizando outros sujeitos falantes. (p;37). As mudanças não acontecem como que por decreto, mas à medida que acontece o deslocamento, a reativação de elementos e que estes subsistem às novas regras. Sendo assim, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer tempo e em qualquer lugar. Existem regras do discurso que qualifica o sujeito que exerce a função, pois “ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (Idem p. 37). É o que tem acontecido no discurso pedagógico com relação à fidelidade da nota. Por trás deste saber, deste conhecimento, acontece uma luta de poder.

### **A LDB E A AVALIAÇÃO: DO QUANTITATIVO AO QUALITATIVO; DO CONTROLE DA UNIÃO PARA O CONTROLE DA PRÓPRIA ESCOLA - A DESCENTRALIZAÇÃO DO PODER.**

No artigo 24, da seção I, onde são tratadas as disposições gerais para a educação básica, a lei diz:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. (SILVA, 1998, p.146)

Com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Base para a educação, nota-se uma mudança de foco no objeto de apreciação no discurso da avaliação. O novo discurso dá ênfase ao processo da aprendizagem. Não somente se vê esta ênfase, mas se busca, ainda, tirar de foco o processo pontual da avaliação, ou seja, o exame. Isto é visto ao se qualificar a avaliação de *contínua*. Neste novo discurso o aluno não deve ser submetido no final de um bimestre a um exame único ou prova como forma final de avaliação, mas deverá ser observado de forma contínua a sua aquisição de conhecimento. Outra escolha lexical que marca enunciativamente o novo discurso oficial da avaliação foi a de que esta deveria ser *cumulativa*. Isto significa um rompimento bem claro com o antigo discurso que apregoava as conhecidas médias aritméticas geradoras da nota bimestral. Mesmo que o aluno recuperasse um conhecimento não conseguido anteriormente, a medida gerada por ele influenciava sobre o resultado final. O novo discurso diz sobre a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Os dados quantitativos serviam muito bem para um processo classificatório e excludente. No entanto, diante de uma mudança no sistema de referência, torna-se necessário mudar o objeto da avaliação. A qualidade do que é aprendido é mais significativo do que a mera geração de estatísticas.

### 3.3 UMA RELEITURA DO NASCIMENTO DA CLÍNICA

Dizia Gilibert, “nunca tratem uma doença sem se assegurar da espécie” (Apud FOUCAULT, 2002, p. 2). O professor não poderá dispensar qualquer ajuda ao seu aluno sem antes ter um bom diagnóstico de suas dificuldades. Diagnosticar o problema é o primeiro passo a ser dado.

Uma das grandes falhas no processo de ensino-aprendizagem tem sido a dificuldade de espacializar, ou seja, demarcar o problema do aluno em aprender. Acreditava-se que pela memorização acontecia a aquisição do conhecimento. É o que retratou um grupo de professores municipais, de Nova Petrópolis/RS, ao reconhecer que o sucesso na escola tradicional estava intimamente ligado à memorização, às notas altas, à obediência e à passividade (HOFFMANN, 2001, p. 30). Daí a frase citada pela mesma autora, escrita no quarto de uma adolescente: “Quanto mais eu vou à escola, mais eu estudo, quando mais eu estudo, mais eu aprendo, quanto mais eu aprendo, mais eu esqueço, então, para que ir à escola?” (idem p. 31). Assim, como na medicina, a coincidência exata da essência do não aprendido com a essência do aluno que não aprendeu é um dado histórico e transitório. O que não foi aprendido? Em que não foi aprendido? “O *golpe de vista* precisa apenas exercer sobre a verdade, que ele descobre no lugar onde ela se encontra, um poder que, de pleno direito, ele detém” (FOUCAULT, 1998, p. 2).

### A CONFIGURAÇÃO DAS DIFICULDADES: A EMERSÃO DO OLHAR

De acordo com Foucault, ao observar o desencadeamento das doenças em seus efeitos e causas, na série cronológica dos acontecimentos e de seu trajeto visível no corpo humano, pode-se definir um sistema de relações que põem em jogo envolvimentos, subordinações, divisões e semelhanças. Ele exemplifica: “a febre, afluência de frio e de calor sucessivo, pode desenvolver-se em um só episódio ou em vários; estes podem seguir-se sem interrupção ou após um intervalo; esta trégua pode não exceder 12 horas, alcançar um dia, durar dois dias inteiros, ou ainda ter um ritmo mal definível [...] na ordem dos derrames, o catarro está para a garganta assim como a disenteria está para o intestino” (FOUCAULT, 2002, p. 3). Emergindo ao olhar, afirma ele, tornar-se possível compreender o que está acontecendo como organismo vivo.

Em palestra proferida por Luckesi (2002), ele faz a relação entre o cuidado do médico e o do professor. Segundo ele, não adianta o médico colocar o termômetro e dizer que o paciente está com 40 graus de temperatura. Ele precisa saber que 40 graus significam febre e que febre deve ser tratada com um anti-estamínico. Se ele não aplicar o remédio o paciente vai morrer. Da mesma forma, não adiante o professor aplicar um teste e dizer que o aluno tirou cinco. Este cinco pode significar que o aluno não sabe fazer divisão com dois algarismos. Ele precisa criar uma estratégia para que o aluno recupere isto. Somente ele pode inserir suas características próprias em relação ao aluno. “Isto que dizer que é o olhar do professor quem determina o próximo passo. Aplicando o mesmo princípio à nossa avaliação escolar, como tratar uma escola que mede a “doença” do aluno, verifica seu estado lastimável e se limita a passar tais informações para um boletim. Como avaliar professores que justificam esta prática pelo fato de terem de cumprir um currículo, terem salas com grande quantidade de alunos ou de receberem salários irrisórios? Como tapar os olhos aos clamores da ignorância se

é pelo olhar que o professor poderá configurar as reais deficiências dos seus alunos. “Uma causa que se vê, um sintoma que, pouco a pouco se descobre, um princípio legível em sua raiz não são da ordem do saber *filosófico*, mas de um saber muito simples que deve preceder todos os outros” (FOUCAULT, 2002, p. 4). E esta é uma experiência histórica, ou seja, “reúne tudo o que, de fato ou de direito, cedo ou tarde, direta ou indiretamente, pode se dar ao olhar”, como Foucault diz em relação ao nascimento da clínica (Idem, p. 4). Que bom que nesta configuração das deficiências de aprendizagem se tem percebido historicamente que o aluno que não aprende, não o faz por “burrice”, mas por inúmeras outras possibilidades! E essas possibilidades se tornam palpáveis muitas vezes pelos olhares de outros, como psicólogos, psicopedagogos etc. Será mais fácil no exercício da docência gerar uma nota. Será, no entanto, mais proveitoso para o processo o emergir do olhar.

### **A CONFIGURAÇÃO DAS DIFICULDADES: AS ANALOGIAS DEFININDO AS ESSÊNCIAS**

Segundo Foucault, “de uma doença a outra, a *distância* que as separa se mede apenas pelo grau de sua *semelhança*, sem que intervenha o afastamento lógico-temporal da genealogia” (Idem p. 5). Assim o desaparecimento dos movimentos voluntários pode indicar uma apoplexia, ou uma síncope, ou a paralisia.<sup>6</sup> Por isto, será extremamente importante que se perceba afastamentos menores. Estas analogias ultrapassam os simples pontos comuns e acedem à unidade de essência. Quando se faz uma analogia das dificuldades do aluno entende-se a disposição desta dificuldade. Reconhece-se a aprendizagem no erro. Daí a importância da

---

<sup>6</sup> A apoplexia faz perder o uso de todos os sentidos, e de toda a motricidade voluntária; a paralisia atinge apenas um setor localmente assinalável da sensibilidade e da motricidade; a síncope é geral, como a apoplexia, mas interrompe os movimentos respiratórios (FOUCAULT, 1998, p. 5)



análise do erro. Somente com as teorias de construção do conhecimento abriram-se os olhos para esta nova verdade: “o desenvolvimento do conhecimento não acontece de maneira uniforme, por simples expansão, nem por acúmulo de elementos. Não é o desenvolvimento de algo que estava pré-formado, nem provém de agregação e elaboração de elementos vindos da experiência. O desenvolvimento se dá por reorganizações sucessivas. Isto significa que a elaboração dos instrumentos cognitivos do sujeito acontece por etapas” (GARCIA, 2002, p. 50). Como relatou Jussara Hoffmann em uma entrevista, ao questionarem sua filha sobre o desmatamento, esta respondeu que era muito bom. Tem sentido, se desmatar fosse o antônimo de matar, como justificou a menina.

### **O PROFESSOR E A PERCEPÇÃO DA DIFICULDADE: O OLHAR QUALITATIVO**

De acordo com Foucault, a percepção da doença no doente supõe um olhar qualitativo. Procura-se por um ardor, por uma umidade, uma secura. Pela qualidade de um sintoma distingui-se uma febre proveniente deste ou daquele órgão. Ele chama esta percepção de “percepção sutil das qualidades”. É sobre isto que fala a nova Lei de Diretrizes e Base para a educação no Brasil quando afirma que a “avaliação [deve ser] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. No discurso oficial se reconhece a necessidade deste olhar qualitativo. Não pode haver formas gerais de percepção. A prática tradicional de avaliação, de uma expectativa de mensuração e classificação, tem matado as qualidades de observação e, parafraseando Foucault, sufocado os talentos do observador. Perde-se o talento e mantém-se o mecanismo de repressão. Embora a avaliação do desempenho escolar do aluno devesse ser uma oportunidade de entender a lógica de sua cons-

trução do conhecimento, permanece como uma forma de assegurar a vitória na luta pelo poder.

Nesta perspectiva, o erro do aluno é extremamente significativo. Ao invés de sua constatação ser usada como uma ferramenta de repressão e um modo de aviltar uma posição de poder, ele deveria ser olhado com olhos de amor. Deveria ser apagada a impressão terrível que causa no aluno, de que o erro é a porta para fora da escola. De que ele é a placa que assinala o impedimento de continuação no processo de aquisição do conhecimento. Afinal, o lugar natural do erro é o lugar natural da aprendizagem – a escola. Ele deve ser visto como um indicativo para a retomada. Só assim se garante o direito de aprendizagem a todos. Nesta tomada acontecerá uma modificação na relação de força.

## **4 OS SUJEITOS E O DISCURSO**

### **4.1 COMO SE POSICIONA O PROFESSOR NESSE NOVO DISCURSO?**

#### **SENTIDOS POSSÍVEIS: A BUSCA PELAS PISTAS.**

Como afirma Voese, “A primeira tarefa de uma análise do discurso é, observando e trabalhando as pistas, situar o que é dito, ou seja, a de concluir que o texto diz isso e não aquilo” (1998, p.52). A leitura que permite fazer os recortes é feita com um olhar atento no objeto buscando entender o que possibilitou a constituição de seus sentidos. Segundo Voese, “não mais de um trabalho de observar a constituição de um sentido, mas o de descrever aquilo que possibilitou os sentidos possíveis” (Idem p. 54). Assim, afirma o autor, deve ficar entendido que o núcleo temático que vai se formalizando na primeira etapa da análise não pode ser considerado o único ou o definitivo. As pistas podem levar a diferentes formulações do núcleo temático, que podem até chegar a um sentido diferente do enunciante. Isto porque o discurso é único e irrepetível.

Ao procurar entender os sentidos possíveis de um texto, deve-se buscar entender o que o dito silencia. Segundo Voese, “o enunciante, dizendo, faz, a partir de um sistema de referência, escolhas que significam inclusões e exclusões” (Idem p. 56). Por esta atenção pode-se perceber o lugar de onde o discurso se constitui. Assim, é importante observar não so-

mente o que ele disse, mas o que poderia ser dito e não o foi. Voese afirma que “a análise do dito é a primeira tentativa de demarcar, parcialmente o lugar social onde o discurso se constitui” (p. 56).

### **PISTAS QUE INDICAM A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O DISCURSO DO PROFESSOR**

Voltando ao já citado discurso dos epistemólogos, suas teorias têm derrubado o antigo saber, até então estabelecido, de que o educando é um ser passivo, e que recebe, pelos sentidos, um conhecimento pronto e acabado, memorizando-o e devolvendo-o no dia da prova. A nova teoria estabelece uma nova verdade: o conhecimento não é mero acúmulo de informações, mas é o desenvolvimento de estruturas que permitem fazer relações. O professor é um mediador neste processo de construção.

Analisando as respostas dadas pelos professores, percebe-se a grande influência destas novas teorias de aquisição de conhecimento sobre seu discurso. É o surgimento de uma nova *episteme*.<sup>7</sup> A compreensão da necessidade de um professor não apenas transmissor do conhecimento, mas mediador da construção do conhecimento, pelo aluno, fica clara na voz do professor que afirma que a avaliação deve acontecer “**primeiramente, a partir do diálogo**” (R22). O diálogo permite ao mediador entender como está acontecendo esta construção do conhecimento. Ele pode acontecer na interação em sala de aula, ou mesmo através do feedback dos testes. Perrenoud chama isto de uma avaliação formativa, ou seja, pela dialogia e pela observação se torna possível uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>7</sup> Uma *episteme* é a estrutura de pensamento que simboliza o pensamento de uma determinada época. É a rede subterrânea de pressupostos e processos de pensamento, a “tendência”, que limita os pensamentos científicos, filosóficos e culturais de uma época.

