

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

DENISE APARECIDA MARTINS SPONCHIADO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONSTITUINDO DIFERENTES  
POSIÇÕES DE SUJEITO NO CURRÍCULO ESCOLAR**

São Leopoldo

2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

DENISE APARECIDA MARTINS SPONCHIADO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONSTITUINDO DIFERENTES  
POSIÇÕES DE SUJEITO NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo  
2006

Denise Aparecida Martins Sponchiado

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONSTITUINDO DIFERENTES  
POSIÇÕES DE SUJEITO NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cecília Irene Osowski - UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elí Henn Fabris - UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes - UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilce Fátima Scheffer - URI

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...]. (LARROSA, 2003, p.53).

## **AGRADECIMENTOS**

Esta Dissertação é produto da inquietude, das angústias que sentia desde o meu tempo de graduação, pela suspeita, pela vontade de saber e de poder sobre algo que me produz e que eu ajudo a produzir.

Muitas foram as pessoas que me acompanharam e me ajudaram neste trajeto. A todas, meu agradecimento.

Registro, porém, agradecimento especial:

Às minhas filhas, Mariana e Rafaela, que amo mais que tudo na vida, pois souberam administrar a minha falta em alguns momentos. Sem a compreensão, o carinho e o amor delas, nada disto teria sido possível.

À minha irmã, pelas aprendizagens construídas em nossa relação e convivência e, principalmente, pela amizade que existe entre nós. Apesar de morarmos distantes, o que mais importa é o nosso amor. Ao meu sobrinho, Lucca, que amo de paixão, também agradeço pelo apoio e carinho.

À minha querida avó, Estanislava, que já está com 86 anos, minha fiel torcedora, que teve que entender minhas ausências – para mim, uma pessoa especial.

Ao meu pai e à minha mãe – se não fosse por eles, não teria chegado até aqui, pois eles foram e são a minha base e, mais que tudo, conseguiram com muito esforço pagar o mestrado.

Ao meu marido, Paulo, agradeço pela compreensão, por ter me acompanhado nas angústias e nas noites sem dormir, pela minha braveza e também por saber que ele sofreu junto comigo. Agradeço por tudo que ele passou comigo, ambos frequentando mestrado. Não foi fácil, mas conseguimos chegar e estabelecer entendimento sempre.

Às amigas Franciele e Nica; à professora Ainda, da URI Campus de Erechim, pela amizade, pela paciência, pela disponibilidade e convivência. Com elas, reaprendi o valor da amizade,

Aos/às colegas da Universidade URI – Campus de Erechim, em especial, ao professor Dr. Arnaldo Nogaro e à minha coordenadora, Mara Bispo Orth, pela ajuda na constituição do grupo de discussão. A todos/as os/as outros/as amigos/as do mestrado MINTER que, de forma direta ou indireta, contribuíram nesta trajetória,

À minha orientadora, Maura Corcini Lopes, pela orientação e por desafiar-me a superar meus próprios limites, pelo carinho e amizade, por sua presença crítica, rigorosa e, sobretudo, carinhosa. Agradeço muito pelo privilégio de ser sua orientanda, pela oportunidade de aprender como professora, pesquisadora e aluna, por todas as idéias capazes de me inspirar, através de seu fazer intelectual e político e também por entender o quanto foi difícil desconstruir conceitos para a construção de outros. Como orientadora, mostrou-se incansável na procura de materiais para subsidiar a pesquisa, na leitura e releitura dos meus textos, na avaliação criteriosa, na proposição de idéias e apoio indispensável para a elaboração deste trabalho. Além disso, agradeço também pela relação de respeito e amizade que construímos neste período, o que conferiu sentido especial ao processo de formação. Quero também agradecer pela paciência de seu marido, Alfredo Veiga-Neto, por me receber e fazer aquele cafezinho gostoso para Maura e para mim durante o processo de orientação.

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheu o convite para avaliar este trabalho. Às professoras Eli Fabris e à professora Cecília Osowski, juntamente com minha orientadora, Maura Corcini Lopes, agradeço pela leitura e avaliação cuidadosas por ocasião da qualificação da proposta e pelas efetivas contribuições para a realização desta dissertação. As suas valiosas sugestões suscitaram muitas idéias, alimentaram o processo de escrita, fizeram-me olhar para minhas ferramentas e repensar a realização da pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, juntamente com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westephalen, pela oportunidade de cursar este mestrado. Aos funcionários e funcionárias destas Universidades, pela atenção, disponibilidade e carinho. À professora Edite, por estar presente com o grupo em Frederico Westephalen, disponibilizando as condições estruturais, materiais

(chimarrão, bolachinhas e cafezinho), componentes importantes para continuarmos os estudos.

Agradeço, de modo especial, aos professores Attico Inácio Chassot, Edla Eggert, Jaime José Zitkoski, Lúcio Kreutz, Danilo Romeu Streck, Maura Corcini Lopes, Maria Augusta Salin Gonçalves, Mari Margarete Forster, Berenice Corcetti e Cecília Irene Osowski pelas aulas, aprendizagens, conhecimentos e, mais que tudo, pela amizade que construímos durante estes dois anos.

