

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOELMA GUIMARÃES

**MATEMÁTICA ESCOLAR, RACIOCÍNIO LÓGICO E A CONSTITUIÇÃO DO  
“BOM ALUNO” EM MATEMÁTICA**

SÃO LEOPOLDO

2009

JOELMA GUIMARÃES

**MATEMÁTICA ESCOLAR, RACIOCÍNIO LÓGICO E A CONSTITUIÇÃO DO  
“BOM ALUNO” EM MATEMÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

SÃO LEOPOLDO

2009

## COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Gelsa Knijnik  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS  
São Leopoldo, RS

---

Profa. Dra. Fernanda Wanderer  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS  
São Leopoldo, RS

---

Profa. Dra. Ruth Portanova  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS  
Porto Alegre, RS

São Leopoldo, dezembro de 2009.

*Para alguém que acreditou em mim  
e muito me ensinou nesta vida:*

*meu avô paterno,*

***Arnaldo Gutterres Guimarães***

***(in memoriam).***

*Se ainda estivesse entre nós,  
estaria completando,  
neste ano, cem anos de existência.*

## **Agradecimentos**

Tenho pensado muito sobre este momento da escrita e como gostaria de poder citar o nome de todas as pessoas que me auxiliaram a chegar até aqui. Sei que humanamente isso seria impossível. Por isso, desejo agradecer àqueles que me acompanharam e compartilharam comigo desde as mais simples colaborações, que com certeza se transformaram em grandiosas contribuições para este estudo.

*Em especial, agradeço também...*

*Aos meus amados pais, João e Elia, por me incentivarem a iniciar esta caminhada e por me ajudarem muito com os cuidados com o João Pedro, que ainda é muito pequeno.*

*Ao meu amado filho João Pedro, com quem aprendo muito nesta vida. Mesmo que por vezes contrariado, soube compreender as minhas ausências enquanto me debruçava sobre leituras e escritas.*

*Ao meu amado Paulo Dias (Paulinho), uma pessoa bem mais que especial, que surpreendeu minha vida e me faz muito feliz. Te amo pelo teu carinho, afeto, compreensão, incentivo e pela ajuda que incansavelmente me tem dedicado.*

*Aos meus enteados, Paulo e Renan, que foram e são muitos legais comigo. Agradeço pelo interesse em procurar, em outras universidades, leituras que se fizeram importantes neste estudo e que, por muitas vezes, não conseguia encontrar.*

*Às minhas cunhadas, Marília e Cilinha, que são demais. Obrigada por me aceitarem com tanto carinho na família Dias e me incentivarem neste estudo.*

*À família Klafke, que eu quero muito bem: Chico, Fátima, Leticia, Alex e Pelúcio. Vocês sempre estiveram prontos para me ajudar em todos os momentos que precisei – amigos de longa data que eu desejo sempre perto de mim.*

*À Leticia, Rafaela, Ana Terra, Rosângela, Liliana e Débora, pela ajuda de sempre. Elas seguraram “todas as pontas” nos momentos em que eu estava ausente. Sem elas, sei que tudo seria muito difícil. Muito mais que amigas, tenho certeza que somos uma bonita família.*

*Aos pais e mães do Centro Infantil “Ser Criança...”, que sempre incentivaram meus esforços e entenderam minhas ausências.*

*À escola estadual de Esteio – direção, supervisão, secretaria e grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tão gentilmente contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.  
Sou muito grata a todos.*

*Aos colegas do curso de Mestrado, pelo companheirismo e pelas discussões, que se transformaram em intensos momentos de aprendizagem.*

*À minha querida amiga Daiane Martins Bocasanta, pelas ricas discussões e contribuições para com esta pesquisa, sobretudo, pela amizade que construímos no decorrer deste curso.*

*À professora Fernanda Wanderer, por ter acreditado em mim e ter me incentivado a participar da seleção para o Mestrado. Obrigada pela confiança e carinho.*

*À professora Ruth Portanova, por ter aceitado tão gentilmente o convite para participar desta banca.*

*Aos colegas do grupo de pesquisa: Edmar, Fabrício, Ana, Daniel, Tiago, Ieda, Vera (in memoriam), Juliana, Leoncina, Maria Luiza, Marli, Paulo, Maricela e Sabrina, pelos momentos de grande aprendizagem.*

*Ao Banco Santander por ter acreditado no meu projeto de pesquisa e ter disponibilizado uma bolsa que financiou este estudo, pois sem esse auxílio seria inviável realizar esta conquista acadêmica.*

*À Lene, que fez a revisão gramatical, e à Raquel, que realizou a formatação. Obrigada pelo comprometimento e carinho.*

*Aos professores e secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pela atenção e dedicação durante a realização deste curso.*

*À Professora Gelsa KnijiniK, que carinhosamente me acolheu como sua orientanda. Muito obrigada pela atenção dedicada aos meus estudos. Agradeço também por sua sabedoria e brilhantismo, que tanto contribuíram para esta pesquisa.*

*Enfim, a todos que estiveram junto a mim nesta caminhada,*

**Muito Obrigada!**

## RESUMO

A dissertação tem por objetivo problematizar como professoras de uma escola estadual do município de Esteio, situado na região metropolitana da capital do Estado do Rio Grande do Sul, descrevem a aprendizagem da matemática escolar e, em particular, o raciocínio lógico de seus alunos. Os aportes teóricos vinculam-se ao pensamento pós-estruturalista, especialmente a algumas formulações do filósofo Michel Foucault e a ideias presentes na obra *Discurso do Método*, de René Descartes, principalmente aquelas ligadas à ordenação do pensamento. O material de pesquisa está constituído por documentos avaliativos da escola, em especial por 58 pareceres descritivos elaborados por cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da instituição estudada, e por entrevistas que com elas foram realizadas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A análise do material de pesquisa possibilitou: mostrar as ressonâncias das ideias cartesianas como condutoras das condutas dos sujeitos escolares na contemporaneidade; refletir sobre as relações existentes entre a Matemática como fundamento da racionalização e suas marcas deixadas na constituição dos sujeitos escolares, identificando-os como sujeitos aprendentes ou não-aprendentes nessa área do conhecimento; entender a subjetivação desses indivíduos a partir de narrativas que os posicionam hierarquicamente, com base em níveis do desenvolvimento infantil, construindo posições de sujeito ao caracterizar como deve ser o aluno que possui um bom raciocínio lógico.

**Palavras-chave:** Pareceres descritivos. Educação matemática. Método cartesiano. Raciocínio lógico.

## ABSTRACT

This dissertation aims at problematizing how teachers from a state school in Esteio, a town located in the metropolitan region surrounding the capital of Rio Grande do Sul, describe the learning of school mathematics, particularly their students' logical reasoning. The theoretical bases of this investigation have been linked to the post-structuralist thought, following some formulations of Michel Foucault, and ideas from *Discourse on Method*, by René Descartes, mainly those linked to thought ordering. Evaluation documents of the school studied, especially 58 descriptive evaluations written by five teachers of elementary school, as well as interviews with these teachers have constituted the research material. The interviews were recorded and later transcribed. The analysis of the research material has allowed for: showing the resonances of Cartesian ideas as conducting the conducts of school subjects in contemporaneity; reflecting upon relationships between Mathematics as a foundation of reasoning and its marks on the constitution of school subjects, identifying them as learners or non-learners in this area of knowledge; understanding subjectivation of those individuals from narratives that position them hierarchically, according to levels of children development, thus constructing subject positions while characterizing how a student with good logical reasoning should be.

**Key Words:** Descriptive evaluations. Mathematical education. Cartesian method. Logical reasoning.

## SUMÁRIO

<b>O INÍCIO DE UMA TRAMA.....</b>	<b>10</b>
<b>NO DESFAZER, REFAÇO-ME: DELINEANDO A PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>1 DOS “OLHARES” SOBRE O RACIOCÍNIO LÓGICO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
<b>2 A POSSIBILIDADE DE OUTRO OLHAR: DOS APORTES TEÓRICOS.....</b>	<b>41</b>
2.1 AVALIAÇÃO: UM DISPOSITIVO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA MAQUINARIA ESCOLAR.....	47
2.2 A ESCOLA: UM ESPAÇO CONSTRUÍDO .....	51
2.3 PARA AVALIAR, É PRECISO OBSERVAR .....	56
<b>3 DA CONDUÇÃO DAS CONDUTAS .....</b>	<b>63</b>
3.1 AQUELE QUE CONDUZ TAMBÉM É CONDUZIDO: O PROFESSOR .....	64
3.2 PARECERES DESCRITIVOS COMO INSTRUMENTOS QUE CONDUZEM A CONDUTA DOS SUJEITOS ESCOLARES .....	68
3.3 CONDUZINDO CORPOS E MENTES: PRODUZINDO OS SUJEITOS ESCOLARES.....	75
3.4 DO ESQUARTEJAMENTO À DESCRIÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR: “NADA PODE ESCAPAR” .....	80
3.5 “A AVALIAÇÃO DEVE SER CONTINUADA” .....	86
<b>4 “O HOMEM É UM ANIMAL RACIONAL”. PARECE-NOS TÃO ÓBVIO.....</b>	<b>93</b>
4.1 A MATEMÁTICA COMO FUNDAMENTO DA RACIONALIZAÇÃO.....	98
4.2 O QUE DEVE SER SEGUIDO PARA TORNAR-SE UM “BOM ALUNO EM MATEMÁTICA” .....	100
<b>5 “O BOM ALUNO EM MATEMÁTICA É AQUELE QUE POSSUI UM BOM RACIOCÍNIO LÓGICO” .....</b>	<b>108</b>
5.1 “PARA TER UM BOM RACIOCÍNIO LÓGICO, É PRECISO SER RÁPIDO E EXATO” .....	115
5.2 O RACIOCÍNIO LÓGICO E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES.....	119
<b>6 VERDADES PROVISÓRIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>

## O INÍCIO DE UMA TRAMA...

Eu sempre gostei de contar história, porque história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova. E foi por isso que eu resolvi contar esta história (SOUZA, 2002, p.4).

A história que conto neste texto foi sendo tecida, inventada, ao longo destes quase dois anos de estudo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, no qual tentei transformar em coisa nova não só a pesquisa que realizava, mas a mim mesma. Neste meu esforço de tecer fios e fazê-los crescer, fui construindo uma trama - esta dissertação. Nela, busco problematizar, apoiada principalmente em ferramentas teóricas provenientes da obra de Michel Foucault, como professoras de uma escola estadual<sup>1</sup> do município de Esteio, situado na região metropolitana da capital do Estado do Rio Grande do Sul, descrevem a aprendizagem da matemática escolar e, em particular, o raciocínio lógico de seus alunos. Para empreender essa problematização, constituí como material de pesquisa documentos avaliativos da escola, em especial, pareceres descritivos elaborados por cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da instituição e entrevistas que com elas realizei.

Para dar, no texto, uma melhor visibilidade a esse material, escolhi diferenciá-lo da seguinte forma:

Excertos apresentados dentro de retângulos simples dizem respeito aos pareceres descritivos elaborados pelas professoras e a outros documentos escolares que integram o material de pesquisa.

---

<sup>1</sup> O nome da escola, das professoras e dos alunos não serão revelados neste trabalho, para que a identidade dos sujeitos permaneça em sigilo.

Excertos apresentados dentro de retângulos demarcados em negrito dizem respeito às entrevistas realizadas com as professoras e posteriormente transcritas.

Por entre os fios tecidos que me possibilitaram suspeitar daquilo que até então eu mesma considerava como “verdade” inquestionável,

[...] eu vi o que era tecer em pedacinhos: era voltar e retecer, era pular pedaços, era contar os pontos e as palavras, e depois, pular de propósito para poder recontar. [...] f[iz] questão de tecer o presente com o passado e assim o presente parec[er] outros dias (SOUZA, 2002, 24-25).

## NO DESFAZER, REFAÇO-ME: DELINEANDO A PESQUISA

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo após que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Se tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2000, p.41).

*Desfazer o que antes era tido como acabado. Desdizer as “verdades”<sup>2</sup> que para mim eram inquestionáveis. Inquietar-me diante de situações que, durante minha infância e grande parte de minha vida escolar e acadêmica, pareciam “naturais”. Duvidar, colocar sob suspeição, arriscar a pensar diferente. Começar a perceber que tudo aquilo em que sempre acreditei, ou melhor, em que fui conduzida a acreditar como sendo as únicas e possíveis respostas a serem levadas em consideração não passava de “verdades” provisórias, quimeras de um pensamento que não comporta a dúvida.*

Desconstruir conceitos que por mim foram aceitos e naturalizados ao longo do

---

<sup>2</sup> Ao longo deste texto, acompanhando a posição apresentada por Duarte (2009), coloco a palavra “verdades(s)” entre aspas. Em seu estudo, apoiando-se nas formulações de Richard Rorty, a autora discute que as “verdades” vão se “metamorfoseando” (p.83). A “verdade” não pode ser justificada por ela mesma. “Existem motivos plausíveis, fruto de intensas investigações, que nos levam a concluir, mesmo que provisoriamente, a veracidade de uma preposição ou conceito. Assim, a verdade está articulada ao processo de investigação e não à aceitação de uma veracidade que seja inerente à preposição ou ao conceito” (2009, p.81-82). Assim, entendo que aquilo que consideramos como “verdade” não repousa em um solo tranquilo: “verdade” foi/é constituída por relações sociais, culturais e econômicas. Nietzsche (1996, p.57) nos diz: “inventamos as verdades. Esquecemos que inventamos. Esquecemos que esquecemos”.

tempo começou a tornar-se possível a partir do momento em que, chegando ao final do Curso de Pedagogia, mais especificamente durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, em 2007, passei a ter contato com o pensamento pós-estruturalista, especialmente com algumas ideias do filósofo francês Michel Foucault e de alguns de seus comentadores. Desde então, não consegui mais olhar para “as coisas” e para o “mundo” como antes fazia. Certo olhar de estranhamento começou a dar seus primeiros sinais em mim. Passei a vivenciar a experiência de pensar com as palavras e não sobre elas e, por vezes, deparava-me com situações em que parecia não mais saber escrever. Nada podia ser como era antes. Iniciava um movimento de ruptura das amarras em tudo que era previsível, em tudo que era exato, e abria-me para o novo, para o desconhecido. Assim fui e estou me desfazendo e refazendo a cada dia, desejando aprender. Aprender a ler e a escrever novamente. Aprender a olhar para o mundo com outras “lentes”. Aprender a utilizar o pensamento foucaultiano, que nos sugere “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1979, p.7). Dizendo de outra maneira, meu propósito nesta dissertação não foi o de buscar a “verdade”.

Neste capítulo, olho para o meu passado, interrogando-me diante das tensões, rupturas, desvios e discontinuidades que propiciaram condições de possibilidade para que eu me tornasse quem hoje sou, relacionando esses acontecimentos com o estudo que desenvolvi. Busco, também, indicar como fui construindo o objetivo de minha pesquisa e as questões que guiaram a investigação.

As palavras de Jorge Larrosa que deram início à escrita desta dissertação foram significativas quanto aos efeitos produzidos em mim pela inserção no Curso de Mestrado. Entendo que muito já se desfez para que pudesse chegar até aqui e desejo desfazer-me muito mais, para que eu consiga ver e ser sempre a cada dia de uma nova maneira. Neste momento, tomo emprestadas as palavras de Fernanda Wanderer, que, no início de sua tese de doutorado, escreveu que apostava na possibilidade de se “tornar diferente do que era no início” (2007, p.10). Assim como a autora, visualizo a possibilidade de produzir novos sentidos sobre educação e também sobre minha vida.

Esses entendimentos começaram a dar seus primeiros sinais nas aulas do Curso de Mestrado da Unisinos, em especial, nas aulas específicas da Linha de Pesquisa III, Currículo, Cultura e Sociedade. Nessas aulas, dava-me conta de que, por muitas vezes, as “verdades” que carregava estavam se desconstruindo. Tudo aquilo que ouvia e em que acreditava sem questionamentos começava a ser posto sob suspeição. Como escreve Alfredo Veiga-Neto (2004, p.107), Foucault “assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. Dizendo de outra forma, a linguagem não está na “coisa” percebida, mas no sujeito ativo. Se a linguagem constitui os sentidos que damos às coisas e ao mundo, não há uma correspondência “última” ou unívoca entre a linguagem e as coisas – através da linguagem, inventamos as coisas do mundo.

Por várias vezes, fiz e refiz meus textos, principalmente por estar apropriando-me de uma nova perspectiva teórica, até então desconhecida para mim. Passei a entender “verdades” como invenções produzidas num campo de relações de poder.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral”: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e os falsos, a maneira como se sancionam 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 (FOUCAULT, 1979 p. 12).

A partir da compreensão foucaultiana sobre “verdade”, busco nesta dissertação investigar “verdades” que circulam no discurso pedagógico sobre o raciocínio lógico, analisando pareceres descritivos de alunos dos anos iniciais<sup>3</sup> *do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Esteio/RS e entrevistas realizadas com professoras dessa mesma escola. Usando lentes teóricas advindas do pensamento foucaultiano, pretendo lançar outro “olhar” sobre o discurso pedagógico, a fim de identificar “verdades” que por ele são acolhidas e que o fazem funcionar.*

---

<sup>3</sup> O termo “anos iniciais” passou a ser utilizado após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; a partir de então, não falamos mais em séries, e sim em anos que se iniciam aos seis anos de idade, substituindo o antigo pré-escolar.

*Mas o trabalho precisa começar. É preciso, como diz Larrosa (2000, p.146), “fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever”. Começo, então, a tecer. Escrever de novo. Buscar por meus “fios”, por minhas marcas, por minhas memórias, por algumas vivências escolares e acadêmicas que me fazem emaranhar-me novamente nessas tramas. Com isso, não quero simplesmente escrever sobre mim.*

O que desejo é traçar as balizas que me conduziram ao início desta escrita. Trazer um pouco da minha história, mas servindo-me dela como ferramenta para que eu possa desenvolver a pesquisa, fazendo-me integrante, e não apenas descrita ou apresentada neste texto. Em outras palavras, quero dizer como fui conduzida a realizar esta pesquisa.

Qual é, especificamente, meu envolvimento com este estudo? O que de mim existe nele? Que relações eu consigo fazer? E como eu me vejo envolvida nele e por ele? Nesse sentido, apresento lembranças de meu passado, utilizando-me delas para entender o presente.

Nasci em uma família humilde, formada por mim, meu pai e minha mãe. Financeiramente, nossa vida sempre foi muito regulada. Durante boa parte de minha infância, moramos na casa dos meus avós paternos. Recordo desse tempo, em que várias vezes ouvi meu avô falar que, *“se quisesse ser alguém na vida, era preciso estudar, e estudar muito”* e que deveria *“ir para a escola aprender a ler, a escrever e a raciocinar na hora de fazer as contas”*. Em muitos momentos, isso me fazia parar e pensar. As palavras que meu avô dizia deveriam mesmo ter sentido. Observava que meus tios, irmãos de meu pai, haviam estudado mais do que ele e se encontravam numa situação financeira mais favorável, se comparada com a nossa. Talvez pela falta de melhores oportunidades<sup>4</sup>, meu pai não prosseguiu seus estudos, diferentemente de seus irmãos.

Cresci, então, ouvindo as ideias de meu avô, que me levaram a pensar que a

---

<sup>4</sup> Ao referir “falta de maiores oportunidades”, quero dizer que, desde muito cedo, meu pai precisou abrir mão dos estudos em favor do trabalho no campo, pois era o primogênito de um casal de pequenos agricultores e necessitava ajudar no sustento familiar.

escolarização, e tão somente ela, poderia ser a salvação para os nossos problemas. Desde cedo, fui capturada pelo discurso da “escola como aquela que salva” e, dessa forma, fui sendo constituída como aluna exemplar, modelo de boas notas e de bom comportamento. Na escola, dava tudo de mim, pensando que um dia o estudo traria o retorno de meus esforços.

Entretanto, confesso que, apesar de ser uma aluna “tão esforçada”<sup>5</sup>, não conseguia me sentir bem naquele espaço, permanecendo sentada por quatro horas todos os dias. Isso me entristecia e me fazia chorar. Tinha saudades de casa – tudo parecia tão distante da minha vida familiar. Meu primeiro boletim<sup>6</sup> traz a marca da mistura entre o orgulho e a vergonha. Ali se configurava um conceito que me posicionava tanto como aluna exemplar, quanto como uma criança chorona: *“parabéns, és uma ótima aluna. Só não chores tanto!”*.

---

<sup>5</sup> Ao me descrever como uma aluna “tão esforçada”, busco aproximações com o trabalho desenvolvido por Walkerdine (1995). A autora realiza uma discussão sobre a diferença “forjadamente estabelecida” entre meninas e meninos quanto à aprendizagem da matemática. Segundo ela, as meninas, para conseguirem aprender, precisavam ser muito esforçadas; ao contrário dos meninos, que eram reconhecidos como inteligentes, embora às vezes apresentassem dificuldades de concentração.

<sup>6</sup> Uma discussão interessante sobre os boletins escolares encontra-se nos estudos de Wanderer (2007). A autora utilizou-se de seus próprios boletins escolares de sua infância, fazendo uma análise que lhe oportunizou outros olhares sobre sua trajetória escolar. Nesse estudo, foi evidenciado que, além das aprendizagens vinculadas aos conteúdos, a escola proporciona a “demarcação de diferenças, na constituição de subjetividades e em processos de disciplinamento, tanto da disciplina-corpo quanto da disciplina-saber” (p.11).

### ATENÇÃO

Este Boletim Escolar é um documento que registra o aproveitamento do aluno a cada ano de sua vida escolar.

Como documento, deve ser lido com toda a atenção antes de ser assinado.

A Escola deseja que os responsáveis sejam informados do rendimento do aluno para poderem auxiliá-la a levá-lo a progredir sempre e cada vez mais.

Pais e Escola devem caminhar juntos, por este motivo os responsáveis pelos alunos entregues aos nossos cuidados devem procurar manter contato constante com a Escola, a fim de trocar idéias, esclarecer dúvidas e unir mais os laços entre Escola e Família.

A Escola abre suas portas para recebê-lo como um amigo e colaborador.

" SEU FILHO É TAMBÉM NOSSO FILHO "



A DIREÇÃO.



## BOLETIM ESCOLAR

MUNICÍPIO DE ESTEIO  
1.º GRAU  
CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Escola: Grupo Escolar Luiza Silveira de Prado

Nome do Aluno: Joelma Guimarães

Série: 1ª Turma: 1

Ano: 1979

Ass. Professor: Solange Maria Ven

Ass. da Supervisora Pedagógica: Vanessa Lucia Fuchs

Ass. da Diretora: Elizabeth S. da Rosa

		Com. e Exp.	Ciências	Port. e Soc.	Ensino Relig.	Conc. Final	Parâmetros Descritivos	Responsável
1.º Bimestre	Conc.							
	Faltas							
	Recup.							Assin. do Responsável
2.º Bimestre	Conc.							
	Faltas							
	Recup.							Assin. do Responsável
3.º Bimestre	Conc.				B	MB	Parabéns é uma boa	
	Faltas				1		aluna. Se não choves	
	Recup.						tanto!	Assin. do Responsável
4.º Bimestre	Conc.				MB	MB	Parabéns é uma boa aluna	
	Faltas						- Continues sempre!	
	Recup.							Assin. do Responsável
A <u>1ª</u> série desenvolveu PROGRAMA DE SAÚDE obtendo o CONCEITO <u>M.B.</u>							CONCEITO FINAL <u>M.B.</u>	RESULTADO FINAL <u>M.B.</u> Aprovada para a 2ª série.

O tempo foi passando, e, quando completei dez anos, minha mãe sentiu-se confiante para ir trabalhar “fora”, pois considerava que, com essa idade, eu já poderia ficar sozinha em casa no horário inverso ao da escola. Toda tarde, após chegar da aula, ficava fazendo meus temas e/ou “brincando de dar aula”. Observo hoje que “brincar de dar aula” parecia ser estranho, visto que eu não me sentia confortável no ambiente escolar; ainda assim, em casa, acabava por reproduzi-lo em minhas brincadeiras.

Capturada pela escola, entendo que essas considerações acerca de meu passado se aproximam do que escrevem Barbosa & Saballa (2007, s.p).

Os sujeitos estão imersos em uma produtiva rede de relações de poder-saber, através das quais os discursos estão em constante articulação e circulação constituindo as identidades dos professores e alunos. A escola, enquanto maquinaria de controle, forma em torno dos indivíduos que estão submetidos à sua ação, divisões analíticas que possibilitam o governo e o auto-governo dos mesmos na perspectiva de que possam, ao longo dos anos, não mais serem governados por outros, mas que interiorizem as ações educativas de forma que se auto-normalizem.

Hoje começo a entender que algumas marcas produzidas em mim pelo discurso pedagógico me conformaram de tal modo que passei a não conseguir imaginar outras possibilidades e até mesmo brincadeiras descoladas da escola. Esse discurso regulou-me e governou-me com tamanha intensidade que acabei não conseguindo desprender-me de suas amarras, reproduzindo a escola fielmente.

Fui, então, constituída como a aluna mais estudiosa e esforçada da sala. Lembro-me de alguns episódios que ajudaram a construir em mim essas marcas. Um deles diz respeito à professora de português da 6ª série, que, ao entregar as provas, sempre salientava as notas dos alunos. Certa vez, ao entregar uma prova bimestral, disse em alto e bom tom: “*a Joelma, desta vez, foi demais. Nota dez, não errou nada*”.

Por um lado, sentia-me muito bem, realizada por estar cumprindo os conselhos de meu avô. Eu estava indo muito bem na escola. Por outro lado, sentia-me excluída pela maioria dos colegas, que não pensavam somente em estudar, assim como eu. Ao contrário dos demais, eu decorava tudo o que me fosse pedido e, nos dias de provas, apenas “vomitava” aquilo que havia sido obrigada a engolir.

Desse “vômito”, não sobrava nada. Ocorria, depois, uma espécie de esquecimento. Tudo aquilo que não me interessava ou não parecia útil era apagado da memória. Segundo Zygmunt Bauman (1998 p.36-37), a arte de esquecer

[...] é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens, e alardeando uma garantia para toda a vida exclusivamente graças a essa admirável perícia de uma incessante auto-obliteração.

Daquela época, carrego poucas recordações do que me foi ensinado – ensinamentos que o tempo me fez esquecer, apagados ou perdidos por completo como as fórmulas tão enfatizadas nas aulas de matemática. Daquele tempo, lembro que tinha êxito em tudo que dependesse da minha mente e das minhas forçadas horas de estudo. No entanto, naquilo que dependia das habilidades de meu corpo, nem sempre era bem-sucedida. Antônio Damásio (1996), em seu livro *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*, contrapõe-se ao dualismo cartesiano que separa mente e corpo: “sabemos que Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo, essa afirmação celebra a separação da mente, a ‘coisa pensante’ (res cogitans), do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas (res extensa)” (p.279). Segundo o autor, a ideia cartesiana teve influência na forma como a medicina ocidental atua sobre o estudo e tratamento da doença, dominando tanto a investigação quanto a prática médica, “as conseqüências psicológicas das doenças do corpo são normalmente ignoradas ou levadas em conta mais tarde. Mais negligenciado ainda é o inverso, os efeitos dos conflitos psicológicos no corpo” (DAMÁSIO, 1996, p.282).

Nesse sentido, as palavras do próprio filósofo e matemático René Descartes (1996) trazem o seu entendimento sobre a distinção entre corpo e mente:

[...] reconheci que eu era uma substância cuja essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma. De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (p.39).

Seguindo esse pensamento, compreendo que a escola também foi me

fragmentando. Recordo as aulas de educação física, consideradas por mim como um verdadeiro “caos”. Elas sugerem a presença do que hoje consigo entender por lógica cartesiana. Descartes (1996) configura a tarefa cartesiana como divisão do todo em fragmentos para poder estudá-lo melhor. Para ele, mente e corpo seriam nitidamente divisíveis. Entendo, a partir dessa ideia, o quanto a escola ampara-se na lógica cartesiana, que divide corpo e mente.

Sempre que podia, na escola, tentava não participar das aulas de educação física. Mesmo quando buscava me integrar, nunca era convidada para jogos, torneios e brincadeiras. Esse era um quadro difícil de reverter. Ali não adiantaria sentar, estudar muito ou decorar regras, como, por exemplo, aquelas que fundamentam esportes como o vôlei. Nada disso adiantaria, pois eu precisaria fazer uso do meu corpo, dos meus movimentos, e isso em mim estava “apagado”.

Esta escrita me faz reviver um episódio de meu tempo de estudante da 6ª série do Ensino Fundamental, quando em uma fria manhã de inverno vi aproximar-se meu professor de educação física - caderno de chamada embaixo do braço, apito pendurado no pescoço, um andar descontraído e muito tranquilo. Toda aquela tranquilidade contrastava com o que eu vivia naquele instante. Eu era a aluna apavorada, rezando para que esse dia fosse contemplado com uma boa chuva. Caso chovesse, a aula de educação física seria dentro da sala de aula. Assim, apenas jogaríamos dominó, damas, jogo da velha, ou escreveríamos algumas regras de um esporte. Mas, para meu desespero, não caiu sequer um pingo d’ água, e a aula ocorreu no pátio, mais especificamente, na quadra de vôlei. Tudo o que eu não queria aconteceu. Tivemos uma prova de saque. Sim, uma prova de saque. E agora, como fugir dessa situação? Não havia livros ou horas de estudo que pudessem me salvar. Minhas mãos suavam. Fiquei “gelada”. Pensei até em simular alguma indisposição para ver se conseguiria não realizar aquela prova. Sentia-me deslocada. Fora do lugar<sup>7</sup>. Naquela fria manhã de inverno, fui a última a ser

---

<sup>7</sup> Inspiro-me nessa expressão retirada de uma discussão apresentada por Knijnik (2006) sobre um excerto de Edward Said escrito em seu livro *Fora do Lugar*, no qual o autor narra um episódio por ele vivido quando menino de 14 anos. Said (apud KNIJNIK, 2006) relata sua experiência em uma espécie de curso particular de geometria para entrar no Victoria College, tendo um amigo de seu pai como professor. Após um período de dez semanas, o professor escreveu um relatório sobre o progresso de Said, julgando-o como irregular, mesmo destacando sua inteligência e sua concentração em tentar fazer melhor. Este “parecer”, segundo Knijnik (2006), rendeu a Said o comentário de seu pai: “Você

chamada, num grupo de quinze alunos.

A prova consistia em dar cinco “saques”, cada um valendo dois pontos. Dos cinco, acertei um. Apenas um. Minha nota, então, foi dois. Meu desespero foi enorme. Isso não era justo. Não podia admitir uma nota vermelha. Eu, que era a aluna mais estudiosa da sala, ficar com uma nota abaixo da média por causa de uma prova de saque era constrangedor. Para diminuir meu mal-estar, sugeri ao professor que me desse um trabalho escrito, uma pesquisa para realizar. Dessa forma, eu sabia que me garantiria “como boa aluna”. Sua resposta, porém, foi negativa, e precisei esperar mais de dois meses para receber o boletim, pois, justamente nesse ano, minha agonia foi prolongada devido à greve de 45 dias do magistério estadual. Só pensava que, no bimestre anterior, minha nota menor havia sido 9 e que agora, devido àquela prova de saque, eu estaria abaixo da média<sup>8</sup> e receberia pela primeira vez uma nota vermelha<sup>9</sup> - pela primeira vez, meu boletim estaria marcado por uma nota baixa. Durante o semestre, outros trabalhos escritos foram sendo feitos, o que me possibilitou melhorar minha nota. Não preciso nem dizer o quanto me empenhei para que meus trabalhos ficassem ótimos. Ao receber meu boletim, pude verificar que ao menos havia tirado uma nota 6. Confesso que até senti alegria – pelo menos, não estava fora da média.

A situação que descrevi acima me remete ao que escreveu Foucault (1977) acerca de uma das funções disciplinares, o exame:

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros [...] base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida valorizadora, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença entre todas as diferenças (p.153).

Penso que a maneira como a avaliação é conduzida na escola, e especificamente como era conduzida na escola em que estudava naquela época,

---

nunca dá o melhor de si”, e de sua mãe: “Vai sempre fracassar e fazer feio”? Said, ao narrar-se como jovem estudante, reviveu suas experiências com a matemática escolar e as marcas tecidas sobre ele por seu professor em um relatório sobre seu progresso.

<sup>8</sup> Arnold (2006), em sua Dissertação de Mestrado, *Dificuldades de aprendizagem, o estado de corrigibilidade na escola para todos*, alude ao surgimento da média escolar, que possibilita o aparecimento do indivíduo a corrigir e que o apresenta com um caráter de correção permanente.

<sup>9</sup> “Nota vermelha” era o termo utilizado, na época, para a nota que ficasse abaixo da média.

produzia determinadas marcas. Compreendo que o fato que antes descrevi contribuiu para que eu fosse sendo constituída de determinado modo. Eu era assujeitada pelos parâmetros da média escolar. Meu maior medo não mais consistia em tirar uma nota “baixa”, mas sim na possibilidade de ficar fora da média. Começo agora a perceber que a escola, durante esse período, fez com que eu fosse disciplinando tanto meu corpo quanto minha mente. Ainda acompanhando a ideia de Foucault, podemos dizer que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (1977, p.119).

Procurava estar sempre atenta em todas as aulas, entretanto, penso que essa atenção era redobrada nas aulas de matemática – ou melhor, a atenção era algo mais cobrado, mais exigido. Durante a 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, tive a mesma professora de matemática. Ela era uma mulher negra, de estatura baixa, que vestia roupas muito recatadas e sapatos de saltos bem altos. Apresentava um andar disciplinado e usava um penteado em forma de coque que me parecia sempre exatamente do mesmo jeito. A arrumação do cabelo era algo criterioso, que não admitia erros ou mudanças. Seus materiais didáticos e as tarefas que propunha eram sempre muito organizados. Era assim que a professora de matemática se apresentava. Suas falas pareciam demarcar uma necessidade de nos dizer que suas aulas eram as mais importantes. Tudo isso era demonstrado pelo rigor em suas atitudes, que não admitiam respostas duvidosas aos exercícios propostos em aula. Ela parecia estar sempre empenhada em falar da importância suprema das aulas de matemática ao mencionar a necessidade dessa disciplina em nossas vidas. Dizia também, de certo modo, que suas aulas eram as que precisavam de mais tempo.

Acerca desse tema, Pires e Knijnik (2008) realizaram um estudo em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio do Município de Santo Ângelo (RS), onde buscaram compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao lugar ocupado pela disciplina de Matemática no currículo do Ensino Médio regular e técnico com relação às demais disciplinas e suas implicações nos processos de escolarização. Observaram a desigual distribuição da carga horária, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática possuindo carga horária maior do que as demais do currículo escolar. A partir de entrevistas realizadas com os professores dessa escola, percebeu-se uma convergência quanto à necessidade de

que as áreas das “exatas”, como Matemática, Física e Química, tenham uma carga horária superior à das disciplinas das “humanas”. Ao desconhecerem qual o órgão estatal que legisla a distribuição da carga horária no currículo escolar dessa escola, os professores priorizam sua vida funcional, desconsiderando as necessidades dos alunos. Os docentes buscam obter maior número de horas de docência na instituição nos dias por eles considerados adequados à aprendizagem da disciplina Matemática.

Além de sermos levados a considerar as aulas de matemática como as mais importantes, estas eram marcadas por um silêncio “sepulcral”. Lembro-me das palavras da professora quando dizia: *“aqui, nesta aula, não tem lugar para brincadeiras, distrações. Só [tem lugar] para o raciocínio. Não podemos perder tempo, coloquem as cabeças para pensar”*. Parecia que somente ali precisávamos pensar. Parecia que somente ali precisávamos raciocinar. Confesso que, nessa aula, eu me sentia bem. Hoje começo a perceber que, cartesianamente, havia uma divisão e que meu corpo não era mais necessário – o que importava era a minha mente. Éramos controlados de tal forma que até mesmo nossas idas ao banheiro eram programadas para acontecer antes e após os períodos das aulas de matemática. Até quando precisávamos tomar água, era complicado, pois sempre ouvíamos a professora dizer: *“é melhor não ir tomar água agora, pois daqui a pouco vão pedir para ir ao banheiro, e não podemos perder tempo”*.