O mesmo é corroborado pelo professor R19 ao afirmar que este novo professor deve “**facilitar [o] aprendizado**”. Por essa enunciação o professor mostra o que é possível ser dito da função de onde ele fala. Lembro-me de uma experiência quando era estudante no curso de matemática e uma colega, de origem libanesa, interrompeu o professor dizendo não ter entendido a explicação. Depois de ouvir a explicação novamente, e da mesma forma, ela disse que continuava não entendendo. O professor, porém, limitou-se a dizer que ela devia “se virar”. No modelo excludente os esforços eram limitados. Constatei, porém, que para o professor estabelecer-se como sujeito desta função nesta nova episteme ele precisa “facilitar o aprendizado”. No Brasil, historicamente, sabe-se do distanciamento entre professor e aluno no processo de ensino. O processo de aprendizagem, normalmente, era uma responsabilidade quase que exclusiva do aluno. Toda a ênfase da escola era dada ao ensino. A postura autoritária exigia mentes submissas e silenciosas. A mesma influência do discurso científico de aquisição de conhecimento é visto também na resposta do professor R21, que faz referência à necessidade de levar o aluno a pensar, e não a decorar. Ele afirma, “é necessário que se ensine, nas escolas, **ao aluno a pensar** e assim ele fará o exercício sem que seja preciso marcar data de avaliação e ele ficar nervoso, **'decorando'** a matéria”. O professor parece aceitar que o mero decorar conteúdos não garante a aprendizagem. Como afirma o professor R19, a escola é o lugar “onde o aluno [deve] seja **estimulado a pensar, argumentar**, ‘amadurecer’ suas idéias a respeito do que está aprendendo”.

Nota-se, ainda, na fala do professor R19, a compreensão de que a aquisição do conhecimento acontece como um processo. O uso da palavra “**amadurecer**” em relação às idéias do aluno parece corroborar isto. Amadurecimento é um processo, assim como a aprendizagem. A colocação da palavra entre aspas pode significar o uso do discurso do outro, neste

caso dos teóricos da epistemologia. Esta relação entre os discursos foi também salientada pela professora “R20”, que respondeu que a avaliação deveria ser “[...] durante o processo ensino-aprendizagem”. Novamente vê-se uma posição contrária ao ponto de vista empirista de que falou Hoffmann. Esta posição parece ser norteada pelo “novo saber” advindo das enunciações dos epistemólogos. Desta maneira pode-se concluir que os professores reconhecem a importância deste novo saber, desta nova verdade, desvelada no curso da história.

Nota-se, pelas palavras dos professores, que eles concordam, em termos de teoria de aquisição do conhecimento, com as mudanças ocorridas. A professora R14 afirma que “**A avaliação qualitativa é a maneira mais justa de medir o aproveitamento do aluno**”.

Como afirma Foucault, “cada sociedade possui o seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: ou seja, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdade” (Apud STRATHERN, 2003, p.73). Para o discurso que predomina em nossa época o uso de uma avaliação a partir do diálogo, da mediação, do pensar passou a ser verdadeiro.

No entanto, percebeu-se também que o professor demonstra dificuldades em tornar este discurso uma prática e vê complexidades: “**Avaliar é um dos aspectos educacionais mais complexos**”. O professor R25 respondeu, “Eu acho muito difícil avaliar, pois não existe critério totalmente positivo dentro da avaliação”.

As mudanças de postura exigidas do professor em relação ao aluno nesta nova episteme, sem dúvida, deveriam beneficiar o processo de aprendizagem. Sendo, no entanto, a prova e a possibilidade de reprovação o mecanismo de coerção para que o aluno se interessasse pela busca do conhecimento, sem ele agora, o professor se sente desarmado. A missão do

professor deixou de ser apenas a de ensinar, mas também fazer com que o aluno queira aprender. Como desabafa o professor,

Seria necessário não só acabar com as provas e as notas como também acabar com a obrigatoriedade do ensino, da frequência e com todo tipo de coerção. O aluno não poderia ser obrigado a frequentar as aulas de uma disciplina da qual não gostasse, nem a fazer as atividades propostas ou qualquer outra coisa que não desejasse. Caso contrário qualquer resistência geraria a necessidade de alguma coerção, e, por conseguinte, de alguma forma de poder.

A questão é que a escola enquanto instituição se constitui autoritariamente e o faz se legitimando e legitimando o discurso pedagógico. A avaliação é mais efeito deste funcionamento discursivo. Como afirma Araújo, “a avaliação ao deixar de ser autoritária e instrumento de poder, deixa de ser avaliação”.

## **PISTAS QUE INDICAM A INFLUÊNCIA DA LDB SOBRE O DISCURSO DO PROFESSOR**

A LDB diz que a Avaliação não deveria acontecer de forma pontual, como acontecia até então. Depois de cada bimestre os alunos faziam uma prova que gerava uma nota. Se no final do ano ele não tivesse alcançado uma nota x, ele faria uma prova final. Caso não conseguisse atingir média estipulada, ele faria uma recuperação final de todo o conteúdo e outra prova, chamada de “segunda época”. A orientação da LDB é que a avaliação deveria ser feita em um *continuum*. Este “*continuum*” pode indicar a influência dos estudos de como a criança aprende, assunto já comentado neste trabalho. Se a aquisição do conhecimento se dá em um processo, torna-se necessário um acompanhamento deste processo, e não somente uma verifi-

cação bimestral do que ficou na memória. Nas respostas dos professores<sup>8</sup> pude constatar o esforço deles em manter-se dentro das novas regras que funcionam no novo discurso da avaliação. A professora “R12” respondeu que avaliação deveria ser:

... ‘de forma contínua, onde o aluno seja estimulado a pensar, argumentar, “amadurecer” suas idéias a respeito do que está aprendendo. O “tempo” que se destina de uma avaliação para outra é muito pouco. Não concordo que o ano letivo seja dividido em quatro bimestres com notas para cada um. Deveria ser apenas em dois, assim os discentes iriam “receber” mais informações e poder praticá-las com maior segurança quanto a aprendizagem-avaliação e enfrentar com maior responsabilidade o termo ‘avaliação-nota’ (31 anos, F, professora).

Nota-se que ela faz uma relação entre o discurso oficial sobre avaliação, “de forma contínua”.

A influência dos estudos sobre a aquisição do conhecimento e a nova LDB que parece ter seu norte nestes estudos é o que direcionam o discurso do professor. Eles exercem uma relação de poder sobre o discurso do professor. De acordo com a professora “R13” deverá haver uma “**observação**”. Philippe Perrenoud (1999) afirma que a avaliação só poderá ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver se ela participar da regulação das aprendizagens. Para que isto aconteça se torna necessário uma compreensão ampla da observação. Para ele, observar é construir uma representação realista das aprendizagens. Em que condições acontece a as aprendizagens? Quais mecanismos? Quais resultados? Uma observação formativa permite orientar e otimizar as aprendizagens, tornando-se uma grande ferramenta para reorientar a ação pedagógica. Uma avaliação em um *continuum*, como apregoa a nova LDB, só será possível através de um olhar atento do professor, e este reconhece isto e reproduz o discurso.

---

<sup>8</sup> Minha pesquisa foi aplicada a alunos e professores do último ano de cada ciclo do ensino fundamental de escola públicas municipais e estaduais, ou seja, 4ª série e 8ª série do ensino fundamental.



O professor “R17” cita “seminários, pesquisas, produção de texto...”. Ao trazer estes meios de avaliação ele demonstra compreender o discurso oficial de um *continuum*. O mesmo pôde ser corroborado na voz do professor, “R19”, ao afirmar que a avaliação deve ser “feita **de forma diversificada** com instrumentos variados”. A defesa de instrumentos diversificados pode ser um indicativo de sua compreensão de que a avaliação não pode acontecer unicamente através de uma prova bimestral ou final. Ao usar, ainda, o verbo “acompanhar” na sua resposta ele confirma a teoria da construção do conhecimento como um processo a ser acompanhado.

## **O MODO COMO SE DIZ**

A proposta de Foucault é que se analise o modo de distribuição dos enunciados, e “sua movência nos atos praticados por sujeitos historicamente situados” (GREGOLIN, 2004, p.95). Ao fazer isto, percebe-se que a escolha lexical dos professores determina o lugar de onde eles enunciam.

Como mostrei anteriormente, A Lei de Diretrizes e Base para a educação no Brasil afirma que a avaliação do ensino/aprendizagem, pelo professor, deve ser caracterizada por uma ponderação contínua. Estabelece-se, assim, o discurso oficial. O resultado da minha pesquisa de campo foi que 73% dos professores entrevistados escolheram a palavra “**contínua**” como conceito de seu discurso a respeito da avaliação. Os outros 27% explicaram o termo com suas palavras, como já mencionei. As práticas discursivas mostram que nem sempre tudo pode ser dito e aquilo que pode é regulado por uma ordem do discurso. Sobre este mecanismo de controle afirma Gregolin,

Devido a logofobia, a produção do discurso é controlada, organizada, selecionada em três grandes grupos – de acordo com certos procedimentos - e que se caracterizam por mecanismos discursivos que têm como efeito, respectivamente, a exclusão, a sujeição e a rarefação. [...] a ligação do discurso com o desejo e o poder, determina que algumas palavras sejam proibidas (2004, p. 97)

Neste sentido, “o enunciado é entendido como um bem (finito, limitado, desejável, útil) que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de aproximação e de utilização – e que coloca, por conseguinte, desde sua existência a questão do poder” (2004, p.95). É o que a AD chama de instância de subjetividade enunciativa. Ela constitui, primeiramente, o sujeito em sujeito do seu discurso, legitimando-o e atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a esse lugar. Em seguida, “submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito por ele” (Cardoso, 2003, p. 51).

O que em certas teorias é considerado “conhecimento de mundo”, afirma Possenti, na AD é considerado como “outros discursos”. É o que constitui a memória discursiva, que são mencionados ou aludidos no discurso presente. Os discursos sempre vêm de outros discursos, que lhes são prévios. (POSSENTI, 2002, p.101). Este é o “discurso do outro” ou, como explica Possenti, “o discurso que produz não é um produto exclusivo de um pretense sujeito uno e não submetido a condições exteriores [...] é o eu no discurso do outro” (2002, p.61).

O discurso pedagógico depende de leis, de legislação. Sendo assim, o discurso dos sujeitos, em nosso caso os professores, é formulado em conformidade com o discurso oficial, aquele que legisla. O discurso oficial diz que o critério para a avaliação é: “**Avaliação contínua** e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Desta forma, o professor, ao assumir esse discurso, assume também a posição de sujeito e reproduz como seu o discurso.

## **AS CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DOS PROFESSORES**

Procuro me aproximar das contradições encontradas no discurso dos professores com o cuidado sugerido por Foucault,

Não se deve prender às pequenas diferenças; não atribuir peso demasiado às transformações, aos arrependimentos, aos retornos ao passado, às polêmicas; não supor que o discurso dos homens esteja continuamente minado, a partir do interior, pela contradição de seus desejos, das influências que sofreram, ou das condições em que vivem; mas admitir que se eles falam e dialogam é muito mais para superar essas contradições (2000, p.171).

Como afirmou o teórico, as contradições são próprias das formações discursivas e a arqueologia mostra os espaços de dissensão. Sem dúvida elas induzem a uma reorganização do campo discursivo. Como diz Foucault, “uma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que ocorre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente... É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos” (2000, p. 178-179).

No caso das contradições percebidas nota-se, através de pistas, que alguns professores, embora utilizem o discurso autorizado, demonstram não aceitá-lo, e estão ainda arraigados ao velho paradigma, o fundamentado em uma pedagogia do exame.

Veja o recorte do discurso do professor “R12”, que afirma que a avaliação deve ser *contínua*. Ele acrescenta:

“O ‘tempo’ que se destina de uma avaliação para outra é muito pouco”.

Este professor reconhece o discurso oficial e sabe que é o discurso possível para a função que ele ocupa. Ele é interpelado pela formação discursiva e determinado por ela. No entanto, ao falar de ‘tempo’ para a avaliação, demonstra estar sendo norteado por um outro saber, logo por um outro discurso. Com os pés fincados em um modelo de avaliação bimestral gerador de uma nota, ele continua discursando a ‘Avaliação’ como ‘Prova’. Uma avaliação contínua, como no discurso oficial, se opõe a uma avaliação pontual. Essa pode ter “um tempo entre um momento e outro”, como afirma o professor ao descrever sua prática, podendo ser bimestral, semestral etc. Aquela não. Acontece durante todo o processo ensino-aprendizagem. Isto mostra que o professor assimilou bem o discurso autorizado ao sujeito-professor, função que é interpelado a ocupar, mas demonstra resistência. Sua formulação discursiva é resultado de posição de sujeito diferente de uma mesma formação discursiva, do discurso pedagógico. Ele resiste nesta relação de poder através de outro discurso. Ele justifica sua posição afirmando a necessidade de mudanças administrativas para “enfrentar com maior responsabilidade o termo ‘Avaliação-nota’”. Tem aqui outra contradição. Avaliação é qualitativa, nota é quantitativa. É justamente esta distância entre um e outro que o discurso oficial tenta maximizar, e não aproximar, como discursa o professor.

Veja o recorte do discurso do professor “R22”:

“No momento temos *a prova, o simulado e uma avaliação contínua*”. (grifo meu).

Percebe-se pelo dito do professor que a avaliação é “pontual”. Ele refere-se “à prova”, não às provas, “ao simulado”, não aos simulados. Logo a avaliação é feita pontualmente. Conclui-se que a avaliação contínua a que se refere o professor é mera tentativa de

usar conceitos de outra formação discursiva. Isto é, ainda, corroborado pela escolha da palavra “simulado”. Em um simulado simulo o quê, a não ser um exame? Percebe-se também, pela resposta do professor “R25”, que ao falar sobre prova bimestral e simulado, ele demonstra ocupar uma posição diferente daquela desejada em sua formação discursiva.

Outra contradição é vista ainda na fala do professor “R23”, que afirma:

“Na minha opinião a avaliação escolar está sendo bem positiva, na forma como vem sendo trabalhada nas avaliações: *qualitativa e quantitativa, tem uma soma de pontos na qual resultará a nota*”.

Como é feita a avaliação por este professor? Ele diz, de forma “qualitativa e quantitativa”, e explica: “tem uma soma de pontos na qual resultará a nota”. Conclui-se que para este professor avaliação significa a geração de uma medida. Que qualidade tem na nota? Percebe-se que o velho discurso de medidas classificatórias é o que sustenta a prática deste professor.