Qualquer momento de distração era comprometedor para aquela aula. Acompanhando o caráter disciplinador que constituíam aqueles momentos, recorro aos escritos de Kant (2002), quando, há mais de duzentos anos, o autor sinalizava:

As distrações não devem jamais ser toleradas, muito menos na escola, porque acabam por degenerar numa certa tendência, num certo hábito. Mesmo os mais belos talentos se perdem numa pessoa sujeita às distrações (p.65).

Para mim, era difícil perder a atenção, pois era capturada por um quadro-verde sempre cheio de fórmulas e atividades envolvendo cálculos que procuravam manter os alunos atentos. Eu, em especial, não sabia para que serviam, nem se um dia iria aproveitá-los. Mas, como não questionava nada, nem ousava interrogar a professora, fui sendo sempre absorvida pelo discurso que dizia *“somente sendo uma*

*boa aluna serás alguém na vida*”. E boa aluna era sinônimo de quieta, cordata, comportada e estudiosa. Durante minha infância e juventude, assim como meu avô, fui capturada por esse discurso, que coloca na posição de boa aluna aquela que consegue se moldar e responder positivamente a tudo que é proposto pela escola.

A vida foi seguindo seu percurso, terminei o Ensino Fundamental e era preciso escolher uma profissão. Para mim, isso não era um problema. Sabia o caminho que iria escolher. Queria ser professora e estava decidida sobre essa escolha. O problema era outro. Na época, perto de minha casa, a única escola que tinha o Curso de Magistério era privada e estava fora de minhas condições financeiras. Meus pais, por mais que se esforçassem, não teriam condições de manter meus estudos. Mais uma vez, meu avô entrou em cena. Hoje, muito agradecida, digo que foi com a ajuda dele que consegui realizar meu curso.

Lembro que me empenhava ao máximo para que meus esforços frutificassem em bons resultados. Havia alguém que eu muito amava e confiava acreditando e apostando em mim. Não poderia desapontar meu avô. Ao final do curso, deixei meu avô muito orgulhoso, visto que fui convidada para realizar o estágio naquela escola e após, fui contratada para nela prosseguir trabalhando.

Trabalhei ali durante seis anos. Uma das formas de avaliação daquela escola eram os pareceres descritivos. Recordo aquela época em que era solicitado pela coordenação da escola que priorizássemos, nesses documentos, o desenvolvimento da leitura e da escrita e a parte do *raciocínio lógico* quando nos referíssemos à matemática. Os demais itens seriam a complementação desses documentos, tais como: atitudes, hábitos, comportamentos, desempenho em outras disciplinas. Enfim, o restante deveria existir, mas apenas para complementar.

Essas são algumas lembranças de alguns momentos da minha vida que ficaram para trás, mas que ajudaram a constituir quem hoje sou, refazendo-me em minhas memórias. Olhando para minha história de vida, pude encontrar alguns vestígios que fizeram com que fosse impulsionado o desejo de escrever sobre a relação existente entre matemática escolar e raciocínio lógico apresentada pelo discurso pedagógico. Nas enunciações recorrentes nas palavras de meu avô, nas recomendações das aulas da professora de matemática, nas orientações da escola

onde trabalhava e nos pareceres descritivos analisados para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, apareciam relações entre matemática escolar e raciocínio lógico.

No trabalho de conclusão da graduação, estive apenas interessada em discutir como os pareceres descritivos que compunham o material de pesquisa examinado constituíam os sujeitos a partir das enunciações sobre a matemática escolar. Esse trabalho fez surgir outros questionamentos sobre a matemática escolar, em especial, a ideia de que os “bons” alunos em matemática possuíam raciocínio lógico e de que aqueles “não possuidores do raciocínio lógico” ou cujo raciocínio lógico “não estava suficientemente desenvolvido” eram os que não conseguiam aprender matemática. Num certo sentido, eram questionamentos que já me inquietavam naquele estudo, mas que não tive condições de desenvolver no trabalho de conclusão.

Estudar: ler  
perguntando  
Percorrer,  
Interrogando as  
palavras de outros.

E também: escrever perguntando  
Ensaíar as próprias palavras  
perguntando-se nelas  
e diante delas.  
Tratando de fazer pulsar  
as perguntas que latejam  
em seu interior mais vivo (LARROSA, 2003, p.99).

Acompanhando as palavras de Larrosa (2003) sobre o escrever e o estudar, compreendo que já naquela época pulsavam em mim algumas interrogações a respeito da matemática escolar e do raciocínio lógico. Essas perguntas, porém, foram tornando-se “vivas” com o passar do tempo, latejando em mim na inquietude das “perguntas” para a escrita desta dissertação.

Entrei no Mestrado propondo-me a examinar especificamente questões relativas à matemática escolar, tomando como material de pesquisa também pareceres descritivos. Comecei, então, a fazer um levantamento de referências, pesquisas, dissertações, teses e artigos que examinavam pareceres descritivos.

Nessa busca, descobri que a referida temática tem sido objeto de muitas

pesquisas acadêmicas, tais como os estudos sobre avaliação realizados por Sandra Mara Corazza (1995), que servem como âncoras para outras pesquisas sobre esse mesmo assunto. Teoricamente sustentada no campo dos Estudos Culturais, em uma perspectiva foucaultiana, destaco uma de suas pesquisas acerca das relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder, a partir da análise de pareceres descritivos. A autora descreve as estratégicas funções desses documentos para a política cultural da infância escolar e dos saberes escolares. Nesse estudo, Corazza busca verificar as “verdades” enunciadas, tanto no que se refere às características da infância escolar, quanto àquelas do currículo praticado nas salas de aula e comunicadas aos pais e às próprias crianças a partir de tais documentos avaliativos.

A dissertação *Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar*, desenvolvida por Ângela Cardoso (2002), destaca o processo de avaliação realizado pelas escolas, salientando os efeitos sociais e subjetivos de tal processo sobre os alunos e seus grupos, famílias e comunidades. Esse trabalho analisa o discurso dos pareceres descritivos, especificamente de um grupo de alunos de uma 1ª série do Ensino Fundamental, tendo como inspiração a perspectiva teórica da filosofia da diferença e um conjunto de ferramentas foucaultianas, como poder, saber, governo e subjetivação, bem como produções contemporâneas da chamada “teoria dos monstros”. Nessa análise, a autora apresenta a fabricação de um ser mutante, matizado, um monstro-escolar, desenvolvido a partir dos pareceres descritivos, capazes de acionar técnicas de produção de uma subjetividade governada, produzindo um ser escolar específico, com corpo e mente disciplinados.

O estudo realizado por Delci Knebelkamp Arnold (2006), *Dificuldades de aprendizagem, o estado de corrigibilidade na escola para todos*, realiza uma articulação entre os discursos sobre a não-aprendizagem e o aparecimento da norma, que atribui aos sujeitos posições como aprendentes e não-aprendentes em jogos de relações de poder. Esse estudo dá-se a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e de algumas contribuições do pensamento foucaultiano. A autora problematiza "os discursos que, enredados, produzem as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva" (ARNOLD, 2006, p.5), através da análise de registros de alunos

encaminhados ao Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Educação e Aprendizagem (SIAPEA), considerando pareceres de especialistas (profissionais de educação, da saúde, do setor jurídico e da família). Como ferramentas analíticas desse material, Arnold busca nos estudos foucaultianos o uso dos conceitos de discurso e corrigibilidade, considerando as noções de norma, média, poder e risco. Nesse contexto, sugere a abordagem da necessidade do surgimento da escola e, como consequência, do surgimento da média, que constrói um indivíduo assujeitado ao caráter de permanente correção.

Dando continuidade à minha busca, encontrei a pesquisa realizada por Claudia Gewehr Pinheiro (2006), *Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta*, que estudou a constituição dos pareceres como textos que narram alunos, contam histórias sobre eles, examinando como a subjetividade se apresenta nessas narrativas, produzindo posições de sujeito. Como fundamentação teórica, a autora buscou, na perspectiva dos Estudos Culturais, analisar esses instrumentos como textos forjados para fins de avaliação, representações estabelecidas discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legibilidade estabelecidos em tempos e espaços determinados. Já a partir da Teoria Literária, a autora entende que é necessário tratar os pareceres descritivos como narrativas sob o ponto de vista pós-moderno, o que aponta a centralidade da cultura narrativa, entendendo que é através das histórias que compreendemos as coisas e o mundo. Pinheiro serve-se também da Análise Crítica do Discurso, problematizando e analisando os discursos pedagógicos sobre a avaliação escolar e a alfabetização – discursos veiculados através da legislação, implicados com as posições do sujeito, entre elas, as de quem avalia e de quem é avaliado, ou seja, diferentes significados e sentidos produzidos por diferentes sistemas simbólicos.

No artigo de Rodrigo Saballa de Carvalho (2007), “Pareceres Descritivos: Histórias de Saber, Poder e Verdade sobre os/as Infantis”, esses documentos são discutidos como instrumentos de penalização normativa, produzidos pela escola como a forma mais adequada de avaliar os alunos. Vale a pena lembrar que esse estudo não se refere ao questionamento sobre a validade ou não de tais registros de avaliação, mas sim a seus efeitos no processo de subjetivação do sujeito no espaço escolar.

Nesse estudo, encontrei outras pesquisas que discutem sobre a mesma temática, porém tendo uma perspectiva teórica diferente, como a realizada por Jussara Hoffmann (1996), que observou os registros sobre a avaliação do desempenho das crianças e seu surgimento na pré-escola. A autora abordou a caracterização do trabalho pedagógico realizado, onde não existem as formas avaliativas quantitativas do ensino regular. Ela entende os pareceres descritivos como documentos que demarcam as diferenças quantitativas e qualitativas, apresentando-se como instrumentos de informação, principalmente aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, sobre seu desempenho escolar, seguidos de sugestões de auxílio para que melhorem sua aprendizagem.

No entanto, os trabalhos acima indicados, não examinaram especificamente a área da Matemática, mesmo que muitos apontem que os estudantes posicionados pela escola como não-aprendentes são aqueles que apresentam dificuldades na matemática. Na revisão bibliográfica que efetivei, não encontrei registros específicos sobre essa temática. Isso reforçou meu interesse em tomar como foco da dissertação a matemática escolar. Dessa forma, o que busquei aprofundar com maior intensidade foi a relação existente entre a constituição de sujeitos aprendentes ou não-aprendentes no que se refere à matemática escolar, propondo como objetivo desta pesquisa problematizar como professoras de uma escola estadual do município de Esteio, situado na região metropolitana da capital do Estado do Rio Grande do Sul, descrevem a aprendizagem da matemática escolar e, em particular, o raciocínio lógico de seus alunos. Especificamente, tenho o propósito de examinar como o “possuir ou não raciocínio lógico” opera na constituição dos sujeitos escolares. Para isso, formulei as seguintes questões de pesquisa:

- O que é expresso, nos pareceres examinados, quanto à aprendizagem da Matemática?
- Especificamente quanto ao raciocínio lógico, como os sujeitos escolares são descritos nesses pareceres?
- Como “possuir ou não raciocínio lógico” opera no posicionamento dos sujeitos escolares?

A dissertação está estruturada em sete capítulos. Após esta introdução, na qual analisei a experiência de escrever sobre mim, como fui sendo constituída como a pessoa que hoje sou e o que me fez ter o interesse de estudar o tema escolhido, indicando o objetivo e as questões balizadoras do estudo, está o primeiro capítulo. No segundo capítulo, teço algumas considerações acerca dos procedimentos metodológicos utilizados na produção e análise do material de pesquisa, aponto particularidades da minha maneira de investigar, sem com isso desconsiderar o rigor exigido por uma pesquisa acadêmica. No terceiro capítulo, escrevo sobre o referencial teórico a partir do qual realizei o estudo, situado em uma perspectiva pós-estruturalista. No quarto capítulo atenta ao pensamento analítico foucaultiano, examino a condução das condutas dos sujeitos escolares. No quinto capítulo, discuto algumas ideias presentes na obra *Discurso do Método*, de René Descartes, principalmente aquelas ligadas à ordenação do pensamento. Apresento, também, considerações sobre a matemática como fundamento da racionalização. No sexto capítulo, discorro especificamente sobre a constituição dos sujeitos escolares vistos como aprendentes em matemática e “bons em raciocínio lógico”, analisando o modo como eles são descritos pelas professoras. No último capítulo, intitulado: “*Verdades provisórias*”, encerro o trabalho, fazendo uma reflexão sobre meu percurso investigativo.

## 1 DOS “OLHARES” SOBRE O RACIOCÍNIO LÓGICO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização desta dissertação de mestrado, construí um caminho metodológico que dá seguimento ao estudo iniciado no trabalho de conclusão de curso. Conforme mencionado anteriormente, muitas dúvidas ainda se faziam presentes no final da graduação. De todos os questionamentos que rondavam meus pensamentos, um deles parecia ser mais intenso, fazendo com que meu “olhar” percebesse a íntima e intrigante relação entre a matemática escolar e o raciocínio lógico descrito pelos pareceres descritivos.

Durante o trabalho de conclusão, pude perceber que a referência ao raciocínio lógico se encontrava presente nas avaliações apenas quanto ao desempenho da matemática escolar – mais um motivo de inquietação para mim, pois em nenhum outro momento o raciocínio lógico era citado. Comecei a pôr sob suspeição essa ideia, recorrente nos documentos até então analisados. Ao iniciar o mestrado, procurei focar meu interesse nessa ideia, ou seja, naquilo que era dito sobre o raciocínio lógico, tentando problematizar “verdades” incontestáveis no discurso pedagógico. Dessa forma, procurei mais uma vez pela escola estadual de Esteio e pelo material de pesquisa que ela poderia me proporcionar.

Aqui me parece importante descrever um pouco sobre o lócus desta pesquisa, o Bairro Novo Esteio, também conhecido como Bairro do Parque, situado no município de Esteio, pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Esteio é um pequeno município que possui apenas 27,5 quilômetros quadrados e é cortado pela via rodoviária BR-116 e pela via ferroviária Trensurb.<sup>10</sup> Novo Esteio consiste no maior bairro desse município, e nele localiza-se a referida escola estadual do município, fundada no ano de 1999 para atender às necessidades educacionais dessa localidade. Atualmente, a escola recebe em torno de 500 alunos, distribuídos nos dois níveis, Fundamental e Médio. Apenas os alunos dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental recebem trimestralmente a avaliação por meio de pareceres descritivos.

---

<sup>10</sup> Disponível para exibição *online* em [www.esteio.rs.gov.br](http://www.esteio.rs.gov.br).

Nessa escola, tive acesso ao material que se fez necessário a esta pesquisa. Saliento que a aquisição desse material referente à avaliação dos sujeitos escolares não foi uma tarefa fácil. Ao contrário, esse material foi fruto de uma intensa peregrinação por várias escolas. Em muitas instituições escolares por mim visitadas, não era permitido que documentos avaliativos sobre os alunos se tornassem alvos de investigação. Algumas escolas não possuíam em seu sistema avaliativo essa forma de registro, e as que possuíam não o disponibilizavam. Percebi, durante o período de conclusão da graduação, enquanto buscava conformar o material empírico da pesquisa que realizava, certo receio das instituições escolares em divulgar tais documentos. Durante aquele período, ouvi muitos comentários dos professores, que se sentiam inseguros em constituírem tais registros. Pelo que pude perceber, a maioria não se sentia confortável ao realizar a escrita desse material. Alguns diziam que estabeleciam um determinado roteiro a fim de “dar conta” de tudo aquilo que necessitavam “dizer” sobre seus alunos. Outros professores comentavam que faziam dois modelos de pareceres<sup>11</sup>: um destinado aos “bons alunos”, aqueles que se mostravam disciplinados e cumpridores das regras estabelecidas no ambiente escolar, bem como aqueles que apresentavam um bom rendimento escolar; o outro modelo era referente aos alunos que precisavam “melhorar” em sala de aula, tanto no que se referia ao comportamento quanto em relação à aprendizagem.

Penso que as palavras ditas por uma professora durante sua entrevista possam contribuir para acompanhar esse entendimento:

[...] são muitos pareceres, e de tanto que eu vejo que os pareceres não são valorizados, o necessário é que eu faça assim, um bom, sabes, para aquele que abrange tudo, e um para aquele aluno que está mais ou menos. Daí eu vou só tirando, acrescentando. Assim, o aluno que não faz o tema, o aluno que conversa em aula, que está bem nos cálculos, que tem uma leitura fluente... Eu faço dois bem gerais que contemplam tudo. É mais fácil porque, daí, eu não me esqueço de nada e só vou acrescentando ou retirando, dependendo do aluno, é claro [...].

---

<sup>11</sup> Associo esses dois modelos de pareceres ao binarismo descrito por Veiga-Neto (2001). Pautado em operações de ordenamento, esse binarismo surge na Modernidade, um tempo marcado pela vontade e pela busca da ordem, “[...] um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalcada sob o véu da aceitação e da possível convivência” (p.112).

As palavras da professora fazem-me compreender a presença de muitos pareceres escritos quase da mesma maneira, diferenciados apenas por alguns detalhes, que são retirados e/ou acrescentados. Como a professora diz, “isso depende de cada aluno”.

Comecei a perceber que havia regularidades, recorrências de enunciações nesses documentos. Todos iniciavam pelo que é dito a respeito do comportamento dos alunos, bem como sobre seus hábitos e suas atitudes. Após, destacava-se a aprendizagem no que se referia à leitura, à escrita, à matemática, à ciência, à educação física e à educação artística. Alguns pareceres que analisei contemplavam todos esses itens, outros nem sempre. Mas todos possuíam a ideia de uma organização

[...] seqüencial, linear e natural dos “fragmentos”, permitindo que a prática do ensino detenha-se nas subjetividades da criança. Quando o conhecimento é considerado estável e hierárquico, o propósito do ensino torna-se organizar e reorganizar o modo como as crianças pensam e raciocinam (POPKEWITZ, 2001, p.106).

As palavras do autor conduzem-me a “olhar” para os pareceres descritivos, percebendo esses documentos avaliativos como “instrumentos”, muito além do que simples informativos do desempenho dos alunos. Atribuo-lhes outro significado, considerando-os como “instrumentos” engendrados nos mecanismos de regulação do pensamento, subjetivando e constituindo os escolares como sujeitos de um modo específico, ordenando a vida desses indivíduos desde suas atitudes até seus conhecimentos.

Assim, apresentam-se como documentos marcados pela observação e pela classificação dos alunos, evidenciando a aprendizagem (ou não) de determinados conteúdos ministrados nas aulas, bem como as atitudes e o comportamento dos estudantes no espaço escolar. A escrita desses pareceres confere ao aluno um reconhecimento de si próprio e de como esse indivíduo pode desenvolver-se e/ou recuperar-se. A parte final da escrita desses documentos é contemplada com recomendações da professora quanto ao comportamento adequado que os alunos devem apresentar para que tenham êxito na escola. Caso o comportamento dos alunos esteja de acordo com as exigências estabelecidas, seguem recomendações para que continuem mantendo determinadas atitudes. Caso contrário, são expressas

sugestões que se apresentam como garantia para que o aluno alcance o sucesso escolar.

Fui tomada por um sentimento inquietante que fez com que prosseguisse nesta investigação, com foco especial na matemática escolar e no raciocínio lógico, tomando como materialidade investigativa 58 pareceres descritivos de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Esteio. No entanto, após a sessão de Qualificação do Projeto, foi sugerida pela banca a realização de entrevistas com o grupo de professoras responsáveis pela escrita desses documentos avaliativos. As contribuições advindas da Banca de Qualificação foram decisivas para a evolução deste estudo. A partir das entrevistas, tive uma maior compreensão sobre os registros feitos pelas professoras sobre seus alunos. Tive a possibilidade de entender melhor como os sujeitos escolares eram identificados e, assim, constituídos especificamente pela matemática escolar nos documentos avaliativos.

Segundo Silveira (2002), as entrevistas aparecem como terrenos movediços que se desenvolvem entre o “esperado e o inesperado” (p.126). A autora argumenta que as pessoas entrevistadas tendem a responder aquilo que elas supõem que lhes seria perguntado e o que acreditam interessar ao entrevistador.

[...] eu não sei se é isso que tu queres saber, pode ser que tu estejas perguntando para o norte, e eu estou respondendo para o sul. É mais ou menos isso mesmo que tu queres saber, não sei se eu estou te ajudando.

[...] eu penso assim. Tomara que eu tenha conseguido te ajudar, te dizendo o que eu acho sobre os pareceres descritivos e sobre a matemática.

[...] eu vejo o meu caso, cada caso é um caso, eu vejo que o parecer não é uma coisa boa para o professor, no sentido de que a gente não tem nenhum resguardo da escola. A partir da escrita, a responsabilidade é toda minha, sozinha. Chega ao ponto de o pai não gostar do parecer. Se não satisfez a vontade do pai, a supervisão chega e te manda desmanchar o parecer e fazer de novo. Teria validade se eu escrevesse ali e tivesse o aval da escola, da supervisão, da direção, que assinasse junto comigo e assumisse junto comigo, acontecesse o que acontecesse sobre aquele parecer, e a escola estivesse do meu lado. Mas não é assim. Se acontecer uma coisa boa, a escola está lá [aplausos], e se tiver uma coisa ruim, a culpa é da professora fulana de tal. Ah! Nem sei mais se eu estou te ajudando ou estou te complicando ainda mais. Mas o que eu acho é isso aí, vai junto um pouco do meu desabafo.

As palavras das professoras pareciam pedir permissão para serem ditas. Nesse momento, percebi o interesse de que suas contribuições servissem para chegar a algum lugar específico, a algum conhecimento exato “verdadeiro”. Era como se naquela ocasião eu fosse a guardiã da “verdade” sobre os pareceres descritivos, a matemática escolar e o raciocínio lógico e estivesse apenas interessada em escutar das professoras uma confirmação sobre esses assuntos. Essa percepção se faz evidente quando as professoras dizem “não saber se é isso mesmo que eu quero ouvir” ou “se estão conseguindo me ajudar com o que estão dizendo”.

Para a realização da entrevista, solicitei permissão de uso de um tempo disponível na própria Escola Estadual de Esteio. Após a concessão desse tempo, realizei em dias alternados cinco entrevistas com as professoras responsáveis pela escrita dos pareceres dos descritivos. Cada entrevista foi feita individualmente e teve em média 45 minutos de duração. Iniciei a atividade com uma conversa informal com essas docentes sobre suas atividades profissionais; após, apresentei os pareceres e pedi que, a partir desses documentos, iniciássemos uma conversa. Durante a realização das entrevistas, diversos temas foram abordados, entre eles, destaque: a avaliação, a escola, a matemática escolar, o raciocínio lógico, enfim, todos girando em torno da constituição do sujeito escolar. Num momento seguinte, organizei a transcrição do material para dar início ao trabalho analítico.

Comecei a percorrer caminhos até então desconhecidos por mim – conflituosos, diferentes, desconstrutores de conceitos – e a empreender olhares até então inalteráveis em meus pensamentos. Contudo, decidi arriscar-me por um plano desconhecido e, por que não dizer, até mesmo doloroso na busca de outros sentidos, que negam por vezes os ensinamentos já sabidos e as crenças de práticas estabelecidas. Hoje, sou movida pelo “sentimento” ao falar em pesquisa e busco sintonia nas palavras de Corazza (2007) quando diz:

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce da insatisfação com o já sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. Simplesmente, porque se alguém está insatisfeito com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da realidade vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê? Além disso, para

alguém sentir e aceitar que está insatisfeito, é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos. Somente nessa condição de insatisfação com as significâncias e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (p.109).

Em consonância com as argumentações da autora, busquei realizar um estudo envolvido pelo sentimento de insatisfação com tudo aquilo que já foi dito sobre o tema escolhido. Seguindo seu entendimento, procurei por “condições de insatisfação” com as “verdades” vigentes, fazendo o movimento de “virar a mesa” ao buscar um caminho não-linear, invadido por rupturas. Senti-me movida a destacar outras redes de significações para aquilo que já foi dito.

Porém, quero deixar claro que não pretendi abrir mão do rigor metodológico nesta pesquisa, dizendo “qualquer coisa” sobre o tema escolhido. Pelo contrário, como pesquisadora, estive ainda mais empenhada em conseguir desestabilizar a maneira como foram abordadas as questões que examinei, naturalizadas por um pensamento estruturado, linear e sistemático. Percebi estar diante de um grande desafio quando assumi a possibilidade de pesquisar sob um olhar pós-estruturalista. Contudo, “o trabalho de investigação é o que pode nos fazer diferentes dos modos como fomos subjetivados” (CORAZZA, 2007, p.122). Dizendo de outra forma, só assim conseguimos “modificar nossas relações com o poder e o saber, as forças que atuam com outras forças e contra nós mesmos, bem como nossa vontade de verdade” (CORAZZA, 2007, p.122-123).

Em *Currículo e Política Cultural da Avaliação* (1995), artigo escrito por Sandra Mara Corazza, a autora discorre sobre os pareceres descritivos. Em suas palavras, os pareceres:

consistem em uma ficha individual, preenchida com dados sobre o desempenho escolar de cada aluno. Não são considerados “instrumentos de avaliação” (como as provas, testes, exames), mas alinham-se na mesma categoria do Boletim Escolar, isto é, como “instrumentos dos resultados da avaliação”, podendo fazer parte do próprio texto do boletim, ou vir anexados a ele, em uma folha à parte. Assim, são documentos que têm por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar e registrar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem da criança (p.2).

Para a escrita dos pareceres, torna-se fundamental uma constante vigilância e controle sobre os indivíduos, moldando e determinando a conduta e a aprendizagem dos estudantes, a fim de que se tornem sujeitos de um determinado modo.

Os pareceres descritivos da escola estadual de Esteio consistem em uma folha manuscrita pela professora sobre os alunos, que trimestralmente é entregue às famílias ou responsáveis pelos estudantes. Materializa-se, assim, um processo de monitoramento a que cada indivíduo foi submetido pelo olhar vigilante da professora. Em outras palavras, os pareceres ultrapassam os limites de uma avaliação escolar ao constituírem sujeitos de um determinado modo.

Problematizando também a produção dos pareceres descritivos e dos modos de constituição dos sujeitos escolares, Cardoso (2002, p.17) expressa:

A partir do modo como a tecnologia dos Pareceres Descritivos efetua-se, são produzidos os conceitos, as regras, as normas, os procedimentos e as técnicas, estabelecendo assim, efeitos de verdade. Neste sentido, a análise apontou que a verdade escrita não indica um conjunto de coisas verdadeiras que se possa descobrir ou que se deva aceitar. Indica, isto sim, uma seleção de regras e procedimentos, segundo os quais se atribui à “verdade” efeitos singulares de poder. Esta fabricação se exerce produzindo efeitos específicos sobre os seres escolares e estabelecendo verdades, que não se encontram isentas de poder, nem se encontram fora do poder.

Nesta investigação, realizei uma análise documental, servindo-me das enunciações sobre a matemática escolar e o raciocínio lógico que circulam nos pareceres descritivos, constituindo tanto essa área do conhecimento, quanto os sujeitos escolares. Isso quer dizer que o sujeito escolar é apresentado como uma invenção por meio de um conjunto de estratégias discursivas que emergem do que é descrito pela professora sobre seus alunos.

Entendo, então, assim como Corazza (2001), que tais registros não se apresentam de forma neutra ou desinteressada. Os pareceres descritivos encontram-se historicamente comprometidos e mergulhados em relações de poder-saber. Atenta às enunciações descritas e aos deslocamentos produzidos em suas práticas, para examinar o referido material, servi-me, em alguns momentos, dos estudos realizados por Michel Foucault sobre a análise do discurso. Em *A Arqueologia do Saber* (1995), o filósofo contesta a pretensão totalizante do homem

moderno, admitindo as descontinuidades dos processos históricos e discursivos.

Ao considerar a possibilidade de examinar tais documentos como monumentos, conforme Foucault (1995), procurei delinear quais as condições de possibilidade que tornaram possível a emergência de determinado enunciado e não outro que pudesse ocupar seu lugar. Interessa-me entender como foi se constituindo como “verdade” que o aluno “aprendente em matemática” é aquele que possui um “bom raciocínio lógico”.

Para promover a diferenciação entre documento e monumento, busquei respaldo nas palavras do filósofo quando diz:

O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa. Digamos para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (p.8).

Seguindo o autor, propus-me a “olhar” esses documentos como monumentos, estando atenta à sua exterioridade. Ao assumir o pós-estruturalismo como perspectiva teórica, não tentei encontrar nos textos uma suposta “verdade”. “Não se trata é claro de recusá-la definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual a aceitamos” (FOUCAULT, 1995, p.29). Trata-se de entender aquilo que hoje é naturalizado e dito como verdadeiro “efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas” (FOUCAULT, 1995, p.29).

Percebo a necessidade de retirar da inércia “as certezas” da contemporaneidade, “arrancá-las de sua quase evidência, liberar os problemas que colocam reconhecer que não são o lugar tranquilo a partir do qual questões podem ser levantadas” (FOUCAULT, 1995, p.29). Entendo que estamos imersos em um mundo de incertezas, de fragmentações, de dúvidas, de rupturas que vêm determinando nossa forma de viver em sociedade, bem como o modo como somos

constituídos. Partindo de uma leitura monumental, busquei analisar o enunciado em sua exterioridade, percebendo quais as relações de poder que foram colocadas em funcionamento sobre a matemática escolar e o raciocínio lógico.

Veiga-Neto (2004) assinala que, ao olharmos para os documentos como monumentos, o enunciado passa a ser lido pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que ordena os enunciados. Sendo assim:

O que mais importa é estabelecer as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação. O que importa para Foucault é ler o texto no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental) (p.126).

Neste estudo em que estive empenhada, busquei analisar os enunciados a partir de uma leitura monumental, onde conseguisse perceber a exterioridade do texto. Com essa leitura, não pretendia “tomar o texto por aquilo que o compõe por dentro” (VEIGA-NETO, 2004, p.127). Também não estava interessada em encontrar as causas ou efeitos do enunciado que procurava investigar, mas sim em “mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, sustenta, reforça, justifica e dá vida” (VEIGA-NETO, 2004, p.127).

Acerca desse campo de visibilidades que exclui um enunciado a partir de critérios que o julgam como certo ou errado, torna-se possível compreender “por que o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade” (VEIGA-NETO, 2004, p.127). A produção de sentido de “verdade” em contraposição ao sentido não-verdadeiro ocorre entre o dizível e o não-dizível, sendo determinada pelas formações discursivas, onde relações de poder se estabelecem para a determinação da “verdade”. Nas palavras de Foucault (1979, p.13), a verdade:

[...] funciona ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” - entendendo-se, mais uma vez que, por verdade, não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder.

Conforme tais argumentos foucaultianos, entendo que somos sujeitos pertencentes a várias formações discursivas, de acordo com nossa raça, gênero, nacionalidade. Somos formados segundo as diversas posições que ocupamos. Cada formação discursiva é regida por uma produção específica de sentidos válidos ou permitidos por uma sociedade. Eni Orlandi (1988) afirma que a formação discursiva “é o que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (p.108). Dizendo de outra maneira, aquilo que é dito, as palavras, as expressões, recebem sentido na formação discursiva em que são produzidas – “na formação discursiva é que se constitui o domínio de saber que funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (o que pode e deve ser dito) e, ao mesmo tempo, como princípio de exclusão do não-formulável” (ORLANDI, 1988, p.108).

Com isso, o sentido de verdade é mutável, conforme as diversas variações discursivas que circulam e se relacionam num embate de forças e tensões, determinando aquilo que pode ser dito e aquilo que não pode ser dito de certa forma, por certo sujeito e em um determinado espaço e tempo.

Servindo-me de ferramentas teóricas advindas do pensamento foucaultiano, considerei ser possível atribuir sentido ao material empírico, em específico ao enunciado que nele se apresentava como recorrente: o de que o aluno “aprendente em matemática” era aquele que possuía um “bom raciocínio lógico”. Sendo assim, estive atenta às visibilidades que se faziam ativadas por esse enunciado, bem como às posições de sujeito que a partir dele eram criadas. Ao perceber a recorrência desse enunciado, saliento que tal ideia operou como baliza, possibilitando a identificação de um “regime de verdade” que constitui como “bom aluno em matemática aquele que possui um bom raciocínio lógico”. Com isso, comecei a colocar sob suspeição tal “verdade”, que é tomada como natural no discurso pedagógico e da matemática escolar. A partir desse binarismo, pode-se pensar que

foi sendo instituída uma “verdade” que posiciona o sujeito escolar como aprendiz ou não-aprendiz, possuidor ou não de um bom raciocínio lógico.

## 2 A POSSIBILIDADE DE OUTRO OLHAR: DOS APORTES TEÓRICOS

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos com Foucault que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser uma outra coisa, diferente do que vimos sendo (KOHAN & LARROSA, 2005, p.5).

Na escrita desta dissertação, busquei pelas perguntas, pelas dúvidas, pelas inquietudes. Busquei por aquilo que me lançasse na experiência de uma nova escrita, desprendida de “certezas” e de inquestionáveis “verdades”, tornando-me diferente do que era no começo deste estudo. Esse tornar-me diferente fez com que procurasse outros olhares ao problematizar o que era dito sobre a aprendizagem da matemática escolar e sobre o raciocínio lógico nos pareceres descritivos da escola estudada. Especificamente, procurei examinar como o “possuir ou não possuir raciocínio lógico” operava na constituição dos sujeitos escolares.

Conforme antes referi, posso dizer que essa inquietude me acompanha desde o momento em que, ao realizar meu trabalho de conclusão de curso, intitulado *Constituindo sujeitos (não)aprendentes na matemática escolar: um estudo sobre pareceres descritivos* (GUIMARÃES, 2007), passei a ter maior proximidade com as teorizações foucaultianas e com os estudos pós-estruturalistas. A pesquisa anterior teve como foco as enunciações sobre a matemática escolar que circulavam nos pareceres descritivos, constituindo os sujeitos escolares.

Essa análise mostrou que a escola vinha atuando no disciplinamento dos sujeitos escolares, constituindo-os de modos específicos. Também permitiu destacar que a matemática escolar estava sendo configurada como um campo de conhecimentos sustentado pela escrita, linearidade e formalismo, sendo responsável pelo chamado *raciocínio lógico* nos alunos. Atuava, assim, na classificação e constituição dos sujeitos escolares, narrando e posicionando alguns como “aprendentes” e outros como “não-aprendentes” nessa área do conhecimento.

Ao entregar o trabalho de conclusão do curso no ano de 2007, vi-me em uma

situação completamente diferente daquela em que imaginava me encontrar. Acreditava que, ao concluir a monografia, estaria descobrindo muitas ou até mesmo todas as respostas “verdadeiras” que buscava no início da escrita. Porém, o que aconteceu foi algo inverso. Ao término daquele trabalho, tinha muitas dúvidas, quem sabe até mais do que no começo. O tempo foi passando, e comecei a compreender que a professora, pedagoga recém-formada, estava vivendo um período de transformação. Passei a buscar naquilo que Kohan e Larrosa (2005) chamam de experiência<sup>12</sup> um sentido para meu pensamento e para minhas escritas. Não era mais a busca da “verdade” que animava meus exercícios investigativos. Era tudo aquilo que *passava* por mim. Era tudo aquilo que *me* modificava. As perguntas, ao serem feitas, não estavam mais à espera de uma resposta acabada ou até mesmo preexistente.

Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido [...] não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto do seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 1996, p.5).

O trabalho de conclusão, além do que tinha proposto, trouxe-me algo novo. Comecei a dar-me conta de que estava me constituindo em uma pesquisadora, pois, como diz Foucault (1996), me senti “alojada” naquele discurso escolar. Comecei a perceber que tal discurso me precedia e que eu dele também fazia parte. Esse “fazer parte” trazia consigo a “experiência” de um “olhar diferente” que hoje proponho desenvolver, assumindo o comprometimento de uma investigação dentro de uma perspectiva que recuse as explicações unívocas e que não tenha o interesse de “desvelar” ou descobrir “verdades” intocadas. Meu interesse não é o de “olhar por trás” para descobrir o que está escondido, mas de “olhar para trás”, como sugerem as lentes foucaultianas, a fim de analisar e entender práticas concretas que aparecem “vivas” nos discursos escolares. Nesse sentido, argumenta Fonseca (2003, p.102): “a fim de explicitar as questões inquietantes do presente, Foucault formula questões sobre o passado”.