## **MARCAS DE RESISTÊNCIA**

Dos professores entrevistados 80% resistiram ao discurso pedagógico como um saber inquestionável. No quadro abaixo faço uma seleção de algumas respostas importantes para a nossa análise:

	<b>Sobre o Discurso Oficial</b>	<b>Mas..</b>	<b>Por que?</b>
R1	Muito bonito, seduz, encanta	Não condiz	Alunos e professores mal preparados. Sistema baseado na comparação de resultados.
R2		Complicado	
R3	É muito bonito	Não condiz	
R4		Nem sempre possível	Realidade dos meus alunos
R5	Só teoria		Não sabe praticar
R6	Belo, impressiona Lindas palavras	Se não praticar!!	
R7	Parece fácil		Salas superlotadas, falta tempo para avaliar
R8	Só palavras	O vento leva.	
R9			Educadores presos à prova Punição através da nota
R10	Discurso devido		Mentalidade dos alunos Pais de alunos.

Todos os entrevistados concordaram com o valor das novas proposições científicas, principalmente a epistemológicas. Eles mostraram-se favoráveis ao discurso oficial. No entanto, eles demonstram resistência. Para o professor “R12”, “o ‘discurso’ é bonito, seduz, encanta”. Outro entrevistado em R7 diz que ele “parece fácil”. Segundo Voese (2001, p. 25), o indivíduo, ao construir o seu sistema de referência, entra em contato com a heterogeneidade social, o que significa que ele também se apropria das diferenças de sentido geradas pelos múltiplos marcos de referência. Se os muitos sistemas de referência produzem uma multiplicidade de sentidos, isto ficará manifesto também na linguagem. O que é ‘fácil’ e o que é ‘difícil’? Para que formação discursiva é fácil e para que formação discursiva é difícil? O marco referencial do professor ao analisar o grau de dificuldade na questão de avaliação são as salas superlotadas e falta de tempo para todas as observações que devem ser descritas. Logo, para quem parece fácil? Para o outro, ou seja, para aquele que está definindo o que pode ser dito

pelo sujeito daquela função. O mesmo é exposto em R6, quando o discurso oficial é visto como “belo discurso [que] muitas vezes impressiona”.

Onde está, pois, o entrave para a avaliação? Segundo o professor “R20”,

“O professor encontra muitas dificuldades. Por exemplo: Salas superlotadas e tempo disponível para fazer uma avaliação mais precisa”.

De fato, pensar em Avaliação Descritiva dos avanços de cada aluno em uma sala com 40 alunos é algo quase utópico. Outra dificuldade manifesta pelo professor “R12” foi a questão da preparação do aluno. Ele diz: “alunos mal preparados”. Como afirma Luckesi, a pedagogia do exame fez com que o alunado centrasse sua atenção nos resultados numéricos e não na aprendizagem. (2002, p. 18). Isto acontece porque a imagem que o aluno faz de si passa pela imagem que o professor tem deste aluno. O professor privilegia o aluno que responde “corretamente” às suas formulações. Logo, o aluno diz o que o professor quer saber.

Com ironia respondeu o professor “R12”, “tudo ‘*desanda*’ na prática”.

Segundo Maingueneau, “a ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor” (1997, p. 98). O índice da ironia na fala do professor “R12” é as aspas e a escolha lexical. A ironia é um gesto dirigido a um destinatário, não uma atividade lúdica, desinteressada. A. Berrendonner considera a ironia como um gesto não neutro, até mesmo uma atitude defensiva, destinada a desmontar certas sanções ligadas às normas da instituição da linguagem. (Apud MAINGUENEAU, 1997, p.99). A ironia permite frustrar o assujeitamento dos enunciadores às regras da racionalidade e da conveniência pública. O uso da ironia desqualifica, ridiculariza as pretensões do discurso oficial. Isto mostra que o sujeito ocupa um espaço de luta entre reproduzir o que está instituído e o desejo de subverter. Como

afirma Foucault, “onde existe poder, existe resistência” (1998, p.240). Se há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Foucault afirma que jamais sou aprisionado pelo poder. O grande problema para o professor não é conhecer o discurso oficial, mas apropriar-se dele como seu.

Não bastasse isto, afirma o mesmo entrevistado, “O sistema nos ‘empurra’ um modelo e quer que seja cumprido”. A escolha do verbo “*empurrar*” e a sua colocação entre aspas são indicativos do exercício de poder nesta relação de saber. Neste sentido, como afirma Cardoso, “um discurso de poder se pronuncia sobre a educação, definindo suas metas, seus objetivos e seus conteúdos, ou seja, tomando decisões. Professores e alunos acabam sendo excluídos do discurso pedagógico, não tendo outra opção a não ser assujeitarem-se *livremente* a esse pronunciamento” (2003, p.50). A escolha do verbo “empurrar” pode ser um índice de resistência ou de empreendimento de força.

Foucault mostra que os indivíduos não aceitam passivamente tudo o que lhes é imposto. A sociedade tem mecanismos de controle através dos quais procura a disciplinação. Isto significa que nenhum poder é absoluto ou permanente, mas sempre transitório. “O exercício de poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra; ao contrário, ele se elabora, transforma-se, organiza-se, dota-se de procedimentos mais ou menos ajustados” (GREGOLIN, 2004, p.136).

## HETEROGENEIDADE

A heterogeneidade do discurso mostra de forma radical uma relação entre o seu interior e seu exterior. Ela marca lingüisticamente o outro dentro discurso. A forma mais tradicional é a citação e o discurso relatado. Maingueneau (1997) diz ser impossível e até peri-



gosa a tarefa de tentar classificar e listar as marcas de heterogeneidade. Ele cita, no entanto, a polifonia, desenvolvida por Ducrot. Quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os **enunciadores** e os **locutores**, afirma Ducrot, há polifonia. (1997, p. 76). Isto acontece no fenômeno da **ironia**, que já tratamos. Um enunciado irônico faz ouvir uma voz diferente da do locutor. É a voz de um enunciador que expressa algo insustentável. Como diz Maingueneau, “O ‘locutor’ assume as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam” (1997, p.77). Outros fenômenos que podem ser examinados através da polifonia e a **pressuposição e a negação**.

O valor semântico das aspas, afirma Maingueneau, e o interesse que representa para a AD, estão ligados precisamente a este caráter imprevisível bem como a uma relação com o implícito. “Colocar entre aspas não significa dizer explicitamente que certos termos são mantidos à distância, é mantê-los à distância e, realizando este ato, simular que é legítimo fazê-lo. [...] as aspas estão relacionadas à formação discursiva na qual ele [o locutor] se inscreve” (1997, p. 90).

De acordo com J. Authier, pode-se atribuir várias funções a esta operação de distanciamento. “aspas de *diferenciação*, destinadas a mostrar que nos colocamos além destes enunciados, irredutíveis às palavras empregadas; aspas de *condescendência*; aspas *pedagógicas*, na vulgarização; aspas de *proteção*, para indicar que a palavra utilizada é apenas aproximativa; aspas de *ênfase*, etc.” (Apud MAINGUENAU, 1997, p.90). A questão das aspas tem a ver com a denominada Heterogeneidade Discursiva e com a maneira como o sujeito lida com esta heterogeneidade. As aspas constituem, acima de tudo, um sinal construído para ser decifrado por um destinatário. Pode ser colocada, segundo Maingueneau, “para proteger-se ante-

cidadamente de uma crítica do leitor, que, supostamente, esperará um distanciamento frente a determinada palavra”. (Idem p. 91). No nosso caso, quem exerce o poder, detectado na palavra “empurra”, não ocupa a mesma posição dentro da formação discursiva do locutor. A relação de poder define talvez uma outra posição diferente numa mesma formação discursiva.

O professor “R19”, depois de parafrasear o discurso oficial, faz uso da negação dizendo: “... Não deve ser apenas uma cobrança de conteúdos de forma mecânica sem muito significado para os aprendentes e docentes [sic]”. Isto quer dizer que não existe mais possibilidade de falar este “antigo discurso” dentro da nova realidade, por isto ele o nega. A prática docente na pedagogia do exame era a de cobrança de conteúdos de forma mecânica, ou seja, pela memorização, como afirma Jussara Hoffmann (2000). Novamente vejo aqui a produção do discurso sendo controlada pela interdição que, segundo Gregolin, “revela a ligação do discurso com o desejo e o poder” (2004, p. 97). O professor não somente entendeu o discurso oficial, como também é capaz de justificá-lo como uma “verdade” nova e coerente. Ele mostra isto ao rejeitar a antiga.

A justificativa do professor para ocupar uma outra posição dentro da formação discursiva, diferente da posição esperada dele, é que as classes são superlotadas. Ele abre uma batalha contra o novo saber proposto argumentando uma possível falha na sua constituição. O culpado pode ser o sistema que não faz as devidas adequações. No entanto, ouvi também do entrevistado “R22” que o problema é o seguinte:

“muitos educadores **ainda** estão presos à prova e à punição através da nota”.

Para Foucault,

Um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso. [...] é o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (não é a soma do que foi dito, mas sim o conjunto dos modos e das posições segundo as quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciado novo [...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (2000, p.206-207)

A escolha do advérbio “ainda” determina as características do conflito discursivo, ou seja, o discurso anterior era aquele que ligava a avaliação às provas e às punições pelas notas, diferentemente do novo discurso que põe ênfase no processo como um todo.

No entanto, o mesmo professor, ao ser questionado sobre que nota daria ao aluno que, tendo tirado 4,0 em uma prova, tendo feito a recuperação e se submetido a nova avaliação, alcançou 9,0, respondeu que 6,5, ou seja, a média aritmética das duas notas,  $(4,0 + 9,0)/2$ . Se o aluno recuperou o conhecimento, por que ser penalizado pela nota? Ao ser questionado sobre esta incoerência, afirma outro professor,

Neste caso existe um outro elemento de natureza psicológica que não justifica, mas explica o uso deste tipo de cálculo: ao saber que terá a mesma chance de recuperação, o aluno deixa de estudar para a prova, ou falta no dia da prova; depois consulta os colegas, tira suas dúvidas, fica sabendo como os conteúdos serão cobrados e aposta tudo na recuperação, já que não haverá nenhum prejuízo. Esse tipo de mecanismo é utilizado para “forçar” o aluno a estudar para a prova e não ficar esperando pela recuperação

Novamente a avaliação está sendo usada como um mecanismo de poder pelo professor.

O professor conhece bem as enunciações possíveis da função que exerce, mas, fazendo minhas as palavras do seu colega, tudo desanda na prática.

Outros culpados pelo entrave, segundo o professor “R11”, são os pais de alunos. Afirma o professor, “a nossa prática ainda não alcançou o discurso devido a uma série de entraves, como a mentalidade dos alunos e *pais de alunos*, por exemplo”. Isto foi afirmado também por Luckesi em seu artigo sobre a “Pedagogia do Exame”, quando falou que a preocupação dos pais está centrada na promoção e nas notas (2002, p.19). Em minha pesquisa percebeu-se a realidade disto. Os pais querem que os filhos passem de ano, mesmo quando o professor adverte de suas limitações na aquisição do conhecimento. Voltarei a este assunto ao fazer a análise dos dados colhidos na ouvidoria do estado do Paraná.

## **AS ASSIMILAÇÕES DOS NOVOS OLHARES PEDAGÓGICOS**

Percebe-se no discurso do professor que muita coisa tem sido absorvida das novas tendências pedagógicas e das novas descobertas epistemológicas. Muitos professores deram ênfase ao novo paradigma de educação, que é o educar para o pensar. Afirma o professor “R22” que “é necessário que se ensine, nas escolas, ao aluno a pensar [sic]”. Nota-se ainda a compreensão de que a aprendizagem não se dá pelo “decorar” a matéria. No discurso do professor “R19” este afirma: “Não deve [haver] apenas uma cobrança de conteúdos de forma mecânica sem muito significado para os aprendentes e docentes”.

Outro aspecto importante que pode ser percebido em minha pesquisa foi que 87% dos professores entrevistados utilizam a prova como um meio de retomar sua prática pedagógica. Somente 20% acredita na importância de premiar os melhores da classe. Outro dado estatístico importante foi que 100% cuidam para que a sua postura não seja alterada nos momentos em que o alunado sabe que está sendo avaliado, ou seja, nos momentos de avaliação

formal. A importância destes dados é que eles mostram que, embora o professor procure garantir seu mecanismo de poder, ele parece estar mais preocupado com a aprendizagem do aluno.

## **AS METAENUNCIÇÕES**

Segundo Possenti, os analistas de discurso chamam de metaenunciação ao processo pelo qual os locutores “comentam” aquilo mesmo que dizem. Os jogos discursivos do comentário permitem o aparecimento de novos discursos que tentam articular o que estava silenciado no primeiro texto. É um mecanismo que controla a produção do discurso. Como afirmou Foucault, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (1996, p.26). O comentário, afirma Gregolin, “limita o acaso do discurso pelo jogo entre a paráfrase e a polissemia” (2004, p.99). Não significa, no entanto, que inexistam controles dos sentidos do discurso. Há uma ordem do discurso e “princípios de coerção [...] para a criação do discurso” (1996, p.36). Os sujeitos que fazem as enunciações são cercados de regras que envolvem o ritual e que definem a qualificação, os comportamentos e as circunstâncias que devem possuir os indivíduos que falam. É o que Foucault chama de *procedimentos internos* de controle do discurso. Pelo comentário, torna-se possível a construção de novos discursos indefinidamente, além de possibilitar “dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 25). Além do comentário, Foucault cita ainda a autoria e a disciplina.