---

<sup>12</sup> O excerto de Kohan & Larrosa (2005) diz respeito à “experiência” como aquilo que nos passa e não o que passa. Nesse sentido, a experiência é algo a que devemos atribuir um sentimento em relação a nós mesmos, algo que se apodera de nós e nos transforma.

Envolvida por inúmeras leituras, fui me aproximando cada vez mais dos estudos pós-estruturalistas, em particular da perspectiva foucaultiana, especialmente das ideias de discurso, enunciado, verdade, entre outras, que foram se tornando importantes fios analíticos de minha pesquisa. Dessa forma, inicio esta seção movida pela premissa foucaultiana que diz ser necessário “olhar para o passado a fim de que se possa entender o presente”. É preciso ser metafísico para procurar uma alma na idealidade longínqua da origem (FOUCAULT, 1979).

Essa ideia do filósofo levou-me a pensar que se torna necessário observar a história em seu caráter descontínuo, invadido por discórdias e acasos, “rupturas que permitiram a constituição do presente tal como ele se apresenta” (FONSECA, 2003, p.74). Sendo assim, não procurei desvelar nenhum segredo escondido, mas compreender que aquilo que é dito como essência, “verdade” a ser descoberta, nada mais é do que uma “construção”, uma invenção gestada a partir de uma contextualização histórica e social, movida por relações de forças. Dizendo de outra maneira, tudo está “vivo”, tudo é prática, estando envolvida em relações de poder e saber. A ideia unívoca das “coisas” é desmistificada. Foucault (1979) ajuda-nos a pensar quando diz que “o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem [...] é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (p.18). Com isso, ficam estabelecidas as relações de luta, forças, vontades, interesses, mantendo o que passou naquilo que lhe é disperso, não buscando por um início, nem por um marco que lhe seja determinante.

Sendo assim, não podemos configurar o discurso apenas como “fala”. Ele ultrapassa a simples referência “à coisa dita”, às palavras ou às frases: “essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (FOUCAULT, 1995, p.52-53). No discurso, os sentidos estão em constante disputa, a fim de considerar “isso ou aquilo” como “verdade” em determinado momento.

[...] gostaria de mostrar que os *discursos*, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras: gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos

precisos, que analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (p.55-56).

Sobre o discurso, podemos dizer que “tudo está imerso em relações de poder e saber que se implicam mutuamente, [...] textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder” (FISCHER, 1995, p.21). O poder não existe, mas sim relações de poder que, ao entrarem em choque, combate, disputa, tensão, acabam por produzir certos saberes envolvidos em relações sociais. Nessas relações de poder, os sentidos encontram-se em constantes disputas por “verdades”, constituídas, segundo Foucault (1995), através da linguagem, que se coloca em movimento pelos discursos, os quais acabam por instituir os objetos de que falam:

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (p.56).

O falar “sobre” é que acaba por constituir “as coisas”. Dessa forma, falar sobre o sujeito escolar é constituí-lo de determinada forma<sup>13</sup>. Foucault não parte, em sua análise, do sujeito ou do objeto. Segundo ele, esses elementos não existem a priori – eles passarão a existir quando forem constituídos por uma prática que constrói dizeres sobre eles. Acompanhando o pensamento foucaultiano, entendo que somos o produto resultante de práticas discursivas, “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (FOUCAULT, 2000, p.20). Percebe-se que, ao mesmo tempo em que o sujeito fala, ele também é falado e que, a partir dele, outros ditos se dizem.

Partindo dessa compreensão de linguagem e discurso, o conhecimento passa a ser entendido não mais como natural, e sim como um produto, resultado de discursos em espaços e tempos específicos, ocupando posições na vida social. Na escola ou mesmo fora dela, os sujeitos vão sendo constituídos a partir de práticas discursivas, ligadas a diferentes áreas, que se distinguem produzindo outros discursos. Por isso, na perspectiva teórica aqui adotada, é preciso nos desprender

---

<sup>13</sup> Na análise que empreendi, pude constatar que determinada forma de constituir os indivíduos se referia a posicioná-lo como aprendiz ou não-aprendiz no espaço-tempo escolar. Aqui, mais uma vez, evidencia-se a presença do binarismo instituído pela Modernidade, que antes referi.

do que ainda nos faz olhar o discurso como nada mais do que um conjunto de signos carregados de intenções e representações. Nessa ótica, é necessário que o discurso seja posto em movimento, dando conta do enunciado, ou seja, de uma ideia e das relações vivas que nele se estabelecem.

Servindo-me de tal perspectiva teórica, penso que, ao realizar uma pesquisa, o que interessa:

[...] não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados. Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam (VEIGA-NETO, 2007, p.32).

Acompanhando as palavras do autor, procurei dar fundamentação a esta pesquisa, entendendo que nascemos num mundo de linguagem onde os discursos já estão circulando e que acabamos sendo constituídos como sujeitos derivados desses discursos.

Ao falar em discurso, Foucault (1995, p.123-124) refere-se ao enunciado:

Chamaremos de enunciado a modalidade de existência própria a esse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível.

Descrever um enunciado é entendê-lo como um acontecimento que invade, brota, surge em certo tempo e lugar, apresentando-se na materialidade que lhe é peculiar, em diferentes situações e em diferentes épocas. Neste estudo, não procurei por respostas que concordassem com o enunciado que me propus a analisar, nem que o condenassem ou julgassem. Meu propósito nesta investigação foi desestabilizar, desacomodar “verdades” encontradas em um enunciado que faz parte do campo discursivo pedagógico e da matemática escolar, aparecendo recorrentemente nos pareceres descritivos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma determinada escola estadual de Esteio.

Nesta pesquisa, o que importa “é a regularidade do enunciado: não como

média, mas como curva [...] objeto específico de um acúmulo através do qual ele se conserva, se transmite ou se repete” (DELEUZE, 1988, p.16). Segundo o autor, o que importa no enunciado é a sua recorrência enquanto durar ou for reconstruído.

Não pretendi questionar, nem tampouco julgar a validade do enunciado quando refere que o aluno “aprendente em matemática” é aquele que possui um “bom raciocínio lógico”. Não tive interesse em contestar o que é falso, verdadeiro ou até mesmo mais indicado. O que me propus a fazer nesta dissertação foi “remexer” em verdades recorrentes que circulam na escola e na ordem do discurso pedagógico.

Portanto, ao examinar pareceres descritivos de 2008 de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Esteio, bem como os relatos das entrevistas realizadas com as professoras responsáveis pela escrita desses documentos, interessei-me em reconhecer o que se apresentava como recorrente nessas enunciações quando se referiam à matemática escolar e, em especial, o que era dito sobre raciocínio lógico. Queria olhar para esses documentos avaliativos envolvida pelos estudos foucaultianos, tendo presente a necessidade de ficar atenta apenas no nível de existência das coisas ditas, das palavras. Como já disse, não estava interessada em descobrir algo escondido ou em completar algo inacabado nesses documentos. A perspectiva escolhida afastou-me e afasta-me disso. Minha intenção foi investigar as condições de possibilidade que se fizeram presentes para que, no discurso pedagógico, emergisse tal enunciado e não outro. Buscar por esse murmúrio foi o que envolveu meu interesse pela pesquisa, que se lança pelo acaso e não pela causalidade.

Até aqui, tentei mostrar o resultado de meu esforço em me apropriar de algumas “ferramentas foucaultianas”<sup>14</sup> que me possibilitaram colocar sob suspeição “verdades” que operam na constituição dos sujeitos escolares. Apontei minha disposição para compreender as estratégias que, organizadas, se estabeleceram e aparecem no discurso da matemática escolar dos dias atuais, conduzindo-nos a

---

<sup>14</sup> Busco embasamento nos estudos de Veiga-Neto (2006) sobre a expressão “ferramentas foucaultianas”. Segundo o autor, elas servem para que possamos entender não o que é a “verdade” sobre as coisas. Elas nos ajudam a perceber por quais caminhos e de que maneiras tudo aquilo que atualmente é considerado verdade se tornou verdadeiro um dia.

naturalizar e a tornar inseparáveis a matemática escolar e o raciocínio lógico. Dessa forma, examinei o material de pesquisa, percebendo-o não de forma neutra ou desinteressada, mas compreendendo-o como construtor de processos de disciplinamento e de constituição dos sujeitos escolares de um modo específico.

## 2.1 AVALIAÇÃO: UM DISPOSITIVO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA MAQUINARIA ESCOLAR

Ao produzir este estudo, lancei um olhar sobre a avaliação como uma prática presente e necessária nos espaços escolares – em especial, sobre um dispositivo avaliativo operante na maioria das escolas brasileiras, assim como na escola estadual do município de Esteio onde realizei essa pesquisa. Considerei os pareceres descritivos, documentos que se configuram numa forma de registro da avaliação do escolar, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, como pude evidenciar nas entrevistas realizadas com as professoras da escola.

Ao longo desta investigação, dei-me conta do quanto é possível perceber a “avaliação escolar” como o desdobramento do discurso que cria a realidade<sup>15</sup>. Nesse sentido, a avaliação escolar constitui-se em práticas disciplinares que se fizeram necessárias para atender aos interesses de determinado tempo e espaço, permanecendo presente nos dias atuais. Penso ser possível refletir sobre a avaliação escolar como algo construído mediante discursos diversos e em diferentes momentos históricos – discursos que, com o passar dos tempos, naturalizam ideias e instituem “verdades” para quem avalia e para quem é avaliado.

Cheguei a essa compreensão pelo que observei nas entrevistas realizadas e nos posicionamentos das professoras. Algumas acreditavam que a melhor maneira de avaliar o aluno era pelos pareceres descritivos; outras, ao contrário, não se sentiam à vontade com esse tipo de avaliação. Preferiam a nota, relatando estarem mais resguardadas, ou melhor, dizendo-se mais seguras ao tecerem considerações sobre seus alunos. Porém, todas concordavam que os alunos precisavam ser

---

<sup>15</sup> Conforme Veiga-Neto (2003), a palavra “realidade”, usada numa perspectiva pós-estruturalista, não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas o resultado de uma construção interessada.

avaliados. No início de cada entrevista, conversei com as professoras sobre a avaliação escolar, mais especificamente sobre os pareceres descritivos, buscando perceber em seus depoimentos fragmentos do discurso pedagógico onde fosse possível evidenciar algumas “verdades” instituídas sobre a avaliação realizada naquela escola:

[...] bem, vou começar falando um pouquinho sobre o que eu acho da avaliação e sobre o que eu acho também sobre os pareceres descritivos. É assim, não tem como falar de pareceres sem relacionar a minha vivência como aluna, e a minha trajetória profissional, que está em quase 23 anos de magistério. Bem, eu jamais vou esquecer a época em que era aluna e quando minha mãe dizia: “Olha, eu vou buscar teu boletim, aí de ti se tirar nota vermelha!” Os professores também me pareciam lidar com as notas como forma de impor autoridade, assim, oh, de ditar regras, e a avaliação era como uma “autópsia”! Daí, o tempo foi passando, e depois de formada no Normal nível médio, no magistério, comecei a lecionar e, quando percebi, estava fazendo a mesma coisa que meus “profes” faziam... Então, na sala de professores, me lembro de mim e dos meus colegas, assim, da gente se olhando e questionando: o que estamos fazendo com os alunos? O mesmo que fizeram com a gente? Como podemos enquadrá-los numa tabela de notas? Para que serve a avaliação? Para quem ela está a serviço? Qual é a leitura que o aluno faz do número que ele recebe? Quais são os critérios? O que fazer? E muito mais dúvidas... Mas assim, o meu posicionamento foi sempre favorável ao parecer descritivo. Parece que com ele eu consigo ser mais honesta com o meu aluno, eu consigo ajudá-lo mais. Assim, ele consegue entender melhor o que eu tenho a dizer dele.

[...] sabe que eu sou... Nota é ruim, parecer é ruim. Eu acho que avaliação é ruim. Eu acho que a gente tem que avaliar o aluno diariamente, sabes, aquela coisa continuada, não precisa nem parecer. Eu acho que, lógico, uma coisa escrita tem que ser passada aos pais, não é? O aluno tem que ser avaliado, é claro. Eu acho, assim, olha, aquele acompanhamento diariamente com o aluno. Eu acho que não precisa prova. Eu acho que prova só assusta o aluno. Tu sabes que às vezes a gente passa tanto trabalho para anotar tudo sobre o aluno, parecer de um, parecer de outro, e às vezes os pais nem leem ou leem e vai para o lixo. Eu acho que os pais gostam muito é de nota. Com a nota, fica mais fácil de explicar como é o aluno, sabes! Eu fico bem mais segura.

[...] eu tenho a opinião um pouco diferente de muita gente. Eu acho! A minha queixa com os pareceres é que os pais não aceitam aquilo que tu escreves, eles já têm o parecer deles. Eu, por exemplo, já te contei que eu tive que refazer um parecer que a mãe não aceitou. A gente não tem assim... Eu prefiro a nota. Se um dia eu puder optar, eu quero nota. É que daí a gente tem a prova, não é, a prova da nota. Eu, muitas vezes, vou conhecer os pais de muitos alunos na entrega de pareceres no final do ano. Daí, se o parecer não está muito de acordo com o gosto deles, eles vão entrouxando o parecer na minha frente, tipo assim, quando eu terminar de entrouxar, vou jogar na tua cara.

[...] bem, eu acho, assim, não é... A melhor forma de tu avaliares, forma não, recurso, recurso também não é, é... Forma de melhor descrever o aluno é por pareceres descritivos. Nunca me senti à vontade com a nota, eu sempre achei muito limitada, é aquilo ali e pronto, até para tu dares uma nota tem que ter uma avaliação, um teste, uma prova. E assim, nas séries iniciais, eu não acho isso produtivo, não é, prova nem teste. Por isso é que eu gosto dos pareceres descritivos.

[...] eu prefiro a nota, sabes, eu fico bem mais segura para falar com um pai de aluno. A nota é aquilo ali e pronto. O parecer não, tu tens que explicar mais, o pai já não entende muito, aí é uma confusão. Muitos ainda dizem: “mas como é que meu filho está mesmo, professora?”

Como já referi anteriormente, as professoras entrevistadas divergiram quanto à maneira de expressar a avaliação dos alunos. Algumas defenderam a nota, os conceitos. Outras, ao contrário, foram favoráveis aos pareceres descritivos. Porém, todas concordaram e foram unânimes em dizer que o aluno deveria ser avaliado. Envolvida por esse contexto, dou-me conta de que a avaliação escolar é um dispositivo pedagógico<sup>16</sup> presente nos espaços escolares com a intenção de conhecer o sujeito escolar, mesmo que para isso seja autorizada a possibilidade de o indivíduo ser vigiado, regulado, manipulado, governado e, assim, construído. Nesse sentido, entendo a avaliação escolar imersa em estratégias de disciplinamento exercidas sob a justificativa de acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Percebo que a avaliação escolar não repousa em um solo fixo, nem se configura como algo inalterável; ao contrário, a avaliação escolar é produzida em diferentes momentos históricos e pretende tornar “verdade” ideias que podem produzir transformações ligadas a novos interesses no âmbito social. Estando imersa em tramas discursivas, a avaliação exerce “poder” mediante um determinado conhecimento tido como o mais adequado, o melhor, o verdadeiro, sendo marcada pelo tempo e pelo espaço em que se insere. Ao voltar às narrativas descritas pelos professores, torna-se possível significar a avaliação escolar como uma invenção histórica, cultural e social que se tornou legítima em todos os espaços escolares, procurando as melhores maneiras de narrar, disciplinar e normalizar os alunos. A seguir, apresento fragmentos do Regimento Escolar da escola estadual aqui considerada, um documento que traz informações a respeito da avaliação escolar:

---

<sup>16</sup> Ao empregar o termo “dispositivo pedagógico” busco entendimento nas palavras de Larrosa (1994) em seu texto *“Tecnologias do Eu”* onde diz: “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, e narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.” (p.57)

## 6.2 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. O ato educativo é percebido como um todo onde o ensino e aprendizagem ocorrem simultaneamente, onde avaliação e recuperação fazem parte desse processo, acontecendo permanentemente num mesmo tempo pedagógico, uma vez que são partes indissociáveis do processo, cujo compromisso maior é a aprendizagem. A avaliação abrange dois focos distintos, específicos e intimamente relacionados:

- \* A escola como um todo;
- \* O aluno, no seu desempenho escolar.

## 6.3 – EXPRESSÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

A escola realiza a verificação do rendimento escolar de forma contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os alunos dos anos iniciais – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, terão os resultados das avaliações continuadas expressas através de *parecer descritivo* durante os trimestres. Convém salientar que do 1º ano para o 2º ano não há retenção. Os alunos do 6º ano ao 9º (anos finais) do Ensino Fundamental e os alunos de 1ª a 3ª série do Ensino Médio terão suas avaliações somativas expressas em valores de 1 (um) a 10(dez) em cada trimestre, perfazendo um total de 30 (trinta) ao final do ano. Para obter o resultado final do aproveitamento após o período letivo, somam-se os pontos obtidos pelo aluno nos três trimestres. Considera-se aprovado o aluno que, no final do período letivo, obtém aproveitamento igual ou superior a 15 (quinze). A verificação do rendimento escolar se dá por meio de instrumentos próprios buscando detectar o grau de processo do aluno em cada conteúdo e o levantamento de dificuldades visando a sua recuperação.

A avaliação escolar, conforme descrita pelo Regimento Escolar, posiciona os sujeitos escolares como indivíduos de um determinado modo, num processo contínuo e/ou continuado de monitoramento. Ao estabelecer regras, a avaliação define lugares, disciplina, regula e produz os sujeitos escolares. Aqueles que não conseguem atingir os propósitos que ela determina necessitam ser “recuperados”, moldados de forma a alcançar determinado desempenho escolar tido como o ideal.

Os resultados avaliativos dos alunos nos anos iniciais são expressos por pareceres descritivos. Os alunos das séries seguintes são avaliados por notas.<sup>17</sup>

Levando em consideração as ideias até aqui postas em discussão, desejo salientar que não estou tecendo, com isso, juízos de valor sobre a “avaliação escolar”, nem me posicionando quanto à forma em que ela deve ocorrer ou sobre a maneira que considero ser a mais indicada. Nesta análise, pretendo compreender as “verdades” constituídas sobre a escola e sobre os sujeitos escolares imersos nesse discurso pedagógico.

A seguir, farei breves considerações acerca da “escola” como um espaço necessário e inventado, produzido em determinado tempo para dar conta de atender aos interesses marcados por essa mesma época.

## 2.2 A ESCOLA: UM ESPAÇO CONSTRUÍDO

O espaço institucional que recebe o nome “escola” foi criado a partir de condições que se fizeram necessárias para atender aos interesses de determinada época, nesse caso, atender aos interesses da Modernidade. Dizendo de outra maneira, sua invenção emerge com objetivos definidos, específicos, a fim de atender aos interesses de um momento da história em que a criança começou a ser vista como um sujeito a ser controlado, pensado, vigiado, ou seja, governado.

A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social [...] que caracteriza fundamentalmente esta instituição que ocupa o tempo e pretende imobilizar no espaço todas as crianças [...] na realidade essa máquina de governo da infância não apareceu de súbito, mas ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. Trata-se de conhecer como se montaram e aperfeiçoaram as peças que possibilitaram sua constituição (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p.68).

Ao olhar a escola utilizando-me de referenciais teóricos advindos do

---

<sup>17</sup> Apresento excertos retirados do “Regimento Escolar” para poder dar uma melhor visibilidade de como se processa a avaliação na referida escola estadual de Esteio. Situo, neste momento, que meu interesse de análise é direcionado à avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, foco meu olhar sobre os pareceres descritivos.

pensamento pós-estruturalista, torna-se possível perceber que esse espaço foi construído. Tal espaço foi inventado para possibilitar que, em um mesmo ambiente e ao mesmo tempo, se concentrasse um maior número de indivíduos a fim de que viessem a se tornar sujeitos de um determinado modo. Sendo assim, os interesses da época seriam contemplados pela escola – um espaço disciplinador onde o sujeito escolar resultaria na “peça final” da “máquina de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar” (VEIGA-NETO, 2000, p.17). Desse modo, para o mundo moderno, tornou-se importante o surgimento da escola. A educação, que antes acontecia em espaços não-formais, passou a ser realizada em determinados ambientes munidos de estratégias disciplinares com a intenção de dominar e controlar o sujeito escolar.

Refletir sobre quaisquer mudanças no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade e vice-versa. Em meu estudo, busquei olhar para a escola a fim de perceber as condições que tornaram possível sua existência “como uma grande fábrica que fabricou e continua fabricando novas formas de vida” (VEIGA-NETO, 2003, p.108).

A escola surge como uma instituição disciplinadora capaz de formar subjetividades, pois desde muito precocemente ela faz parte de nossas vidas. Por ela somos moldados, disciplinados e avaliados. Aquilo que serve aos seus interesses precisa continuar. Aquilo que não atende às necessidades que ela se propõe a satisfazer deve ser reformulado até que seja enquadrado nos moldes desejáveis. Para nós, é normal reconhecermos a escola como natural e legítima. Desde muito cedo, somos envolvidos por seus ditos salvacionistas, como: “para ser alguém na vida, é preciso ser bem-sucedido na escola”, “a escola é muito importante para nossa vida”, “a escola é a garantia de um futuro promissor”. Quem de nós já não escutou algumas dessas expressões que depositam na escola a certeza de dias melhores? Não estou, com isso, desmerecendo o espaço escolar, nem tampouco o desvalorizando. Estou apenas tentando entendê-lo dentro de uma complexidade maior existente entre a vida das pessoas e seus efeitos produzidos.

É preciso [...] não imaginar que a escola esteja aí para necessariamente dar respostas para o mundo. Não existe um mundo lá e uma escola aqui que dê respostas para o mundo que parece estar lá. Existe, certamente, uma instituição chamada “escola” que está implicada neste mundo no sentido mais profundo, no sentido mais íntimo, no sentido até de estabelecer o que é este mundo (VEIGA-NETO, 2003, p.113).

Seguindo o pensamento de Veiga-Neto, tentei analisar a escola na perspectiva de que essa instituição é uma engrenagem necessária do mundo moderno. A escola não está aí para responder às perguntas do mundo, pois, como invenção, ela faz parte deste mundo, faz parte de uma necessidade existente em determinado tempo histórico, político e cultural em que vivemos. Veiga-Neto diz que “não há como ter certeza de que a escola venha a contribuir significativamente para uma sociedade cujo futuro ainda é inteiramente especulativo” (VEIGA-NETO, 2003, p.114). Isso nos faz pensar que, assim como a escola foi e continua sendo importante para dar conta dos interesses desta sociedade, não se pode afirmar o que daqui para frente irá ser significativo para a sociedade, cujo futuro se aproxima. Pode ser que a escola ainda dê conta, pode ser que ela não consiga mais atender aos propósitos que a ela são destinados. Isso, como nos diz o autor, é inteiramente especulativo.

A escola que hoje está presente em nossas vidas não está neste mundo por acaso. A perspectiva teórica na qual sustento minha investigação possibilita-me olhar para esse espaço como lugar de efetivação de estratégias de disciplinamento, pois “sempre funcionam em espaços fechados [...] para que elas funcionem a contento, é preciso que capturem, seqüestrem em espaços fechados, os corpos das crianças” (VEIGA-NETO, 2003, p.116).

Com esse olhar, entendo que a escola, como instituição disciplinar, lança sobre os corpos uma rigorosa ordenação do tempo e do espaço a partir de um conjunto de práticas sociais e culturais. “Assim, se para vivermos civilizadamente no mundo moderno é mesmo necessário um mínimo de disciplinamento, então as crianças devem ir à escola” (VEIGA-NETO, 2000, p.09). O disciplinamento escolar somente poderá se efetivar a partir da distribuição dos indivíduos no espaço e na utilização do tempo, que deve ser inteiramente funcional – “todo gesto que compõe uma atividade precisa estar relacionado a uma duração que não seja nem inferior nem superior ao tempo necessário à sua execução” (FONSECA, 2002, p. 175).

Foi possível perceber que, na escola estadual de Esteio, os indivíduos eram postos em constantes situações de monitoramento, tendo desde seu comportamento até sua aprendizagem controlada. Na escola, havia um horário fixo para entrar e

outro para sair. Antes de entrar na sala de aula, os alunos eram dispostos em fila. Na sala de aula, geralmente era cumprido um mesmo ritual, que iniciava pela correção dos temas de casa do dia anterior, sendo posteriormente realizadas atividades no caderno de aula. Algum tempo depois de seu início, a aula era interrompida. Era a hora da merenda, e as crianças eram conduzidas até o refeitório da escola, onde se servia um lanche a todos. Logo após, as crianças dirigiam-se ao pátio, onde acontecia a tão esperada hora do recreio, e as crianças pretensamente brincavam livremente. Digo pretensamente porque, nesse momento, elas também eram observadas por um professor, que tinha a função de controlar os hábitos e as atitudes desses escolares. A hora do recreio terminava, e os alunos eram conduzidos novamente em fila para a sala de aula, geralmente para concluir a atividade iniciada anteriormente, realizando sua correção. O tema de casa mais uma vez era entregue, e as recomendações para o outro dia eram apresentadas. Os portões abriam-se, os sujeitos escolares dirigiam-se até suas casas e retornavam no dia seguinte para cumprirem com a mesma rotina.<sup>18</sup>

Com esse exemplo que sugere a rotina de um dia escolar, quero realizar aproximações com as ideias do filósofo e matemático René Descartes<sup>19</sup>, sendo que me servirei de seus estudos para compreender a escola ao perceber indícios do método cartesiano que caracteriza essa instituição e a acompanha até os dias atuais. A análise que empreendi fez com que eu entendesse a maneira como os sujeitos escolares são conduzidos pela escola a partir de suas práticas disciplinares. A condução da conduta desses indivíduos traz vestígios do modelo cartesiano, que ordena, classifica, formata os indivíduos de um determinado modo.

Podemos, então, perceber a escola e seus conhecimentos em uma forma fragmentada, dividida, formatada. Na escola, os sujeitos escolares devem cumprir horários estabelecidos, como: hora da entrada, da saída, do lanche, do recreio, das atividades no caderno, das atividades no pátio. Porém, não apenas o tempo é

---

<sup>18</sup> Durante as entrevistas e/ou conversas informais com as profissionais da escola estadual de Esteio, pude acompanhar momentos que sugeriam a rotina de um dia letivo. Evidentemente, existiam variações nas atividades realizadas no cotidiano desses alunos. O que desejo, neste momento, é identificar a existência de uma ordem que se instalava e ditava regras nesse ambiente escolar.

<sup>19</sup> Durante a análise realizada neste estudo, utilizei ideias do filósofo e matemático René Descartes, trazendo aproximações teóricas para me ajudar a compreender situações do presente, mediante os acontecimentos do passado. O prosseguimento deste estudo traz consigo maiores esclarecimentos a respeito dos estudos de René Descartes, bem como de sua obra *O Discurso do Método*.

formatado na escola, mas também os conhecimentos a serem desenvolvidos. Com isso, um determinado conteúdo é legitimado como mais fácil e, assim, deve ser “ensinado”, melhor dizendo, transmitido antes de outro considerado mais difícil ou complexo. Toda essa ordenação na qual fomos/somos subjetivados nos é favorecida também pela forma arquitetônica<sup>20</sup> que a escola adquire: um espaço cercado, dividido por salas que atendem alunos de acordo com a idade ou grau de instrução. Nesse espaço, gradativamente, os sujeitos vão evoluindo, conduzidos para séries e conhecimentos mais complexos.

A escola, para cumprir o papel de conduzir a conduta dos sujeitos escolares, desempenhando com êxito sua função, que consiste em formar uma ordem ao padronizar os sujeitos e disciplinar os saberes, utiliza instrumentos disciplinares. Estes lhe dão suporte e a fazem operar “uma espécie de máquina de peças múltiplas que se deslocam em relação umas às outras para [...] obter um resultado específico” (FOUCAULT, 1977, p.147), nesse caso, a construção do sujeito escolar de um modo especial.

Neste momento em que descrevo a escola, gostaria de focar meu interesse especificamente na avaliação escolar. Como já referido, trata-se de um dispositivo pedagógico presente no espaço escolar, emaranhado nas teias do discurso pedagógico. A avaliação é uma invenção, apresentando-se como uma aliada da escola ao ser construída historicamente e culturalmente a serviço dos interesses dessa instituição formal que observa, nomeia e avalia os sujeitos escolares, disciplinando-os, posicionando-os e produzindo-os como aprendentes e não-aprendentes ao definir um lugar específico para cada um deles. “O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’” (FOUCAULT, 1977, p.172).

Pelo visto, até então, parece ser inadmissível uma escola que não fale sobre avaliação, que não avalie seus alunos de alguma maneira. Parece ser difícil pensar nos espaços escolares sem ela. Vivemos imersos em suas tramas e por ela

---

<sup>20</sup> A seguir, dou maior visibilidade à forma arquitetônica dos espaços escolares, ao discuti-los como uma estratégia que contribui no disciplinamento dos sujeitos escolares.

fomos/somos constituídos como sujeitos escolares. Torna-se, então, “natural” que as professoras da escola estadual de Esteio defendam tão bravamente a avaliação na escola, mesmo havendo divergência de pensamentos quanto à forma de avaliar seus alunos. O comum é que todas concordam que eles precisam ser avaliados. Isso nos faz perceber o quanto a avaliação está legitimada no discurso da escola, que não vê alternativas sem sua presença. Com isso, começamos a entender a sua importância dentro da escola e na vida dos sujeitos escolares. A avaliação escolar apresenta-se como uma engrenagem que disciplina e conduz a conduta dos indivíduos, determinando seus comportamentos e seus saberes.

Na próxima seção, discuto a avaliação a partir do viés da observação, que tem a intencionalidade de conhecer melhor o aluno, saber mais sobre esse indivíduo, dispondo de mais dados para que a instituição possa prover estratégias disciplinares e normalizadoras sobre o sujeito escolar.

### 2.3 PARA AVALIAR, É PRECISO OBSERVAR

“Para avaliar, é preciso observar” – este foi um enunciado recorrente nas falas das professoras da escola estadual de Esteio. Percebe-se que essa ideia emerge carregada de intencionalidade e torna o sujeito aluno um caso específico, individual, passível do olhar do professor, que examina detidamente todos os seus “passos”, como nos excertos abaixo:

[...] *toda e qualquer atividade do aluno é observada*. Eu posso avaliá-lo no pátio, o comportamento na sala, no refeitório. Todo momento é momento de avaliar o meu aluno. Eu não tenho mais um dia específico, uma hora certa, como antes.

[...] eu, como professora do segundo ano, vem alunos de diferentes níveis do primeiro ano, alguns lêem, outros não; uns escrevem o nome, outros não. Daí, como é que tu vais avaliar todos com uma nota, não é? Que referência tu vais ter? No parecer, é diferente, tu consegues vê-los de uma forma mais global, não é, escrever realmente o rendimento de cada um, não é, porque cada um é diferente. *Eu observo um por um*. Quando era nota, eu chutava tudo. Hoje em dia, eu sei que a gente faz um monte de falhas com os pareceres, mas é com a melhor das boas intenções.

[...] um parecer descritivo é bem mais demorado de se fazer do que dar uma nota. Tu passas um tempão na frente do computador, e não é um nem dois, são vinte e sete, vinte e oito, uns trinta. Sem contar que *tu tens que observar [os alunos] sempre*, sempre em tudo. Porque daí, em tudo eles são avaliados.

[...] é assim, oh! Na sala de aula, a gente não faz mais prova, sabes? *A gente observa os alunos em tudo*. O comportamento deles, a responsabilidade com os temas de casa, as tarefas em sala de aula e até as atividades no pátio. Com os pequenos, é bem diferente do que com os grandes. A gente os avalia a todo momento.

[...] eu tenho um caderninho que é assim... Eu vou anotando *o que eu vou observando dos meus alunos todos os dias*. Claro que, de todo mundo, não dá tempo, mas algumas coisas que não têm como passar despercebidas. Aí, eu anoto. Quando eu vou fazer o parecer, é bem mais fácil. Eu consigo lembrar direitinho de como aquele aluno é na sala de aula.

Podemos verificar, nas falas das professoras, que seus alunos eram alvos de constantes e intensas observações. As entrevistadas disseram pontuar diariamente as atitudes e o desempenho de cada aluno. Veiga-Neto (2004), destacando as ideias de Foucault sobre as práticas disciplinares e de vigilância, refere que estas são técnicas que:

[...] tornam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em ternos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e seqüenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante (p.78).

Durante o período (tempo) em que os alunos permanecem na escola (espaço), eles são constantemente monitorados pelo olhar vigilante da professora que os acompanha; ela os vigia permanentemente em todos os seus movimentos. A observação como uma estratégia disciplinar leva-me a pensar sobre o panóptico, um dispositivo idealizado por Jeremy Bentham no século XIX que possibilita que uns poucos fiscalizem a ação de muitos, demonstrando o quanto é econômica essa máquina óptica.

Veiga-Neto (2004) diz que esse modelo se baseia em três elementos arquitetônicos básicos: “um espaço fechado, de preferência circular, todo dividido em celas e com uma torre central” (p.79). Busco semelhanças desse modelo com o modelo arquitetônico da escola estadual de Esteio. Cercada por muros e grades, dividida por salas onde são distribuídos os alunos pela faixa etária e/ou pelo desenvolvimento que apresentam, tendo a observação constante dos professores,

que acompanham o comportamento e o desempenho de seus alunos.

Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação [...] O panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder (FOUCAULT, 1977, p.178).

O olhar que vigiava os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual de Esteio estava presente em toda parte do ambiente escolar e era apoiado por um sistema de observação permanente que dava suporte à construção dos pareceres descritivos.

Procuro estabelecer relações entre a observação constante a que são expostos os alunos e a máquina panóptica e seu princípio de totalidade, pois nada deve ficar de fora do olhar de quem vigia, e todos os detalhes, por menores que sejam, devem ser vigiados. O professor, ao observar o aluno, estabelece semelhanças e diferenças entre eles. A observação, então, é vista como uma técnica posta em evidência na escola a fim de controlar o sujeito escolar em todos os sentidos.

Neste momento da análise, aproximo a minúcia e a totalidade – princípios da vigilância na máquina panóptica que observam, ordenam, avaliam e classificam os sujeitos escolares – ao método cartesiano, que minuciosamente divide o objeto a ser estudado nas menores partes possíveis a fim de melhor entendê-lo e faz uma revisão completa para perceber se nada ficou para trás. Procuró, com tais argumentos, trazer vestígios históricos, sociais e culturais que nos ajudem a entender o que vivemos hoje em nossas escolas contemporâneas, tanto na maneira estrutural como se apresentam, quanto na maneira funcional, onde seu processo disciplinar de subjetivação se torna notável.

Temos como estratégia disciplinar a observação, que constantemente vigia os sujeitos escolares em seus mínimos detalhes, tendo sua concepção embasada na “descoberta” daquilo que socialmente e/ou culturalmente é tido como legítimo. Os alunos são observados e classificados a fim de se enunciarem “verdades” sobre eles quanto ao seu comportamento e ao seu desenvolvimento escolar – ou melhor,

realidades inventadas a partir da linguagem, que “nada mais é do que um instrumento que expressa e representa as coisas existentes, e delas afirma, elabora categorias, classifica-as e as discrimina em suas verdades” (CORAZZA, 2007, *online*). Estatutos de “verdades” descritos a partir das observações dos professores levam-nos a acreditar que o bom aluno, conforme excertos retirados dos pareceres, é como os descritos abaixo:

No decorrer deste trimestre, o [...] cresceu significativamente, demonstrando interesse e capricho com seu caderno e letra, mas penso que poderia melhorar ainda mais, pois, às vezes, faz as atividades com pressa e deixa de caprichar. O relacionamento com a turma é bom, pois é comunicativo e sabe respeitar os diversos espaços da escola. É assíduo e responsável com suas tarefas, trabalhos e temas de casa. Cresceu quanto à organização, mas tem pouca fluência. Deve praticar a leitura oral para avançar neste aspecto. Sua escrita é clara e organizada, porém sintética. Ao retomar com ele sua escrita, nem sempre consegue se dar conta das questões de letras maiúsculas, parágrafo, pontuação e ortografia. Ainda é necessário intensificar e retomar estas questões, a fim de que tenha autonomia em suas construções. A leitura, praticada com frequência, poderá auxiliar muito no desenvolvimento destes potenciais. Possui bom raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas. Demonstra compreensão dos conceitos trabalhados. Percebo que seus erros na resolução das histórias matemáticas se dão pela forma como ele está lendo (devagar), dificultando a compreensão. Continue buscando aprender sempre mais!