A metaenunciação é destinada, ainda, a construir uma imagem do locutor, diferenciando-se eventualmente de uma outra. Serve para marcar uma inadequação dos termos, para autocorrigir-se, confirmar, solicitar permissão, fazer preterição ou corrigir antecipada-

mente (MAINGUENEAU, 1997, p.93-94). São acréscimos que visam retificar a trajetória da enunciação de acordo com as intenções do locutor. Segundo Possenti,

Tais enunciações têm a função de marcar “não coincidência”, seja entre locutores (dois locutores não empregariam as mesmas palavras), seja entre discursos (já que um discurso poder ser afetado por outro), seja entre as palavras e as coisas (as palavras seriam “incapazes” de nomear de forma transparente), seja das palavras consigo mesmas (as palavras podem ter mais de um sentido). (POSSENTI, 2002, p.82)

Authier-Revuz (2001), analisando as formas de metaenunciação, divide-as em quatro:

a) um dizer em acordo com uma intenção de dizer, ou seja, é o caráter intencional do dizer que é representado como resposta ao que de fato será produzido. Segundo a escritora, o dizer se encontra confirmado pelas formas: X, sim; (Ex. “você ouviram bem” – X percebido como erro); X, eu digo X; (X produzido por erro pelo enunciador: “O que queria dizer é...”); X, eu digo mesmo X. (Ex. “eu não disse X irrefletidamente. É isto mesmo que eu queria dizer”). (2001, p.55).

b) um dizer em acordo com as leis do dizer. É quando o dizer de X é tomado como “pleno”. Isto pode acontecer, segundo Authier-Revuz, através de uma *nomeação admissível*, ou seja, um X que se pode dizer, conforme ao funcionamento normal e consensual da relação palavra-coisa, através de uma *nomeação obrigatória*, que passa pelo ponto obrigatório em que se produz a coincidência entre palavra e coisa, ou seja, é preciso dizer X, ou não tenho receio de dizer X.

c) a nomeação assumida como ato pessoal: eu digo X’ que eu proponho/decido dizer. A autora explica, “é em uma outra tendência que, para além de sua intencionalidade, a nomeação é representada como oriunda de um modo do dizer: não mais da nomeação legiti-

mada por estar em acordo com o permitido [...], mas a de uma nomeação ‘legitimada’ se se quer assumir plenamente, ela mesma, em dimensão de ato cumprido pelo sujeito enunciador”. (Idem p. 69);

d) Um dizer ‘preenchido’ por seu equívoco: *é o caso de dizer*. (2001, p.55-74).

Percebe-se o uso da metaenunciação pelo professor “R11”: “Contínua, qualitativa e quantitativa, *ou seja*, a união da observação e análise do professor em relação...”. O professor escolhe três palavras utilizadas no discurso oficial e as reproduz: **contínua, qualitativa e quantitativa**. Vê-se nesta escolha a presença do outro no seu discurso. O poder do outro define o discurso. A imagem do locutor é construída, no entanto, ao fazer uso da metaenunciação: isto quer dizer que tem que haver a união da observação e análise do professor. “Observação e análise” são ditos admissíveis e plenos de verdade.

O mesmo ocorre na enunciação do professor “R16”, “Deve acontecer de forma contínua, *ou seja*, o aluno será avaliado diariamente de diversas formas”. Nesse enunciado o professor delimita o dizer do outro, e com isso, tem a ilusão de o resto do dizer é seu. Assim as seqüências alternativas a “isto é” não indicam maior ou menor clareza sobre o verdadeiro sentido de “contínua”, nem o que quer dizer, mas derivam da posição de enunciação. O locutor, em nosso caso o professor, enuncia a partir de uma posição. Ele não é fonte de seu discurso. A formação discursiva onde se instala o professor define o que pode ser dito. Uma vez assujeitado à função que exerce, ele enuncia os ditos possíveis, como fez o professor “R11”.

## **A FIXAÇÃO DE SENTIDO**

De acordo com a fala do professor R22 a avaliação deve ser “primeiramente, a partir do diálogo. Na seqüência deve haver um somatório de pontos, onde o aluno possa ser obser-

vado permanentemente tanto no aspecto qualitativo como quantitativo. Mas, também, acredito que o aluno não deve passar para a série seguinte sem ter alcançado os objetivos da anterior” (grifo meu). Nota-se pelo conectivo argumentativo que o professor procura restringir o sentido de suas palavras.

Normalmente os lingüistas distinguem dois significados ligados ao conectivo adversativo “*mas*”: um de refutação e outro de argumentação. Em nosso caso o *mas* argumentativo possibilita a oposição à interpretação argumentativa que um destinatário atribui ou poderia atribuir à proposição de “P mas Q”. São dois interlocutores que se opõem, não dois conteúdos.

O artigo publicado pela Revista Educação com o título “Brasil na contra-mão das tendências mundiais em educação” denunciava que as escolas que adotaram a pedagogia progressiva, ou seja, aquela que norteou um ensino fundamental dividido em ciclos e sem reprovação, no Brasil, produziram alunos de 5ª série do ensino fundamental analfabetos. A pressuposição do professor entrevistado parece ser de que aqueles que praticam a avaliação contínua acabam aprovando alunos despreparados. Se a avaliação contínua aboliu a prova, se esta era a forma de exclusão, agora, tirada a prova, não há possibilidade de reter o aluno. A fala do professor pode estar associada a toda uma rede de enunciados relativos não somente às práticas da avaliação, mas também às formulações de outros discursos pedagógicos. Logo, o que parece acontecer aqui é o que Authier-Revuz chama de “fixar explicitamente um sentido”. Ao fazer isto o professor está eliminando um sentido rejeitado por ele e possível dentro da sua visão.

Assim, a operação de fixação da mobilidade potencial do sentido de uma unidade do dizer é também solidariamente uma atestação da realidade enunciativa do não-um do



sentido, ao qual essa operação opõe o trabalho ativo de especificação de um sentido, preenchendo, no plano segundo, metaenunciativo, do desdobramento do dizer, a ‘falha’ do primeiro plano, através de uma operação contextual de eliminação X de um sentido inoportuno que, no entanto, X autoriza ou favorece” (2001, p.31)

Por isto a argumentação: “Acredito que deve haver um diálogo; no entanto, acredito também que não deve ser adotada uma pedagogia progressiva”. Para Ducrot, “a única coisa constante é que o locutor declara negligenciar o primeiro enunciado da argumentação que está construindo, para apoiar-se apenas no segundo – a força argumentativa superior atribuída a este não passa e uma justificação desta posição” (Apud Maingueneau, 1997, p.166).

### **COMO O PROFESSOR AVALIA O DISCURSO POSSÍVEL À SUA FORMAÇÃO DISCURSIVA?**

Apesar de o professor sofrer coerções da formação discursiva do interior da qual enuncia, não sendo por isto totalmente livre, embora não seja também totalmente assujeitado, ele percebe esta coerção e percebe o policiamento que recai sobre si pelo lugar que ocupa. Por isto ele sai, algumas vezes, e é capaz de criticar as regras impostas. É o que Foucault chama de luta. O professor R12 disse: “o ‘discurso’ é muito bonito, seduz, encanta. Mas não condiz muito com a prática. Tudo ‘desanda’ na ‘prática’ Ex. aluno mal preparado, professor também. O sistema ‘empurra’ um modelo e quer que seja cumprido. Não avalia problemas regionais. Simplesmente comparam resultados e pouco se faz para que o discurso e a prática caminhem lado a lado”.

### **A MENTALIDADE DE PAIS ALUNOS COMO ENTRAVE À PRÁTICA**

Um dos entraves citados pelos professores durante a entrevista foi a da questão cultural. O que foi citado por Luckesi (2002) foi confirmado em minha pesquisa. Pais e alunos estão mais preocupados em passar de ano do que em garantir a aprendizagem, como afirma a

entrevistada: “Embora tenhamos evoluído muito em relação à avaliação escolar, a nossa prática ainda não alcançou o discurso devido a uma série de entraves, como **a mentalidade dos alunos e pais de alunos**, por exemplo”. Percebe-se que o professor defende-se com discursos. Essa é uma discussão interessante. “Por que a prática deve adequar-se à teoria quando esta se revela incompatível com a prática?”, pergunta o professor. Em outras palavras, por que o seu discurso não bate com o meu discurso sendo que o meu é mais provável do que o seu? Ao ser solicitado que se explicasse melhor, ele respondeu, “O fato de ser ‘nova’ ou ‘oficial’ ou ‘teoricamente coerente’ constitui-se em razão suficiente para validá-la como viável/eficiente?”. Em sua defesa, ele exemplifica com as teorias marxistas “com toda nobreza e senso de justiça que possuem nunca se concretizaram como no plano ideal”. É o conflito instaurado no discurso pedagógico. São as relações de poder se manifestando.

### **A REALIDADE COMO JUSTIFICATIVA DE RESISTÊNCIA**

Outra reclamação dos professores foi a de que o discurso oficial está descontextualizado. Não somente a “mentalidade” dos envolvidos inviabiliza a prática, mas afirma ainda outro professor, “Devido à realidade dos meus alunos nem sempre é possível praticar aquilo que se tem em mente”. Como já citei, a realidade a que se refere o professor são as salas superlotadas, o difícil acesso a recursos etc:

R110 “Na verdade o discurso muitas vezes é só aquele conhecimento teórico; quando vai por em prática não sabe; a partir de tanto discurso, não colocou na prática não conseguiu o objetivo exato, nem houve aprendizado!”.

Este professor compreende o valor do conhecimento teórico, ou seja, da ciência, que sustenta o discurso oficial. No entanto, ele acredita que sua experiência em sala de aula justifica a sua ocupação de uma posição diferente na formação discursiva. Acreditando ter maior possibilidade de conseguir o “objetivo exato”, que é o aprendizado, ele procura fugir da ação sobre si desta relação de poder. Este exercício de poder também foi desvelado na resposta do recorte R111:

R111 “Muito do que se faz no discurso não é realizado na prática. Muitos educadores ainda estão presos a prova, a um sistema de avaliação que aponta mais erros do que acertos, no qual o aluno é punido através da nota”

R7 “O discurso muitas vezes parece ser fácil de aplicar, mas na prática o professor encontra muitas dificuldades. Por exemplo: salas superlotadas e tempo disponível para fazer uma avaliação mais precisa”

R112 “A disparidade é grande, ou seja, diz uma coisa e faz outra”.

R113 “Que muitos profissionais do ramo falam e falam, palavras o vento leva, mas na prática quase ninguém faz o que diz”.

Percebe-se no recorte R113 o reconhecimento dos “profissionais do ramo” do discurso aceitável para a sua formação discursiva. Nota-se, no entanto, que a prática pedagógica

é sustentada por um outro discurso. Ao dizer que “palavras o vento leva”, o professor demonstra sua reação às forças que lhe querem afetar.

R1 “Às vezes o discurso é muito bonito, mas a prática não condiz”.

Percebe-se aqui um dizer em acordo com as leis do dizer. O professor aceita ser admissível dizer do discurso oficial que ele é bonito. Ele reconhece, no entanto, que a sua posição na formação discursiva é diferente.

R115 “O discurso e a prática tem que caminhar juntos para que o aluno tenha confiança”.

Por este recorte percebemos que o professor diz que é necessário que a posição de enunciação do professor seja a mesma da legislação e da ciência.

R6 “Um belo discurso muitas vezes impressiona, mas se as lindas palavras não forem postas em prática na hora de avaliar, tudo terá sido em vão”.

### **AVALIAÇÃO QUALITATIVA: MECANISMO DE PODER SOBRE O ALUNO.**

Se por um lado, como afirmam os professores, o estado exerce um poder sobre eles ditando um modelo de avaliação a ser seguido, ou seja, “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, por outro lado o professor tenta assegurar seu mecanismo de poder em relação ao alu-

no. Como pode ser visto em Foucault, os exames e as notas sempre foram ferramentas para a disciplinação. Como manter equilibrada a “batalha” se se abrir mão das armas?

Observe o recorte da fala do professor “R11”:

R11: Contínua, qualitativa e quantitativa. (grifo meu)

O professor “R11”, ao tentar fazer seu o discurso oficial, ou seja, o discurso autorizado à função sujeito que ele ocupa, afirma que a avaliação deve ser contínua, qualitativa e quantitativa (grifo meu). No entanto, o discurso oficial não só acrescenta o aspecto qualitativo na avaliação, mas diz que este deve prevalecer sobre o quantitativo. Para Jussara Hoffman, o qualitativo deve ser entendido como a descrição do percurso do aluno, ou seja, o Parecer Descritivo, ao invés de uma simples nota, que seria a quantificação do processo. Ela diz:

...o essencial é entender-se o qualitativo como descritivo, para além do classificatório, numérico ou comparativo. Explico... O qualitativo a que me refiro é decorrente da consistente observação e interpretação do professor das manifestações dos alunos, para muito além das cruzinhas em fichas de avaliação ou pontuações em tarefas de aprendizagem” (1999, p.39)

A mudança do quantitativo para o qualitativo nesta relação professor x aluno não significa a destruição da relação de poder. Significa, sim, uma mudança no mecanismo de poder nesta relação. A ação de um sobre o outro deixa de estar na disciplinação comportamentalista para estar na ênfase no processo de aquisição de conhecimento.

Em um segundo recorte tenho:

R2: ou seja, a união da observação e análise do professor em relação aos aspectos emocionais, sociais e relacionais dos alunos com o grau de desenvolvimento e o que eles produzem.

Percebe-se que o professor R2 corrobora o sentido da análise de R1. Na oração explicativa ele escolhe a palavra “união”, quando o discurso oficial fala de rompimento com o modelo de medição e quantificação. Esta dificuldade em abandonar o “velho” posto de enunciação oficial, ou seja, romper com a velha prática e abrir mão do instrumento de poder, é também explicitado no discurso do professor “R22”, quando diz, “tanto no aspecto qualitativo como quantitativo”, e no do professor “R23”, que diz:

Na minha opinião a avaliação escolar está sendo bem positiva, na forma que vem sendo trabalhada nas avaliações: qualitativa e quantitativa, tem uma soma de pontos na qual resultará a nota”.