Durante o primeiro trimestre, a [...] apresentou-se empenhada e motivada em aprender. Seu relacionamento na escola é muito bom, é educada, atenciosa e carinhosa com todos. Quanto à leitura, lê com clareza, entonação e fluência, demonstrando entendimento do assunto. Na escrita, é criativa e encontra-se em processo de aperfeiçoamento, pois já se preocupa com questões ortográficas e de estruturação de frases dentro do texto. É importante que continue recebendo bastante incentivo para ler, pois sabemos que a leitura se constitui numa via essencial para o desenvolvimento da criatividade, oralidade, gramática e ortografia. Demonstra ter bom raciocínio lógico, tem o conceito de número construído e já opera com adição e subtração. A compreensão da estrutura multiplicativa encontra-se em construção. Deve ser desafiada a fazer contagens de 2 em 2, 5 em 5, para que possa se apoiar na hora de pensar os resultados da tabuada. Percebo que, quando os desafios são mais complexos, ela se confunde, necessitando da intervenção da professora para solucioná-los. Percebo que, na maioria das vezes, ela só necessita da minha confirmação para ter certeza de que não vai errar. A [...] é exigente consigo mesma (e isto não é ruim), porém fica frustrada quando erra. Tenho trabalhado com ela que o erro pode ser construtivo quando ele nos faz pensar sobre as ações realizadas. Portanto, só acerta quem tenta e quem faz tentativas e está aprendendo. Esteja sempre confiante em seu potencial, pois é uma menina muito especial, dedicada e inteligente!

Durante o terceiro trimestre, a [...] manteve-se interessada, esforçada e responsável. Avançou com relação à expressão oral, participando mais das atividades e entrosando-se mais com o grupo. Demonstra sentir-se segura e feliz nos diversos espaços da escola, respeitando com naturalidade as regras combinadas ou estabelecidas. Nas atividades propostas, demonstrou comprometimento, responsabilidade e dedicação. A aluna encontra-se alfabetizada e já começa a refletir sobre as irregularidades da nossa língua, percebendo que uma mesma letra pode representar mais de um fonema (som). Demonstra compreender as propriedades da linguagem utilizadas no dia-a-dia. Cresceu bastante na produção de textos, demonstrando criatividade, organização das idéias, boa estrutura de frase e disponibilidade para reler o que escreve para fazer a autocorreção. Sua letra cursiva está com ótimo traçado. É muito esforçada e dedicada, perguntando sempre que tem dúvida sobre como fazer o contorno de uma letra. Obteve avanços significativos no seu processo de leitura. Quanto à construção dos conceitos matemáticos, a aluna demonstra crescimento na ampliação do campo numérico, reconhecendo, seqüenciando e quantificando os números até 100. Apropriou-se da construção dos conceitos básicos para compreender o sistema de numeração decimal e da compreensão das estruturas da adição e subtração simples. Nos demais conceitos matemáticos desenvolvidos, demonstra interesse, compreensão e desejo em ampliar seus conhecimentos. Nos projetos desenvolvidos, participou com entusiasmo, demonstrando espírito de busca e desejo de aprender sempre mais. A [...] é uma aluna consciente, responsável com suas atividades e com o meio que a cerca. No decorrer do ano, superou desafios e conseguiu mostrar sua perseverança e força de vontade, fortalecendo a confiança em sua própria capacidade. Saliento a importância de desafiar-la quanto à agilidade para realizar suas tarefas pessoais, pois algumas vezes demonstrou demorar para se organizar com seus materiais.

No decorrer do trimestre, o [...] tem demonstrado muito comprometimento com seu processo de aprendizagem, realizando as tarefas com dedicação e sucesso. É questionador, demonstra querer aprender realmente. Realiza leitura oral de maneira tranquila, com pontuação correta, entonação de voz adequada, se prontificando sempre a realizar leituras em grande grupo. Nas produções textuais, é criativo, porém ainda não consegue organizar seus textos e/ou parágrafos. Deve continuar realizando leituras complementares para desenvolver ainda mais sua capacidade oral e escrita. Na área da lógica-matemática, apresenta um bom desempenho, interpretando as situações matemáticas simples sem dificuldades e realizando com êxito os processos de multiplicação e divisão; demonstra rapidez de raciocínio, facilidade na interpretação e compreensão. Deve continuar estudando a tabuada. Na área sócio-histórica e de ciências, tem demonstrado interesse e dedicação, realizando todas as tarefas solicitadas de maneira satisfatória, obtendo ótimos resultados em seus trabalhos. É um aluno muito educado, responsável e tem grande potencial, podendo desenvolvê-lo cada vez mais!

No decorrer do trimestre, percebi o [...] como um aluno alegre, responsável, comunicativo e empenhado em realizar e participar das atividades propostas. Está a cada dia mais feliz e motivado para aprender. Sente-se à vontade para perguntar e expor seu pensamento com frequência. Contribui bastante com seus saberes, auxiliando nas atividades e desafiando o pensamento dos colegas. Seu relacionamento com o grupo é tranquilo. Nos diversos espaços da escola, demonstra ter se apropriado das regras e combinações realizadas. É um menino muito querido, compreensivo e educado! É cuidadoso e organizado com seus materiais e trabalhos. Em aula, ele relata que gosta muito dos trabalhinhos feitos na escola. Com relação à escrita, o aluno já se apropriou de várias

irregularidades ortográficas. As dúvidas que apresenta são naturais para a fase em que se encontra, denotando estar refletindo sobre sua escrita e buscando o aperfeiçoamento. Quanto ao processo de leitura, está muito bem! Consegue ler palavras, frases e textos com desenvoltura para sua idade, demonstrando compreensão do que foi lido. Quanto à construção dos conceitos matemáticos, o aluno encontra-se no período em que já possui a noção cardinal dos números até 100, relacionando-os à sua quantidade, identificando seu antecessor e sucessor (o que vem antes e depois). Quando é desafiado a conservar, classificar e seriar quantidades ou objetos, apresenta segurança. Identifica o processo de inclusão (as partes do número num todo e vice-versa). Demonstra compreensão da adição simples, através da representação da frase matemática correspondente à situação apresentada. É importante enfatizar que a participação da família continuará sendo primordial neste processo, orientando-o na execução dos temas de casa, incentivando-o a ter gosto e prazer pela leitura e desafiando-o em seus potenciais, que são muitos.

A partir das observações realizadas pela professora sobre seus alunos, é descrito um parecer sobre cada um deles, enunciando-se “verdades” e classificando o bom aluno como aquele que é: comprometido, interessado, motivado, educado, atencioso, carinhoso, empenhado, comunicativo, responsável, criativo, exigente consigo mesmo, caprichoso, que tem uma leitura fluente, possui um bom raciocínio lógico, surpreende com respostas rápidas e demonstra interesse na área sócio-histórica.

Sendo assim, o olhar que observa e a linguagem que expressa descritivamente os alunos constroem-no de um determinado modo. Esse olhar que fala (CORAZZA, 2007) cria o sujeito escolar num processo de subjetivação em que “verdades” são geradas sobre a escola, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre os sujeitos.

Essa ideia de criação, quando se fala em “verdade”, pode ser elucidada pelas palavras de Deleuze (1992):

Essa ideia de que verdade não é algo pré-existente, a ser descoberto, mas que deve ser criada em cada domínio, é evidente nas ciências, por exemplo. Até na física, não há verdade que não suponha algum sistema simbólico, mesmo que sejam só coordenadas. Não existe verdade que não “falseie” idéias preestabelecidas. Dizer “a verdade é uma criação” implica a produção da verdade por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria, uma série de falsificações no sentido literal (p.157).

Assim, ao perceber a avaliação escolar pelo viés da observação como uma estratégia naturalizada e verdadeira, não se questiona que o sujeito escolar deva ser vigiado, normalizado e disciplinado pela escola. Como resposta desse olhar, temos

um diagnóstico determinado pelo professor que definirá quem é esse sujeito, o que ele precisa, o que lhe falta, como deve ser conduzido, tratado, corrigido a partir dos resultados que a prática apresenta. Pela análise até aqui realizada, percebe-se que a estratégia disciplinar que mais dá suporte à construção dos pareceres descritivos é a observação. Desejei pôr sob tensão, sob suspeição, algumas “verdades”, assim como essa que naturaliza a observação como uma das mais bem-sucedidas formas de avaliar o aluno. No próximo capítulo, discuto outra dimensão da avaliação escolar, aquela que trata da condução das condutas dos sujeitos escolares.

### 3 DA CONDUÇÃO DAS CONDUITAS

As maiores almas são capazes dos maiores vícios, assim como das maiores virtudes; e aqueles que só caminham muito lentamente podem avançar muito mais, se sempre seguirem o caminho certo, do que aqueles que correm e dele se afastam (DESCARTES, 1996, p.5).

Início este capítulo com uma epígrafe de René Descartes que nos diz da necessidade de seguir o caminho certo. Com isso, problematizo o que hoje é naturalizado pelo discurso pedagógico da escola contemporânea, a partir do que pude analisar na escola onde realizei a pesquisa. As palavras desse filósofo e matemático ajudaram-me a entender historicamente aquilo que se considera legítimo sobre a educação, em especial, sobre a matemática escolar e o raciocínio lógico, ao serem evidenciados, nesta análise, de forma fragmentada, conduzidos por uma ordem que determina como, o quê e de que forma os sujeitos escolares devem ser conduzidos a se comportar e/ou aprender<sup>21</sup>. “A cada interação, quer comunicacional quer prática, somos conduzidos ou condutores. As relações sociais são então predefinidas por jogadas estratégicas que consistem em conduzir as condutas dos outros” (LAZZARATO, 2006, p.37).

Propus-me a compreender a importância dos vestígios deixados pelo pensamento cartesiano na escola dos dias atuais. Não quis apenas saber o que Descartes disse sobre a Razão. Sobretudo, interessei-me em explorar as circunstâncias que rondaram, legitimaram e “fabricaram” as ideias cartesianas, marcadas por valores e ideais do seu tempo. A partir disso, realizei possíveis articulações que me permitiram pensar sobre a condução da conduta dos sujeitos escolares como indivíduos ordenados que seguem um determinado caminho a fim de chegarem à “verdade”.

A seguir, discuto sobre a posição ocupada pelos professores como indivíduos que conduzem e são conduzidos pelas tramas do discurso pedagógico; sobre os

---

<sup>21</sup> Neste capítulo, apresento, em breves considerações, os estudos de René Descartes para que me ajudem a compreender a condução das condutas dos sujeitos escolares. No capítulo seguinte, discuto propriamente a matemática e seus vínculos com o pensamento cartesiano. Apresento ali, então, o que pude compreender sobre o método desse filósofo e matemático, detalhando os passos que o compõem.

pareceres descritivos como instrumentos condutores da conduta dos sujeitos escolares, tanto em comportamento quanto em aprendizagem, e o dualismo cartesiano que separa corpo e mente e a necessidade do corpo disciplinado a fim de atender aos interesses dos saberes estabelecidos pela escola.

Na parte final deste capítulo, faço referência às transformações que se tornam evidentes nos dias atuais. Aludo às modificações que socialmente estão ocorrendo e discuto sobre os pareceres descritivos como um mecanismo de disciplinamento da atualidade que serve para a subjetivação dos sujeitos escolares em uma sociedade que caminha para o controle.

### 3.1 AQUELE QUE CONDUZ TAMBÉM É CONDUZIDO: O PROFESSOR

Nesta seção, lanço um olhar sobre o professor. Realizo uma discussão sobre a atuação dos docentes em sala de aula e os efeitos de “verdade” que nesse contexto são produzidos. Ponho sob tensão as condições que tornaram possíveis explicar a “educabilidade” de tais profissionais ao serem constituídos como sujeitos docentes, conduzindo seu saber e sua maneira de agir. Dedico-me a compreender a presença desses profissionais numa trama que se tece por aquilo que é instituído como correto ou mais indicado em um determinado tempo e espaço.

É nesse contexto que podemos, mais uma vez, trazer para a discussão o termo “invenção” como um processo que é socialmente construído. O que desejo é situar os docentes como integrantes da maquinaria escolar, ocupando uma posição de autoridade para falar sobre um determinado saber e exercer o poder de tecer considerações sobre seus alunos – “o saber é propriedade pessoal do professor, só ele [...] conhece e censura as fontes, adequa conhecimentos e capacidades e decide quem é o bom aluno” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p.85).

Nesse sentido, acompanhando as ideias de Santos (2006), a formação dos professores se dá em um período de transição da sociedade soberana para a sociedade disciplinar. Surge nesse período a necessidade de seu aparecimento a fim de contribuir com os interesses da Escola Moderna. Conforme o autor,

A formação de professores emergiu de um projeto que supostamente teria sido posto em prática, mas de práticas que, examinadas e devidamente teorizadas, transformaram-se em condição imprescindível para a formação e o aperfeiçoamento de uma maquinaria disciplinar, que é a Escola Moderna [...] no contexto da transformação da sociedade da soberania para a sociedade de disciplina (p.11-12).

A escola, como instituição disciplinar, opera com saberes legitimados e assim constrói esse sujeito de um modo específico. Determinadas práticas disciplinadoras são postas em funcionamento para formar um indivíduo que contribua com a instituição escolar no que tange à produção de “verdades” que subjetivam os indivíduos. Situando os docentes na perspectiva teórica que assumo nesta análise, dou-me conta de que tais práticas, postas em funcionamento, se transformam em uma importante engrenagem escolar que conduz alunos e também professores.

Os professores tornam-se sujeitos possuidores de saberes legítimos que acabam ordenando toda uma população inserida nos espaços escolares. Os processos que constituem esses profissionais também os conduzem e os direcionam em determinadas práticas.

Nas considerações das professoras sobre a avaliação escolar, identifiquei em suas falas tramas de práticas avaliativas escolares dotadas de um poder que foi capaz de produzir os saberes escolares – regulamentados e legitimados pelo poder/saber que, em determinado tempo e espaço, ganharam força e instituíram “verdades”. Desse modo, percebo que elas entendem a avaliação escolar como uma prática intimamente ligada à sua ação pedagógica. Em nenhum momento, houve comentários sobre a possibilidade de realizar seu trabalho sem algum tipo de avaliação. Em seus ditos, surgiram a nota, o conceito ou o parecer descritivo, enfim, alguma forma de avaliar o aluno se fazia necessária.

Ao considerarmos que o professor nunca está fora do discurso pedagógico, mesmo havendo discordância quanto às opiniões sobre as melhores maneiras de avaliar o aluno, todas as professoras da escola estadual de Esteio expressaram que o aluno precisava ser avaliado. Assim, percebemos que “a avaliação escolar” naturaliza-se no processo do discurso pedagógico como uma “verdade” que deve estar sempre presente na vida dos sujeitos escolares, materializando-se como um dispositivo de controle das condutas ao vigiar, normalizar e produzir tanto o

professor quanto o aluno no interior de certos aparatos de subjetivação.

A maneira como os alunos são avaliados no ambiente escolar não depende apenas da escola ou do grupo de professores. Os procedimentos de registros avaliativos emergem de um conjunto de práticas discursivas que acabam por determinar o modo de ser do sujeito escolar. Assim como os alunos, os professores foram e continuam sendo alvos de avaliação. Nuances dessas representações são como bagagens ligadas à trajetória pessoal e acadêmica desses profissionais.

Com Foucault tem sido, igualmente, possível compreender que o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas (DÍAZ, 1999, p.15).

As palavras do autor levam a considerar que o professor não existe fora do discurso pedagógico. Sendo assim, as professoras da escola estadual de Esteio, através dos seus registros escritos ou de suas falas, expressam aquilo que é ordenado pelas posições que o discurso pedagógico estabelece. Aquilo que é expresso pelas professoras em seus depoimentos ou em suas escritas não faz parte de suas vontades individuais, pois essas profissionais acabam sendo constituídas, formadas e reguladas como sujeitos escolares em função do discurso pedagógico, como “um ser habitado pelas vozes da instituição e pelas linguagens da pedagogia” (DÍAZ, 1999, p.14). Nesse caso, pode-se dizer que os professores estão em “permanente reescritura de formas de significações específicas, a partir de sua posição em grandes campos discursivos delimitados, geralmente, como formas de conhecimento” (DÍAZ, 1999, p.15). Sendo assim, tudo aquilo que é dito ou escrito pelas professoras da escola estadual de Esteio “é susceptível de ser pensado em sua função e em seus efeitos de instituição na medida em que é comunicável como sistema de interpretação legítimo” (DÍAZ, 1999, p.15). Silva (1998) expressa que o sujeito nunca está fora de uma ordem discursiva que o produz como tal:

O sujeito não “existe”: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade e relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura das relações de poder; ela não pode, pois, fundar uma ação contra o poder (p.10).

Com isso, os professores são indivíduos subjetivados e constituídos por um

processo tão bem definido que funciona como um dispositivo de normalização, não apenas dos alunos, mas também deles próprios – “a natureza construída do sujeito não teria nenhuma importância se não fossem os efeitos de poder” (SILVA, 1998, p.10).

Ao assumir uma perspectiva descritiva e analítica que não me permite apresentar juízo de valor sobre um ou outro instrumento avaliativo, quero dizer que os fragmentos retirados das entrevistas quanto ao pensamento das professoras sobre a avaliação não posicionam esta investigação ao lado das profissionais que são contra, nem daquelas que são a favor do parecer descritivo, nem das que são contra ou a favor da nota ou do conceito. O que pretendo é levar adiante a discussão a respeito da legitimação da avaliação, uma vez que todas as professoras são unânimes ao referi-la como essencial num ambiente escolar. Desejo realizar aproximações dessa ideia de veracidade da avaliação escolar com o processo de formação dessas professoras. Por isso, a perspectiva que situa esta investigação afasta-me de um posicionamento a favor ou contra parecer descritivo, nota ou conceito. A visão teórica da qual me aproprio ajuda-me a olhar e pensar de outro modo a escola e de avaliação escolar, questionando as inércias ao produzir novos sentidos para aquilo que está sendo investigado. Dizendo de outra forma, desejo “remexer” nas “verdades” e olhar para os professores como sujeitos de uma prática que trata

[...] sempre de conduzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação. Algumas práticas pedagógicas, então, incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação e eventualmente, a transformá-la. Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar certas “formas de subjetivação” nas quais se estabeleceria e se modificaria a “experiência” que a pessoa tem de si mesma (LARROSA, 1994, p.51).

Seguindo as ideias do autor, entendo que, quanto “às formas de subjetivação”, os professores, assim como seus alunos, são envolvidos pelas tramas que tecem a avaliação escolar e a escrita dos pareceres descritivos, objetos de uma estrutura de saberes intencionalmente criada a partir do disciplinamento que conduz as condutas dos sujeitos escolares. A seguir, teço considerações acerca da condução da conduta dos sujeitos escolares a partir de um instrumento avaliativo

que produz professores e alunos – os pareceres descritivos.

### 3.2 PARECERES DESCRITIVOS COMO INSTRUMENTOS QUE CONDUZEM A CONDUTA DOS SUJEITOS ESCOLARES

Como até aqui busquei demarcar, na perspectiva teórica que escolhi para realizar a pesquisa, os pareceres descritivos são entendidos como instrumentos utilizados nas práticas avaliativas escolares da contemporaneidade. Eles não podem ser vistos como artefatos que simplesmente expressam o resultado de uma avaliação, mas sim como instrumentos que acabam conduzindo a conduta dos indivíduos, produzindo os sujeitos escolares de formas específicas, controlando e regulando as atividades dos professores e dos alunos a partir de práticas que instrumentalizam a ação do docente.

A partir dos pareceres descritivos, os indivíduos vão sendo construídos como peças de uma engrenagem dentro de um processo que os constitui como sujeitos. Nesse caso, sujeitos escolares, estabelecidos por um padrão que molda e disciplina tanto o professor quanto o aluno a partir de um modelo desejável de conduta estabelecido como o suposto ideal daquilo que é bom e necessário. Tal instrumento de avaliação leva-nos a pensar que o sujeito escolar se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação como esse, que regula e modifica a experiência que o indivíduo tem de si mesmo (LARROSA, 1994).

Corazza (2007) alude aos pareceres descritivos e coloca sobre eles certo olhar de estranhamento. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, deixa de enxergá-los como instrumentos democráticos que descrevem o aluno e seu desenvolvimento escolar, para focá-los como uma tecnologia educacional que reúne estratégias de poder, de disciplinamento, de regulação e normalização do sujeito escolar. A autora enfatiza que não há isenção dos olhares que observam atentamente os alunos em uma sala de aula. Permeados de interesses, esses documentos estão comprometidos em relações de poder/saber, impulsionados pelo enunciado recorrente do discurso educacional da Modernidade, que propõe a prática

de melhor conhecer o sujeito escolar para, com isso, melhor educá-lo e governá-lo.

Os pareceres descritivos exercem o poder de julgar, por colocar a criança em processo permanente de claridade, de produção, de normalização e patologização; até que ela mesma interiorize sua própria transparência e possa se tornar um civilizado indivíduo ocidental auto-normalizado (CORAZZA, p.08).

Dessa forma, aquilo que é escrito pelos professores sobre seus alunos configura-se como um mecanismo de disciplinamento carregado de regras e/ou prescrições. Um conjunto de saberes definidos de forma arbitrária, sendo considerado ideal e verdadeiro, produzindo uma forma de experiência de si na qual os alunos se tornam sujeitos de um modo particular.

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 1994 p.43).

Seguindo os argumentos do autor, pode-se afirmar que aquilo que está descrito pelos pareceres descritivos como o mais indicado a ser cumprido são efeitos derivados de discursos que conduzem a conduta do sujeito escolar, tanto no seu comportamento quanto em seu conhecimento, tornando-se efetivos a partir da leitura que o sujeito faz sobre ele mesmo. A seguir, apresento exemplos de pareceres descritivos onde se evidencia uma ordenação de informações sobre o indivíduo que determina quem é esse sujeito e/ou como ele *deve ser*.

No decorrer deste trimestre, o [...] cresceu significativamente, demonstrando interesse e principalmente alegria em fazer parte do grupo. É comunicativo e contribui intensamente nas discussões dos diversos assuntos desenvolvidos. Empolga-se tanto que algumas vezes precisa ser alertado da importância de também ouvir o que os colegas têm a dizer. O relacionamento com a turma é bom, pois sabe respeitar os colegas e os diversos espaços da escola. É assíduo e responsável com suas tarefas, trabalhos e temas de casa. Cresceu bastante quanto à organização e capricho com seu caderno e letra. Está mais concentrado ao copiar do quadro e tem se atrasado poucas vezes. Sua leitura é fluente e compreensiva, e sua escrita é clara e organizada. Já começa a se dar conta de questões ortográficas e de estruturação de frases e parágrafo dentro do texto. Porém, percebo que tem preocupação em terminar rápido o que está escrevendo, deixando de enriquecer o assunto. Possui ótimo raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas. Para o próximo trimestre, continue praticando a escuta atenciosa e contribuindo sempre mais para o crescimento do grupo.

Durante o primeiro trimestre, o [...] apresentou-se comunicativo, autêntico e criativo. Observo que vem, gradativamente, demonstrando mais empenho e interesse na realização das atividades propostas. Seu comportamento oscila. Há dias em que se apresenta disposto e concentrado, realizando suas atividades com eficiência e rapidez. Em outros dias, mostra-se desanimado e desatento, necessitando ser encorajado e desafiado a realizar suas tarefas. Algumas vezes, não consegue concluí-las. Acredito que estamos percorrendo um caminho onde o diálogo, a confiança e a parceria quanto ao manejo com o [...] têm dado bons resultados. Isto só está ocorrendo porque a família está disposta a contribuir para a superação das dificuldades existentes, e os resultados já são visíveis. Faz uma boa leitura e consegue relatar o que observou e entendeu. Na escrita, seu crescimento foi enorme! Apropriou-se da letra cursiva e já está escrevendo textos com organização de ideias e criatividade. Agora o desafio está no aperfeiçoamento de sua escrita (pontuação, parágrafo, uso da letra maiúscula...), e a leitura oral, se continuar sendo praticada, irá auxiliar bastante. Possui ótimo raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas. Quando erra é por desatenção. Também é importante que seu crescimento seja reconhecido pela família como forma de incentivo a prosseguir em sua caminhada. Acredito muito no potencial do [...]. Ele já demonstrou que, ao seu tempo, vem crescendo e avançando no processo de ensino e aprendizagem. Nosso desafio está em ajudá-lo a crescer ainda mais, favorecendo o desenvolvimento da confiança em seu potencial.

No decorrer do trimestre, percebi o [...] como um aluno alegre, esforçado e empenhado em realizar e participar das atividades propostas. Está a cada dia mais motivado para aprender. Sente-se à vontade para perguntar e expor seu pensamento nas aulas. Tem facilidade em se apropriar dos conceitos trabalhados, porém a pressa, a desorganização e a agitação causam prejuízo à qualidade dos trabalhos que desenvolve. Seu relacionamento com o grupo é muito bom. Nos diversos espaços da escola, demonstra ter se apropriado das regras e combinações realizadas. Diante dos conflitos que ocorrem no cotidiano da escola, demonstra ser compreensivo e justo. Desenvolve as atividades propostas na escola com responsabilidade e com independência. Mostra-se feliz e orgulhoso por isso! Com relação à escrita, o aluno vem crescendo significativamente. Em abril, estava no nível silábico-alfabético e, atualmente, já se encontra no nível alfabético. As dúvidas que apresenta são naturais para a fase em que se encontra, pois ainda se apóia na oralidade para escrever. O traçado da sua letra está mais regular e caprichado. Quanto ao processo de leitura, está muito bem! Consegue ler palavras, frases e textos com letra maiúscula e minúscula, demonstrando compreensão do que foi lido. Quanto à construção dos conceitos matemáticos, o aluno encontra-se no período em que já possui a noção cardinal dos números até 100, relacionando-os à sua quantidade, identificando seu antecessor e sucessor (o que vem antes e depois). Quando é desafiado a conservar e classificar objetos, apresenta segurança. Identifica o processo de inclusão (as partes do número num todo e vice-versa). Construiu o conceito de adição simples, através da representação da frase matemática. É necessário valorizar o desempenho do [...], incentivando-o a prosseguir nas suas construções.

Durante o primeiro trimestre, a [...] apresentou-se empenhada e motivada em aprender. Seu relacionamento na escola é muito bom, é educada, atenciosa e carinhosa com todos. Quanto à leitura, lê com clareza, entonação e fluência, demonstrando entendimento do assunto. Na escrita, é criativa e encontra-se em processo de aperfeiçoamento, pois já se preocupa com questões ortográficas e de estruturação de frases dentro do texto. É importante que continue recebendo bastante incentivo para ler, pois sabemos que a

leitura se constitui numa via essencial para o desenvolvimento da criatividade, oralidade, gramática e ortografia. Demonstra ter bom raciocínio lógico, tem o conceito de número construído e já opera com adição e subtração. A compreensão da estrutura multiplicativa encontra-se em construção. Deve ser desafiada a fazer contagens de 2 em 2, 5 em 5, para que possa se apoiar na hora de pensar os resultados da tabuada. Percebo que, quando os desafios são mais complexos, ela se confunde, necessitando da intervenção da professora para solucioná-los. Percebo que, na maioria das vezes, ela só necessita da minha confirmação para ter certeza de que não vai errar. A [...] é exigente consigo mesma (e isto não é ruim), porém fica frustrada quando erra. Tenho trabalhado com ela que o erro pode ser construtivo quando ele nos faz pensar sobre as ações realizadas. Portanto, só acerta quem tenta e quem faz tentativas e está aprendendo. Esteja sempre confiante em seu potencial, pois é uma menina muito especial, dedicada e inteligente!

No decorrer do trimestre, percebi a [...] como uma aluna alegre, esforçada e empenhada em realizar e participar das atividades propostas. Contudo, observo que poderia perguntar e expor seu pensamento com mais frequência, pois às vezes fica com dúvidas e não se manifesta. Seu relacionamento com o grupo é tranquilo. Nos diversos espaços da escola, demonstra ter se apropriado das regras e combinações realizadas. É uma menina muito querida e educada! É cuidadosa e organizada com seus materiais e trabalhos. Demonstra interesse, mas nem sempre o seu nível de atenção é duradouro. Deve esforçar-se para focar sua atenção nas explicações e tirar suas dúvidas quando necessário. É uma aluna com grande potencial! De forma gradativa, irá aperfeiçoar sua escrita, à medida que se apropriar da sonoridade de todas as letras. Também é importante que a aluna seja desafiada a pronunciar em voz alta as palavras que vai escrever, a fim de refletir e identificar o som e a ordem das sílabas que vai registrar. Com relação ao seu processo de leitura, identifica o som de algumas letras, mas não consegue juntá-las para ler as sílabas que formam as palavras. A aquisição da escrita e da leitura são processos paralelos, mas não concomitantes. É muito importante que a aluna continue ouvindo histórias e que seja desafiada e incentivada para ler, pois o desenvolvimento e o gosto pela leitura dependem do desejo e do incentivo que a criança recebe. Quanto à construção dos conceitos matemáticos, a aluna encontra-se no período em que já possui a noção cardinal dos números trabalhados, relacionando-o à sua quantidade. Nos números maiores, apóia-se na contagem para reconhecê-los. Quando é desafiada a conservar quantidades, classificar e seriar objetos, apresenta dúvida, necessitando de intervenções para chegar ao resultado. Devemos valorizar a caminhada e o avanço até aqui, valorizando o desempenho da [...] e incentivando-a a prosseguir nas suas construções.

Através dos pareceres, os alunos são escrutinados em seus mínimos detalhes.<sup>22</sup> A professora, ao realizar essa escrita minuciosa de cada aluno, conduz como esse aluno é ou deve ser. Para que esse documento seja construído, é necessário que a professora olhe para si própria e reproduza um modelo preestabelecido que deva ser seguido – um determinado tipo de sujeito escolar que, assim como ela, deve se enquadrar em um mesmo padrão almejado. Para um melhor entendimento desse assunto, busco as palavras de Larrosa (1994) sobre as

<sup>22</sup> Essa ideia detalhada da condução das condutas pelos pareceres descritivos será aprofundada na seção intitulada “Do esquiteamento à descrição do sujeito escolar: nada pode faltar”.

tecnologias do eu como uma relação do indivíduo consigo mesmo:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo (p.43).

Acompanhando as ideias do autor, a experiência de si dá-se a partir de estratégias que medeiam as relações do sujeito consigo mesmo. Com isso, se estabelece, regula e modifica a experiência que o indivíduo tem de si próprio, nesse caso, a experiência de si. Da mesma forma, torna-se possível perceber, na escrita dos pareceres descritivos, “o olhar para si”. Em primeiro lugar, esse olhar dá-se por parte dos professores, que necessitam olhar para si próprios, para suas atitudes, para seus conhecimentos, para sua formação, a fim de perceber “o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos” (LARROSA, 1994, p.43).

Assim, entendo que os pareceres descritivos escritos pelos professores sobre seus alunos promovem o movimento em que os docentes podem olhar para suas práticas e seus pensamentos, enxergando primeiramente a si mesmos como:

Seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos” (LARROSA, 1994, p.45).

O professor torna-se objeto e sujeito de enunciação. Com isso, vemos os professores narrarem atitudes consideradas adequadas por eles, bem como os conhecimentos – conteúdos – que acreditam ser fundamentais na vida escolar de seus alunos – “práticas de ver e práticas de dizer” (LARROSA, 1994, p.67).

O professor opera primeiramente sobre si mesmo. Olha, mesmo que inconscientemente, para si próprio, para seus pensamentos e sua conduta. Após, inicia um registro descritivo minucioso sobre seu aluno. Conforme Bujes (2008), os pareceres podem ser vistos como:

[...] dinâmicas voltadas para a individualização e a totalização – que agindo em conjunto, num só processo, possibilitam que se administre a vida de cada um e de todos num jogo estratégico que tem por finalidade conduzir seus modos de ser e existir no mundo (p.106).

Acompanhando a autora, entendo que o professor, ao utilizar o parecer descritivo como condutor da conduta de seus alunos, também conduz sua própria conduta. Em *A Escrita de Si* (2004), Foucault realiza uma análise sobre as cartas que enviamos às outras pessoas. Nesse sentido, considero importante relacionar essa ideia aos pareceres descritivos, documentos que trimestralmente as professoras entrevistadas endereçavam a seus alunos como se fossem cartas que relatavam suas vidas dentro do espaço escolar, representando uma presença imediata e quase física “que age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (p.153). Com isso, para o filósofo, escrever é, portanto:

[...] se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa [...] ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que é dito sobre si mesmo (FOUCAULT, 2004, p.156).

As ideias advindas do pensamento foucaultiano levam-me ao entendimento de que a escrita do parecer descritivo que opera sobre o aluno também é operante sobre as professoras quando estas produzem sua escrita. Isso “implica, portanto, uma ‘introspecção’, mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.157). As professoras, ao serem capturadas pelo discurso pedagógico, aplicam sobre si os mesmos critérios de valores dominantes que receberam em sua vida escolar e em sua formação. A partir da escrita desses documentos avaliativos, as professoras aprendem a ver-se e a dizer-se mediante práticas naturalizadas pelo discurso pedagógico que foram/são constituídas. As professoras aprendem a olhar para si e para seus alunos. Nas palavras de Larrosa (1994):

Aprender a olhar é racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. [...] Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. É também aprender a vencer a indeterminação e a fluidez do olhar mesmo: uma arte da focalização ordenada (p.80).

Para a escrita dos pareceres descritivos, as professoras da escola estadual de Esteio ordenaram e direcionaram seu olhar. Aquilo que era descrito nesses

documentos não fazia parte de seus próprios desejos e/ou vontades, pois seguiam uma ordem que focalizava e distribuía convenientemente aquilo que do aluno devia ser dito. Dentro da escola, um campo de possibilidades é aberto, porém esse mesmo campo é normatizado por uma gama de limites em que o sujeito escolar é definido. A condução da conduta dos sujeitos escolares é estabelecida por uma tecnologia muito bem articulada – os pareceres descritivos, que acabam por dar conta de moldar, formatar e direcionar a vida desses indivíduos.

O exercício da leitura desses documentos pelos alunos e/ou por seus pais e/ou familiares faz com que seja lançado sobre esses indivíduos um olhar que os define como sujeitos aprendentes ou não-aprendentes no espaço escolar, pois “histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (LARROSA, 1994, p.48). Veiga-Neto (1998) descreve o “currículo” e a “didática” como importantes invenções da educação escolarizada por trazerem a ordem e a representação como elementos relevantes daquilo que deve ser ensinado, estudado e exigido dos alunos. Institui-se a avaliação “justamente como o dispositivo que possibilita conhecer o diferencial entre aquilo que se considera relevante para os alunos estudarem e aquilo que eles conseguem aprender” (p.103).

Ao acompanhar as ideias do autor quando fala sobre “avaliação escolar” como um dispositivo de medida entre o que é considerado relevante pela escola para ser estudado e aquilo que cada um consegue aprender, sou levada a pensar na realização dessa prática sob o modelo desses documentos avaliativos que contemplam e apresentam o currículo como um “dispositivo capaz de colocar, de fora, uma ordem nas representações trazidas para o interior da escola” (VEIGA-NETO, 1998, p.105). Seguindo esse mesmo pensamento, aparece a disciplina como um “dispositivo metodológico capaz de orientar professores nas suas funções de fazer os alunos compreenderem dentro da escola [...] o que era considerado necessário aprender” (VEIGA-NETO, 1998, p.105).