Veja o que ele disse:

“Primeiramente, a partir do diálogo. Na seqüência deve haver um somatório de pontos, onde o aluno possa ser observado permanentemente tanto no aspecto qualitativo como quantitativo. Mas, também, acredito que o aluno não deve passar para a série seguinte sem ter alcançado os objetivos da anterior” (grifos meus)

Ao ser questionado por esta afirmação, o professor respondeu,

“esta é uma questão complexa. Primeiro porque o sistema apenas acrescentou o aspecto qualitativo, mas não aboliu o quantitativo (ou seja, a nota/resultados numéricos). Por isto, o professor tenta `conciliar` as duas coisas, produzindo um discurso aparentemente contraditório. Segundo, que a não-concordância com a progressão automática ocorre, via de regra, devido a uma preocupação sincera de que o aluno avance de série/ano sem ter avançado na aprendizagem e, na série/ano seguinte, tenha ainda mais dificuldade para acompanhar o processo. A retenção como punição também tem ocorrido (por parte do professor que não consegue distinguir/lidar com suas emoções), mas esse é apenas `um elemento`. Nesse sentido, parece-me que o qualitativo e o quantitativo não são, necessariamente excludentes/contraditórios”.

R3 Na seqüência deve haver um somatório de pontos.

O exame e os pontos são a demonstração de força e a legitimação da ação do professor sobre o aluno. Como abandoná-los? Percebe-se a insistência do professor em manter o seu arsenal<sup>9</sup> de poder e de controle. O mesmo acontece com a equiparação entre aspectos quantitativos e qualitativos, “tanto como”, afinal aqueles sempre foram as armas de seu combate. A mesma coisa foi observada no discurso do professor “R23”, “[depois] tem uma soma de pontos na qual resultará a nota”.

A pedagogia do exame continua sendo um mecanismo de exercício de poder do professor, mecanismo de um discurso autoritário, em relação ao aluno e um professor entrevistado concorda, mas se defende,

...mesmo este mecanismo está enfraquecido. É muito comum ver alunos rirem diante do resultado ruim de uma prova (nota baixa) e dizerem “não dá nada”. Ele já sabem que o sistema quer aprová-los (por isto a redução da média para 5,0). Sabem que o professor “quer” aprová-los (para não ter problema com a direção/sistema). Sabem que terão muitas chances, que no final poderão fazer “trabalhinhos”. Enfim, os alunos já perceberam que está muito fácil “passar de ano”. Por isso tenho observado que avaliação como mecanismo de poder (seja ela pontual, processual, quantitativa ou qualitativa) perdeu sua força. (Entrevistado)

## **4.2 “ONDE EXISTE PODER, EXISTE RESISTÊNCIA”: COMO REAGE O ALUNO AO EXERCÍCIO DE PODER DO PROFESSOR?**

Foucault afirma que

Uma classe dominante não é uma abstração, mas também não é um dado prévio. Que uma classe se torne dominante, que ela assegure sua dominação e que esta dominação se reproduza, estes são efeitos de um certo número de táticas eficazes, sis-

---

<sup>9</sup> Minhas escolhas lexicais estão em acordo com as de Foucault quando diz, “Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo”. Ele pensa as relações de poder como uma grande guerra.

temáticas, que funcionam no interior de grandes estratégias que asseguram esta dominação. Mas entre a estratégia que fixa, reproduz, multiplica, acentua as relações de força e a classe dominante, existe uma relação recíproca de produção (1998, p.252).

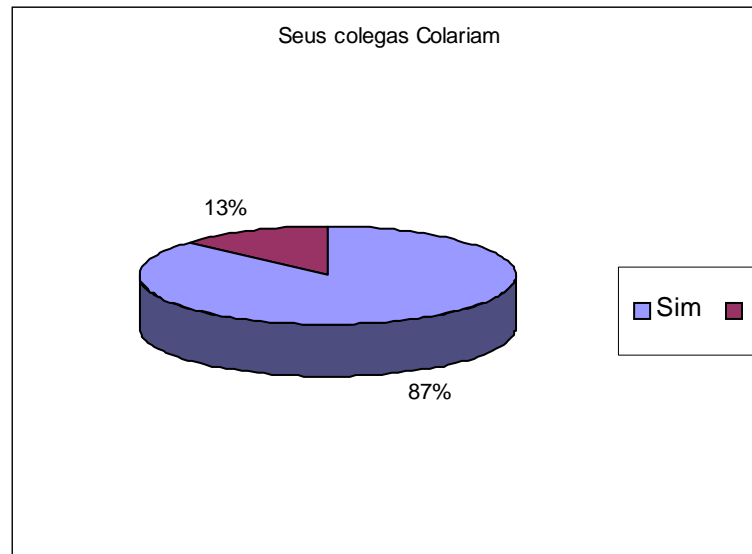
Foucault diz: “Onde existe poder, existe resistência” (Idem p. 240). Os indivíduos não são vistos como autômatos que aceitam passivamente todas as determinações do poder, este poder que “classifica os indivíduos em categorias, designa-os pela individualidade, liga-os a uma pretensa identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles” (GREGOLIN, 2004, p.137). Para ele a resistência deve ser como o poder, inventiva, móvel e tão produtiva quanto ele. Se há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Para compreender as relações de poder é necessário analisar as formas de resistência. “Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo estratégia precisa” (Idem p.241).

“O que me parece certo é que, para analisar as relações de poder, só dispomos de dois modelos: o que o direito nos propõe (O poder como lei, proibição, instituição) e o modelo guerreiro ou estratégico em termos de relações de força. O primeiro foi muito utilizado e mostrou, acho eu, ser inadequado: sabemos que o direito não descreve o poder” (Idem p.241).

## **ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA**

Quem nunca ouviu a já citada frase: “quem não cola não sai da escola?” Em minha pesquisa perguntei aos alunos se, ausentando-se o professor, seus colegas colariam. 87% responderam que sim. Deste grupo 42% confirmaram ser esta uma prática para burlar o sistema e garantir a aprovação.





Se o exame é a demonstração de força e o estabelecimento da verdade que garante e legitima ao professor a ação sobre o aluno, como afirma Foucault, a cola é um meio de resistência a este exercício de força e a camuflagem da verdade buscada. Quando o aluno enfrenta esta forma de poder que é exercido sobre ele, ele constitui-se em sujeito do seu discurso. É a transformação do indivíduo em sujeito “aluno”. Para Foucault, “as lutas, na sociedade moderna, giram em torno da busca da identidade e o seu principal objetivo não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas com uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata”.

A resposta mais comum à questão acima na pesquisa foi: “com certeza colariam”. Um aluno respondeu: “Quem é que não colaria se tivesse uma chance?”. Afinal, “ninguém é bobo”, respondeu outro. Parece que essa enunciação do aluno, por si só, já define a sua própria identidade de aluno, ou seja, alguém obrigado a frequentar as aulas, aprender conteúdos que não lhe interessa e, por causa disso, mais preocupado com os resultados do que com a aprendizagem.

Luckesi afirma que “os alunos têm sua atenção centrada na promoção”. Ao iniciar um ano letivo, de imediato, afirma ele, “estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas” (2002, p.18). Isto pode ser corroborado pela resposta de um jovem da escola pesquisada ao dizer: “prefiro a nota [à avaliação descritiva] porque consigo fazer meus cálculos para ver se atingi a média”. Esta preocupação única com a promoção é, ainda, segundo Luckesi, confirmada pelo discurso dos pais. “Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas de seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados” (Idem p.19). No entanto, alguns professores se defendem. Um deles afirmou,

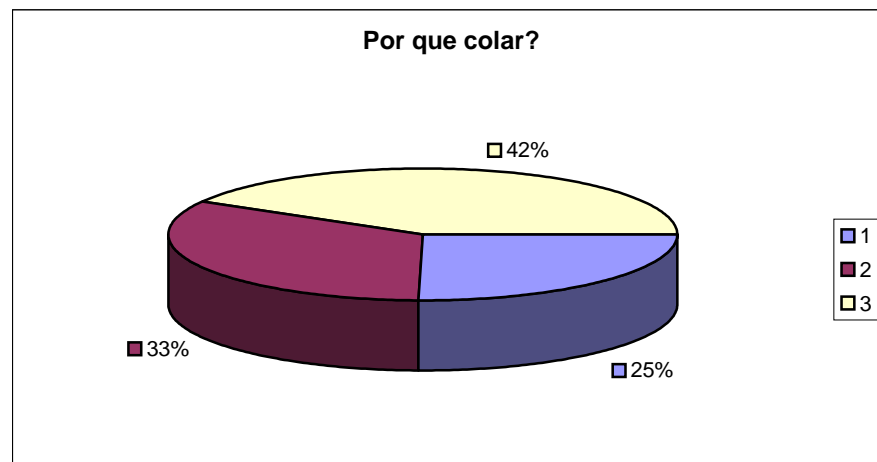
Costumo questionar meus alunos a respeito da preocupação excessiva com a nota e sobre a importância que dão ao conhecimento. A resposta quase sempre é, ‘a gente quer aprender, mas a gente tem que passar de ano’. Portanto, parece-me que a preocupação com a promoção é a principal, mas não a única. Até porque, tanto alunos quanto pais acreditam na equivalência entre nota e conhecimento. Tanto é assim que os pais cujos filhos tiram boas notas se orgulham ‘da inteligência’ de seus filhos

Se para o aluno, para os pais, para o estabelecimento de ensino e para o sistema social o importante é a aprovação, e se a nota é minha “passagem para a eternidade”; logo, devo fazer o que puder para garanti-la, mesmo que seja uma “nota falsificada”, como afirma um dos entrevistados. É o aluno externando a imagem que ele tem da imagem que o professor tem dele.

Percebe-se no discurso do aluno a presença da fala do outro, em nosso caso do professor e dos pais. Quais os característicos de um aluno que cola? 42% dos entrevistados descrevem os alunos que colam com o que diz o professor. Os motivos são diversos: não copiam a matéria, não estudam para a prova, não prestam atenção nas aulas, não têm interesse, têm preguiça, só pensam em brincar etc. 33% dos entrevistados afirmaram que os que colam o fazem para driblar o sistema classificatório e de medição e tirar boas notas. 17% reconhecem

que o problema está ligado à dificuldade na aprendizagem. Em toda a minha pesquisa somente um aluno respondeu que o que leva o aluno a colar é a prática pedagógica do professor, que faz uma prova em nível diferente do dia-a-dia em sala de aula.

- 1 - Problema na Aprendizagem
- 2- Para driblar o sistema
- 3 - Culpa do aluno



Veja o que os alunos responderam:

R31 “Porque não copiam o conteúdo que o professor passa”.

Este recorte revela alguns contornos do modelo dominante de postura do professorado e de concepções epistemológicas arraigadas na sociedade. O professor é o detentor de todo o conhecimento e tem como função transmiti-lo para o aluno. Temos aqui mais uma característica do discurso da escola. O aluno, por sua vez, recebe este conhecimento e deve registrá-lo. Nota-se, pela fala do aluno, que uma das razões para a necessidade da cola está ligada à deficiência no registro do conteúdo. O aluno pode omitir-se em copiar o conteúdo. Isto pode acontecer por relapso ou por ele não prestar atenção no professor, como afirmam os alu-

nos R50: “Porque alguns alunos não prestam atenção nas aulas” e R37: “A maioria deles não presta atenção e no dia da prova se tiver chance colaria”.

Em outras palavras, o conhecimento é sempre transmitido eficientemente, mas pode acontecer falha por parte do aluno. O mesmo é dito pelo aluno R36: “Porque muitos não têm os conteúdos...”. A culpa é sempre do aluno. Ao assumir a sua responsabilidade ele procura manter-se dentro das regras do discurso.

O descomprometimento é outro fator, segundo os alunos, que leva à necessidade do uso da cola. Pode faltar ao aluno o simples interesse, como disse o aluno R38, “Porque muitos não têm interesse de estudar”, ou, como afirma o aluno R39, “A maioria sim, porque tem preguiça de estudar para fazer a prova”. Unindo a falta de interesse e a preguiça, afirma o aluno R32, “Tem alguns que não sabe da prova e colam”. A falta de interesse também foi citada pelos alunos R57, “Sim, principalmente aqueles que não são muito interessados para estudar” e R59, “Sim, porque alguns não se interessam para estudar”. Como na análise anterior, aqui também o aluno assume toda a culpa pela necessidade de colar. Este é o discurso possível para o aluno.

Percebe-se, ainda, por este recorte, que a maioria dos alunos estudam para “fazer a prova”, não pelo prazer de adquirir o conhecimento. O mesmo é confirmado pelo aluno R47, quando afirma, “Alguns que não estudam para a prova acabam colando do colega”, e pelo aluno R41 “às vezes, porque não tem estudado para a prova”. Como na Pedagogia do Exame, os alunos ainda estão buscando preparar-se para o dia “D” e esta preparação é responsabilidade unicamente sua:

R34 “A prova está muito difícil para quem não estudou”.

R35 “Se a prova estiver difícil, você não estudou, a nota é importante...”.

R40 “Aqueles que colariam sempre aqueles que não estuda para o seu futuro”.

R42 “Porque realmente eles não estudam”.

R43 “Acho que sim porque alguns alunos não estudaram”.

R44 “Eu acho que se não tiverem estudado colariam”.

R45 “Aqueles que não estudam...”.

R46 “Eles nunca estão seguros, pelo fato de muitos não terem estudado”.

R48 “Se não tivessem estudado, colariam”.

Um professor entrevistado parece ter consciência disto quando comentou,

Parece-me que poucas pessoas têm uma predisposição espontânea para a aquisição do conhecimento. Seja em que nível for (fundamental, médio, superior). A busca do conhecimento decorre, de um modo geral, da necessidade ou de alguma cobrança.

Desta maneira a prova e a nota são maneiras de se fazer a “cobrança” que garantirá o sucesso do ensino e aprendizagem.

Outra observação importante do discurso do outro formatando o discurso do aluno pode ser visto na fala do aluno R49: “Porque muitos alunos só levam o tempo para andar e brincar, e não se preocupam com o seu futuro”. A preocupação com o futuro é coisa de adulto dentro da visão de mundo da nossa sociedade. Mas este aluno tem assimilado o discurso dominante da sociedade e o tem usado para justificar a busca de bom desempenho na escola. Novamente o único culpado pela necessidade da cola é o próprio aluno.

R51 “Sim, porque eles não estudaram”.

R52 “Sim, colariam aqueles que sempre nas explicações não está prestando atenção, sempre falta a aula”.

R53 “Muitos dos meus colegas não estudam e só esperam pela cola”

R54 “Porque eles as vezes não tinham estudado..”.

R56 “Sim, se eles não tiverem estudado, como muitos fazem”.

R58 “Sim, porque tem algum que não estudaram para fazer a prova”.

R60 “Sim, porque certamente não estudaram”.

R61 “Sim, porque não prestaram atenção na explicação”

R63 “Sim, porque eles fazem uma imensa bagunça.”.

R64 “Sim, porque tem umas pessoas que não sabem porque não presta atenção”.

A relação que o aluno faz entre prova e nota é claramente percebida. O motivo de sua ida à escola está intimamente ligado à nota e à aprovação para o próximo período:

R78 “Acham que colando vão receber notas boas”

R79 “Seria a oportunidade perfeita para eles tirar uma nota maior”

R80 “Têm alunos que se preocupam apenas com a nota”

R81 “Sim colariam para tirar uma boa nota”

R82 “Eles aproveitariam pensando em tirar melhores notas”

R83 “Para tirar uma boa nota é difícil ter um que não cole”.

Percebe-se que a partir de suas reações às práticas disciplinares e pedagógicas os alunos que não resistem ao poder pela cola são considerados bobos. Enquanto uns aceitam o jogo discursivo, outros o rejeitam e ironizam:

R84 “Sim, colariam. Porque ninguém é bobo. Não é certo, mas fazer o quê?”

R85 “Se os alunos precisassem de boas notas, colariam”.

Colar é visto como uma oportunidade de burlar o sistema, é um ato de resistência, para isto basta uma chance:

R86 “Com certeza eles iam aproveitar a oportunidade para tirar algumas dúvidas com seus colegas”

R87 “Sim, porque eles aproveitariam a oportunidade”

R88 “Quem é que não faz se tiver chance?”

R89 “Sim, porque seria mais uma oportunidade”

Apenas um educando afirmou que o que leva o aluno a colar pode ser o fato de não ter entendido a explicação do professor. Ele respondeu, “Sim, porque nem todo aluno entende muito na hora da explicação”. Nota-se pelo discurso deste aluno que ele ainda não compreendeu ser a escola o ambiente propício para o erro e que este norteia o acerto e garante a aquisição do conhecimento. Ou não compreendeu ou tem medo de exigir seus direitos. Se nesta relação de poder, *professor x aluno*, a avaliação não vai ser usada a seu favor, e reconhecendo que a culpa da não aprendizagem é sua, marcas da prática pedagógico-disciplinar, logo, a saída é a cola.

Veja outras respostas:

R90 “Sim. Sendo uma prova difícil eles não **resistiriam** e colariam, porque uma prova é um desafio para o aprendizado do aluno”.

R91 “A maioria sim, porque achariam mais fácil, **mas** eu não colaria”

R92 “Sim, porque vendo que não tem professor na sala de aula ele colariam e ficavam melhor para tirarem notas melhores, **mais** isso só acontece com alguns porque nem todos colam”

R93 “Porque muitos alunos só levam o tempo para andar e brincar, e não se preocupam com o seu futuro”.

R94 “Sim, porque se eles não sabem vão colar, **mas** tem alguns alunos que não colam”.

R95 “Alguns sim, outros não. Pois tem alguns que se preocupam apenas com a nota e não com a aprendizagem”.

R96 “Aqueles que colariam sempre aqueles que não estuda para o seu futuro”.

R97 “Sim, colariam para tirar uma boa nota, só que essa **atitude seria muito errada** porque atrapalharia no aprendizado do aluno”.

R98 “Sim, porque alguns alunos nem sempre sabe de tudo nas provas e acham que filando vão receber notas boas, **mas** não importa a nota e sim sua aprendizagem”.

R99 “Aqueles que são mais interessados e estudam mais não colariam. **Mas** outros sim”.

R100 “Tenho certeza que alguns sim, aqueles que não tem **consciência** do que está fazendo”.

## **IRONIA: MARCA DA RESISTÊNCIA**

Como disse, ao analisar o discurso do professor, a ironia permite frustrar o assujeitamento dos enunciadores às regras da racionalidade e da conveniência pública. Em minha pesquisa pude observar o seu uso pelos alunos

:

“Sim, aproveitariam e colariam **numa boa**”.

“Sim, quando não sabemos damos uma **coladinha**”.

“Sim colariam porque ninguém é **bobo**. Não é certo, mas fazer o que?”.

Ao fazer uso da ironia, o aluno resiste às pretensões do discurso do professor de que não se deve colar, que é feio, e assim por diante. Se o professor tenta resistir ao discurso



institucional, o aluno faz o mesmo em relação ao discurso do professor. Isto mostra que o sujeito ocupa um espaço de luta entre reproduzir o que está instituído e o desejo de subverter. Voltando a Foucault, “onde existe poder, existe resistência” (1998, p.240).

“Dependendo do conteúdo da prova colariam, concerteza [sic]. Porque se a prova estiver muito difícil e eles não tivessem estudado, eles aproveitariam que a prova tinha saído e colariam. **E você colaria?**”

“Sim, pois aproveitariam a **chance** de tirar uma nota melhor”.

“A maioria sim. Porque tem preguiça de estudar para fazer a prova, então, quando acha uma “**brexinha**” para colar, aproveitam.

“Sim, porque é uma boa oportunidade para colar, **mas** com certeza vai sofrer as conseqüências”.

“Sim, porque **eles não pensa certo**, eles só pensão em tirar nota boa, mesmo sabendo que vai se prejudicar...[sic]”

“Sim, ele colaria, a **maioria** dos alunos de hoje cola”.

“Sim, colariam. Se a prova estiver difícil, você não estudou, a nota é importante e você tem a oportunidade de colar, **quem não colaria?**[sic]”

“Mais é claro que sim. Tem aluno que filam com os professores na sala, imagine se não tivesse o que eles não fazia. **Ele ia pinta e borda**”.

“Sim, porque a prova está muito difícil, prá quem não estuda mais quem estudam fica fácil. Eu mesmo as vezes eu colo, **mas sem querer, querendo** [sic]”.

“Sim, porque aluno sempre **tem suas necessidades** de vez em quando”.

## DESCRIÇÃO OU NOTA: O QUE PENSA O ALUNO?

Em minha pesquisa fiz ao aluno a proposta da avaliação dentro do modelo da nova LDB, ou seja, trocar as notas por uma avaliação descritiva das dificuldades. A abolição da nota foi aprovado por 84% dos entrevistados. Percebe-se pelas respostas dos alunos a relação que eles estabeleceram entre a Avaliação Descritiva e a aquisição de conhecimento:

R31 “Eu acho legal porque o aluno vai realmente saber aonde ele está errado e aonde ele tem mais dificuldade”

Nota-se, pela resposta, que o aluno reconhece que a nota é pouco significativa para orientar a ação pedagógica. Definir exatamente o ponto aonde se encontra a deficiência é uma missão impossível para a nota. Se a dificuldade fosse externada por uma descrição, argumenta o aluno, seria possível saber onde se está errando. Por esta resposta posso afirmar que o aluno concorda com o discurso oficial. Veja as outras respostas:

R32 “Eu acharia melhor que explicasse onde eu preciso desenvolver mais [sic]”

R33 “Prefiro o relatório porque sabemos aonde deve ser mas melhor [sic]”

R34 “Acho melhor que uma pessoa falasse onde eu tenho dificuldade [sic]”

R35 “Eu ia saber onde eu preciso muito de estudar”

R36 “O relatório porque ele vai dizer onde estou com dificuldade e assim posso saber que eu tem que estuda muito [sic]”

R37 “Melhor receber um relatório por que a gente sabe em qual matéria a gente está com dificuldade e a gente seforsa mais para aprender [sic]”

R38 “Eu acho a nota importante, mas acho que seria mais vantajoso saber exatamente o que erramos e acertamos, para que assim possamos tentar corrigir e entender melhor o assunto”.

R39 “Seria melhor [o relatório], pois às vezes recebemos uma nota e nem ao menos sabemos as nossas dificuldades na prova feita”.

R40 “Seria bom, pois me ajudaria a estudar mais o assunto [sic]”

R41 “Acho muito bom, porque com esse relatório eu saberia onde sinto dificuldades, e assim, corrigir o meu erro”

R42 “Seria bom, pois, veria melhor onde estaria errando e seria melhor a correção desses error”.

Outro dado importante visto nas respostas dos alunos foi que a Avaliação Descritiva eliminaria o medo que o aluno tem de errar. Este medo é gerado pela nota, que o classifica e o exclui. Pelo contrário, o sentido que ele liga ao objeto é: entendimento, compreensão e segurança. Desta forma responde o aluno R43:

R43 “Eu acharia muito bom, pois ai eu iria entender mais e aprender mais ainda comigo mesma, e **talvez não tivesse mais medo** de responder o trabalho”.

R44 “Eu acho que seria muito melhor porque na hora de receber a nota eu fico inci-gura [sic] e o relatório é quase a mesma coisa, mais não **ver a nota só se saber que tá mal**”

Outra resposta acerca da descrição da dificuldades versus a emissão de uma nota foi: “É boa solução. Melhor que uma **nota falsificada**” (R45). O aluno parece ser consciente da infedignidade da nota. Sem dúvida isto acontece quando ela é adquirida de forma fraudu-lenta. A mesma coisa foi percebida pelo aluno R49, quando ele fala de “receber um nota sem ter aprendido nada”. O aluno resiste ao exercício de poder do professor através da cola; no entanto, reconhece a importância da aprendizagem:

R46 “Seria maravilhoso que nois recebemos um relatório, porque ia melhora o nosso aprendizado [sic]”

R47 “Acho bom, pois fico sabendo no quê preciso melhor [sic]”

R48 “Legal. Assim saberia em que assunto estou indo mal e seria melhor, estudaria os assuntos que tou indo mal [sic]”

R49 “Acho uma boa idéia porque ao invés de receber uma nota sem ter aprendido nada é melhor aprender mais e ficar sabendo do necessário que ficar com uma nota sem saber nada”

R50 “Acho que é melhor, pois as vezes nós recebemos uma nota e não sabemos das dificuldades”

R51 “Acho bom, porque ficamos **informados** e melhoraremos mais com a matéria”

R52 “Legal. Porque eles estarão nos ajudando reconhecer os nossos erros e concer-tos [sic] tirando as nossas dúvidas, por que não vale a nota e sim o aprendizado”

R53 “Eu acho uma idéia excelente porque para mim é mais importante ter adquirido conhecimentos do que tira um dez em uma prova”

R54 “Acho excelente, porque em vez de notas eu **ficaria sabendo** como e em que eu tenho que melhorar e também como está o meu desenvolvimento em cada discipli-na”

R55 “Acharia bom, pois assim eu iria **ver melhor** onde errei e consertar meus erros, já que a nota a gente só precisa para passar de ano e o aprendizado é para a vida in-teira”

R56 “Eu acho que seria melhor um relatório, porque as notas boas não importa mui-to. O mais importante é agente aprender”

R57 “Eu acho legal receber um relatório, pois só assim **eu vou saber** as minhas dificuldades e vou tentar melhorar”

R58 “Eu acho que seria bem melhor, assim eu **ficaria sabendo** o que eu errei e procuraria fazer melhor, mudar [sic]”.

R59 “Seria melhor o relatório por que eu sabia em que matéria eu tinha que melhorar o aprendizagem [sic]”

R60 “Bom! Porque se recebemos um relatório descrevendo as nossas dificuldades, podemos superalas [sic]”

R61 “Seria ótimo, porque assim conseguimos melhorar os nossos estudos **sabendo** onde estaríamos errando”

R62 “Eu acho que seria muito importante, pois nós iríamos encher gar mais de frente as nossas dificuldades e iríamos tentar melhorar tudo aquilo [sic]”

Alguns alunos, no entanto, prefeririam a nota. Os argumentos usados para justificar suas preferências foram, primeiramente, a facilidade de manipular os dados numéricos: “Fica mais fácil fazer os cálculos das médias”. Depois o trabalho grande que daria aos professores em descrever o percurso de tantos alunos. Nota-se, no entanto, a grande ênfase que se dá à “minha nota” que “eu tirei”. Se este é o caminho de mudança de status, abrir mão seria não resistência. Na escola os boletins ainda garantem os lauréis. Afinal, como detectado em minha pesquisa, para os pais a nota ainda é a forma de “confirmar o que se aprendeu”, é o “termômetro do ensino”, “é a mostra do esforço, do interesse, da dedicação do aluno”. Ela é vista ainda por eles como “fonte de estímulo”. Veículo que “mostra o que o aluno sabe”.

R63 “Acho bom..., mas também queria receber a minha nota que tirei na prova”

R64 “Bom, mas acompanhando a nota”

R65 “Prefiro a nota, porque consigo fazer meus cálculos para ver se atingi a media”

R66 “Acho que as notas seria melhor porque o professor não teria tanto trabalho”

R67 “No meu ver eu preferia uma nota, porque e mais facio do que um relatório”

R68 “Eu acharia errado porque eu queria ver meu desempenho na prova e também saber a minha nota”

R69 “Eu acho uma péssima idéia. Para aprender não é preciso fazer as dificuldades para quebrar a nossa cabeça de tanto peso”

R70 “Se o professor me der um relatório só vai me deixar confusa”

R71 “Eu prefiro receber uma nota”

R72 “Eu acho que receber as notas seria melhor tanto para os alunos quanto para o professor, porque se o professor tiver muitos alunos vai ser muitos relatórios para ela fazerem [sic]”

R73 “Eu gostaria de saber a minha nota...”

R74 “Pra mim a nota é mais facio de fazer as contas no final do ano [sic]”

### **4.3A RECUSA DA REPROVAÇÃO PELOS PAIS: O QUE ELES ARGUMENTAM**

Meu objetivo aqui não é o de realizar uma análise das práticas discursivas da escola e dos professores na questão da reprovação de alunos, ainda que em alguns momentos fui tentado a fazê-lo pelo conteúdo dos documentos. O que pretendo é apreender e descrever o modo como os sujeitos se expressam com relação a estas práticas, compreendendo, assim, como estão construindo os discursos da sociedade com relação à escola e com relação às questões da avaliação.