Aquilo que é ensinado pela escola e aquilo que é aprendido pelos alunos é conduzido por um documento didaticamente ordenado, apoiado numa postura cartesiana, ancorado num entendimento que se organiza “do simples, ao complexo,

do anterior, ao posterior, do imperfeito, ao perfeito, do primitivo, ao evoluído, do indiferenciado, ao diferenciado, do fácil, ao difícil” (VEIGA-NETO, 1998, p.104). Os documentos avaliativos carregam consigo o detalhamento complexo de observações que se transformam em normalizações ao atribuírem regras de como é ou como deve ser o sujeito escolar.

Pelo escrutínio realizado até o momento, percebi que tais discussões se encontram centradas na constituição do sujeito escolar envolvido por relações de disciplinamento do corpo e da mente, o que é alvo da próxima discussão.

### 3.3 CONDUZINDO CORPOS E MENTES: PRODUZINDO OS SUJEITOS ESCOLARES

Desde muito cedo, as crianças estão inseridas na escola, um espaço com regras a serem cumpridas. Caso isso não aconteça, sofrerão penalidades para que seu comportamento se reformule, sendo considerado “adequado” e apresentado pelos pareceres descritivos.

Percebe-se, através dos pareceres, uma intencionalidade formadora da escola, uma busca pelo disciplinamento dos corpos através da normalização das condutas, contribuindo para a produção das subjetividades dóceis, maleáveis. Destaca-se neste sentido, a positividade desta intencionalidade institucional, pois se ensina aos pais quem são as crianças, o que fazem na escola, as etapas de seu desenvolvimento, enfim o que os infantis/escolares precisam para transformarem-se em sujeitos “normais”, autogerenciados e aceitos pela sociedade (Carvalho, 2007, s.p).

Além do registro minucioso sobre cada aluno, os pareceres descritivos apresentam-se como um instrumento normalizador de condutas através do disciplinamento dos escolares, determinando qual comportamento se faz mais adequado a fim de que o sujeito escolar se torne um “bom aluno”. Seu corpo deve estar disciplinado, seguindo as regras determinadas. Assim, torna-se impossível descrever o aluno em conhecimentos sem antes falar em seu comportamento e/ou suas atitudes. Cabe salientar que as recomendações referentes ao bom comportamento dos alunos se destacam sempre na primeira parte dos pareceres descritivos – ou seja, antes de qualquer coisa, é necessário disciplinar o “corpo” para

que assim possamos disciplinar a “mente”<sup>23</sup>. Se assim for, nada poderá impedir o aluno de apresentar um bom rendimento escolar. Veiga-Neto (2004) alude à produção dos sujeitos disciplinados quando diz:

Em primeiro lugar, dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele atua ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal – quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (p.85).

O autor argumenta que o poder disciplinar atua no corpo e nos saberes dos sujeitos, conduzindo a “disciplinaridade do e sobre o próprio corpo” (VEIGA-NETO, 2004, p.85) como algo necessariamente natural e também que a disciplina serve como “pano de fundo” que permite a convivência em sociedade. “Mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos – ou devemos compreender – o que é ser e como se deve ser disciplinado” (VEIGA-NETO, 2004, p.86). Daí percebe-se que o nosso corpo disciplinado se torna um instrumento “maleável” a corresponder favoravelmente ao disciplinamento dos saberes.

A análise do material de pesquisa selecionado possibilita aproximar mais uma vez esta discussão dos estudos do filósofo e matemático René Descartes (1996) quando este fala sobre a separação entre o corpo e a mente – dualismo cartesiano:

*No decorrer deste trimestre, o [...] cresceu significativamente, demonstrando interesse e principalmente autoconfiança. O relacionamento com a turma é bom, pois sabe respeitar os diversos espaços da escola. Contudo, penso que poderia ser ainda mais participativo nas aulas. É assíduo e responsável com suas tarefas, trabalhos e temas de casa. Cresceu bastante quanto à organização e capricho com seu caderno e letra. Sua leitura é fluente e compreensiva, e sua escrita é clara e organizada. Porém, ao retomar com ele sua escrita, nem sempre consegue se dar conta das questões de letras maiúsculas, parágrafo, pontuação e ortografia. Ainda é necessário intensificar e retomar estas questões, a fim de que tenha autonomia em suas construções. A leitura praticada com frequência poderá auxiliar muito no desenvolvimento destes potenciais. Possui ótimo raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas. Demonstra compreensão dos conceitos trabalhados. Percebo que tem muito a contribuir para o crescimento do grupo. [...], parabéns pela tua dedicação! És muito querido e inteligente. Gosto muito de aprender e crescer ao teu lado! [grifos meus]*

<sup>23</sup> Percebo, aqui, mais uma vez, a separação entre “corpo e mente” do dualismo cartesiano, anteriormente referida, que será discutida com maiores detalhes a seguir.

*Percebo o [...] como um menino carinhoso, educado, mas com baixa concentração. No início do trimestre, mostrou-se desmotivado, desatento e desorganizado frente às diversas situações que se apresentaram. No decorrer das atividades e através do vínculo estabelecido entre ele, as professoras e o grupo, bem como na interação estabelecida entre a família e a escola, [...] foi, gradativamente, mostrando-se mais alegre, atento e motivado para aprender. Seu relacionamento com o grupo é sadio, pois respeita as diferenças. Nos diversos espaços da escola, demonstra ter se apropriado das regras e combinações realizadas. Poucas vezes precisou ser alertado quanto ao seu comportamento frente às regras estabelecidas ou combinadas no grupo. Melhorou com relação ao capricho e cuidado com seus materiais e trabalhos. Deve continuar se empenhando para crescer ainda mais neste aspecto. Tem um bom traçado de letra e deve continuar se empenhando para aperfeiçoá-la. O aluno já demonstra progressos em sua aprendizagem. No início do ano letivo, encontrava-se no nível silábico da escrita, em que a criança pensa uma letra para cada sílaba. Em maio, já começava a acrescentar mais letras para compor as sílabas e formar as palavras, avançando para o nível silábico-alfabético, porém com dúvida no som de algumas letras consoantes. Já mostra sinais de avanço para o nível alfabético. De forma gradativa, vem aperfeiçoando sua escrita, pois ainda se apóia na oralidade, o que é natural para esta fase de alfabetização. (Ex: Para escrever “olha”, grafa “olia”.) Seu processo de leitura está iniciando. Consegue ler palavras e frases simples, demonstrando compreensão do que foi lido, mas, quando é desafiado a ler palavras mais complexas, demonstra dúvidas na apropriação da idéia como um todo. Quanto à construção dos conceitos matemáticos, quando é desafiado a conservar quantidades, classificar e seriar objetos, apresenta segurança. Identifica o processo de inclusão (as partes do número num todo e vice-versa). Demonstra compreensão da adição simples, através da representação da frase matemática correspondente às diversas situações apresentadas. Por isso, devemos valorizar a caminhada e o avanço até aqui, valorizando o desempenho do [...] e incentivando-o a prosseguir nas suas construções com confiança em sua capacidade. [grifos meus]*

*É visível o crescimento que a [...] teve neste trimestre. Passou de um comportamento passivo para uma busca do que lhe falta, demonstrando motivação e reconhecimento de seu potencial e de seus progressos. Percebo o quanto está feliz com sua nova postura e acredito que isto está sendo decisivo para o avanço que vem apresentando. Tem capricho e organização no seu caderno e trabalhos, e sua letra é legível. Sua leitura melhorou muito em relação ao início do trimestre. Está mais fluente e demonstra compreensão daquilo que lê. Sua escrita é coerente, porém vem apresentando troca de letras: v/f, g/c, d/t, b/p, ch/j. Como estas trocas também aparecem na fala, foi sugerida uma avaliação fonoaudiológica para serem feitos os encaminhamentos necessários à superação destas dificuldades. Ficaremos aguardando o retorno da avaliação. Apresenta bom raciocínio lógico-matemático, demonstrando compreender os conceitos trabalhados, necessitando de mediação somente quando a situação problema apresentada é um pouco mais complexa. Continue participando das discussões em sala de aula, autorizando-se a desenvolver os seus potenciais, que são muitos. [grifos meus]*

*No decorrer do trimestre, percebi o [...] como um aluno responsável, esforçado e empenhado em realizar e participar das atividades propostas. No início do trimestre, demonstrou certa inibição frente aos colegas e aos desafios, mas já mostra estar bem adaptado à nossa escola. Está a cada dia mais feliz e motivado para aprender. Sente-se à vontade para perguntar, mas ainda expõe seu pensamento com pouca frequência. Seu relacionamento com o grupo é bom. Nos diversos espaços da escola, demonstra ter se apropriado das regras e combinações realizadas, porém, algumas vezes precisa ser*

*alertado quanto às suas atitudes, que acabam por agitar o grupo e prejudicar a sua própria concentração. Sempre que isto acontece, demonstra compreensão e procura corrigir sua postura. É um menino muito querido e educado! É cuidadoso e organizado com seus materiais e trabalhos. Em aula, ele relata que gosta muito dos trabalhos feitos na escola. Porém, acredito que, em alguns momentos, ele poderia caprichar um pouquinho mais na letra e no traçado dos números, pois observo que tem pressa em concluir. Ordena e reconhece as letras do alfabeto, relacionando-as ao seu respectivo som. Com relação à escrita, o aluno encontra-se no nível alfabético da escrita, em que a criança já compreende que uma sílaba pode ser formada por uma ou mais letras, fazendo a correspondência correta entre fonemas e grafemas. Já se apropriou de várias irregularidades ortográficas, e suas dúvidas são naturais para a fase em que se encontra, denotando estar refletindo sobre sua escrita e buscando o aperfeiçoamento. Quanto ao processo de leitura, está muito bem! Consegue ler palavras, frases e textos com desenvoltura para sua idade, demonstrando compreensão do que foi lido. A timidez atrapalha um pouco sua expressão oral, mas, quando a professora o encoraja, ele corresponde e se sente feliz! Quanto à construção dos conceitos matemáticos, identifica o antecessor e sucessor (o que vem antes e depois). Demonstra compreensão da adição simples. Devemos valorizar a caminhada e o avanço até aqui, valorizando o desempenho do [...], incentivando-o a prosseguir nas suas construções com confiança em sua capacidade. Agradeço a confiança e compreensão da família, que está sempre incentivando e apoiando o trabalho desenvolvido. [grifos meus]*

*Durante o primeiro trimestre, a [...] apresentou-se empenhada e motivada em aprender. Seu relacionamento na escola é muito bom, é educada, calma e carinhosa com todos. Aceita as diferenças dos colegas, respeitando-os no seu jeito de ser e agir. Quanto à leitura, lê com clareza, entonação e fluência, demonstrando entendimento do assunto. Na escrita, é criativa e encontra-se em processo de aperfeiçoamento, pois já se preocupa com questões ortográficas e de estruturação de frases dentro do texto. É importante que continue recebendo bastante incentivo para ler, pois sabemos que a leitura se constitui numa via essencial para o desenvolvimento da criatividade, oralidade, gramática e ortografia. Demonstra ter bom raciocínio lógico, tem o conceito de número construído e já opera com adição e subtração. A compreensão do sistema de numeração decimal encontra-se em construção. Apropriou-se bem do conceito da multiplicação e, para chegar ao resultado, se apóia na contagem de 5 em 5, o que é natural. Contudo, percebo que, quando os desafios são mais complexos, ela se confunde, necessitando da intervenção da professora para solucioná-los. Para o próximo trimestre, é importante que seja desafiada no seu raciocínio lógico matemático para crescer ainda mais. [...] Parabéns pela tua dedicação! És muito meiga, carinhosa e inteligente. Gosto muito de aprender e crescer ao teu lado! [grifos meus]*

Pelos pareceres, o bom aluno é aquele que inicialmente possui o seu corpo disciplinado durante as aulas, cumprindo as determinações impostas pela escola. Esse modelo de bom aluno, conforme os pareceres descritivos, dizem respeito a ser: interessado, autoconfiante, participativo, organizado assíduo, responsável, caprichoso, motivado, empenhado, calmo, carinhoso, respeitador. A partir desse corpo moldado e maleável, o sujeito apresenta-se como aquele que possui condições para aprender o que é ensinado pela escola, que disciplina também o seu

saber.

Porém, aquele aluno tido como desorganizado, não muito participativo, sem capricho com seu caderno e sua letra, com baixa concentração, desmotivado, desatento e inibido não apresenta as características decisivas que garantem o seu aprendizado. É preciso que ele reformule inicialmente seus hábitos e atitudes para que posteriormente esteja “pronto” aos ensinamentos da escola.

Ao perceber a evidência que se faz presente, nesses documentos, quanto à divisão entre o disciplinamento do corpo, necessário para o disciplinamento da mente, aproximo esta discussão à concepção cartesiana do homem – um ser dual, ou seja, dividido entre corpo e mente. Vares & Polli (2005) descrevem que o homem é um ser cuja substância é o cogito (*res cogitans*), uma substância fechada, completa e diferente do corpo, que independe dele para existir, sendo que podemos até fingir que não temos corpo, porém não podemos deixar de pensar. Com isso, a substância alma, ou mente, como descrevo neste estudo, é aquilo que faz com que existamos, sem que para isso o corpo necessite existir.

O pensamento, ao ser independente do corpo, mesmo que este esteja próximo à morte, perduraria. Ao proclamar a imortalidade da alma, Descartes se apoia em alguns aspectos da teoria platônica. Para Descartes, o corpo não passa de uma máquina, regida por leis naturais de funcionamento. Estabelecendo essa afirmação, podemos dizer que nossa alma é independente do nosso corpo. Sendo assim, “pensar” é uma verdade anterior a “existir”. Essa ideia cria o dualismo cartesiano e nos traz a representação do homem como um ser fragmentado em mente e corpo, que “não se fundem jamais e apenas coexistem no homem” (CORTELLA, 1988, p.74).

Assim, tendo a oportunidade de olhar para trás, começo a compreender a escola que hoje faz parte de nossas vidas e as “verdades” que nela circulam e nos conduzem como seres disciplinados, tendo nosso corpo e, sucessivamente, nossa mente moldados a partir de regras específicas de funcionamento. Dando prosseguimento a esta análise, procuro dar visibilidade às minúcias que são descritas sobre o sujeito escolar. Lanço um olhar sobre sua constituição, analisando-o como o resultado de um processo sustentado por um pensamento cartesiano.

Essa descrição, nomeio como “esquartejamento do sujeito escolar”, visto por pedaços, por partes, por detalhes. Busco aprofundar essa discussão e aproximar este estudo das ideias de René Descartes, que propiciam um melhor entendimento daquilo que hoje nos ocorre, dando visibilidade para o que passou.

### 3.4 DO ESQUARTEJAMENTO À DESCRIÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR: “NADA PODE ESCAPAR”

Conforme relatos das professoras da escola estadual de Esteio, os pareceres descritivos começaram a ser adotados como forma de registro de avaliação quando teve início o ensino por ciclos de aprendizagem. Eis alguns excertos que comentam tal adoção:

[...] foi quando a gente teve uma etapa que *o aluno não podia rodar, como é mesmo que se chamava aquilo... Ah, sim! Progressão.*<sup>24</sup> O aluno não podia rodar, daí, como é que tu poderias dar uma nota se ele não estava bem, não é? Tu tinhas que ter outro jeito de avaliar.

[...] *foi com a progressão.* Começou daí a avaliação continuada, diariamente. Toda e qualquer atividade do aluno é avaliada. Eu posso avaliá-lo no pátio, o comportamento no recreio, nas brincadeiras, no refeitório. *Nada pode escapar...* Assim, o aluno é avaliado em tudo, e não tem mais prova.

[...] acho que foi assim, oh, *naquela época em que o aluno não podia mais reprovar.* Daí começaram os pareceres, pois tinha o aluno que não fazia as “coisas”, que não acompanhava, daí ficava difícil tu dares uma nota para ele, sabes... Como nota não dava, como não podia rodar, a gente teve que começar a fazer de outra maneira, porque daí não tinha nota, e tu podias escrever sobre o aluno. Assim, já desenvolveu isso, mas ainda não consegue desenvolver tal conteúdo.

[...] *começou na época da progressão, e parece que assim era o jeito de o aluno passar para a série seguinte.* Tu conseguias falar mais sobre aquela criança. Sabes, estava ruim em tal “coisa”, mas estava boa em outra, precisava se dedicar mais em outra. Era mais ou menos assim, e continua até hoje.

[...] *teve uma época em que os alunos não podiam mais rodar, daí os pareceres começaram a aparecer aqui na escola.* É que, pelo parecer, é diferente, tu consegues

<sup>24</sup> Ao utilizar o termo “progressão”, as professoras da escola estadual de Esteio referem-se ao ensino desenvolvido por ciclos de aprendizagem em determinada época nessa escola. Conforme a atual LDB, existe uma gama de possibilidades para a organização do ensino, e este não fica limitado apenas ao modelo de seriação anual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 23, estabelece que: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL/MEC:1996).

ver o teu aluno de uma forma mais global, não é, escrever realmente o rendimento de cada um, se está bom, se está faltando alguma coisa. A nota é aquilo ali e pronto.

Acompanhando o depoimento das professoras, nesse período denominado de progressão, houve uma mudança em termos de registro da avaliação dos alunos. As notas ou os conceitos já não eram mais suficientes para dar conta de apresentar o desempenho do aluno na escola. Iniciavam-se, nessa época, os pareceres descritivos, instrumentos que atendiam aos interesses e às mudanças advindas das reformas educacionais e curriculares da época.

A forma de registrar a avaliação mudou nessa escola com o início da “progressão”. Desse modo, foram também necessárias transformações na maneira de avaliar o aluno. O que antes era determinado por um instrumento avaliativo chamado “prova” desde então passou a ser determinado pela minuciosa observação do aluno pelo professor. A vigilância sobre o aluno não terminou; ao contrário, tornou-se ainda mais intensa. Em seus relatos, as professoras deixaram isso claro quando disseram: “começou daí a avaliação continuada”, “diariamente”, “o aluno é avaliado em tudo”, “toda e qualquer atividade do aluno é avaliada”, “nada pode escapar”, “tu consegues ver o teu aluno de uma forma mais global”.

A partir dessa época, o aluno começou a ser avaliado, naquela escola, de uma forma diferente para que assim pudesse compor o instrumento avaliativo adotado – parecer descritivo. As “provas” com dia e hora marcada e os conteúdos a serem estudados passaram a não existir mais. O aluno não tinha mais um horário determinado, nem um dia determinado, quanto menos um conteúdo determinado para ser avaliado. Em todos os momentos, conteúdos e/ou atividades, o aluno passou a ser avaliado, minuciosamente observado, constantemente vigiado, a fim de que nada pudesse fugir do olhar de quem avalia – o professor. A vigilância tornou-se ainda mais presente na escola, onde o parecer descritivo se constitui a partir de um procedimento de objetivação e subjetivação em que são geradas “verdades” sobre a escola, sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre os sujeitos. Tudo deveria funcionar conforme o desejado no ambiente escolar, e os comentários tecidos pelos professores deveriam indicar aquilo que parecia ser o mais apropriado e o melhor para todos. Dessa maneira, são promovidos parâmetros que classificam, julgam e

posicionam as crianças como aprendentes ou não-aprendentes. Os pareceres descritivos não mostram quem são esses alunos; ao contrário, eles os produzem. Corazza (1995) examina os pareceres descritivos não como textos descritivos, mas sim como textos prescritivos que determinam indicações e/ou recomendações a serem cumpridas. Nesse sentido, a autora acompanha os estudos do filósofo Foucault (1984)<sup>25</sup> quando, em sua conceptualização, afirma:

Textos que, qualquer que seja sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas etc.), têm como objetivo principal propor regras de conduta [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém: textos “práticos” na medida em que eram feitos para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e visavam, no final das contas, constituir a armadura da conduta cotidiana. O papel desses textos era o de serem operadores que permitiam aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e conformar-se, eles próprios, como sujeito ético (p.16).

Para dar visibilidade à compreensão dos pareceres descritivos como textos que fragmentam o sujeito escolar em seus mínimos detalhes e lhe propõem regras de conduta, seguem abaixo os seguintes exemplos:

No decorrer do trimestre, [...] demonstrou ser uma criança alegre, responsável, amiga e muito solidária. Tem domínio na leitura e escrita, raramente apresenta erros ortográficos, que podem ser superados com mais leitura. É muito criativa na produção textual oral e escrita, pois sabe usar a imaginação. Demonstra organização e capricho na execução de suas tarefas. Tem bom raciocínio lógico, resolvendo com facilidade atividades que envolvem as quatro operações. Nas aulas de ciências e estudos sociais, gosta muito de colaborar com sua opinião crítica e, quando surgem dúvidas, busca respostas junto à professora. Com isso, compreendeu e dominou os conteúdos trabalhados. Conseguiu concluir todos os trabalhos sugeridos, com muita criatividade e entusiasmo. Nas aulas de educação física, participou ativamente de todas as atividades propostas, demonstrando interesse e bastante agilidade. [...] com seu capricho, organização e vontade de querer saber mais, tenho certeza que enfrentará todos os obstáculos com sucesso. Tu moras no meu coração, por isso já faz parte da minha vida.

No decorrer deste trimestre, [...] demonstrou ser uma menina alegre, simpática, prestativa e uma líder positiva. Apresenta muita criatividade em qualquer atividade proposta, participando ativamente, sugerindo, opinando e construindo com muita riqueza tudo que se propõe. Tem senso crítico aguçado, mas ao mesmo tempo tem a proposta para

<sup>25</sup> Refiro-me aos estudos realizados por Foucault (1984) em *O uso dos prazeres*, segundo volume da *História da sexualidade*, “dedicado à maneira pela qual a atividade sexual foi problematizada pelos filósofos e pelos médicos, na cultura grega clássica, no século IV” (p.16). Larrosa (1994) nos diz que o filósofo estuda historicamente a sexualidade do ponto de vista da experiência, distanciando-se do essencialismo do eu: estabelece uma análise que se afasta de ideias do sujeito como essência que “se manteria estática ou imutável por cima ou por debaixo da variabilidade e da contingência tanto das ideias acerca da sexualidade quanto dos comportamentos sexuais” (p.42).

melhorar. Consegue se destacar em qualquer atividade que realiza, devido às suas qualidades já mencionadas. Tem domínio da leitura e escrita, mas ainda apresenta alguns erros ortográficos, que podem ser superados com mais leitura. Nas atividades de matemática, apresenta bom raciocínio lógico. Resolve com facilidade cálculos de adição com reserva, subtração com empréstimo. Na multiplicação, ainda necessita do material concreto. Tem facilidade em resolver e compreender as histórias matemáticas devido à facilidade na leitura. Reconhece numerais até 999. Nas aulas de ciências e estudos sociais, participa ativamente, dando sugestões, questionando. Demonstra gosto pelas atividades musicais, de dança e teatro. Sabe usar expressão de cortesia. É assídua e pontual.

Percebo a [...] como uma aluna muito carinhosa, interessada, dedicada, criativa, esforçada e responsável. Com o decorrer dos trabalhos e com o vínculo construído com a professora e os colegas, mostrou-se mais tranqüila. Está cada dia mais feliz, confiante e motivada para aprender. Tem demonstrado ser bastante reflexiva com relação às suas atitudes, uma vez que busca comprometer-se com as combinações estabelecidas, cumprindo com naturalidade e autonomia as regras combinadas. Nos trabalhos individuais ou em grupo, é comprometida, sugerindo e ajudando na execução das tarefas. Seu caderno está organizado e caprichado. Sua letra tem o traçado correto. Seus desenhos são expressivos e feitos com originalidade. A aluna já demonstra progressos em sua aprendizagem. Atualmente encontra-se no nível alfabético da escrita, em que a criança já compreende que uma sílaba pode ser formada por uma ou mais letras, fazendo a correspondência correta entre fonemas e grafemas. É tranqüila para escrever! As dúvidas que apresenta são naturais para a fase em que se encontra, denotando estar refletindo sobre a escrita ortográfica, buscando o aperfeiçoamento do processo. Já está lendo palavras e frases com desenvoltura para sua idade, demonstrando compreensão daquilo que lê. À medida que entra em contato com leituras diversas, vai aperfeiçoando sua entonação e velocidade, e a construção de sua linguagem oral e escrita continuará sendo enriquecida. A leitura é um processo que se desenvolve ao longo da vida e contribui de maneira imprescindível na construção e no aperfeiçoamento da escrita. Quanto à construção dos conceitos matemáticos, compreendeu a noção da estrutura aditiva e já resolve cálculos simples com segurança. Tem boa memória e apresenta-se calma e concentrada diante dos desafios. prossiga nas suas construções com confiança em sua capacidade e assim desenvolver-se-á ainda mais.

[...] neste trimestre, demonstrou ser uma menina meiga, carinhosa, simpática e muito responsável. Seu relacionamento com professora e colegas é muito bom, trata todos com muito respeito. Consegue cumprir todas as regras estabelecidas pela turma. Tem domínio na leitura e escrita, mas ainda apresenta alguns erros ortográficos, que podem ser superados com mais leituras. Na execução de suas tarefas, é organizada e caprichosa, mas deve procurar ser mais rápida na realização das mesmas. Nas atividades de matemática, apresenta compreensão e bom raciocínio lógico, mas ainda as realiza de forma lenta. Na multiplicação, ainda necessita do material concreto, pois necessita estudar mais a tabuada. Nas aulas de ciência e estudos sociais, apresenta capacidade de concentração durante as atividades propostas, opinando e questionando quando tem dúvidas. Comunica-se com facilidade, sabe usar expressão de cortesia. É assídua e pontual. [...] minha lindinha, ser tua professora me deixa muito feliz.

Neste trimestre, percebi a [...] como uma aluna muito interessada, meiga e responsável. Porém, demonstra pouca iniciativa frente aos desafios e distrai-se frequentemente. Por vezes, fica esperando que a professora diga o que é para fazer. Este é um aspecto que

merece atenção, a fim de ajudá-la a sentir-se mais segura diante de situações novas, encorajando-a no enfrentamento dos desafios que se apresentam no cotidiano. Cumpre com naturalidade e autonomia as regras combinadas. Mantém uma relação sadia com todos da turma e, com a professora, demonstra carinho e confiança. Seu caderno está organizado e caprichado. Sua letra é muito bem traçada. Deve mostrar-se mais atenta para não se atrasar ao copiar do quadro. Reconhece a maioria das letras do alfabeto. Apresenta dúvida nas letras P e T. Ordena as letras corretamente, mas, por distração, confunde-se no final do alfabeto, pois, ao receber a intervenção da professora, se dá conta das letras que ficam fora da ordem. De forma gradativa, irá aperfeiçoar sua escrita, pois, como não se apropriou da sonoridade de algumas letras, utiliza-se de outra, pois já superou a idéia de que uma só letra representa uma sílaba. Também é importante que a aluna seja desafiada a pronunciar em voz alta as palavras que vai escrever, a fim de refletir e identificar a ordem das sílabas que vai registrar. Está avançando no seu processo de leitura, já está lendo palavras e frases simples, demonstrando compreensão daquilo que lê. Gradativamente, irá apropriar-se das palavras complexas. É uma questão de tempo e dedicação. Quanto à construção dos conceitos matemáticos, a aluna encontra-se no período em que já possui a noção cardinal dos números trabalhados, relacionando-os à sua quantidade. Apropriou-se dos números até 10, identificando seu antecessor e sucessor (o que vem antes e depois). Nos números maiores, apóia-se na contagem para reconhecê-los. Quando é desafiada a conservar quantidades, classificar e seriar objetos, apresenta dúvida. Compreendeu a noção da estrutura aditiva e já resolve cálculos simples utilizando material concreto. A [...] deve prosseguir em suas construções com confiança em sua capacidade frente aos desafios que se apresentam.

A análise desses documentos levou-me a observar que o sujeito escolar é esquartejado em seus mínimos detalhes. Dividido em compartimentos, o aluno é analisado, medido, classificado, enfim, constituído. Bons alunos são aqueles descritos como alegres, responsáveis, amigos, solidários, pontuais, assíduos, meigos, carinhosos, simpáticos, prestativos e líderes positivos. Pode-se acrescentar que não apenas características pessoais são importantes para moldar um bom aluno, mas se mostram como essenciais condutoras de uma “boa” aprendizagem. Dessa forma, bons alunos possuem “muita criatividade em qualquer atividade proposta, participando ativamente, sugerindo, opinando e construindo com muita riqueza tudo que se propõe”; “consegue[m] cumprir todas as regras estabelecidas pela turma”; “demonstra[m] organização e capricho na execução de suas tarefas”; “sabe[m] usar a imaginação”, etc.

Os pareceres analisados, ao descreverem os sujeitos, de certo modo, descrevem a escola e seus conhecimentos fragmentados. Pude observar que não há uma categoria totalizante que enquadre os alunos como aprendentes ou não-aprendentes. Um aluno pode ser muito bom em Matemática, afinal, possui bom raciocínio lógico, mas não tão bom em Língua Portuguesa, pois apresenta

dificuldades na leitura. Do mesmo modo, o sujeito pode ser descrito como sendo muito interessado na disciplina de Ciências, mas não tão estudioso em História. A fragmentação do conhecimento permite que se descrevam múltiplas combinações que possam vir a constituir o sujeito escolar.

Penso que os pareceres, como documentos “prescritivos”, buscam situar o sujeito e a aprendizagem que se supõe deles extrair, para que se possa “prescrever” o que é necessário para avançar no processo de ensino-aprendizagem, pois parte-se do pressuposto de que só se pode passar para um saber mais complexo após se ter obtido o entendimento de outro mais simples. Assim, cartesianamente, indica-se que a aluna: “tem domínio na leitura e escrita, mas ainda apresenta alguns erros ortográficos, que podem ser superados com mais leituras”; “na execução de suas tarefas, é organizada e caprichosa, mas deve procurar ser mais rápida na realização das mesmas” ou, ainda, “na multiplicação, ainda necessita do material concreto, pois necessita estudar mais a tabuada”. Ou seja, sempre há um estágio superior a ser alcançado ou mesmo desejado; para isso, há também prescrições que podem auxiliar na obtenção do sucesso.

A análise que empreendi em meu estudo fez com que me desse conta da forma fragmentada como os pareceres descritivos se apresentam. Eles me conduziram, mais uma vez, a buscar os estudos do filósofo matemático René Descartes (1996), que, em sua obra *O Discurso do Método*, traz um dos preceitos essenciais da lógica cartesiana: “conduzir os pensamentos por ordem” (p.07). Numa visão cartesiana, o pensamento é conduzido por uma ordem que começa naquilo que se apresenta como mais fácil e vai gradativamente evoluindo para conhecimentos mais complexos. Trata-se de uma estrutura compartimentalizada do conhecimento humano que pode ser representada pela metáfora da árvore. Segundo Gallo (2003),

A metáfora tradicional do conhecimento é arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas (p.88-89).

Essa metáfora proporciona o entendimento do modelo cartesiano presente nos dias de hoje em nossa educação escolar. Deparamo-nos com um ensino de saberes fragmentados em que o sujeito escolar é moldado de uma maneira específica. Os saberes naturalizados como legítimos são distribuídos por etapas que seguem por uma ordem determinada.

Ao estudar Descartes, encontrei “vestígios” de seu método no modelo da escola contemporânea e, em especial, nos pareceres descritivos que são elaborados pela instituição como parte de seus processos avaliativos, com as marcas do dualismo cartesiano, que distingue “corpo e mente”, e são conformados pela ordem que distribui e administra conteúdos. Os indivíduos acabam sendo constituídos por um processo de escolarização que fragmenta os saberes. “No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma” (GALLO, 2003, p.85-86). A escola funciona como uma máquina que controla e produz indivíduos em série, todos em busca da “verdade”, tendo como princípio o uso da Razão.

A análise até aqui realizada do material de pesquisa possibilitou-me discutir os pareceres descritivos como uma estratégia disciplinar, apresentando vestígios cartesianos que demarcam a maneira como se apresentam. Mesmo gestada num espaço disciplinar, tal estratégia apresenta indícios que a conduzem a uma sociedade de controle em que os indivíduos são vigiados a todo momento, como aponto a seguir, a partir da ideia de que a avaliação deve ser contínua – nas palavras das professoras, uma “avaliação continuada”.

### 3.5 “A AVALIAÇÃO DEVE SER CONTINUADA”

“A avaliação deve ser continuada”. Esse enunciado emergiu da análise que fiz do material de pesquisa, no qual constatei que, de modo recorrente, as professoras faziam enunciações que me remeteram à ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo. Os fragmentos das falas das professoras enfatizam essa ideia:

[...] a partir da progressão, a avaliação passou a ser *continuada*, diariamente. Começou daí o parecer, um pior do que o outro, para nós, professores. Toda e qualquer atividade do aluno é avaliada na sala de aula, no pátio, em tudo.

[...] assim, agora, o aluno é avaliado em tudo, e não tem mais prova. A avaliação agora é *continuada*. Tudo é motivo para avaliar o aluno. É bem mais trabalhoso.

[...] os pais ficam meio perdidos, eles não valorizam o trabalho que um professor tem para fazer um parecer. Porque, para tu fazeres um parecer, não é bem assim. A avaliação é feita todo dia, ela é *continuada*, sabes, tu tens que avaliar teu aluno em tudo. Foi-se a época da prova, em que tu corrigias e era aquilo. Daí, eu acho que os pais entendiam melhor como os filhos estavam no colégio.

[...] a avaliação é *continuada*, diariamente. Tudo o que eu faço em sala de aula eu posso avaliar: uma leitura, um trabalho, uma pesquisa, os cadernos deles, as brincadeiras no pátio e o comportamento deles, é claro.

[...] eu já acho assim, oh, a educação vem mudando muito durante os últimos tempos. Para te dizer bem a verdade, eu preferia a nota, sabes? A gente ficava mais resguardo, e tinha como provar o que o aluno fez ou não fez. Agora, com a avaliação continuada, tu tens que estar atenta a tudo que o aluno faz, e assim não tem mais uma prova na tua mão que mostre como o fulaninho está.

Os excertos sinalizam para a ideia de que a avaliação deve ser *continuada*, estabelecendo vínculos entre avaliar e controlar. Veiga-Neto (2008) alude à essa vinculação entre a avaliação e o controle:

[...] sendo imposta o mais contínua, intensiva, ostensiva e precocemente possível, acaba sendo “incorporada” por aqueles que ela toma para si como objeto; o que resulta desse processo é bem conhecido: de objetos vigiados, cada um acaba se transformando em sujeitos que se vigiam a si mesmos – e que, por isso mesmo, são capazes de exercerem o autogoverno sobre si mesmos. O controle, mesmo estando a nos “ameaçar”, é episódico, descontínuo no que tange à coleta, processamento e armazenamento da informação (p.146).

A partir de tal leitura, passo a compreender o que é dito pelas professoras quanto à educação continuada – um processo avaliativo com infinitas possibilidades que pode ocorrer em sala de aula ou mesmo fora dela. A avaliação marcada por provas com dia e conteúdo preestabelecidos já não faz mais parte da maneira como as professoras dessa escola avaliam seus alunos. As classes das salas de aula já não são mais separadas em dias de provas, pois esses momentos não existem mais.

Antes da avaliação continuada, os alunos sabiam quando seriam avaliados, e isso envolvia um grande ritual. Havia um dia específico e um conteúdo determinado a ser estudado. Dessa forma, os alunos necessitavam de uma preparação para esse

momento, um estudo em casa e uma concentração intensa no momento de realizar a atividade. Nesse dia, os conhecimentos dos alunos eram testados. Tudo se tornava previsível, e o aluno esperava ansiosamente pelo resultado, que o constituiria como um “bom” aluno ao obter êxito na escola. Porém, para aquele aluno que ainda precisasse melhorar, haveria momentos específicos, chamados de “recuperação”, com o propósito de moldar esse sujeito aluno da maneira mais indicada. Desse modo, tal ação acabaria se incorporando no sujeito, e com isso ele próprio iria se autogovernar. Com essa substituição, o ato de avaliar tornou-se descontínuo, pois em todos os momentos o aluno está sendo monitorado por uma observação permanente.

Todos os momentos são momentos de avaliar um aluno. Com isso, não quero dizer que o processo disciplinar está fora da escola, ao contrário, ele vive com grande intensidade nesses espaços e de forma ainda mais constante. No momento, apenas estou lançando um novo olhar para o material de pesquisa de que disponho, tentando perceber as mudanças que estão acontecendo na vida dos sujeitos escolares da contemporaneidade. Torna-se necessário o entendimento de que a observação permanente sobre o indivíduo sempre existiu, seja ela na forma “da sociedade de soberania”, em que o poder era exercido pela força física e pela ação violenta dos soberanos sobre seus súditos, seja pela “sociedade disciplinar”, em que o poder/saber é exercido pela vigilância que hierarquiza, seleciona, normaliza os sujeitos. Mas é na “sociedade de controle” que a observação se torna mais produtiva e eficaz, dispondo de instrumentos que servem para controlar mais e melhor os indivíduos.

Assim, podemos compreender que continuamos sendo alvos de constantes observações. O que mudou foram apenas as formas desses exercícios de poder. Hoje em dia, a violência ainda está presente, porém sendo praticada com menos frequência ao ser considerada uma atitude reprovável. Continuamos sendo disciplinados pelo poder/saber que nos ordena, categoriza e hierarquiza. Somos, hoje, controlados por formas mais brandas, quase imperceptíveis, mas permanentes, menos impositivas e mais produtivas, e tornamo-nos “naturalmente” obedientes e previsíveis ao controlar, determinar e justificar nossa própria conduta.

Não quero com isso dizer que a escola esteja vivendo seus últimos dias. O que desejo nesta análise é perceber as transformações que estão ocorrendo na sociedade onde vivemos que têm deixado suas marcas na escola. Veiga-Neto (2008), ao se referir a esse assunto, diz que a escola, como instituição disciplinar, está vivenciando radicais transformações, ou seja, “sintomas implicados da agudização contemporânea daquilo que se costuma chamar de crise da modernidade” (VEIGA-NETO, 2008, p.141). Busco compreender as transformações ocorridas na escola e, em especial, na avaliação escolar como manifestações “que se apresentam na passagem do moderno para o pós-moderno [...] entendida como uma profunda crise da Razão, também chamada por alguns de crise ou ruptura dos paradigmas” (VEIGA-NETO, 2008, p.141).

Dessa forma, nesta análise, não poderia deixar de lançar um novo olhar sobre o material de pesquisa, compreendendo-o como uma manifestação dessa mudança que hoje estamos vivendo. Procuo aproximar os pareceres descritivos a estratégias utilizadas por uma sociedade de controle. Eles se encaminham para isso pelas características que apresentam, sendo uma delas a avaliação continuada através de uma constante observação.

Podemos até pensar em um futuro não tão distante em que os alunos sejam observados continuamente por câmeras que registram sua permanência na escola. Digo não ser tão distante a proximidade desses dias, pois situações como essa já vêm ocorrendo em algumas escolas, principalmente nas Escolas de Educação Infantil, que os pais podem acessar via Internet e acompanhar em tempo real seus filhos brincando, lanchando e/ou realizando atividades – monitorando cada passo de seus filhos na escola. Faço uma associação com os pareceres descritivos, que hoje se apresentam como uma estratégia de observação constante. Quem sabe, no futuro, não haverá mais a necessidade de um dia marcado para a sua entrega, bastando que se acesse um *site* ou se use um cartão eletrônico para se ter conhecimento do desenvolvimento do filho na escola ou em outra instituição que se fizer necessária em seu lugar.

Para levar adiante tal entendimento, torna-se fundamental compreender essa mudança, em que a lógica disciplinar está sendo absorvida por estratégias de

controle para “manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros. É claro que continuamos a ser vigiados; o próprio panoptismo, mesmo que tomando novas feições, ainda está por toda parte” (VEIGA-NETO, 2008, p.146-147).

Em um pequeno artigo, intitulado “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”, o filósofo Gilles Deleuze (1992) também sinaliza alguns pontos que podem traçar diferenças entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle. As sociedades disciplinares podem ser situadas nos séculos XVIII e XIX, tendo seu apogeu no início do século XX. Seguindo o pensamento foucaultiano, Deleuze percebe, nos meios de confinamento, a operação fundamental da sociedade disciplinar. O indivíduo passaria de um espaço fechado para outro, que iniciaria pela família, escola, fábrica e, de vez em quando, o hospital. Esses espaços serviriam para formar o sujeito de um modo determinado. Caso tais confinamentos não dessem conta dessa tarefa, ainda restariam mais dois tipos de confinamento por excelência: a prisão e o hospício. Ao contrário, a sociedade de controle, reconhecida por Foucault como nosso futuro próximo, seria marcada por sua suposta ausência de limites definidos, por uma observação continuada, indivíduos enredados num processo permanente de monitoramento, sendo prisioneiros em um campo aberto. Segundo Deleuze (1992), “os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (p.221).

O filósofo ainda sugere que as sociedades disciplinares têm dois polos. Um que identifica o indivíduo pela assinatura, e no outro um número indica sua posição numa massa. Nas sociedades de controle, os indivíduos seriam regulados por uma cifra, ou melhor, uma senha. A linguagem do controle é marcada pelo acesso ou pela recusa a uma informação. Os indivíduos deixam de ser indivisíveis e passam por uma espécie de divisão, pois ora são aceitos, ora são recusados a partir daquilo que é determinado por sua senha. “Os indivíduos tornaram-se ‘*dividuais*’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou bancos” (DELEUZE, 1992, p.222). Sociedades disciplinares e sociedades de controle divergem na forma como suas informações se estruturam. Existe uma mudança de natureza do próprio poder, não mais hierárquico, mas sim disperso e difuso. O poder, nos dias atuais, seria

cada vez mais disseminado e difícil de localizar. Como nos diz Deleuze (1992), ao utilizar-se da metáfora da toupeira e da serpente:

A velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle. Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver e nas relações com outrem (p.222-223).

Dos confinamentos ao controle ao ar livre. Da velha toupeira aos complexos anéis da serpente. Transformações que hoje estão ocorrendo socialmente e que são tomadas como modificações também no âmbito da educação escolarizada. Com efeito, os pareceres descritivos, pela análise que realizei, materializam-se em manifestações de uma sociedade que caminha para o controle, onde nada passa despercebido; todas as atitudes, todas as atividades, todos os comportamentos dos alunos são avaliados todo dia e a toda hora.

Assim como há câmeras que vigiam os *shoppings*, os supermercados, os bancos, em algumas escolas também se monitora o comportamento dos sujeitos. Os pareceres descritivos relatam a observação continuada e minuciosa do aluno no espaço escolar. Dessa forma, o sujeito escolar está envolvido pelas tramas da educação, “um campo privilegiado de atuação dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma” (SILVA, 1998, p.12).

Entendo ser pertinente a esta discussão o estudo de Fischer (2007), onde é feita uma aproximação entre as formas contemporâneas de controle, técnicas de si e a educação. A autora traz a infinidade de novas práticas que estão presentes em nossos dias atuais, chamadas de novas tecnologias, a serviço da informação e da comunicação, como: o Orkut, Google, o *e-mail*, entre outras. Trata-se de um tempo de importantes transformações dos nossos modos de existência na contemporaneidade, com influências em nossos saberes, nas formas de falar e pensar o mundo e em nós mesmos, que somos incluídos ou excluídos de uma sociedade.

A autora tem dedicado seus estudos a colocar em evidência alterações chamadas tecnológicas, relacionadas às nossas práticas educacionais em efeito na construção de novas subjetividades. Ao aproximar tecnologias do eu das sociedades

de controle, a autora realiza uma análise da parafernália tecnológica que hoje temos à disposição para que seja possível falar de si – produtos dirigidos a “si mesmo”, como televisão, jornais, internet, cartões de crédito. “Estaríamos efetivamente diante de uma possibilidade infinita de multiplicação, circulação, criação, produção, reinvenção de tecnologias do eu [...] técnicas digitais a serviço de técnicas de si” (SILVA, 1998, p.73).

O jogo dessas relações existe em um caráter de onipresença, cada vez mais emaranhado em nossas experiências contemporâneas lidas, percebidas, recebidas por nós. Fischer (2007) estabelece relação entre a importância do surgimento de cada nova tecnologia e como esta participa de novas formas de controle que produzem novas formas de construir a si mesmo.

A autora, aproxima as tecnologias do eu e as tecnologias digitais presentes nas formas de controle da contemporaneidade. Seguindo o pensamento de Fischer (2007), pretendo culminar esta parte da análise na aproximação do material de pesquisa – pareceres descritivos, técnicas de si e formas de controle dos dias atuais.

Em suma, o parecer descritivo, na escola considerada, consiste em um mecanismo de disciplinamento da atualidade que serve para a subjetivação dos sujeitos escolares. Trata-se de uma possibilidade de o indivíduo lançar um olhar para si próprio e, assim, ser constituído a partir de um monitoramento constante, sem um momento preestabelecido para acontecer.

#### 4 “O HOMEM É UM ANIMAL RACIONAL”. PARECE-NOS TÃO ÓBVIO...

“O homem é um animal racional”. Quem de nós já não escutou esta expressão? Diferentemente dos bichos, o homem é um animal que pensa, que usa a Razão<sup>26</sup>. Neste capítulo, estou interessada em compreender quais as condições de possibilidade que se fizeram necessárias em uma determinada época para que essa expressão se tornasse uma “verdade” presente em nossas vidas. Desejo compreender a “racionalidade” não como algo dado, desde sempre aí. Empreendo meus esforços na busca de entendimentos sobre a sua emergência, sobre os acontecimentos que permeavam, em determinada época histórica, a visão de mundo e de sociedade e que contribuíram para que se tornasse inquestionável a ideia “homem, um ser racional”.

Levando em consideração que essa ideia “natural” tem muito a ver com as nossas vidas, com a nossa escola, não procuro apenas saber sobre as ideias de Descartes ou a sua paixão pela Razão. Estou, sobretudo, interessada em explorar as circunstâncias que favoreceram as suas “ideias cartesianas”. Assim, lanço um modesto olhar sobre o ambiente, a vida, os valores, os costumes e a sociedade, as ideias do filósofo, bem como daqueles que o antecederam, engendradas por essas condições.

Cortella (1988) ajuda-nos a compreender os fatos históricos que nos levaram a entender e a aceitar como “legítimas” as ideias do filósofo René Descartes. Segundo o autor, a ideia da racionalidade humana era algo que existia desde o século IV a.C. Torna-se interessante pensar que, “depois dos vinte e um séculos que separam Aristóteles e Descartes, o problema da Razão voltou a ser colocado com tanta insistência” (CORTELLA, 1988, p.14). Em algum momento da história do Ocidente, a racionalidade, marca característica do homem, foi perdendo sua importância. Nas palavras de Cortella:

---

<sup>26</sup> Essas reflexões sobre a Razão já foram por mim realizadas anteriormente em Guimarães (2007), ao utilizar-me das ideias de Kant (2002) sobre a disciplina como fator de controle do homem para conter sua animalidade. Diz o filósofo: “[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais o receberam igualmente de outros” (KANT, 2002, p.15).

Há quem diga que a Razão “saiu de campo” no Ocidente entre os séculos V e XV d.C. Nesse tempo, a sociedade européia viveu a Idade Média, em que predominou o feudalismo [...] tudo estava envolto numa aura de religiosidade e misticismo [...] é preciso reconhecer que, na Idade Média, as sociedades européias giraram em torno da Igreja Católica e do cristianismo: a fé cristã passou a ser o principal guia da existência humana, a Razão perdeu sua posição de condutora privilegiada do homem. O ponto de partida da igreja era que Deus já se tinha manifestado aos homens e apontado os caminhos para se alcançar a felicidade e a salvação. A revelação divina estaria registrada na Bíblia, onde haveria respostas para as dúvidas, angústias e ignorâncias humanas. A rigor, ninguém precisaria pensar nem decidir; bastava conhecer o trecho bíblico adequado. Afinal, um livro inspirado não poderia conter erros (CORTELLA, 1988, p.15-16).

Nesse tempo, então, o que importava era ter fé e seguir os ensinamentos da palavra de Deus. Os fiéis deveriam obedecer à palavra de Deus, que era transmitida pelos membros da igreja. Caso houvesse alguma resistência aos ensinamentos ou aos membros da igreja, os indivíduos eram considerados como hereges, dotados de rebeldia. “Os hereges foram submetidos a vários tipos de punição, desde a prisão até a morte na fogueira” (CORTELLA, 1988, p.16). Foi nessa época, marcada por um regime de terror, de julgamentos e condenações pela alta hierarquia eclesiástica, que surge a Inquisição, presente “em todos os países católicos da Europa, estendendo mais tarde sua autoridade sobre as colônias (Brasil, inclusive)” (CORTELLA, 1988, p.16).

Conforme o autor, na concepção medieval, havia inúmeras restrições quanto ao uso da Razão. Usada apenas em situações consideradas secundárias, ela jamais poderia desvincular-se dos mandamentos bíblicos ou entrar em conflito com eles: “ensinava-se, à força ou não, que confrontar Razão e Revelação era chocar-se diretamente contra Deus (e a inquisição)” (CORTELLA, 1988, p.17). Devido a uma mútua dependência econômica, política e militar, a partir dos séculos X e XI, o poder da igreja foi vinculado aos poderes dos senhores feudais. O feudo era “uma estrutura fechada, com economia auto-suficiente, (produzia para o próprio consumo), pouca circulação de moedas e posições sociais rígidas (quase sempre, nascia-se e morria-se servo, ou nobre)” (CORTELLA, 1988, p.17). Mas, a partir do século XIII, o feudalismo foi ficando enfraquecido, e pouco a pouco o comércio foi renascendo, mudando o rumo da vida social, abrindo caminho para o

Renascimento<sup>27</sup> e para o surgimento de uma nova classe social, chamada de burguesia, que vinha para assumir a economia e a política. Com isso, ocorreram conflitos entre os burgueses e a estrutura feudal, que representava um grande impedimento no avanço desse novo poder. A partir do final do século XVI, a igreja passou por uma crise muito intensa, e sua maneira de controlar os ensinamentos religiosos e científicos foi contestada. Houve nesse período rompimentos com a Igreja Católica, e assim alguns grupos se organizaram fora dela e fundaram outras igrejas cristãs, chamadas de protestantes.

Nesse viés, tudo aquilo imposto pela igreja na Idade Média como “verdade” religiosa, política e científica era motivo de contestação, levando ao abalo dos dogmas<sup>28</sup>. A Razão foi resultante de todas essas situações ocorridas e passou a ser novamente valorizada como “a capacidade de qualquer pessoa em pensar e decidir por si mesma, sem a influência dominadora de forças externas” (CORTELLA, 1988, p. 20). A Razão individual aparece como:

[...] uma das idéias mais importantes da Reforma Protestante era que o ser humano foi criado por Deus como um ser racional, com livre capacidade para pensar. Por isso, ele pode ler sozinho a Bíblia e interpretá-la por si mesmo, sem ter a necessidade de que os sacerdotes o façam em seu lugar (CORTELLA, 1988, p.20).

Porém, essa livre capacidade para pensar não era bem assim como se apresentava. Apenas uma pequena parcela da população era alfabetizada, provocando com isso o surgimento de novas concepções políticas e de organização social. “Estava na ordem do dia o confronto Fé *versus* Razão” (CORTELLA, 1988, p.20). Havia um embate travado entre as estruturas feudais em decadência e o capitalismo em ascensão. A essa mudança, era necessária uma nova mentalidade. “O homem europeu precisava desenvolver uma nova atitude perante a realidade e se recolocar no universo” (CORTELLA, 1988, p.21).

---

<sup>27</sup> Segundo o autor, o Renascimento foi o “período histórico que teve seu auge nos séculos XV e XVI; não chegou a ser uma ruptura com a Idade Média, mas foi uma profunda revisão crítica da estrutura anterior. O Renascimento se processou ao mesmo tempo em que ocorreram fenômenos como migrações do campo para as cidades, crescimento da população, descobertas científicas, florescimento de novas técnicas, expansão marítima” (CORTELLA, 1988, p.18).

<sup>28</sup> De acordo com o autor, dogmas “são verdades religiosas básicas da doutrina católica, que deveriam ser aceitas sem discussão pelos fiéis. Por exemplo: a divindade de Cristo, a virgindade de Nossa Senhora, o pecado original” (CORTELLA, 1988, p.20).

A ideia de o homem estar na Terra apenas de passagem, esperando o seu momento de salvação, não era mais aceita. Segundo o autor, nessa época, surgiu uma nova verdade, trazida pelo capitalismo, de acordo com a qual a criação de Deus precisava ser completada pelo homem. O mundo, então, deveria ser transformado e reconstruído continuamente. Olhando-se por esse viés, “a Razão tornou-se a principal ferramenta do homem” (CORTELLA, 1988, p.22). Somente ter fé já não mais bastava; era preciso compreender o mundo, interferindo em suas leis. Essa foi uma época marcada por vários avanços, porém impregnada por interesses muito particulares da burguesia, com vistas ao domínio econômico e político. Agora “a Razão deveria ser livre; ela mesma – e não mais a autoridade, o costume, a religião – faria as próprias leis” (CORTELLA, 1988, p.22). A compreensão do universo passou a ser entendida pelo regimento de leis que são racionais. “Nunca mais a ciência se basearia em princípios a serem ‘acreditados’: suas leis deveriam ser descobertas, arrancadas da experiência cotidiana da Razão. Usando a Razão, o homem conhece e transforma” (CORTELLA, 1988, p.23).

A parceria entre Deus e homem necessitava da garantia de que os mecanismos advindos da Razão responderiam às incertezas do homem. Já não se tinha mais a segurança antes dada pela religião e a explicação para todas as coisas – “o ser humano estava agora frente a frente com o próprio destino, armado apenas da Razão” (CORTELLA, 1988, p.23). Um clima de grandes agitações tomou conta do mundo, certezas e incertezas se entrecruzavam, mudanças permeadas por inseguranças e a pergunta que insistia em acompanhar essa época: “para onde a Razão pode nos levar?” (CORTELLA, 1988, p.27). Se a Razão era algo que cada pessoa possuía dentro de si, se cada um era livre para compreender, então passou a valer tudo. Verdades poderiam ser ao mesmo tempo negadas ou afirmadas. Gerava-se um clima de situações contraditórias:

Numa época em que a Razão dos indivíduos foi colocada no altar, correu-se o risco de ela se tornar fraca demais para auxiliar a humanidade. Para superar as incertezas do conhecimento, já não bastava “corrigir” as crenças e a ciência do passado. Como já disse Descartes, era preciso demolir tudo o que já se sabia e, só então, começar do zero. Era preciso construir um conhecimento do mundo e da vida apoiado em bases racionais sólidas, acima de quaisquer dúvidas. Era essencial encontrar um novo ponto de partida para o conhecimento verdadeiro. Não apenas *um caminho*, entre tantos, mas *o caminho*! A partir dessa proposta, instalou-se no horizonte cultural europeu do século XVII uma busca apaixonada de uma Razão que

fosse válida para todos os homens e para qualquer campo do conhecimento. Os pensadores precisaram justificar, sem deixar dúvidas, a razão pela qual o ser humano tinha motivos para apaixonar-se por si mesmo e por sua capacidade racional (CORTELLA, 1988, p.27). [grifo meu]

Assim, em meio a um terreno instável de dúvidas, o filósofo iniciou sua busca pela certeza. “À primeira vista, é uma atitude contraditória, mas o fato é que a dúvida foi seu primeiro passo para conquistar a solidez do conhecimento” (CORTELLA, 1988, p.49). Nesse momento, é necessário deixar claro que a dúvida cartesiana não pode ser confundida com uma simples indecisão. A dúvida mencionada por Descartes diz respeito a “tudo que supunha verdadeiro para, finalmente, construir-se uma certeza de que não se pudesse mais duvidar” (CORTELLA, 1988, p.49).

Quem de nós já não escutou a célebre frase de Descartes (1996, p.39) “*Penso, logo existo*”? Esse pensamento do filósofo, que nos parece ser tão óbvio, leva-nos ao entendimento de que só podemos afirmar que alguma coisa existe se ela pode ser provada. Dessa forma, o filósofo toma a dúvida como sua primeira certeza: “não poderia mesmo duvidar do fato de que pensava, porque se o fizesse estaria duvidando da própria existência” (CORTELLA, 1988, p.51). Em *O discurso do método*, Descartes (1996) busca provar primeiramente a existência do próprio “eu” quando diz:

[...] percebi que, enquanto eu queria pensar assim que tudo era falso, convinha necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. Ao notar que esta verdade, *penso logo existo*, era tão sólida e tão correta que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalá-la, julguei que podia acatá-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que procurava (p.39).

Sendo assim, o entendimento de Descartes sobre a própria existência “sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos de existir” (DAMÁSIO, 1996, p.279). Essa discussão foi importante para situar historicamente as condições de possibilidade necessárias no passado para que hoje seja possível compreender o material desta análise. Mediante tal compreensão, aproximo as discussões deste estudo às ideias do filósofo René Descartes e de seu método cartesiano. A seguir, meu olhar é focado nas ideias de Descartes com relação ao seu interesse pela Matemática.

#### 4.1 A MATEMÁTICA COMO FUNDAMENTO DA RACIONALIZAÇÃO

A paixão e o encantamento que Descartes tinha em sua busca da certeza através da Razão nasceram do contato com a *Matemática*. A exatidão da Matemática, sua lógica interna, a beleza dos cálculos, a certeza dos resultados, tudo isso impressionou o filósofo. “Em qualquer lugar do mundo, em qualquer época, qualquer pessoa que seguir o mesmo raciocínio para resolver determinado problema matemático chegará à mesma conclusão” (CORTELLA, 1988, p.52).

A epígrafe que escolho para dar início a esta seção faz com que acompanhe o autor quando diz ser possível compreender a paixão de Descartes pela Matemática. O filósofo a considerava como a única forma de conhecimento que funcionava em qualquer tempo e lugar. A Matemática serviu como modelo para sua reflexão filosófica, pois se tratava de um conhecimento exato e universal, elaborado pela própria Razão. “A Matemática era a prova de que a Razão percebe a verdade e é capaz de ‘fabricar’ instrumentos e ideias verdadeiras” (CORTELLA, 1988, p.53).

Seguindo os estudos de Beyssade (1972) sobre Descartes e a verdade, a autora nos diz que:

[...] é justamente a prática da *matemática* que lhe dá o gosto da verdade [...] quando cultiva a matemática, Descartes regozija-se, não só por descobrir as soluções de certos problemas, mas sobretudo por estar perfeitamente assegurada a sua verdade, porque ele lhe compreende as razões. Esta alegria faz nascer nele o desejo de estender tal certeza à totalidade do saber. [...] de todas as disciplinas constituídas, a *matemática é a única digna do nome de ciência: enuncia verdades certas*, e isto porque aplica um método que dá certeza a todas as proposições. A matemática ensina-nos a ligação entre a descoberta da verdade e a aplicação dum método (BEYSSADE, 1972, p.25-26).

Nos argumentos de Beyssade, está presente a ideia de Descartes de que a Matemática é a única ciência capaz de enunciar “verdades”: “a clareza e a distinção que predicam a evidência são espelhadas na certeza das demonstrações matemáticas, certeza esta qualificada como momento decisivo da resistência da dúvida” (PIMENTA, 2000, p.27). Isso pode ser pensado como algo que nos conduz a colocar na Matemática o fundamento da racionalização.

Tendo por base a Matemática, Descartes funda o método, que consiste em quatro itens básicos, descritos na segunda parte de *O discurso do método*

(DESCARTES, 1996, p.23):

O primeiro era de nunca aceitar alguma coisa como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E, o último, fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir (DESCARTES, 1996, p.23).

Para Descartes (1996), a existência do método consistia inicialmente em verificar as evidências das “coisas”; em segundo lugar, analisar, dividir ao máximo as “coisas” para melhor poder estudá-las; sintetizar, ou seja, conduzir o pensamento por ordem, agrupando as partes estudadas num todo verdadeiro, lógico; e, ao final, enumerar, buscar o conhecimento totalizante, tendo a certeza de nada omitir, chegando “à” verdade. Ou seja, seu início é marcado pelo critério da verdade, e as três demais etapas se fundamentam na garantia da certeza.

Dessa maneira, o filósofo, ao fundar o método cartesiano, acreditava que a Razão era igual para todos os homens. Para ele, todos nós nascemos com a mesma capacidade intelectual, e, para atingir a “verdade”, seria necessário apenas utilizar a Razão. Cortella (1988) ajuda-nos a problematizar a Razão, vista como igualitária e universal, quando diz:

Então, como é que se explica o fato de que, tendo uma Razão igual, nós tiramos conclusões tão diferentes sobre o mundo e a vida? “Cada cabeça, uma sentença”, diz o povo. [...] Segundo Descartes, essa diferença de opiniões existe porque as pessoas usam métodos diferentes de raciocínio. O uso de diversos métodos resulta necessariamente em conclusões diferentes. O que o filósofo queria era indicar um caminho que servisse para todos nós, evitando o erro e levando-nos a verdades e certezas válidas para todos. Descartes propôs um método para usar toda a nossa capacidade intelectual, evitando os desvios e aumentando cada vez mais nosso conhecimento verdadeiro sobre nós e sobre a realidade que nos envolve (CORTELLA, 1988, p.55).

Acompanhando as ideias do autor, Descartes criou um método comum a todos, com possibilidade de existir a partir de regras exatas e metodicamente

construído, a fim de levar todos os indivíduos a “um” conhecimento dito como verdadeiro.

Pimenta (2000) auxilia-nos a entender a questão do pensamento homogêneo descrito pelo método cartesiano:

[...] as regras metodológicas forjadas por Descartes são amplamente coerentes entre si, compondo um conjunto homogêneo e unificado. Contudo, o mais importante a se observar aqui é que, para além da unidade que caracteriza o desenvolvimento encadeado de tais regras, existe o cerne epistemológico das formulações em foco (p.24).

As palavras do autor ajudam-nos a perceber a importância da matemática para o método cartesiano, sendo ela considerada uma ciência “legitimada pela certeza e evidência de suas razões” (PIMENTA, 2000, p.20), justificando-se como um paradigma que torna legítima a certeza do conhecimento, que deve ser único e acessível a todos.

#### 4.2 O QUE DEVE SER SEGUIDO PARA TORNAR-SE UM “BOM ALUNO EM MATEMÁTICA”

Com esta seção que se inicia, teço considerações sobre o que é expresso pelos pareceres descritivos quanto à aprendizagem da matemática na escola estadual de Esteio. Procuo, nesta parte da análise, perceber aquilo que é especificamente descrito a respeito da matemática escolar e que acaba por constituir os sujeitos escolares como aprendentes e não-apredentes nessa área do conhecimento.

Os excertos abaixo, retirados dos pareceres descritivos, constituem-se como “receitas” que prescrevem<sup>29</sup> como é ou deve ser o bom aluno em matemática na escola estudada:

---

<sup>29</sup> Ao usar o termo “prescrevem”, sirvo-me mais uma vez da discussão realizada por Corazza (1995), quando caracteriza os pareceres como “prescritivos”, como textos com o objetivo de propor regras e conduzir as condutas.

*Na área lógico-matemática, apresenta um bom desempenho, interpretando as situações matemáticas simples sem dificuldades e realizando com êxito os processos de multiplicação e divisão; demonstra rapidez de raciocínio, facilidade na interpretação e compreensão. Deve continuar estudando a tabuada.*

*Nas aulas de matemática, apresenta bom raciocínio lógico, tendo algumas dificuldades nos últimos conteúdos que vêm sendo trabalhados, porém, procura sempre sanar suas dúvidas, questionando e buscando encontrar a resposta certa. Essa postura lhe fará superar as dificuldades.*

*Resolve com facilidade cálculos de adição com reserva, subtração com empréstimo. Na multiplicação, ainda necessita do material concreto. Tem facilidade em resolver e compreender as histórias matemáticas, devido à facilidade na leitura. Reconhece numerais até 999.*

*Tem bom raciocínio lógico, resolvendo com facilidade atividades que envolvem as quatro operações.*

*Nas atividades de matemática, apresenta compreensão e bom raciocínio lógico, mas ainda as realiza de forma lenta. Na multiplicação, ainda necessita do material concreto, pois necessita estudar mais a tabuada.*

*Vem apresentando ótimo desempenho nas atividades que envolvem cálculos com as quatro operações, criação e interpretação de desafios matemáticos.*

*Demonstra ter bom raciocínio lógico, já opera com adição e subtração. A compreensão do sistema de numeração decimal e a multiplicação encontram-se em construção. Contudo, percebo que, quando os desafios são mais complexos, ela se confunde, necessitando da intervenção da professora para solucioná-los. Apresenta dificuldade no cálculo envolvendo o sistema monetário.*

*No ensino da matemática, tem o conceito de número construído e já opera com adição e subtração. A compreensão da estrutura multiplicativa encontra-se em construção. Deve ser desafiada a fazer contagens de 2 em 2, 5 em 5, para que possa se apoiar na hora de pensar os resultados da tabuada. Percebo que, quando os desafios são mais complexos, ela se confunde, necessitando da intervenção da professora para solucioná-los. Percebo que, na maioria das vezes, ela só necessita da minha confirmação para ter certeza de que não vai errar.*

Aproximo o termo “receita” aos pareceres descritivos, pois eles possuem a função de direcionar, ou melhor, ordenar o pensamento dos sujeitos aprendentes a fim de que estes se constituam de uma determinada forma. Assim como uma receita médica que prescreve qual o medicamento, a dosagem e o horário mais indicado ao paciente para que este obtenha a cura e novamente volte à vida “normal”, o parecer indica as mudanças que necessitam ocorrer para que o aluno possa se tornar um “bom aluno” em matemática. Muitas vezes, é prescrito que ele continue estudando a tabuada, que seja mais rápido no desenvolvimento das atividades e, se ainda não consegue abstrair os conceitos, que continue a utilizar o material concreto. Essas recomendações são indicações de como constituir um aluno bem-sucedido na disciplina Matemática.

Começo, então, a dar-me conta das prescrições referidas pelos pareceres descritivos sobre o desempenho dos alunos com relação à matemática e como os indivíduos são descritos. Todos obedecem a uma determinada ordem, sendo constituídos por um mesmo padrão, segundo o qual os sujeitos escolares acabam disciplinando os seus saberes. Incorpora-se a Matemática da escola como a única e “verdadeira”, e nela encontram-se os fundamentos do método cartesiano que compartimentaliza o saber. Assim, torna-se um bom aluno em matemática aquele que possui um bom raciocínio lógico, resolve cálculos com facilidade, tem facilidade na interpretação e compreensão, sabe a tabuada, não necessita do material concreto, tem conceito de número construído – enfim, essas são algumas “verdades” que acabam legitimando e constituindo o bom aluno em matemática.

Acompanhando essa ideia, sigo o pensamento de Knijnik (2006), que diz fazer-se necessário pensar como nos tornamos o que somos – sujeitos que buscam a pureza, a instituição da ordem, localizando cada coisa no seu “devido lugar”, em situações ordenadas que conduzem os conhecimentos, bem como os pensamentos dos sujeitos escolares, permeados por uma racionalidade específica que institui a matemática escolar sustentada pela ordem, pela linearidade e pelo rigor.

Boff (2008), em sua dissertação de mestrado, intitulada *“A(prender) matemática é difícil”*: problematizando verdades do currículo escolar, busca compreender as condições de possibilidade para a emergência desse enunciado que integra o discurso pedagógico e seus efeitos de verdade. Sustentada pelas teorizações de Michel Foucault e do campo da Etnomatemática, em seus entrecruzamentos com as ideias de Ludwig Wittgenstein, realiza entrevistas com um grupo de treze alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada na cidade de Canoas/RS, onde discute o formalismo da matemática escolar como dificultador da aprendizagem, uma vez que os estudantes atribuem essa dificuldade em aprender matemática às fórmulas, às regras e à abstração da matemática escolar. Segundo a autora, esses critérios são determinados por uma racionalidade que acaba por constituir a “matemática escolar com as marcas da escrita, da abstração, do rigor, da ‘pureza’ e do cumprimento de regras, que seguem uma seqüência determinada que no início é mais fácil e depois vai complicando e ficando mais difícil” (p.85). Nesse viés, Pimenta (2000) aponta as contribuições cartesianas

em que “os procedimentos matemáticos são construídos seguindo-se um rigoroso encadeamento proposicional, onde só é possível prosseguir num raciocínio se os momentos anteriores forem estabelecidos sem margem de refutação” (p.23).

Os enunciados discutidos nos parágrafos anteriores levaram-me a construir algumas hipóteses sustentadas no pensamento cartesiano e presentes na matemática escolar dos dias atuais. A partir das ideias foucaultianas e de seus comentadores, analisei tais “verdades” como marcadas por relações de poder-saber que produzem a matemática escolar e o “bom aluno” em matemática. Essas “verdades” são legitimadas e registradas em um documento avaliativo que acaba por definir a matemática escolar e o “bom” aluno nessa disciplina. Parece ser inquestionável dizer que, na matemática, o aluno tenha “certeza de que não vai errar” ou que esteja sempre empenhado “na busca da resposta certa”. Essa é uma ideia que, segundo o método de Descartes, já deve estar clara desde o começo – ponto de partida de um pensamento que busca um caminho único para todos nós e assim nos leva à “verdade” em comum.

Utilizando-me do título desta seção, que sugere seguir corretamente “a receita” para se tornar um bom aluno em matemática, torna-se possível identificar que a aprendizagem do aluno vai sendo constituída por módulos, dividida, fragmentada, como descrita pelo método cartesiano. O aluno deve seguir os ensinamentos passo a passo a fim de ser bem-sucedido. Por exemplo, nas quatro operações, se aprendem separadamente a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão. Cada operação deve ser ensinada em momentos específicos e isolados uns dos outros. Os conhecimentos considerados mais fáceis devem vir antes dos mais difíceis, como: “interpreta situações matemáticas simples”, porém, em “desafios mais complexos, se confunde”. É necessário, então, que o aluno “domine” muito bem uma etapa mais simples para depois conseguir realizar desafios mais complexos. Com isso, o indivíduo que conseguir acompanhar de maneira correta essas recomendações passará para uma etapa mais complexa com sucesso.

Essa discussão propicia o entendimento de que, na escola estadual de Esteio, há vestígios de uma ideia cartesiana, segundo a qual o conhecimento necessita ser ordenado e iniciado do mais fácil ao mais difícil, ou seja, cada passo

torna-se importante e necessário para o seguinte. Então, obrigatoriamente, a subtração não poderia vir antes da adição, nem a divisão antes da multiplicação, por serem consideradas operações mais difíceis.

Contra-pondo-se às ideias sobre a racionalidade cartesiana, Valerie Walkerdine (1995) diz:

Descartes “esquece” que somos construídos e supõe que nós temos a racionalidade como característica básica. Nessa visão, as idéias cartesianas são um exemplo de “esquecimento”. Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós “esquecemos” as práticas que formam os significados nos quais nós somos produzidos, nós “esquecemos” a história, o poder e a opressão. Esta abordagem universalizante e abstrainte esquece a colonização, o patriarcado, as forças da Não-Razão, como Foucault as chamou (p.222).

Desse “esquecimento”, segundo a autora, surge a dominação, que se dá a partir da unificação do pensamento, em que todos devem seguir as mesmas etapas do desenvolvimento, assim definindo-se o sujeito aprendente ou não-aprendente no ensino da matemática e conduzindo o aluno para que este possa reconhecer-se naquilo que dele é descrito. O conhecimento que lhe “falta” é comum a todos, e as atividades necessitam ser mais desenvolvidas. Tudo isso deve ser levado em consideração a fim que esse aluno possa ser considerado um bom aluno em matemática. Nesse sentido, o parecer contribui como um instrumento que expressa a avaliação do aluno, descreve e gerencia esse ser da contemporaneidade como “um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais ‘científicas’ de regulação de conduta” (SILVA, 1998, p.12). Essa análise leva-me a compreender que os sujeitos escolares estão envolvidos por tramas educacionais que indicam a “autonomia” como meta a ser alcançada na escola dos dias atuais.

Segundo Cunha (1982), a palavra *autonomia* é constituída pelo adjetivo *autos*, que quer dizer “de si mesmo, por si mesmo”, e pelo substantivo *nómos*, que significa “norma, convenção”. Dizendo de outra forma, “autonomia significa ser governado por si mesmo, tomar decisões próprias e agir de acordo com a verdade” (KAMII, 1992a, p.74). Em geral, em nosso país, as práticas pedagógicas modernas são permeadas por diagnósticos ou explicações advindas da psicologia. Acompanhando os estudos de Kamii (1992 b), as ideias de Jean Piaget que começam a circular em meados dos anos 60 trazem fundamentos que direcionam a

educação brasileira, em especial, o que é dito sobre a autonomia, considerada como meta da educação piagetiana. “A argumentação de Piaget começa por estabelecer que todas as crianças devem ter seu próprio pensamento autônomo para construir o conhecimento lógico-matemático” (p.78).