A questão que orientou o processo de análise dos relatórios dos pais foi:

- Como se porta o reclamante neste confronto de poder ao apelar pela ouvidoria.

No primeiro documento da ouvidoria analisado, chamarei de R26, o pai pede pela reconsideração da reprovação de sua filha que está matriculada em uma escola particular no último ano do ensino fundamental. Sua filha fez recuperação final nas disciplinas de Matemá-

tica, História, Ciências e Inglês. Em Matemática ela foi reprovada por dois décimos. Em História e Geografia, por oito décimos. Para justificar o seu pedido, o pai dá a suas razões:

“O pedido se dá em razão de 1) da aluna ter o direito de ser aprovada em conselho de classe 2) A depreciação da aluna por parte da instituição e seu corpo docente 3) A indisponibilidade da instituição frente aos pedidos reclamados por sua representante legal no que diz respeito à revisão e reconsideração de notas”

Nota-se, primeiramente, que ao dirigir-se a ouvidoria o reclamante faz um pedido, não uma exigência. No entanto, ao referir-se ao procedimento da escola, a reclamante exige seus direitos. Veja a seqüência da argumentação: primeiro à criança foi negado, segundo o pai, um **direito**, “o de ser aprovada pelo conselho de classe”.<sup>10</sup> Pelo contexto, no entanto, verifiquei que a reprovação aconteceu em nível de conselho. O direito regulamentado pelo regimento escolar não é o de aprovação, mas o de julgamento por uma banca da avaliação do professor. Para negar a competência do conselho o pai argumenta, ainda:

“[em Inglês], por um erro da professora em uma das provas, a aluna foi prejudicada faltando-lhe 0,4 (quatro décimos), isto em uma disciplina que não tem por objetivo reprovar o aluno”

Sendo a avaliação um instrumento de poder, a forma como o pai constrói, aqui, a sua argumentação visando a seus intentos, é o de atacar o que até então detinha o poder, ou seja, o professor. Isto ele o faz apontando um erro na expectativa de mostrar a incompetência do conselho. A ação de ataque continua em relação aos professores das demais disciplinas.

Por faltar apenas quatro décimos em matemática, o pai argumenta, “[isto demonstra] a ausência de bom senso por parte do professor e tão pouco de razoabilidade”. Em história, cuja reprovação se deu por oito décimo, a desculpa acontece por um questionamento, “uma aluna que obteve nota 10,00 em geografia, não teria capacidade para acompanhar o Ensino Médio?”.

A segunda linha de defesa do pai foi baseada na lei de defesa da criança e do adolescente, que afirma que estes não devem ser expostos jamais. Por isto o pai fala de “depreciação da aluna por parte da instituição e seu corpo docente”. No entanto, na argumentação acontece apenas uma alusão aos direitos da criança, sem, no entanto, explicitar como tais direitos foram negados. A omissão pode ser bastante significativa neste caso. Pode expressar uma “bala na agulha” da arma do pai para o caso do confronto se estender. Percebe-se que neste caso o ataque foi à instituição e ao seu corpo docente.

Já na terceira frente de batalha a instituição foi atacada na pessoa de sua representante legal, que, segundo o denunciante, não atendeu aos pedidos de revisão e reconsideração das notas. O denunciante avalia a ação da instituição como de “descaso”. Ele afirma que só recebeu cópias das provas depois de informar que estava procurando a ouvidora.

Percebe-se que uma das formas de reação do pai ao enfrentar a reprovação do filho é a de ataque ao professor e a instituição. Isto foi visto, ainda, no documento R28, quando o pai afirmou, “mesmo sabendo que o meu filho é o maior culpado pela sua reprovação, pois não tem justificativa para isto, o colégio também deixou muito a desejar”, ou, “houve muita

---

<sup>10</sup> O conselho de classe deve acontecer quando o professor acredita precisar ouvir os demais colegas a fim de corroborar a sua avaliação. Quanto ao número de disciplinas ou áreas de conhecimento que são apreciados em um mesmo conselho, de um mesmo aluno, isto é normatizado pelo regimento escolar.

mudança, ou seja, troca de professores, nas disciplina... o professor não tinha domínio da turma” (R29).

O segundo documento a ser analisado, R27, refere-se ao pedido de uma mãe pela revisão do resultado do seu filho que está matriculado na 8ª série do ensino fundamental em uma escola pública. Ele diz:

Venho por meio desta pedir para ser revista as notas de Antonio da Silva (nome fictício) por falta de poucos pontos, reprovou sou empregada ganho 350 reais ele trabalha ganha 150 reais e sou eu, e ele é que me ajuda se for reprovado, perderá o seu emprego e curço que esta fazendo. Tanto o emprego como o curço foi encaminhado pelo nucllo do cajuru até entendo porque foi reprovado,mas pela idade que se encontra, não pensou nas consequência, mas por favor me ajudem que ele possa ser aprovado, para manter o emprego, manter o curço, obrigado. [sic]

Pode-se ver aqui, novamente, corroborada a afirmação de Luckesi (2002) de que os pais estão mais preocupados com a aprovação do que com a aquisição do conhecimento. Ao dizer que, “até entendo porque foi reprovado” e que seu filho “não pensou nas consequências” a reclamante tira toda a culpa da instituição e dos professores, assumindo-a. A forma como esta reclamante se aproxima daquele que detém o poder é expresso pela escolha lexical, “venho por meio desta pedir” e “por favor me ajudem”. Não há qualquer exigência de direitos, como no caso anterior. Sua argumentação visa atingir o coração, afinal, a reprovação significa a perda do emprego, a interrupção do curso e, assim, a ajuda financeira. Argumentação semelhante pode ser vista no documento R75, “com essa reprovação o aluno perderá o estágio[...] naquilo que gosta de fazer, trabalhando no Instituto de Informática. [...] o aluno colabora na renda familiar”.

Outra reclamante, R29, escreveu, “Não temos a intenção de denegrir ou desmerecer qualquer professor ou equipe pedagógica, mas desejamos saber o porquê das reprovações, modelos de provas, quantas avaliações foram realizadas”. Ela se declara professora, o



que pode ser notado pela sua argumentação. Sua arguição não é contra o professor, uma vez que conhece os procedimentos. Por isto ela busca alguma falha no processo, sabedora ela desta possibilidade. Daí o questionamento, “Como foram os alunos dispensados das aulas no dia 10/12/04 sendo que o calendário previa aulas até 16/12/04?”. Fica uma suspeita no ar: Se a escola não está comprometida com o seu próprio calendário escolar, como posso confiar nela para ensinar e avaliar o meu filho. Será que suas dificuldades não poderiam ser sanadas nestes dias que lhe foram usurpados pela instituição. Percebe-se, como bem mostrou Foucault, que é possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Aqui vejo o olhar hierárquico de que tratei no capítulo 3. Se existe um olhar disciplinador do professor sobre o aluno, existe também um olhar disciplinador sobre o professor: a ouvidoria. Nesta luta de poder o pai desvela as falhas a fim de favorecer-se diante do parceiro do conflito.

Percebe-se, ainda, no processo do reclamante R29 o uso da ironia. Ele diz, “**que recuperação paralela é esta?**”. O mesmo recurso foi utilizado pela reclamante R76. Ela, que faz o curso de química, foi reprovada na disciplina de Sociologia. Segundo a denunciante não havia provas para gerar as notas nessa disciplina. As notas eram dadas através de participação em sala de aula e através dos passeios. No entanto, reclama ela, não ganhei nota porque “não tinham minha autorização em mãos para o passeio à Petrobrás”. Para defender-se ela ironiza, “**Eu tenho 30 anos. Preciso de autorização?**” Como já mostrei neste trabalho, a ironia é um meio de evitar o assujeitamento dos enunciadores. Ela desqualifica e ridiculariza as pretensões do discurso da instituição de que está correta em reprovar o aluno. Isto mostra que o sujeito ocupa um espaço de luta entre aceitar o que está instituído e o desejo de subverter. Como afirma Berrendonner, a ironia é uma atitude defensiva. (Apud MAINGUENEAU, 1997, p.99).

Outro uso de ironia pelo reclamante foi encontrado no final do seu relatório ao dizer, “que pena não poder chamá-los de ‘EDUCADORES’”.

Outro fato interessante na análise desta reclamação foi uma observação no final da redação, “Obs. A Maria de Andrade [nome fictício] irá estudar em outra escola e voltará a residir com a mãe com a possibilidade de ir residir no interior do PR”. Em uma primeira vista parece irrelevante este pós-escrita. Afinal, que relação tem a reavaliação da reprovação com o fato da aluna sair da escola e mudar-se para o interior? Mas se o reclamante achou tão importante escrevê-la, embora já tivesse terminado a redação, o leitor deveria atentar-se para ela. Um sentido possível é de que se a aprovação fosse gerar um problema para aquele professor no ano seguinte, não haveria risco, pois a aluna estava saindo. Se o risco fosse para a própria aluna, ela estava indo para uma escola do interior, onde o nível é mais baixo.

O que pude perceber ao analisar as reclamações dos pais é que o discurso que fazem está ligado ao meio social de onde vêm. No entanto, as estratégias são, ou de atacar a instituição ou de rogar a sua misericórdia. Este ambiente de luta explicita uma relação de poder. Como mostrei neste trabalho, o poder pode ser exercido “por uns sobre os outros”, não necessariamente por consentimento, renúncia ou transferência de direito, mas o consentimento pode ser uma condição para que haja a relação de poder. Como afirma Foucault, “aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre a sua própria ação” (1995, p.243).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, como se exerce o poder? Como ele afeta outras forças? Como acontecem as relações de poder no discurso pedagógico? Vimos em nossa pesquisa a confirmação do que disse Foucault: a força não está nunca no singular. Ela está sempre em relação com outras forças. Ela ultrapassa a violência, pois tem como objeto outras forças. Como disse Deleuze, “uma ação sobre a ação, sobre as ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (2005, p. 78).

Não podemos esquecer que a escola, enquanto instituição, se constitui autoritariamente e o faz se legitimando e legitimando o discurso pedagógico. Atualmente, no Brasil, não temos um projeto político pedagógico único. O que há são Parâmetros Curriculares que servem de norte para cada instituição. Há também a Lei de Diretrizes e Base (LDB) que orienta o funcionamento discursivo, lei esta promulgada em 20 de dezembro de 1996. O que é enunciado desta posição é o que chamei em minha pesquisa de “Discurso Oficial”. Este discurso é sustentado pelas conquistas sociais e pelos textos dos teóricos sobre a aquisição de conhecimento. Entre as grandes mudanças ocorridas a partir desta lei está, como citamos, a orientação de que a avaliação deveria ser *contínua* (não pontual) e que os aspectos qualitativos, ou seja, a *descrição* das dificuldades, deveria ter prevalência sobre os quantitativos, ou seja, a nota. Percebemos, no entanto, em nossa pesquisa que há divergências dentro da formação discursiva.

De um lado temos professores com uma prática sustentada por um discurso autoritário possibilitado por uma sociedade autoritária. Eles parecem acreditar que para avaliar é imprescindível o uso do exame e da nota, instrumentos vistos como forma de poder-saber ligada aos sistemas de controle, de exclusão e de punição próprios às sociedades industriais (DELEUZE, 1997, p.20). Como afirma Foucault, o exame é uma função de seleção e de exclusão. Parecem acreditar, ainda, que através do medo proporcionado por este mecanismo,

como apregoado por Comênio, o aluno vai estudar e vai aprender. Caso não o faça, o professor o impede de continuar. Desta forma, as notas e os exames são utilizados como mecanismo de poder, como legitimador da ação do professor sobre a ação do aluno. É o poder sendo exercido pela extração, apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber, como escreveu Foucault (1997, p.19). Isto acontece porque a nota e o exame sempre foram a linguagem que a sociedade entende e que a escola legitimou para “provar” a aquisição do conhecimento. Aplicar o exame e quantificar o conhecimento colocam em questão o poder do professor e o seu efeito produzido sobre o aluno. Acontece a separação clara entre aqueles que detêm o poder e aqueles que não o detêm. Qualquer mudança no pensamento pedagógico acerca disto interferiria nesta relação de poder. Como disse Foucault, “seriam tentativas de deslocá-lo, mascará-lo, eliminá-lo, anulá-lo” (1997, p. 53). Uma mudança de avaliação quantitativa para qualitativa, das notas para uma descrição do percurso, como propõe o discurso oficial, não anula o poder do professor, mas o desloca em nome de um saber mais exato e, como consequência, exige mudança de mecanismos. Significa colocar fora de circuito todos os efeitos próprios ao espaço da escola. É bem provável que este seja o motivo que levou o professor, como mostramos em nossa pesquisa, a lutar para desqualificar o sujeito do discurso oficial. Os professores afirmaram que não foi levada em conta a realidade do aluno, a realidade da escola e nem a realidade do próprio professor ao ser feita essa enunciação. É uma forma de resistência ao enquadramento na ordem dos discursos. Como afirma Foucault, “o que precisamos para poder manter nosso domínio diante dos acontecimentos que podem se produzir é de ‘discurso’” (1997, p.126). Vimos que o uso de verbos como “empurrar” demonstra um ambiente de luta nesta relação de poder.

Mas é justamente contra essa escola como lugar, como forma de distribuição e mecanismo dessas relações de poder que luta a nova escola. O aluno ganha o direito de errar, de criticar, de construir seu próprio caminho. O professor deixa de ser juiz para ser o companheiro da caminhada. As relações de poder deixam de constituir o *a priori* da prática pedagógica. Como afirma Foucault, “o poder passa a ser visto não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação” (1997, p. 71).

Do outro lado, temos os alunos que já compreenderam que o mecanismo usado pelo professor não é fidedigno para mostrar o percurso da aprendizagem, mas, no entanto, é

arma perigosa que pode ser usada contra ele. Como vimos em nossa pesquisa, se é a nota que legitima a ação do professor sobre o aluno, a reação é burlar o sistema e proteger-se. A cola serve para “induzir, desviar, tornar difícil, limitar, tornar menos provável” a ação do professor nesta relação de poder. Daí a ironia como marca da resistência: “ninguém é bobo”.