Com relação à educação matemática, Rangel (1992) diz que:

A educação matemática implica educação para o “conhecimento”, em superação à educação para o aprender a fazer; compromete-se, pois, com a formação de sujeitos *autônomos* que valorizam as relações de solidariedade em oposição ao individualismo. Sujeitos, portanto, conscientes da importância das trocas com o outro para o seu crescimento pessoal e para a possibilidade de modificar não só a si mesmo, mas a própria realidade: sujeitos que verdadeiramente agem, operam, cooperam e transformam (p.57- 58, grifo meu).

Sendo assim, a autonomia construída a partir da teoria piagetiana é definida como a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por conta própria. Seguindo a ideia de Piaget, somos sujeitos epistêmicos<sup>30</sup>. O que importa, nesse sentido, é a mente absorvida por uma racionalidade comum a todos.

Em contrapartida, Corazza (1995) sobre essa discussão alude aos conteúdos mínimos escolares, considerados como fundamentais na escrita dos pareceres descritivos. Tais conteúdos garantem o sucesso ou o fracasso do aluno ao serem legitimados como “verdadeiros” para o conhecimento escolar. Em seu trabalho analítico, a autora destaca a disciplina de Língua Portuguesa, que possui forte influência das provas psicogenéticas, e a disciplina de Matemática, baseada na epistemologia genética piagetiana.

Os conhecimentos de Português e Matemática são priorizados nos documentos avaliativos por ela examinados, sendo representados pelos conteúdos previamente estabelecidos pelo currículo escolar. As demais disciplinas – Ciências, Estudos Sociais, Educação Artística, entre outras – são diferentemente representadas; nesses campos disciplinares, há um apagamento de referências que

---

<sup>30</sup> Segundo Kamii (1992a), Piaget foi chamado de “epistemológico genético” (p.23), pois seu interesse esteve direcionado à *epistemologia*, “um estudo da natureza e origens do conhecimento manifestado em questões tais como: ‘como sabemos o que pensamos que sabemos?’ e ‘ como sabemos que o que pensamos que sabemos é verdade?’” (1992a, p.23).

indiquem sobre os conteúdos desenvolvidos, e os alunos são identificados por serem participativos e/ou interessados.

Diante desse estudo realizado por Corazza, busco aproximar a ideia de que, nas aulas de português e matemática, somos disciplinados na dimensão da mente ao dominar conteúdos determinados pela escola e que nosso corpo, nessas disciplinas, passa até mesmo despercebido. Nesse viés, procuro especificamente entender a matemática da escola estadual de Esteio, a partir daquilo que é descrito dos alunos em seus documentos avaliativos. Nesse sentido, compreendo a “Razão” engendradora nos princípios de funcionamento das estruturas mentais, no conhecimento lógico-matemático e na autonomia.

A teoria de Piaget do conhecimento lógico-matemático nos leva a diferentes objetivos. Uma vez que o conhecimento lógico-matemático consiste das relações feitas pelas crianças, o importante é o que acontece na cabeça da criança. Eliminando técnicas insensatas e regras arbitrárias para produzir escritas corretas e encorajando as crianças a pensarem por si mesmas, podendo gerar estudantes que confiam em seu raciocínio (KAMII, 1992a, p.163).

Circulando no discurso pedagógico da atualidade, a autonomia é proclamada como uma conquista, ou melhor, como um direito do cidadão. Como diz o autor, as crianças são encorajadas a pensar por si próprias para que confiem no seu próprio raciocínio. Esse pressuposto faz com que retome o capítulo por mim intitulado “Do disciplinamento ao controle dos sujeitos escolares”, em que realizei uma reflexão sobre a convivência da sociedade disciplinar com a sociedade de controle nos dias atuais. Isso me faz compreender a frequência operante da lógica de controle na escola de hoje e, em especial, na escola de estadual de Esteio.

O aluno deixa de ser dirigido e passa a se autogovernar envolvido por uma racionalidade que lhe é imposta como ideal por uma determinada sociedade. Ele compreende seus direitos e deveres a partir de uma liberdade que lhe é determinada pela liberdade do outro. Situado em uma perspectiva foucaultiana, procuro lançar um novo olhar sobre essa ideia naturalizada da “autonomia na educação”, compreendendo-a também como uma “verdade” inventada, uma estratégia para gerir a vida dos sujeitos e das populações envolvidas por dinâmicas de individualização e de totalização que em um só processo de tempo favorecem o

autocontrole e o controle maior sobre a população. “A autonomia como objetivo da educação tem outro peso quando parte de uma teoria científica do conhecimento” (KAMII,1992a, p.81).

Dessa forma, reflito: “que autonomia seria possível desenvolver na escola?” Isso porque a escola é um ambiente disciplinador e de controle, um espaço confinado que busca “formar”, “produzir” um sujeito que atenda aos interesses da sociedade que está inserido. Dizendo de outro modo, consigo compreender a autonomia como um mecanismo que está a serviço de uma sociedade de controle ao contribuir com o autocontrole dos indivíduos. Silva (1998) alude à autonomia, sugerindo que, quanto mais autonomia o indivíduo tem, maior é o seu controle de conduta.

[...] mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação (p.8).

As palavras do autor possibilitam-me compreender que essa “suposta” autonomia da educação está imersa em uma racionalidade engendrada pelo discurso pedagógico, produzindo regulações no conhecimento, bem como no pensamento dos sujeitos escolares. Supostamente vista como uma conquista, a autonomia apresenta-se como uma estratégia que subjetiva o ser contemporâneo e, neste caso, o sujeito escolar.

## 5 “O BOM ALUNO EM MATEMÁTICA É AQUELE QUE POSSUI UM BOM RACIOCÍNIO LÓGICO”

Retomo, neste momento, a ideia que tem permeado meus pensamentos sobre a matemática escolar e o raciocínio lógico. Opero sobre o material de pesquisa examinando o que é dito e/ou escrito pelas professoras da escola estadual de Esteio especificamente sobre esse assunto.

Em primeiro lugar, dou visibilidade às narrativas produzidas pelas professoras sobre o que elas pensam a respeito do raciocínio lógico, como indicam os excertos abaixo:

[...] o raciocínio lógico, até numa atividade de pátio, a gente vê se tem ou não tem, é uma coisa que *tu observas em todas as atividades da vida do aluno*. Vamos começar pela disciplina de Língua Portuguesa. Eu trabalho muito com história. Faço a história, mostro o desenho todo desmontado, mando montar a história, eu mando recontar a história. Ontem, eu até fiz um teatro com eles, teve até alunos que leram uma vez só, foram no pátio e apresentaram o teatro sem eu dizer nada. Outros alunos leram, leram e disseram que estava pronto, chegou na hora, não sabiam como é que era.

[...] *raciocínio lógico para mim é tudo*, conseguir abstrair as coisas e usar diariamente. Com os meus alunos de séries iniciais, eu levo bastante em consideração o raciocínio lógico, eu acho que isso, na matemática, é fundamental... Isso aí, na matemática... Sabe usar o raciocínio lógico, construiu, desenvolveu o raciocínio lógico.

[...] como eu te disse, *o raciocínio lógico está em todas as atividades da vida*, até mesmo quando tu tens uma conta para pagar, tu tens que saber, não é, onde tu vaia começar para chegar ao final da conta, levar o dinheiro certo, para não passar uma vergonha.

[...] *até no café da manhã tu tens que usar o raciocínio lógico* para saber quantos pães precisa comprar, quantas pessoas tem para tomar café, quantos pães vão ser necessários.

[...] assim! Eu percebo *o raciocínio lógico quando as crianças demonstram entendimento das coisas*, das atividades que a gente realiza. Olha só uma coisa! Hoje, eu estou dando uma história para os meus alunos. Eles já estão começando a ler, tem criança que vai lendo e já vai respondendo, tem outras que copiam aquilo e falam do Edu. É assim, olha, que eu quis dizer, leu a história, mas, quando chega na hora de responder, fala do Edu, mas eu nem falo de Edu na história. Por exemplo, ali, não é, ela escreveu “o pássaro pousou no pé de pêssego”. Onde pousou o pássaro? Daí o aluno responde no pé do Edu. Ele lê, mas é mecânico. Esse, com certeza não usou o raciocínio lógico.

Essas são algumas enunciações feitas pelas professoras da escola estadual de Esteio para justificar que o raciocínio se encontra presente em várias situações de nossas vidas. Mediante tais afirmações, acreditei ser importante questioná-las quanto à evidência descrita pelos pareceres descritivos em situarem o raciocínio lógico apenas na área da Matemática:<sup>31</sup>

No decorrer deste trimestre, o [...] cresceu significativamente, demonstrando interesse, motivação e alegria em fazer parte deste grupo. O relacionamento com a turma é bom, pois é comunicativo e sabe respeitar os diversos espaços da escola. É assíduo e responsável com suas tarefas, trabalhos e temas de casa. Cresceu quanto à organização e capricho com seu caderno e letra, mas penso que poderia melhorar ainda mais, pois, às vezes, faz as atividades com pressa e deixa de caprichar. Sua leitura é compreensiva, mas tem pouca fluência. Deve praticar a leitura oral para avançar neste aspecto. Sua escrita é clara e organizada, porém sintética. Ao retomar com ele sua escrita, nem sempre consegue se dar conta das questões de letras maiúsculas, parágrafo, pontuação e ortografia. Ainda é necessário intensificar e retomar estas questões, a fim de que tenha autonomia em suas construções. A leitura praticada com frequência poderá auxiliar muito no desenvolvimento destes potenciais. *Possui bom raciocínio lógico na matemática, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas. Demonstra compreensão dos conceitos trabalhados. Percebo que seus erros na resolução das histórias matemáticas se dão pela forma de como ele está lendo (devagar), dificultando a compreensão.* Continue buscando aprender sempre mais! [grifos meus]

Durante o primeiro trimestre, a [...] apresentou-se empenhada e motivada em aprender. Seu relacionamento na escola é muito bom. Aceita as diferenças dos colegas, respeitando-os no seu jeito de ser e agir. Na maioria das vezes, respeita as combinações feitas na turma. Nos trabalhos individuais ou em grupo, é comprometida, sugerindo e ajudando na execução das tarefas. É responsável nos trabalhos que realiza. Contudo, às vezes, direciona sua atenção para outro ponto de interesse, dispersando-se, necessitando ser alertada pela professora para retomar o que está fazendo. Quanto à leitura, lê com clareza e entonação, porém deve praticar mais a leitura oral para desenvolver a fluência. Relata com clareza o que leu, descobriu e observou. Na escrita, encontra-se em processo de aperfeiçoamento, pois já se preocupa com questões ortográficas e de estruturação de frases dentro do texto. É importante que continue recebendo bastante incentivo para ler, pois sabemos que ela se constitui numa via essencial para o desenvolvimento da criatividade, oralidade, gramática e ortografia. *Demonstra ter bom raciocínio lógico, tem o conceito de número construído e já opera com adição e subtração. Apropriou-se bem do conceito da multiplicação. Apresenta um pouco de dificuldade no cálculo envolvendo o sistema monetário, mas intervenções vêm sendo feitas para essa superação.* [...], parabéns pela tua dedicação! És muito meiga, carinhosa e inteligente. Gosto muito de aprender e crescer ao teu lado! [grifos meus]

<sup>31</sup> Apresento os pareceres em sua totalidade de escrita para que possa ser evidenciado como o raciocínio lógico está ligado diretamente e apenas à área da Matemática nesses documentos.

No decorrer deste trimestre, o [...] cresceu significativamente, demonstrando interesse e, principalmente, alegria em fazer parte do grupo. É comunicativo e contribui intensamente nas discussões dos diversos assuntos desenvolvidos. Empolga-se tanto que algumas vezes precisa ser alertado da importância de também ouvir o que os colegas têm a dizer. O relacionamento com a turma é bom, pois sabe respeitar os colegas e os diversos espaços da escola. É assíduo e responsável com suas tarefas, trabalhos e temas de casa. Cresceu bastante quanto à organização e capricho com seu caderno e letra. Está mais concentrado ao copiar do quadro e tem se atrasado poucas vezes. Sua leitura é fluente e compreensiva, e sua escrita é clara e organizada. Já começa a se dar conta de questões ortográficas e de estruturação de frases e parágrafo dentro do texto. Porém, percebo que tem preocupação em terminar rápido o que está escrevendo, deixando de enriquecer o assunto. *Na matemática, possui ótimo raciocínio lógico, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas.* Para o próximo trimestre, continue praticando a escuta atenciosa e contribuindo sempre mais para o crescimento do grupo. [grifos meus]

No decorrer deste trimestre, o [...] cresceu significativamente, demonstrando interesse e, principalmente, autoconfiança. O relacionamento com a turma é bom, pois sabe respeitar os diversos espaços da escola. Contudo, penso que poderia ser ainda mais participativo nas aulas. É assíduo e responsável com suas tarefas, trabalhos e temas de casa. Cresceu bastante quanto à organização e capricho com seu caderno e letra. Sua leitura é fluente e compreensiva, e sua escrita é clara e organizada. Porém, ao retomar com ele sua escrita, nem sempre consegue se dar conta das questões de letras maiúsculas, parágrafo, pontuação e ortografia. Ainda é necessário intensificar e retomar estas questões, a fim de que tenha autonomia em suas construções. A leitura praticada com frequência poderá auxiliar muito no desenvolvimento destes potenciais. *Possui ótimo raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas. Realiza cálculos de adição e de subtração com facilidade.* Para o próximo trimestre, é importante que participe ainda mais das discussões em sala de aula, pois percebo que tem muito a contribuir para o crescimento do grupo. [...] parabéns pela tua dedicação! És muito querido e inteligente. Gosto muito de aprender e crescer ao teu lado! [grifos meus]

Durante o primeiro trimestre, o [...] apresentou-se comunicativo, autêntico e criativo. Observo que vem, gradativamente, demonstrando mais empenho e interesse na realização das atividades propostas. Seu comportamento oscila. Há dias em que se apresenta disposto e concentrado, realizando suas atividades com eficiência e rapidez. Em outros dias, mostra-se desanimado e desatento, necessitando ser encorajado e desafiado a realizar suas tarefas. Algumas vezes, não consegue concluí-las. Acredito que estamos percorrendo um caminho onde o diálogo, a confiança e a parceria quanto ao manejo com o [...] têm dado bons resultados. Isto só está ocorrendo porque a família está disposta a contribuir para a superação das dificuldades existentes, e os resultados já são visíveis. Faz uma boa leitura e consegue relatar o que observou e entendeu. Na escrita, seu crescimento foi enorme! Apropriou-se da letra cursiva e já está escrevendo textos com organização de idéias e criatividade. Agora o desafio está no aperfeiçoamento de sua escrita (pontuação, parágrafo, uso da letra maiúscula...), e a leitura oral, se continuar sendo praticada, irá auxiliar bastante. *Possui ótimo raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas. Quando erra, é por desatenção.* Também é importante que seu crescimento seja reconhecido pela família como forma de incentivo a prosseguir em sua caminhada. Acredito muito no potencial do [...]. Ele já demonstrou que, ao seu tempo, vem crescendo e avançando no processo de ensino e aprendizagem. Nosso desafio está em ajudá-lo a crescer ainda mais, favorecendo o desenvolvimento da confiança em seu potencial. [grifos meus]

Ao comparar os relatos das professoras com os registros por elas produzidos sobre seus alunos com relação ao raciocínio lógico, pude perceber fortemente uma diferença entre esses materiais analisados. Em primeiro lugar, os depoimentos trazem a ideia de que o raciocínio lógico está em todos os lugares, em todas as atividades de sala de aula, no pátio ou até mesmo numa atividade de português, enfim, em todos os momentos da vida.

Mediante o que é dito pelas professoras da escola estadual de Esteio, em todos os momentos de nossas vidas, somos envolvidos por situações que necessitamos utilizar o raciocínio lógico. Porém, mesmo sendo unânimes em afirmar essa marcante presença do raciocínio lógico em nosso cotidiano, as professoras dessa escola, ao produzirem os pareceres descritivos, apontam apenas na área da matemática o raciocínio lógico de seus alunos. Essa foi uma questão que me instigou a compreender as razões que levam o raciocínio lógico a ser descrito pelas professoras apenas quando se fala em matemática, mesmo sendo ele apontado como existente em outros momentos. Identifiquei essa ideia nas falas professoras entrevistadas:

[...] eu acho que, em todas as etapas da tua vida, tu tem que ser lógica, direta nas coisas e, respondendo a tua pergunta, na matemática, mais ainda do que nas outras coisas. Por isso é que *o raciocínio lógico aparece mais quando a gente fala na matemática, porque ela é exata*, um caminho que te leva exatamente a algum lugar. Eu acho que, na matemática, tu usas o raciocínio mais do que nas outras.

[...] claro, em tudo tu usas o raciocínio. Tem uns que são muito bons em raciocínio, tem aqueles mais lentos, que vão capengando, mas que acompanham. Agora, tem uns que não acompanham de jeito nenhum. E, quando isso *chega na matemática, complica ainda mais, porque tu tens que ser rápido, exato*. Não tem meio termo.

[...] mesmo enxergando o raciocínio lógico em tudo, eu acho assim, oh, a gente coloca *na parte da matemática, porque é uma ciência exata*, que tem que pensar bem certinho para não errar a resposta.

[...] eu acho que a gente coloca *na parte da matemática porque é uma ciência exata, que tem que pensar certo para não errar*. Assim, quando a criança monta a estratégia correta para encontrar a solução... Ah! Eu acho que é isso, a gente sempre ouviu isso, não é?

[...] Eu acho que isso aí já está rotulado, não é? Assim, se tu observares nos outros livros, nos objetivos de história, geografia... *tu não encontras isso do raciocínio lógico, é só na matemática que tu vais encontrar isso*. Nos planos de estudo também, isso de desenvolver o raciocínio lógico é só na área da Matemática. Acho que isso já vem enraizado, já, sabes... Mas é isso mesmo, quando eu escrevo um parecer, não pode ficar de fora da matemática o raciocínio lógico.

As professoras, em seus relatos, vinculam o raciocínio lógico à matemática por esta ser uma ciência exata, certa, desprovida de erros, uma estratégia correta para encontrar uma solução, um lugar onde não existe meio termo, um caminho que leva exatamente a algum lugar. Nesse sentido, Walkerdine (1976) diz que o raciocínio lógico precisa ser compreendido historicamente, conectado a considerações sobre o conceito cartesiano da Razão, envolvido em tentativas de controlar a natureza.

A racionalidade foi escolhida para ser um tipo de renascimento do eu pensante [...] A doutrina filosófica foi transformada no objeto de uma ciência em que a Razão se tornava uma capacidade investida no corpo e, depois, na mente [...] Durante o século XIX, a natureza humana tornou-se o objeto de uma investigação científica [...] Nesse sentido, a verdade de afirmações científicas não é descoberta: ela é produzida (p.13).

Essa ideia trazida pela autora faz com que se torne possível pôr sob suspeição tal “verdade” sobre o raciocínio lógico ao percebê-lo não como descoberta, e sim como uma invenção, mediante certas condições de possibilidade que o tornaram legítimo. Entende-se que “o raciocínio lógico presume o domínio de um discurso em que o universo pode ser conhecido e manipulável” (WALKERDINE, 1976, p.21). Nesse sentido, o raciocínio lógico assume seus vínculos estreitos como os mecanismos de controle e regulação dos sujeitos escolares.

Dessa forma, nesta análise, coloco sob suspeição a forma naturalizada como esse assunto é apresentado nos documentos analisados, como uma “verdade” que se instala, produz diferenças, posições de sujeito a partir do que é dito sobre o aprendizado considerado como legítimo na matemática escolar. Ao entender o raciocínio lógico pelo viés da psicologia do desenvolvimento da criança,<sup>32</sup> é possível compreender o que o material desta análise me propõe. Sugerir que o aluno possuidor de um bom raciocínio lógico deve ordenadamente passar por níveis de desenvolvimento contribui para que a educação escolarizada possa ser cientificamente controlada. Walkerdine (1998) problematiza essa situação quando diz:

---

<sup>32</sup> As formulações sobre a psicologia do desenvolvimento infantil, que ordena e distribui em etapas o dito desenvolvimento, apontam para suas vinculações com o pensamento cartesiano. Isso me leva a pensar que o discurso pedagógico da atualidade traz consigo as marcas do método cartesiano, que ordena e classifica sujeitos e saberes.

[...] o elemento central da psicologia do desenvolvimento, a “criança em desenvolvimento”, é um objeto baseado na premissa da localização de certas capacidades no interior da “criança” e, portanto, no interior do domínio da psicologia. Outras características são como consequência, externalizadas como aspectos de um domínio social que influenciam ou afetam o padrão de desenvolvimento e, portanto, as condições de educabilidade. [...] regimes de verdades, corpos de conhecimento, tornam possível tanto aquilo que pode ser dito quanto aquilo que pode ser feito, tanto o objeto da ciência quanto o objeto das práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como o objeto do seu olhar (p.144-145).

As palavras da autora permitem-me entender que os níveis do pensamento infantil descritos pela psicologia do desenvolvimento estão imersos em um conjunto de asserções de “verdades”. Estas são historicamente construídas – “não existe, nunca, um momento de ‘realidade’ que seja compreensível ou possível fora de um quadro de práticas discursivas que o tornam possível e transformável” (WALKERDINE, 1976, p.156). Dizendo de outra maneira, não existem possibilidades de entender a psicologia do desenvolvimento infantil e o raciocínio lógico fora de suas condições de produção.

Sendo assim, o raciocínio lógico, tão marcado nos pareceres descritivos, está, conforme Walkerdine (1995), ligado a uma invenção que atua como forma de classificação e, conseqüentemente, de dominação. A autora leva-nos a pensar sobre essa questão quando diz:

Nesta visão, o pensamento, ou, mais particularmente, o raciocínio, deve ser algo para ser entendido como localizado histórica e socialmente e intimamente associado com a produção e a regulação de um certo tipo de cidadão (p.220).

Portanto, pode-se considerar que o raciocínio lógico é uma invenção criada socialmente para a normatização do sujeito de um modo específico, classificado por “estágios de desenvolvimento” (WALKERDINE, 1995, p.212) pelos quais as crianças passariam linearmente até atingirem a abstração, considerada em tal discurso como ponto máximo do pensamento humano.

[...] o desenvolvimento da inteligência como uma seqüência de estágios inerentes à nossa espécie, como nos propõe, por exemplo, a epistemologia de Jean Piaget, é resultado de um “modelo” discursivo que se estabeleceu na Modernidade. Isso se deu em condições históricas específicas, um ambiente social europeu, branco, machista, colonizador e capitalista. E teve

como objetivo produzir cidadãos auto-regulados, capazes de viver de acordo com as novas técnicas e aparatos que engendravam novas práticas de administração e governo (WALKERDINE, 1995, p.241).

A autora entende a epistemologia piagetiana como um modelo que se tornou recorrente no discurso pedagógico moderno, apresentado por uma sequência que propõe o desenvolvimento cognitivo do sujeito escolar.

Nos excertos retirados das entrevistas, as professoras evidenciam a legitimação da ideia piagetiana do desenvolvimento infantil:

[...] tem criança que tem capacidade para pensar, mas que não tem condições de juntar um assunto com outro. Mas tem criança que é bloqueada, de quem é tirada uma *etapa da vida*, onde faltou uma etapa que não foi desenvolvida. Ela vai estar no Ensino Médio e vai estar bloqueada.

[...] eu também acho assim... Em *cada etapa da vida*, tu tens uma capacidade, capacidade para falar, para andar, para escrever, para fazer contas. Daí, então, em cada etapa da tua vida, os problemas que foram colocados dentro dessa etapa, tu tens que ter capacidade de acompanhar.

[...] *cada um tem seu ritmo*, um diferente do outro; uns estão mais avançados; outros ainda não, vão capengando; uns raciocinam logicamente muito bem, nem precisam do material concreto, dos palitinhos; outros, se não têm, não tem jeito.

[...] é assim, oh, a gente está acostumada a ver que o aluno não usa o raciocínio lógico, não é? Eu tenho aluno que é dez e eu tenho aluno que, se tu não o empurras, empurra no sentido “faz, vai adiante”... Mas, às vezes, eu vejo que ele não desenvolveu ainda o que ele tem para desenvolver. Aí, não adianta ficar insistindo. *Tem que esperar o tempo dele*.

[...] eu acho assim, tudo tem que ser *passo a passo*. Tu tens que trabalhar bem com uma coisa para depois passar para outra. Mas tem crianças muito rápidas, evoluídas. Tu estás falando, e ela já está ligada em tudo que tu dizes; tem outras para quem tu falas e nada. Parece que nem te escutam, demoram para “cair a ficha”.

A partir dos excertos retirados dos depoimentos das professoras da escola estadual de Esteio, torna-se possível perceber a existência do enunciado que sugere “todo aluno passa por níveis de desenvolvimento”. Segundo as professoras, uns conseguem ser mais rápidos, evoluídos, têm capacidade de acompanhar. Porém, outros ainda não conseguiram atingir a etapa desejada, são “mais lentos” e “precisam ser empurrados”, “estão bloqueados”, “vão capengando”, “tudo tem que ser passo a passo”.

Apoiada nas palavras de Walkerdine, é possível pensar que “teorias do desenvolvimento do raciocínio, quando incorporadas à educação, tornam-se

verdades” (WALKERDINE, 1995, p. 212). Com isso, torna-se inquestionável o entendimento de que os alunos, para atingir o ponto máximo do raciocínio lógico – abstração –, devem encaixar-se em uma ordem determinada, em

[...] uma seqüência fixa que nos leva do raciocínio pré-lógico ao raciocínio lógico matemático, que é inicialmente concreto e, depois, abstrato. O pretense pináculo do raciocínio abstrato é raramente questionado. E, é claro, é precisamente este estágio que muitos grupos são rotineiramente acusados de não serem capazes de alcançar: meninas, crianças da classe trabalhadora, negros, crianças do Terceiro Mundo, etc. (WALKERDINE, 2006, p.113-114).

O indivíduo acaba tendo sua mente disciplinada, sendo construído dentro de práticas específicas que o produzem como sujeito de determinado modo. A partir do entendimento de que as “verdades” são invenções gestadas a partir de uma produção histórica e de sua efetividade, torna-se possível começar a desconstruir essa “verdade” que hoje me proponho a investigar: a de que, “para ser um aluno aprendente em matemática, é necessário ter um bom raciocínio lógico”.

Para que possamos ir além das “verdades” que circulam nos dias atuais nas escolas, é necessário que se desestabilize aquilo que é tido como inquestionável. É preciso buscar pelos antecedentes históricos que sustentam e fazem funcionar, por exemplo, a ideia dos estágios do desenvolvimento infantil ao determinar, classificar e hierarquizar o sujeito escolar.

### 5.1 “PARA TER UM BOM RACIOCÍNIO LÓGICO, É PRECISO SER RÁPIDO E EXATO”

*“Possui bom raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas.”*

Durante a leitura dos pareceres descritivos, por várias vezes, deparei-me com a ideia de que, para possuir um bom raciocínio lógico em matemática, é necessário que o aluno seja rápido e apresente respostas exatas. Os excertos abaixo auxiliam-me na compreensão dessa ideia:

*Na área lógico-matemática, interpreta as situações matemáticas simples sem dificuldades e realiza com êxito os processos de multiplicação e divisão, demonstra rapidez de raciocínio, interpretação e compreensão.*

*Na área lógico-matemática, vem adquirindo a compreensão dos processos trabalhados no trimestre, é rápido de raciocínio.*

*Possui ótimo raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas nas situações apresentadas.*

*Possui ótimo raciocínio lógico-matemático, surpreendendo com respostas rápidas e exatas. Quando erra, é por desatenção.*

*Demonstra ter bom raciocínio lógico, surpreendendo com respostas rápidas e exatas. Tem o conceito de número construído e já opera com adição e subtração. Apropriou-se bem do conceito da multiplicação.*

*Demonstra ter bom raciocínio lógico, tem o conceito de número construído e já opera com adição e subtração. A compreensão da estrutura multiplicativa encontra-se em construção.*

*Na área lógico-matemática, vem adquirindo a compreensão dos processos trabalhados no trimestre, é rápido de raciocínio.*

*Nas atividades matemáticas, apresenta bom raciocínio lógico. Resolve com facilidade cálculos de adição com reserva, subtração com empréstimo.*

Mesmo dispondo dos pareceres como material de pesquisa, sentia a necessidade de compreender melhor o que era apenas descrito como “rápido e exato” no ensino da matemática. Tais enunciações instigaram-me a buscar por um melhor entendimento de como os alunos descritos como “bons em raciocínio lógico” eram constituídos. Dessa forma, seguindo uma sugestão da banca de qualificação, realizei entrevistas com as professoras, a fim de que elas pudessem falar mais sobre esses sujeitos apontados como rápidos e exatos. Gostaria, com isso, entender como esses alunos apresentavam-se em sala de aula. A seguir, apresento a descrição dessa parte da entrevista, onde as professoras comentam sobre os alunos ditos como “possuidores de um bom raciocínio lógico”:

[...] é assim... É quando a gente faz trabalhinhas, os probleminhas verbalmente, assim, orais, e as crianças não precisam nem papel nem nada, já saem com a resposta no ar, na ponta da língua.

[...] tem alunos que é bem diferente, que têm que pegar papel, que têm que fazer rascunho, que têm que apagar, que têm que ver se é de mais ou é de menos, que ficam batendo com o lápis na classe.

[...] tem aluno que está copiando, a gente está falando, e ele já sabe o que tem para fazer. Termina de escrever no quadro, ele já diz que sabe a resposta. E tem aquele aluno que, tu estás dizendo “fulaninho” ganhou tanto mais tanto, e não sabe que a continha é de mais. Lê e não entende o que está lendo.

[...] é assim, tu dás um exercício para ele, tu dás uma conta... Como é que eu vejo se ele tem um raciocínio lógico... Ele não precisa pegar um lápis e um papel para fazer a conta e já te diz como é que ele vai fazer. Aqueles que olham, olham, olham o quadro e

dizem “professora, eu não sei fazer”, ele não usou o raciocínio lógico, ele não pensou, ele não fez nada, não é? Eu vejo por esse lado. Eles não vêm com base para usar o raciocínio lógico.

[...] sabes, eu vejo esse aluno assim, olha só... Aquele aluno que já consegue abstrair aquele conceito mesmo antes de fazer a continha. Aquele que não precisa de nada, nem de lápis, nem de papel, muito menos dos palitinhos, do material concreto, não é?

A análise dos excertos acima leva-me a pensar que há uma vinculação entre “bom raciocínio lógico e ser rápido e exato”. Determinado pelo formalismo e pela abstração, o conhecimento matemático estaria ligado a critérios de racionalidade que envolveriam a todos nós – sujeitos escolares –, capturados pelo discurso que legitima a matemática escolar com marcas da escrita, da pureza, do cumprimento de regras, da sequência determinada, do que é mais fácil ao que é mais difícil e da abstração.

Sendo assim, é conferido o título de “bom aluno em matemática” àquele que chega ao ponto máximo do desenvolvimento cognitivo – a abstração. Legitimada como “verdade”, a abstração é associada a ideias piagetianas sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico no discurso educacional. Nas palavras de Walkerdine (1995):

As idéias do século XX sobre o raciocínio das crianças formam uma das “grandes metanarrativas da ciência”. Elas nos contam uma estória sobre desenvolvimento e pensamento que pretende ser verdadeira para todas as épocas, todos os povos, todos os lugares, que vê todas as crianças como progredindo em direção ao “pensamento abstrato”, o qual o supõe ser o pináculo do ser civilizado. [...] Dessa forma, podemos ver as ciências humanas, e a psicologia do desenvolvimento em particular, como parte da produção de uma “verdade” sobre a população infantil, um processo que tem a finalidade de determinar como aquela população pode ser efetivamente regulada e governada (WALKERDINE, 1995, p.209).

A forma de condução que se faz presente na escola no sentido de “levar” esse indivíduo a passar pelos estágios do desenvolvimento, desde o mais elementar até o mais elevado, confere uma hierarquização que define um padrão ideal a ser alcançado. “A ideia de mapear o desenvolvimento passou a significar que a educação poderia ser cientificamente controlada de acordo com um conceito de estágios de desenvolvimento” (WALKERDINE, 2004, p.115). Com isso, os alunos que chegam a esse “pináculo” considerado abstração são aqueles apontados como os rápidos, que conseguem com exatidão resolver os exercícios propostos, sem que

precisem do cálculo escrito ou do material concreto. Constitui-se o aluno possuidor de um “bom raciocínio lógico”, então, aquele que não precisa mais fazer contas, nem necessita mais do material concreto. Perante os outros, ele é tido como evoluído e hierarquicamente mais bem posicionado, um sujeito “superior”.

Seguindo as ideias do desenvolvimento piagetiano, esses indivíduos encontram-se em um nível elevado do conhecimento quando postos em comparação aos demais. Essas práticas vão sendo produzidas historicamente a fim de formar um indivíduo desejável aos padrões sociais da atualidade – um sujeito dito “normal” que atenda às exigências do mundo contemporâneo visto que

[...] o desenvolvimento normal pode ser monitorado, a humanidade pode ser treinada. O outro pode ser regulado pela tentativa de transformá-lo em normal e pelo monitoramento da patologia de desenvolvimento para tentar corrigir possíveis problemas. A ideia do desenvolvimento é apresentada como se fosse claramente uma questão de “natureza”; mas esta natureza é muito particular [...] deve-se atender para o fato, portanto, de que a ideia do desenvolvimento normal traz em si um modelo muito opressivo do natural, onde a ideia do curso normal do desenvolvimento é utilizada como um aparato regulador (WALKERDINE, 2004, p.115).

Dessa forma, problematizo o desenvolvimento do “raciocínio lógico”, visto como natural e necessário, a ser alcançado pelos sujeitos escolares, em seus estreitos vínculos com os mecanismos de regulação desses indivíduos. Aquele aluno que ainda precisa dos palitinhos, do material concreto, da continha armada, que não tem a resposta na ponta da língua e fica batendo o lápis na classe a fim de encontrar o resultado certo é um sujeito passível de possíveis correções. A regulação é necessária a fim de que ele se torne igualmente desenvolvido como os demais da sua turma, apresentando-se como um sujeito “normal”.

[...] Foucault sugere que as teorias e as “descobertas” científicas surgem em circunstâncias históricas que precisam de tais abordagens, porque elas podem ser usadas em práticas de governo e regulação. Dessa forma, portanto, as concepções científicas “da criança” tornam-se não simples descrições, mas parte de estratégias planejadas para “conhecer” a criança de uma forma melhor, a fim de regulá-la. Nesse sentido, pois, uma visão que analise aquelas concepções como estratégias de regulação que pretendem nos dizer a “verdade” da criança é muito diferente da visão que pretende nos apresentar uma visão “libertada” da criança, cujas características e inclinações “naturais” teriam sido descobertas (WALKERDINE, 1995, p.210).

Essas ideias possibilitaram-me ver como as ciências sociais acabam por se

tornar indissociáveis das “tecnologias” que regulam e governam a população com base numa concepção ocidental da racionalidade. Estando isenta de contestações, essa ideia da abstração acaba sendo “naturalizada” pelo discurso pedagógico como única e universal, definindo posições, determinando lugares, enfim, constituindo os sujeitos escolares. Especificamente, nessa área do conhecimento, “o raciocínio e seu desenvolvimento exercem uma parte central daquilo que eu chamo de ilusão de democracia e liberdade” (WALKERDINE, 1995, p.219). Com isso, compreendo o “raciocínio lógico” como uma “verdade” inventada histórica e socialmente, engendradora na produção, regulação e constituição de certo tipo de cidadão descrito como “autônomo”.