Os pais de alunos, por sua vez, defendem junto a ouvidoria o direito de aprovação de seus filhos tentando desqualificar o discurso que sustenta a prática do professorado. Eles parecem entender que as instituições exercem poder de controle sob as formas de dizer. Vêem, ainda, a diferença de posição do enunciador oficial e da posição do professor na formação discursiva. Assim, como pode ser visto em *A ordem do discurso*, a relação entre a circulação da palavra e as relações de poder postas pelas instituições controlam o dizer. Assim, “o que anuncia ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma terrível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que representa, em relação ao que diz” (PÊCHEUAX, 1990, p. 77).

Uma coisa que precisa estar clara é que, como afirma Foucault, “há um combate *pela verdade*, ou, ao menos, *em torno da verdade*” (1998, p. 14). A “verdade” deve ser objeto de debate e de confronto, pois se sabe que há a atribuição, ao verdadeiro, de efeitos específicos de poder.

A resistência não deve apenas mudar a ordem das palavras, mas, como afirma Sá, deve “Amassar toda a mecânica das frases com as quais estamos habituados a conviver” e externar o conjunto de condições que regem, em cada momento histórico, o surgimento de enunciados, seu papel e sua imposição como as práticas na sociedade. Impossibilitados de destituir o poder de seus efeitos totalitários através de uma revolução, afirma Araújo, “cabe, o que não é pouco, resistir aos seus efeitos, mostrar que são produzidos, disseminados e conduzidos por discursos, mostrar como esses discursos funcionam” (ARAÚJO, 2001, p.198).

A educação como direito de todos já se tornou um jargão nacional. A democracia deveria garantir o acesso ao saber a todos. No entanto, ela ainda não garante igualdade de direitos e mantém certo jogo de poder, certa luta de classe. A reivindicação de um novo professor que garanta a aprendizagem de todos e que esteja em constante busca de se capacitar para esta missão, o que é chamado de formação continuada, já tem sido apregoado nas universidades.

Não deveria haver espaço dentro de nossa sociedade para um professor com atitude excludente, como havia dentro de um sistema político militar e autoritário.

Ao avaliar, o professor deveria saber a grandeza desta ação, que é a obtenção de dados para nortear a sua próxima ação em relação ao processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia do exame, que centraliza a atenção nas provas, não auxilia a aprendizagem dos alunos. Assim, não poderá cumprir a sua função de ajudar na decisão da melhoria da aprendizagem. Além do mais, como afirma Luckesi, ela traz efeitos psicológicos prejudiciais. É útil para desenvolver personalidades submissas. “De todos os tipos de controle, o autocontrole é a forma como os padrões externos cerceiam os sujeitos, sem que a coerção externa continue a ser exercitada” (LUCKESI, 2002, P. 25).

Por isto Foucault afirma que “o papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco ao lado’ para dizer a muda verdade de todos. O intelectual mudou de aspecto, e até sua função mudou; sua função, agora, é de lutar contra as formas de poder exatamente onde ela é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (1998, p. 71). A sua produção, agora, deve ser de efeitos de transversalidade e não mais de universalidade.

Discutir a prática opressora e disciplinadora da avaliação não é uma luta pela tomada de consciência, mas antes uma luta contra o poder, como afirma Foucault, “para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (Idem, p. 71).

Como afirma o autor, este seria um primeiro passo contra o poder: “Se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria” (Idem p. 77).

Foucault percebeu a existência de uma ordem na disposição das coisas. Esta ordem, como afirma Araújo, “nada mais era do que o discurso de cada época” (2001, p. 37). O discurso de uma avaliação classificatória e excludente, como se vê na pesquisa, ainda acha espaço dentro de uma sociedade democrática. No entanto, a avaliação deveria mudar seu caráter, tomando a forma de norteador para um processo de ensino-aprendizagem que garantisse a

todos o acesso ao saber. Esta é a nova verdade, verdade construída historicamente. O que se conhece agora é apenas o resultado de mudanças ocorridas anteriormente. Mudanças geradas pela conquistas políticas e pelas descobertas científicas. Como fez Foucault, o arqueólogo do saber, a história precisa ser cavada a fim de mostrar como acontecem os jogos da verdade e como em cada época se fazem valer de certos saberes; como acontecem as transformações de um saber e como se estabelecem cada umas das formações discursivas.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade (1998, p.14)

É necessário que professores, alunos e pais se relacionem consigo mesmo de forma a poder rechaçar e denunciar as pressupostas verdades estabelecidas, impedindo assim que as relações de poder, como diz Sá, “se cristalizem em estados de dominação, que se constitua sem recorrer a uma verdade interior, dada de antemão ao conhecimento e à experiência e arraigada em uma profundidade íntima e inacessível”. Isto vai significar a colocação do sujeito no centro da reflexão, mas livre do poder disciplinador e normalizador. Somente entendendo o que tornou possível este ou aquele discurso da avaliação como sendo verdadeiro estaremos aptos a promover mudanças na educação.

A papel da pedagogia deve deixar de ser o de *formador* do indivíduo para assumir outra função, a função crítica. Como afirmou Foucault, “A prática de si deve permitir a eliminação dos maus hábitos e das falsas opiniões que se pode receber em massa, ou dos maus mestres, como também dos parentes e do meio. ‘Desaprender’ (*de-discere*) é uma das tarefas importantes da cultura de si” (1997, p. 124). É preciso, também, que a escola assuma a função de luta, dando ao indivíduo as armas e a coragem de resistir. Como citado por Foucault, “Epiteto não queria que sua escola fosse considerada como um simples lugar de formação, mas também como um ‘consultório médico’, um *iatreïon*; queria que ela fosse um ‘dispensário da alma’; queria que seus alunos chegassem com a consciência de serem doentes” (Idem p. 124). Que armas precisamos? Precisamos é de “discurso”. Discursos verdadeiros que nos

permitam afrontar o real. É o que Foucault chama de vincular a verdade ao sujeito. Trata-se “de armar o sujeito de uma verdade que não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberano em nós mesmos” (FOUCAULT, 1997, p. 130).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo, SP: Moderna, 1992.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Linguagem e realidade: do signo ao discurso**, 2001. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-graduação em estudos lingüísticos, UFPR, Curitiba.
- \_\_\_\_\_. **Percursos e percalços da AD Francesa**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Foucault e a crítica do sujeito** in: *Fragmenta*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2001.
- AUROUX, Sylvain. **A Filosofia da Linguagem**. Campinas, SP: Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer**. Campinas, SP, Unicamp, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 2003.
- BLOOM, Benjamin S. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, SP: Pioneira, 1983.
- BONNIOL, Jean-Jacques. Michel Vial. **Modelos de Avaliação**. São Paulo, SP: Artmed, 2001.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- CARNEIRO, Vera Clotilde.(2000). Pesquisa Foucaultiana: uma alternativa entre caminhos alternativos. **Educação**, PUCPR, Porto Alegre, v. 23, n. 41, jul. 2000.
- CORBELLINI, Valéria Lamb. (2003). Arqueologia do Saber. **Educação**, PUCPR, Porto Alegre, v. 23, n. 50, jun/2003.
- CORDEIRO, Edmundo. **Foucault e a existência do discurso**. <<http://www.udc.es/dep/fx/cac/sopirrait.htm>> Acesso em 18 fev. 2004.

CRESTANI, Célia Regina. **Os discursos oficiais do CEFET-PR sobre o trabalho: uma análise dialógica**, 2001. Tese (Mestrado em Tecnologia) – Curso de Pós-graduação em tecnologia, CEFET, Curitiba.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988.

FARACO, Carlo Alberto. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, PR: UFPR, 2001

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Diálogo: As idéias Lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar, 2003.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Foucault: uma trajetória filosófica**. DREYFUSS, Hubert. L., RABINOW, Paul. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitário, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, RJ: Ed Forense, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. São Paulo. SP: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. São Paulo. SP: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998

\_\_\_\_\_. **O Homem e o Discurso**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Clínica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Petrópolis, RJ: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção**. São Paulo, SP Artmed, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo, SP Martins Fontes, 2000.

GHIRALDELLI, Jr, Paulo (ORG). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo, SP Cortez, 1997.

GREGOLIN, I Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos**. São Carlos, SP Claraluz, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos**. Porto Alegre, RS Mediação, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, SP Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Lingüística**. São Paulo. Cortez, 2001 (p. 102-142).

PÊCHEAUX, M.. “**Análise automática do discurso**”. In: GADET,F.&HAK,T. (Orgs) Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheau. Campinas, SP. Uicamp, 1990. São Paulo. Cortez (p. 102-142).

PERRENOUD. Philippe. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Limites do Discurso**. Curitiba, PR: Criar, 2002.

\_\_\_\_\_. Dez observações sobre a questão do sujeito. In: VOESI, I. **Subjetividade**. Tubarão, SC: Unisul, 2003.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão, SC: Unisul, 2002.

SÁ, Raquel Stela de. [www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art12.html](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art12.html) - 43k., Acesso em 05 de agosto de 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Nova LDB: Trajetória para a cidadania**. São Paulo, SP: Arte Ciência, 1998.

STRATHERN, Paul. **Foucault em 90 minutos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S., Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, SP: Libertad, 1992.

VOESE, Ingo. **O Movimento dos sem-terras na imprensa**. Ijuí, RS: Unijui, 1998

\_\_\_\_\_. **Argumentação Jurídica**. Curitiba, PR: Juruá, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mediação dos Conflitos com Negociação de Sentidos**. Curitiba, PR: Juruá, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org) **Subjetividade**. Tubarão, SC: Unisul, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos. **Conversas com Lingüistas: Virtudes e Controvérsias da Lingüística**. Paulo, SP: Parábola., 2003.

## 6 ANEXO 1 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Professor “R11”

“Contínua, qualitativa e quantitativa, ou seja, a união da observação e análise do professor em relação aos aspectos emocionais, sociais e relacionais dos alunos com o grau de desenvolvimento e o que eles produzem”. (36 anos Pós-graduada).

Professor “R12”

De forma contínua, onde o aluno seja estimulado a pensar, argumentar, “amadurecer” suas idéias a respeito do que está aprendendo. O “tempo” que se destina de uma avaliação para outra é muito pouco. Não concordo que o ano letivo seja dividido em quatro bimestres com notas para cada um. Deveria ser apenas em dois, assim os discentes iriam “receber” mais informações e poder praticá-las com maior segurança quanto a aprendizagem-avaliação e enfrentar com maior responsabilidade o termo “avaliação-nota” (31 anos, F, professora).

Professor “R13”

“Deve ser contínua, através da observação e análise dos registros escritos do aluno e seu desempenho oral” (38 anos 3. grau )

Professor “R14”

“O aluno deve ser avaliado desde o 1º momento em que entra na sala de aula até o momento de sair. A avaliação qualitativa é a maneira mais justa de medir o aproveitamento do aluno, pois a qualidade dos conteúdos e mais importante que a quantidade, que por muitas vezes se perdem em pouco tempo”. (41 anos Pedagogia )

Professor “R15”

“A avaliação deve ser contínua. O dia a dia do aluno na sala de aula” (46 )

Professor “R16”

“Deve acontecer de forma contínua, ou seja, o aluno será avaliado diariamente de diversas formas” (29/ Ed Física)

Professor “R17”

“De forma que venha realmente a avaliar se o aluno realmente aprendeu e não se dá apenas através de uma forma: a prova, mas existem várias outras formas de avaliação mais eficaz [sic]: seminários, pesquisas, produção de texto...”

O advérbio “realmente”, que tem valor argumentativo, traduz o sentimento do locutor diante da função da avaliação.

Professor “R18”

“A avaliação deve ocorrer continuamente” (28 GEO )

Professor “R19”

“A avaliação deve ser essencialmente formativa, feita de forma diversificada com instrumentos variados, servir como um valioso referencial para acompanhar “como” o aluno está aprendendo, oferecendo subsídios ao professor para catalisar, medir, facilitar esse aprendizado. Não deve ser apenas uma cobrança de conteúdos de forma mecânica sem muito significado para os aprendentes e docentes” (42 anos Mat )

Professor “R20”

“De uma forma contínua, durante o processo ensino-aprendizagem”

Professor “R21”

“Deve ser contínua. O professor precisa avaliar o seu aluno durante as aulas e não apenas nas provas (Um momento específico). É necessário que se ensine, nas escolas, ao aluno a pensar e assim ele fará o exercício sem que seja preciso marcar data de avaliação e ele ficar nervoso ,”decorando” a matéria” (35 anos Estudante de Letras/advogada)

Professor “R22”

“Primeiramente, a partir do diálogo. Na seqüência deve haver um somatório de pontos, onde o aluno possa ser observado permanentemente tanto no aspecto qualitativo como quantitativo. Mas, também, acredito que o aluno não deve passar para a série seguinte sem ter alcançado os objetivos da anterior” (23 anos Ped ).

Professor “R23”

“Na minha opinião a avaliação escolar está sendo bem positiva, na forma que vem sendo trabalhada nas avaliações: qualitativa e quantitativa, tem uma soma de pontos na qual resultará a nota”. (38 Anos Pedagoga )

Professor “R24”

“Avaliar é um dos aspectos educacionais mais complexos, não podendo dizer ao certo, a melhor e mais correta forma de avaliar. O que é correto para um aluno pode não ser o correto para outro. No momento temos a prova, o simulado e uma avaliação contínua”.

Professor “R25”

“Eu acho muito difícil avaliar, pois não existe critério totalmente positivo dentro da avaliação. No momento eu avalio através da prova bimestral, simulado e avaliação contínua”

## **7 ANEXO 2 – DOCUMENTOS COLETADOS NA OUVIDORIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**



**ANEXO 3 – CÓPIA DA DOCUMENTAÇÃO DE REGISTRO  
ESCOLAR DA ESCOLA DE ITAQUI**

## **ANEXO 4 – QUESTIONÁRIOS APLICADOS**