## 5.2 O RACIOCÍNIO LÓGICO E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

Nesta seção, desejo ir além da discussão que afirma a exatidão e a rapidez como premissas básicas de um aluno considerado como possuidor de um bom raciocínio lógico. Além dessas duas evidências, proponho-me a compreender como esse aluno se constitui, se apresenta, se diferencia dos demais em outros aspectos. Para além dos pareceres descritivos, procuro observar como esses sujeitos são vistos e descritos por suas professoras, como eles se apresentam no ambiente escolar. Sinto a necessidade de deslocar o olhar que focaliza o sujeito em questão e ir além, entendendo as condições de possibilidade que sugerem a construção desse sujeito escolar.

Pelas palavras das professoras:

[...] ai, eu sei que eu peço... aquele que tem... que apresenta um ótimo raciocínio lógico, eu escrevo muito sobre ele (risos). Nossa, *ele é muito mais ativo, mais participativo*, sabe, tem uns que saem lá do último grupo dizendo “profe, profe, profe, eu sei, eu, eu, eu”. Agora, aquele aluno que ainda não chegou lá, eu procuro nem comentar sobre o raciocínio no parecer.

[...] com certeza, *são os mais participativos*. Algumas vezes, eu tenho que dar uma travada... “Fulano, fulano e fulano, vocês não”. Eu digo assim: “deixa os outros pensarem”, não é? Às vezes, eu tenho que dizer que eu quero a participação dos outros, sou obrigada a dizer: “vocês não, eu quero a participação dos outros”.

[...] aqueles que eu coloco que tem bom raciocínio lógico são aqueles que se jogam na frente para responder (risos). *Superindependentes, autônomos ... Que acompanham o teu pensamento e que não precisam do material concreto e dão logo de cara a resposta.* Mas, no parecer daqueles em quem eu não vejo isso, aí, realmente... Aquele que tem mais dificuldade, que parece não gostar de pensar, eu prefiro não escrever tanto, eu não reforço muito, eu comento mais na hora de conversar com o pai, daí é que eu dou a real.

[...] Ah! Ele é *superparticipativo, interessado, quer sempre responder na frente dos outros.* Nem precisam fazer as continhas e já sabem o resultado. Já aqueles que são retraídos e mais quietos são menos participativos, são aqueles que não apresentam facilidade nessa área, não fazem nada se tu não estiveres junto, têm mais dificuldade de concentração. Eles são mais tímidos para falar, são mais de dar a resposta deles, mas contigo do lado, assim, sabes? Uma conversa só entre nós dois, eu vou perguntando o que ele pensou o que ele utilizou... O ritmo deles é muito atrás dos outros.

Ao analisar o material de pesquisa utilizando-me das lentes teóricas que sustentam este estudo, procuro compreender quais as condições de possibilidade que se fizeram presentes tanto nas falas quanto nos escritos das professoras da escola estadual de Esteio e que acabam por constituir o aluno como possuidor ou não do “raciocínio lógico”. Fui instigada a problematizar os modos como esses alunos são apresentados, ou seja, como são caracterizados diferentemente dos demais. Dizendo de outra forma, procurei o que faz com que esses alunos sejam posicionados de um modo específico, conferindo-lhes peculiaridades que os posicionam como “bons alunos em matemática” e “bons possuidores do raciocínio lógico”.

Acompanhando os excertos acima, é possível identificar que esses alunos são apresentados como: ativos, rápidos, participativos, interessados, aqueles que querem ser sempre os primeiros, que não precisam fazer as contas, nem precisam do material concreto, os que se jogam na frente para responder, aqueles que acompanham o pensamento das professoras, são independentes e autônomos. Sobre esses alunos, as professoras escrevem mais, escrevem muito.

Porém, os alunos que não apresentam tais características são aqueles de quem as professoras procuram nem comentar sobre o “raciocínio lógico” nos pareceres descritivos. Ao contrário, as professoras aguardam por um momento de conversa com os pais, quando elas possam “dar a real” sobre esses alunos, indicando quais as providências que se fazem necessárias a fim de que eles também atinjam o nível de desenvolvimento tido como desejável. Enquanto isso,

eles são vistos como: lentos, retraídos, quietos, tímidos, não gostam de pensar, têm dificuldade de concentração nessa área do conhecimento. São aqueles que não fazem nada se a professora não estiver junto, são dependentes.

Ao pensar sobre a constituição desses indivíduos e os modos como se apresentam, compreendo a ideia de que somos sujeitos construídos por práticas discursivas que dirigem e conduzem nossas vidas. Nesse sentido, Silva (1994) ajuda-nos a entender “o desenvolvimento da criança pensante e racional, como um objetivo abstrato que deixa de levar em conta exatamente o caráter relacional, contextual e histórico do pensamento” (p.256). Acompanhando as ideias do autor, é possível compreender a produção do sujeito ligada às psicologias do desenvolvimento infantil, que pretendem universalizar a noção da Razão, desconsiderando seu caráter histórico.

Esse raciocínio, assim concebido e desenvolvido, separado da consideração de seu objeto, tende a despolitizar o processo de pensamento, na exata medida em que o concebe fora e acima de seu contexto político e histórico (SILVA, 1994, p.256).

As palavras acima fazem-nos perceber a impossibilidade de pensar a educação deslocada do contexto predominante da Razão. A educação que nos é passada pela escola apresenta-se como um mecanismo que favorece a instalação e o cultivo da Razão. “Em muitos sentidos, educação significa produção da racionalidade” (SILVA, 1994, p.256).

A análise do material possibilita realizar estreitos vínculos entre o “raciocínio lógico” descrito pela escola e a “abstração”, considerada como o estágio mais evoluído a ser alcançado pelo desenvolvimento do pensamento infantil. Sendo assim, o sujeito aluno, como um ser biológico e através de suas adaptações com o meio em que vive, desenvolveria uma racionalidade que vai desde o estágio concreto até o estágio abstrato. Essa seria uma ideia dada como universal em cada um de nós – sujeitos em desenvolvimento moldados pelo meio em que estão inseridos. Porém, a análise que empreendo neste estudo afasta-me da possibilidade de conceber o sujeito aluno dessa forma, considerando-o apenas como um ser em desenvolvimento desvinculado das “práticas discursivas que estabeleceram esse regime de verdade” (VEIGA-NETO, 1994, p.241).

Situada em uma perspectiva pós-estruturalista, consigo compreender quando algumas professoras descrevem seus alunos dizendo que “demorou a despertar”, “seu ritmo está muito atrás dos demais”, “ainda não chegou lá”. Os fragmentos das entrevistas mostram um indivíduo psicológico criado a partir de um regime de “verdade” que contribui decisivamente para a sua construção. Na sala de aula, são definidos lugares para esses sujeitos, hierarquizados pelo poder/saber que constrói o “bom aluno em matemática” ou “bom possuidor do raciocínio lógico”. Com isso, uns se tornam os alunos mais rápidos da sala de aula por conseguirem realizar as atividades com mais facilidade, outros ocupam os lugares menos privilegiados por ainda não terem despertado ou encontrarem-se em um ritmo de desenvolvimento considerado inferior.

A ideia interessada na fragmentação e hierarquização do aluno encontra-se possível nesse olhar que compreende a evolução do indivíduo por estágios do desenvolvimento, desde o inferior até aquele considerado como superior e ideal. Veiga-Neto (1994), ao comentar sobre os estudos de Walkerdine, diz:

Ela nos revela, então, que entendermos o desenvolvimento da inteligência como uma seqüência de estágios inerentes à nossa espécie – como nos propõe, por exemplo, a epistemologia genética de Jean Piaget – é o resultado de um “movimento” discursivo que se estabeleceu na Modernidade. Isso se deu em condições históricas específicas: um ambiente social europeu, branco, machista, colonizador e capitalista. E teve como objetivo produzir cidadãos auto-regulados, capazes de viver de acordo com as novas tecnologias e aparatos que engendram novas práticas de administração e governo. Ao argumento de que as pesquisas revelam que, mesmo em classes pobres, as crianças seguem (ainda que com atraso) aquela seqüênciação, Valerie nos responde que se analisarmos a questão a partir de fora de tal enquadramento, poderemos compreender isso de outra forma. A própria ideia de *atraso* na seqüência das fases nos revela a ideia de normalização (VEIGA-NETO, 1994, p.241).

Com efeito, é possível compreender que a constituição do aluno está envolvida por práticas discursivas produtoras de verdades que teriam como objetivo maior educar as crianças para a liberdade, para a independência, para a autonomia. Indivíduos racionais, tendo como grande aliada a psicologia do desenvolvimento infantil, que contribui nesse processo, tomando para si valores de verdade, historicamente determinados como dados, tranquilos, naturais e universais que habitariam desde sempre dentro de cada um de nós.

Se ainda não somos considerados “bons alunos em matemática” ou

possuidores de um “bom raciocínio lógico” é porque ainda não alcançamos o estágio considerado como ideal – abstração. Se ainda somos “lentos”, “distraídos”, “tímidos” e “vamos capengando”, quem sabe um dia “chegaremos lá”. Desse modo, tornamos o produto de uma realidade fabricada – indivíduos segmentados, ordenados, classificados, hierarquizados e nomeados dentro de um gama de significações que cria uma “verdade” considerada científica e única.

O sujeito escolar é constituído de um modo particular pelas próprias relações feitas dele com ele mesmo. Sendo assim, o aluno torna-se o único responsável pelo seu desempenho escolar e/ou pela sua aprendizagem. Seu sucesso ou fracasso dependem dele; ao professor, cabe apenas orientar sua condução, e o parecer descritivo torna-se de grande importância nesse sentido. Ser rápido, ativo, participativo, interessado, entre outras, são características que dão a garantia de ser um bom aluno na disciplina Matemática e em raciocínio lógico. Caso contrário, aquele aluno que se apresenta tímido, lento, retraído e/ou desinteressado não contempla os requisitos necessários, comentados pelas professoras da escola estadual de Esteio, para serem considerados como aqueles que se destacam como bons nessa área do conhecimento. Esses alunos ficam posicionados, então, como não-aprendentes. Isso remete ao entendimento de que ter ou não bom raciocínio lógico, ser ou não bom aluno em matemática, depende do próprio sujeito escolar e de como ele se apresenta. Seguindo o entendimento foucaultiano, consigo, nesta análise, dar-me conta de que o sujeito é produzido a partir de “formas de subjetivação que constituem sua interioridade na forma de sua experiência de si mesmo (LARROSA, 1994, p.55).

Os alunos dessa instituição tendem a realizar operações sobre si próprios. Seus pensamentos e suas condutas devem moldar-se aos padrões preestabelecidos a fim de que atinjam um conhecimento desejado. A partir do parecer descritivo realizado por sua professora, o aluno vai se observar, interpretar, julgar, narrar. O aluno vai transformar-se a fim de alcançar aquilo que lhe é exterior e visto como ideal para si mesmo. Nesse caso, o aluno aprendente em matemática que apresenta “um bom raciocínio lógico” apresentar-se-á de um modo específico, diferentemente dos demais alunos.

As crianças aprendem a realizar certo tipo de jogo de acordo com certas regras. Aprendem o que significa o jogo e como jogar legitimamente. E aprendem quem são elas mesmas e os demais nesse jogo social enormemente complexo e submetido a formas muito estritas de regulação, no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora sua própria identidade (LARROSA, 1994, p.47).

Muito mais do que dizer quem são os alunos aprendentes em matemática ou apontar os “bons em raciocínio lógico”, os pareceres descritivos produzem esses indivíduos. O que está descrito em cada parecer define o aluno de um modo específico e está mediado no interior de práticas sociais historicamente institucionalizadas, ou seja, não somos o que somos – somos aquilo que nos é dito que somos.

Nesse contexto, apresento o recorte de uma entrevista que muito chamou minha atenção, quando a professora assim comentou:

[...] tem aluno para quem tu explicas, explicas, e ele não entende e chega no final da aula e todos fizeram e ele não conseguiu fazer. Mas não é porque ele não quer, é porque ele está bloqueado. Tem aluno cujos familiares ou alguém na vida deles um dia disse que ele era burro. Teve um dia que o pai de uma aluna me disse que ela era burra que nem ele e que não entendia nada, nem adiantava tentar. *E aí é assim, a pessoa é aquilo que a pessoa ouve, aquilo que ele acha que é.* O ser humano é assim. Se eu acho que eu sou inteligente, eu trabalho de tal maneira na minha cabeça que eu resolvo... Agora, se eu fui criada a vida inteira com alguém dizendo “tu és burro, tu não sabes nada, esse aí tem que largar de mão”, aí é bem difícil...

Essa fala da professora remeteu-me à noção das “tecnologias do eu” operando na constituição dos sujeitos escolares ao serem produzidos por histórias ou experiências generalizáveis que narram e constroem os indivíduos de um modo específico. Da mesma forma que esse pai posiciona a filha como “burra”, que “não entende nada” e “nem adianta tentar”, as professoras da escola estadual de Esteio posicionam seus alunos como rápidos ou lentos, atentos ou distraídos, interessados ou desinteressados, aprendentes ou não-aprendentes em matemática, possuidores ou não de um bom raciocínio lógico.

Nas entrevistas realizadas, também ficou muito presente a ideia de que os alunos não querem mais pensar. As professoras justificaram essa afirmação com o fato de os alunos quererem tudo pronto:

[...] “os alunos de hoje em dia não gostam de pensar. Onde tem que pensar, eles brigam contigo. A gente dá aqueles desafios de matemática, aquelas coisas para pensar, eles não gostam. É que eles têm hoje tudo pronto. Tem aluno que está copiando e já está pensando. Ele sai junto contigo e ele chega junto contigo e no final já está com a resposta, mas tem outros que, se tem que pensar, é um sacrifício”.

[...] na terceira série, eles já querem usar a calculadora. Eu digo “não, tu tens que aprender a fazer o teu cálculo, *tu tens que pensar, como é que faz*”. Se eu deixar usar a calculadora, eles vão passar o resto da vida sem saber, por exemplo, quanto é três vezes o quatro, de onde é que sai.

[...] qualquer situação problema que eles tenham que pensar é um problema, eles querem tudo nas mãos, *eles querem tudo pronto*. Mas tem aluno que eu fico surpresa, pois tu dás o exercício, e ele acompanha direitinho e te dá a resposta sem precisar fazer nada de conta, só de cabeça. Tu estás falando, e ele já está dizendo “faz assim, faz assim”... A gente tem que ensiná-lo a pensar, a formar o próprio conceito, e hoje não está tendo porque está tudo prontinho. Se eles vão fazer uma pesquisa na Internet, eles não leem, eles copiam aquilo porque aquilo está pronto ali, já está tudo mastigadinho.

[...] tem aluno que não tem jeito, que *não gosta de pensar*, ou ainda não desenvolveu o que tem para desenvolver. Parece que não gosta de pensar, nem raciocinar, quanto mais o raciocínio lógico... Tem alunos que dizem assim: “eu não vou raciocinar tanto porque eu sei quanto dá, eu sei, isso mais isso dá tanto”. É isso que a gente está tentando fazer com os pequenos, usem o raciocínio lógico, eu coloco ali, oh, palitinhos de picolés ou bolinhas de massinha de modelar. “Agora, com isso, eu quero que vocês façam as contas ou as figuras geométricas”. Poucos usam o raciocínio lógico.

[...] *eu vejo assim, tem alunos que não gostam de pensar*. Mas eu acho que é porque eles estão acostumados com contas, contas e mais contas, reconhecer numerais até 100 até 1000, limitam os alunos... A maioria das professoras que eu conheço são assim, coisas prontas... Aí, é claro, eles estão acostumados e não querem pensar.

As enunciações das professoras, que remetem à ideia de que seus “alunos não quererem mais pensar e apenas demonstram interesse por aquilo que se encontra pronto”, podem ser pensadas como marcadas por vestígios deixados ao longo dos tempos, como o legado cartesiano, que segue muito presente nas escolas na atualidade: um currículo escolar que parte de um universo ordenado, de “coisas” prontas, previamente calculadas, que esperam por respostas únicas e exatas; uma trama que envolve não somente os alunos, mas também os professores imersos em relações de poder/saber que os regulamentam. Fomos e ainda somos acostumados a lidar, na escola, com conhecimentos fragmentados, previsíveis, metódicos, que têm na matemática uma forma de controlar vida dos sujeitos.

Isso faz com que eu perceba mais uma vez a presença do controle, da regulação e da hierarquização do pensamento dos sujeitos escolares. Contudo, quero deixar claro que não estou questionando, tampouco julgando a Psicologia do

Desenvolvimento Infantil, apenas estou tentando “remexer” em algumas ideias que foram “naturalizadas e tidas como “verdades” absolutamente livres de quaisquer suspeita, como essa de que “os alunos não querem mais pensar e que querem tudo pronto”. O que desejo é acompanhar o que escreve Walkerdine (1988, p. 204): “não existe nenhuma Psicologia fora do quadro de um conjunto particular de condições históricas de possibilidade”.

Concebe-se como “verdade” que, para ser “bom em matemática”, é preciso que o aluno apresente “um bom raciocínio lógico” e que, para isso, ele necessita pensar (no sentido de abstrair) e/ou acompanhar o mesmo raciocínio da professora – um indivíduo pretensamente evoluído. É importante que todos cheguem ao mesmo nível de raciocínio, todos passem pelos mesmos níveis de desenvolvimento, seguindo uma mesma ordem. Uns conseguirão chegar primeiro, outros depois, porém a meta é que todos cheguem. Isso faz com que os sujeitos escolares se encontrem imersos em uma descrição classificatória que é tomada pelo desenvolvimento cognitivo. Como argumenta Walkerdine (1976),

A Matemática torna-se desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo torna-se uma descrição da criança. Desse modo, passa a existir um regime de verdade, um sistema de classificação, no qual o que se caracteriza como uma criança apropriadamente desenvolvida pode ser reconhecido, e determinados comportamentos são requeridos e produzidos (p.17).

O sujeito é classificado e reconhecido por partes, fragmentado, definido, nomeado e hierarquizado ao ser descrito por seu nível de desenvolvimento. Aquele que chega à “abstração” é considerado como um aluno desenvolvido, aprendente, rápido, exato, que pensa, diferentemente dos outros, que vêm construindo passo a passo o seu conhecimento. Estes, ao contrário, são descritos como lentos, que vão capengando, que precisam ser empurrados a fim de um dia conseguirem abstrair os conceitos.

Walkerdine (1995), na parte final do seu artigo “O Raciocínio em Tempos Modernos”, diz que estamos envolvidos por “uma enorme e perigosa fantasia” (p.226) em que se perpetua a dominação e a opressão, sugerida aos indivíduos como “normal” e necessária, entendendo-se que somos sujeitos produzidos por práticas de significações complexas e que o nosso pensamento está conectado a

formas em que o poder e a regulação estão operantes. Com isso, meu propósito, nesta análise, foi olhar para esse material de pesquisa e desconstruir algumas “verdades” legitimadas como naturais no discurso pedagógico da escola, como a que diz respeito ao raciocínio lógico e à matemática escolar dos alunos da escola estadual de Esteio.

## 6 VERDADES PROVISÓRIAS

Não se trata, portanto, de enunciar aqui as últimas verdades sobre a educação, mas sim de trazer conceitos e provocações que nos permitam, de novo, pensar a educação, desalojando-nos de nossas falsas certezas (GALLO, 2003, p.12).

Escolho como epígrafe as palavras de Sílvio Gallo (2003) para dar início a este capítulo, pois, assim como o autor, não busquei, nesta dissertação, evidenciar “verdades”, e sim pôr sob tensão as certezas que me/nos acompanham como únicas e possíveis. Seguindo esse pensamento, desejo dizer que, durante o período de construção da dissertação, fui instigada a pensar diferente sobre a educação e seus atravessamentos. Esta escrita proporcionou-me, entre muitas mudanças, transformações que “mexeram” comigo e desestabilizaram as convicções que tinha sem questionamentos. O curso de Mestrado deu-me a possibilidade de crescer, de avançar, de modificar-me como pessoa, estudante e profissional.

Agora, é hora de finalizá-lo. Organizações acadêmicas, prazos e/ou outros limites conduzem-me a este final. Encontrar as palavras adequadas para este momento mostra-se, quem sabe, bem mais difícil do que o início da escrita. Desligar-me, desprender-me de algo que durante quase dois anos me acompanha e faz parte da minha vida não é uma simples tarefa. Criei uma relação quase simbiótica entre mim e o texto. Contudo, este momento é chegado. Não me refiro a ele como término, talvez apenas como um final de um começo – passível de questionamentos, não definitivo e, por que não dizer, provisório de “verdades”. Provisório e marcado pelo reconhecimento da incompletude da investigação que empreendi.

Durante o curso de Mestrado em Educação, posso dizer que as certezas por mim inquestionáveis, tidas como “verdades” absolutas, começaram a diluir-se. Atribuí um novo olhar para o material de pesquisa, uma nova possibilidade de análise. Arrisquei-me a ousar, a pensar diferente, nem melhor, nem pior. Apenas de maneira diferente daquela em que estava acostumada a enxergar como “verdadeira” e/ou mais indicada.

Meu propósito, nesta investigação, foi problematizar sem julgar, não emitir

juízo de valores sobre o assunto estudado. Apenas desnaturalizá-lo, retirá-lo da inércia que o faz funcionar como único e possível. Confesso que não foi nada fácil dar início à compreensão de um novo campo teórico, mas vale dizer que os encontros realizados nas tardes de quartas-feiras no Grupo de Pesquisa coordenado pela professora Gelsa Knijnik muito me ajudaram. Participar das discussões e escutar atentamente as contribuições trazidas pelos colegas transformaram aquelas tardes em momentos de significativas aprendizagens.

Com efeito, pouco a pouco fui movida por um sentimento de insatisfação com aquilo que estava dado, com aquilo que já era sabido, mas que ainda me capturava com uma repetição tão bem articulada que me dava a sensação de que não tinha mais o que dizer sobre o assunto estudado. Foi então que, a partir dos estudos pós-estruturalistas e das ideias advindas do pensamento do filósofo Michel Foucault, referencial teórico escolhido para este estudo, pude compreender o que até então nem ousava questionar. Entender as tramas que aproximam a matemática escolar e o raciocínio lógico e os tornam indissociáveis, como algo natural e/ou isento de questionamentos. Compreender a constituição do sujeito escolar como produto resultante das práticas discursivas entre os acontecimentos que, produzidos, estabeleceram regularidades, ou seja, condições de possibilidade para sua existência.

O desassossego que se apoderou de meus pensamentos trouxe-me a suspeita das “verdades” estabelecidas como inegáveis. Um descontentamento com o estabelecido e uma nova possibilidade de análise fizeram-se presentes. Mediante uma retomada histórica, comecei a pôr sob suspeição aquilo que hoje se apresenta como natural. Procurei dar visibilidade ao que passou para compreender como chegamos a ser aquilo que hoje somos.

Mas isso não quer dizer que tenha procurado por respostas prontas que respondessem meus questionamentos. Ao contrário, meu interesse esteve focado em perceber, na descontinuidade e no acaso, elementos que se fizeram necessários para que hoje possamos enunciar “verdades”. Entre os muitos significados novos que este estudo me trouxe, um deles diz respeito à “verdade” que se instala naturalizada e registrada nos pareceres descritivos e nas falas de cinco professoras

dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Esteio ao conferirem a marca de aprendente em matemática àquele aluno que diz ser possuidor de um bom raciocínio lógico.

Comecei a dar-me conta do raciocínio lógico como uma criação gestada a partir de condições que lhe deram suporte de invenção e permanência no discurso pedagógico da atualidade. Percebi a constituição dos sujeitos escolares a partir de práticas pedagógicas que dão conta de sua subjetividade. Isso somente foi possível com a leitura dos documentos avaliativos pela sua exterioridade. Não procurei por uma “verdade” supostamente escondida; ao contrário, meu propósito foi retirar da inércia as certezas que legitimam o tema abordado.

Observei a criação de condições de possibilidade que estabelecem regularidades sobre o sujeito aprendente em matemática e o aluno possuidor de um “bom” raciocínio lógico – a circulação de uma racionalidade imposta como a ideal, emaranhada por uma teia de relações que se fizeram existentes e necessárias para tornar essa ideia uma “verdade”.

Iniciei esta dissertação falando um pouco sobre a minha trajetória de vida, tentando situar-me nesta pesquisa como parte integrante desse objeto de estudo. Entendo que “eu”, assim como os integrantes deste estudo, sou “sujeito” constituído por práticas discursivas que determinam quem somos, como somos e/ou devemos ser.

No segundo capítulo, discuti os procedimentos metodológicos desta investigação. Situei o lócus da pesquisa e seus participantes. relatei as situações ocorridas na busca pelo material de pesquisa, o consentimento de exemplares de pareceres descritivos e a realização de entrevistas. Conteí um pouco sobre as situações vivenciadas na organização e conquista desse material.

No capítulo seguinte, apresentei os aportes teóricos, balizadores desta pesquisa. Sugeri a possibilidade de outro olhar sobre o objeto de estudo. A partir de lentes pós-estruturalistas, tendo como inspiração os estudos foucaultianos, aludi às “verdades” ditas sobre a escola e a avaliação escolar. Apresentei a avaliação escolar como um dispositivo pedagógico a serviço da escola, uma prática presente e

necessária aos espaços escolares. Imersa em tramas discursivas, a avaliação é exercida pelo “poder” que determina o conhecimento tido como o mais adequado, o melhor e verdadeiro. Uma invenção histórica, cultural e social que se tornou legítima nos espaços escolares, narrando, disciplinando e assujeitando os indivíduos de determinado modo.

Cheguei à escola, um espaço construído para atender aos interesses da Modernidade. Um ambiente fechado, munido de estratégias disciplinares. Uma engrenagem que cumpre com êxito o papel de ordenar, classificar e definir lugares, distribuindo os indivíduos no espaço e na utilização do tempo, que deve ser inteiramente funcional. Ao padronizar sujeitos e disciplinar saberes, é vista como uma criação que tem por intenção conhecer melhor o aluno, saber mais sobre esse indivíduo a fim de controlá-lo com maior eficiência.

Na parte final deste capítulo, discuti a observação como uma estratégia naturalizada e legitimada pela escola, apresentando-se de maneira significativa nas falas das professoras da Escola Estadual de Esteio. Durante a análise, percebi a observação manifestada por um princípio de totalidade, onde nada deve ficar de fora do olhar de quem observa e todos os detalhes, por menores que sejam, devem ser monitorados.

No capítulo que se seguiu, empreendi meus esforços na questão da “condução da conduta” dos sujeitos escolares. Sobre ela, lancei um olhar que buscou analisar o material de pesquisa, aproximando-o das ideias presentes na obra *Discurso do Método*, de René Descartes, principalmente daquelas ligadas à ordenação do pensamento. Nesse sentido, procurei compreender a formação do processo não como neutro, nem desinteressado, e sim permeado por relações de poder/saber, apresentando o professor como um condutor de conduta. Entendo, nesse sentido, que aquele que conduz a conduta de seus alunos também é conduzido nas tramas do discurso pedagógico.

Pelo mesmo viés, trouxe os pareceres descritivos como instrumentos que vão muito além da apresentação de informações sobre os alunos – como um mecanismo de disciplinamento eficiente que constitui esses indivíduos como aprendentes ou não-aprendentes. Como condutores de conduta, produzem os

sujeitos escolares de formas específicas, controlando e regulando as atividades de professores e alunos a partir de práticas que instrumentalizam a ação do docente a fim de que este possa agir sobre seu aluno, definindo seu comportamento e sua aprendizagem. A separação de corpo e mente foi também descrita nesse capítulo, onde comentei sobre o dualismo cartesiano, que considera o indivíduo como um ser dual, fragmentado em duas partes que coexistem no homem, mas que são independentes uma da outra. Analisei, conforme enunciado pelo discurso pedagógico da atualidade, que o corpo deve ser primeiramente disciplinado para que, assim, consiga aprender o que lhe é ensinado pela escola.

Pela análise empreendida, entendi que herdamos do legado cartesiano uma educação fragmentada, dividida, vista por pedaços. Um ensino que se inicia por aquilo que se apresenta como mais fácil e aos poucos vai tornando-se mais complexo. A partir dos estudos realizados, hoje consigo compreender que muito daquilo que escutava como natural, considerado verdadeiro e livre de contestações, não passa de invenções construídas historicamente por atravessamentos que se fizeram necessários em determinada época e assim produziram a educação escolar e o ensino da matemática.

No final desse capítulo, fiz referências à avaliação continuada, realizada sem interrupção, diariamente. O aluno não é mais avaliado em momentos específicos e/ou lugares determinados, pois todos os instantes são momentos de monitoramento e vigilância. Este estudo possibilitou-me entender que sempre fomos indivíduos de constantes observações, mas que, com o passar dos tempos, transformações se fizeram necessárias na forma como somos conduzidos. As mudanças desse exercício de poder levam-me à “observação”, uma forma mais velada, branda, quase imperceptível e, por que não dizer, até mesmo mais eficiente do que as outras ao determinar e justificar a nossa própria conduta.

Na perspectiva em que situei a investigação, tornou-se fundamental recorrer ao passado para que pudesse entender situações vividas na atualidade. Sendo assim, busquei compreender a visão de mundo e de sociedade que contribuíram, em determinada época, para que se tornasse inquestionável a ideia do “homem um ser racional”. Com isso, tive a possibilidade de estender meus entendimentos e

chegar à Matemática, legitimada como fundamento da racionalização ao apresentar-se como um conhecimento exato e universal, determinado pela própria Razão.

Para examinar a racionalidade, servi-me de algumas ideias do filósofo matemático René Descartes e da descrição de seu método. Cartesianamente, pude perceber que, em primeiro lugar, se dá vistas à evidência das “coisas”. A partir dessa premissa, o próximo passo diz respeito à análise, que procura dividir ao máximo as “coisas” para melhor poder estudá-las. Pelo método cartesiano, o pensamento necessita ser ordenado, ou seja, conduzido do mais simples ao mais complexo. Na parte final, faz-se necessário buscar pelo conhecimento totalizante, tendo-se a certeza de nada omitir, chegando-se “à verdade” – e da “verdade” à certeza. Um conhecimento único e universal a todos que encontrou na Matemática uma grande aliada quando esta se apresenta como uma ciência exata que enuncia “verdades”.

Ser um bom aluno em matemática envolve seguir atentamente as recomendações expressas nos pareceres descritivos e nas falas das professoras entrevistadas. Tais recomendações funcionam como uma receita que, seguida de maneira correta, conduzirá o aluno ao êxito escolar. Sendo assim, aludi, nesta parte da dissertação, às marcas da Matemática sustentada pela linearidade, pelo rigor e pela ordem.

No escrutínio do material de pesquisa, procurei entender como são descritos – e, portanto, constituídos – os alunos aprendentes em matemática, possuidores de um “bom” raciocínio lógico. Evidenciei que esses sujeitos escolares são descritos através de características peculiares que os diferenciam dos demais: alunos rápidos, que dão respostas exatas, participativos, interessados, que não necessitam do material concreto ou da conta armada na hora de resolver os cálculos; ativos, acompanham o pensamento das professoras, são independentes e autônomos. As professoras, ademais, expressam que o raciocínio lógico está em tudo, porém ele é somente presente nos pareceres vinculados à Matemática. O exercício analítico em que estive envolvida também me levou a pensar que, para as professoras, o aluno “bom” em raciocínio lógico é aquele que não necessita do material concreto, que resolve os cálculos de cabeça, sem precisar do lápis e do papel, e que acompanha o pensamento da professora – em síntese, um aluno que possui um pensamento mais

elevado, supostamente abstrato, superior.

Chego ao final deste texto considerando-o como um “começo”, o início de possibilidades de um “novo olhar”, de uma nova forma de ver a mim mesma, o mundo e as coisas que me rodeiam. Um modo diferente daquele como sempre fui acostumada a enxergar e conduzida a acreditar como “verdades” absolutas. Na realização desta dissertação, muito de mim se desfez e se modificou. E, se antes acreditava em “verdades”, hoje sei que são “provisórias”. A “certeza” que tenho é que, se daqui a algum tempo eu voltar a esta mesma pesquisa, outros ditos sobre ela vou dizer.

## REFERÊNCIAS

ARNOLD, Delci Knebelkamp. *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2006.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; SABALLA, Rodrigo de Carvalho. *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/049/49\\_pc\\_barbosaecarvalho.htm](http://www.espacoacademico.com.br/049/49_pc_barbosaecarvalho.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEYSSADE, Michelle. *Descartes*. Lisboa: Edição 70, 1972.

BOFF, Fabiana de Souza. “A(prender) matemática é difícil”: problematizando verdades do currículo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2008.

BRASIL. *Lei 9394/96*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem enaturalização na abordagem da educação infantil da Reggio Emilia. *Educação em Revista (UFMG)*, Belo Horizonte, v.48, p.101-123, 2008.

CARDOSO, Angela Maria Borba. *Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar*. Santa Cruz do Sul: EDUNIC, 2002. (Série Conhecimento; Teses e Dissertações).

CARVALHO, Rodrigo Saballa. *Pareceres descritivos: histórias de saber, poder e verdade sobre os/as infantis*. Disponível em: <<http://www.conteúdoescola.com.br/site/content/view/158/31>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.47-59, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *O que quer um Currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p.103-127.

CORAZZA, Sandra Mara. *Os olhos de poder sobre o currículo*. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/olhos\\_de\\_poder.asp?f\\_id\\_artigo=144](http://www.educacaoonline.pro.br/olhos_de_poder.asp?f_id_artigo=144)>. Acesso em: 10 out. 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Descartes: a paixão pela razão*. São Paulo: FTD, 1988.

CUNHA, Antônio Geraldo da; MELO SOBRINHO, Claudio. *Dicionário etimológico - Nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAMÁSIO, Antônio de R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 14-29.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ernantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUARTE, Claudia Glavam. *A "realidade" nas tramas discursivas da educação matemática escolar*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, RS, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e de coisas. *Revista Educação e Realidade*, v.20, n.2 jul./dez.1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Máquinas de Imagens e Práticas Pedagógicas. *Revista de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, v.12. nº 35, maio/agosto. 2007.p 290-299.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002; 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 17.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 4.ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes,2000.

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos & Escritos V)

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUIMARÃES, Joelma. *Constituindo sujeitos (não) aprendentes na matemática escolar: um estudo sobre pareceres descritivos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

HOFFMANN. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KAMII, Constance. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas, SP: Papirus, 1992a.

KAMII, Constance. *Aritmética: novas perspectivas: implicações na teoria de Piaget*. Campinas, SP: Papirus, 1992b.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e diferença cultural: o desafio de “virar ao avesso” saberes matemáticos e pedagógicos. Palestra realizada no *VIII Endipe - Evento Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife, 23 a 26 de abril de 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Estudar = Estudar*. Tradução de Tomaz Tadeu e de Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

\_\_\_\_\_; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras Incompletas*. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. *Pareceres descritivos: narrativas que a escola conta*. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

PIMENTA, Neto Olímpio José. *Razão e conhecimento em Descartes e Nietzsche*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2000.

PIRES, Carla Maso Rodrigues; KNIJNIK Gelsa. A disciplina de matemática no currículo da escola presidente Getúlio Vargas: um estudo etnomatemático. *VIII Endipe - Evento Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre, 27 a 30 de abril de 2008. (CD-ROM).

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RANGEL, Ana Cristina Souza. *Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANTOS, João de Deus dos. *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.247-258.

\_\_\_\_\_. As pedagogias psi e o governo de eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.7-13.

SILVEIRA, Rosa Maria. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Gláucia de, *Tecelina*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.6 p. 68-96, 1992. (Dossiê: História da Educação).

VARES, Sidnei Ferreira de; POLLI, Renato José. O dualismo e a construção de homem em René Descartes - Análise. *Revista das Faculdades de Tecnologias e de Ciências Econômicas Contábeis e de Administração de Empresas Padre Anchieta*, Jundiaí – SP, anoVI, p.51-60, fev. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: outros estudos Foucaultianos. In: Conexões. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 101-130.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças devem ir à escola? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

\_\_\_\_\_. *Olhares...* In: COSTA, Maria Vorraber: *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista de Ciências da Educação*, nº 7, set/dez. 2008.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, razão e a mente feminina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.1, n.1, fev.1976.

\_\_\_\_\_. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

\_\_\_\_\_. *Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.143-216.

\_\_\_\_\_. *Diferença, cognição e educação matemática*. In: KNIJNIK, Gelsa, WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 109-123.

WANDERER, Fernanda. *Mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2007.