Ainda que estes agradecimentos pareçam finitos, eles são o pórtico para as idéias e concepções existentes nesta pesquisa, fruto de angústias constantes da minha caminhada.

[...] no fluxo de nossas impressões e pensamentos cotidianos, pagamos tributo a opiniões, convicções e certezas herdadas. [...] suas pretensões à validade universal, tentar derrubar os pressupostos que se ignoram enquanto tais, pode ser uma das tarefas mais importantes para nossa reflexão (JOBIM, 2002, p.118).

A reflexão, consequência maior do convívio e das discussões, possibilitou desconstruir, reconstruir e construir novamente aquilo que ora apresento, não como produto final, mas como um caminho.

## RESUMO

A avaliação sempre foi um tema complexo para os professores. Implicadas nela estão questões subjetivas determinantes do olhar de quem avalia e de quem está na condição de ser avaliado. Também estão relações de saber-poder que definem posições de aprendizagem para os sujeitos escolares. Diante disso, a pesquisa propõe problematizar discursos que circulam nas falas de professores atuantes em escolas que estão fazendo curso de graduação em licenciatura, determinando distintas posições para os sujeitos da aprendizagem a partir das práticas de avaliação da aprendizagem escolar dos alunos. A investigação está orientada a partir dos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-Estruturalistas em Educação. Utilizando a técnica do grupo de discussão, os dados da pesquisa foram produzidos a partir das falas dos oito professores que integravam o grupo. Como ferramentas analíticas, foram utilizados os conceitos de discurso e de avaliação. A partir dos enunciados recorrentes nos materiais, foi possível organizar três unidades analíticas, concluindo-se que o resultado da avaliação da aprendizagem determina posições de aprendente e não-aprendente do aluno (in)suficiente no currículo escolar. Foi possível observar também que a escolha da avaliação por parecer ou conceito funciona como uma estratégia dos professores para negociarem posições dos alunos em relação às exigências quanto ao rendimento escolar.

**Palavras-chave:** avaliação, aprendizagem, professor.

## **ABSTRACT**

Evaluation has always been a complex theme for teachers because there are determining subjective questions in the point of view of those who evaluate and those who are evaluated at school. There are also relations of knowledge-power that define the positions of learning for scholar subjects. This paper proposes to problematize discourses that are present in the speeches of teachers who are either working or taking a teaching graduation course, who are determining distinct positions for the subjects of the process of learning, with their school learning evaluation of the students. Cultural Studies and Post-Structuralist Studies in Education oriented the investigation. With the technique of group discussion, data were collected in the speech of the teachers who integrated a group of eight people. Concepts of discourse and evaluation were our methodological tools. Using the recurrence of statements seen in the material, we had three unities of analysis, which permitted us to conclude that: the result of learning evaluation determines positions of learning and non-learning for the (in)sufficient student in school curriculum. It was also possible that choosing the evaluation using concepts works as a strategy of teachers to deal positions of students in relation to the exigencies of school performance.

**Key words:** evaluation, learning, teacher

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Avaliação .....	91
Figura 02: Avaliação (2) – o boletim para substituir as notas.....	92

## SUMÁRIO

<b>O INÍCIO DE UMA CAMINHADA .....</b>	<b>11</b>
<b>I PARTE – FAZENDO VIRADAS.....</b>	<b>16</b>
<b>1 MEU PONTO DE PARTIDA.....</b>	<b>17</b>
1.1 COMO CHEGUEI AQUI .....	18
<b>2 DEMARCANDO PARADAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>25</b>
2.1 A UNIVERSIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO .....	29
<b>II PARTE – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>38</b>
<b>3 A HISTORICIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>39</b>
3.1 AVALIAR E GEOMETRIZAR A ESCOLA.....	46
3.2 CURRÍCULO COMO SISTEMA DE REGULAÇÃO .....	51
<b>4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....</b>	<b>55</b>
4.1 AVALIAR, HOMOGENEIZAR E CLASSIFICAR.....	63
<b>III PARTE – A PRODUÇÃO DO ALUNO (IN)SUFICIENTE .....</b>	<b>67</b>
<b>5 A NORMA NA PRODUÇÃO DO ALUNO (IN)SUFICIENTE .....</b>	<b>68</b>
<b>6 “NA VERDADE, AVALIAÇÃO É FEITA PRA TODOS, MAS, NO FINAL, ELA É PRATICAMENTE NULA” .....</b>	<b>84</b>
6.1 A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO.....	85
6.2 “ELE NÃO CONSEGUE APRENDER NA ESCOLA”: A CENTRALIDADE DO SUJEITO QUE APRENDE NO OLHAR DO PROFESSOR.....	96
6.3 BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## O INÍCIO DE UMA CAMINHADA

Quando me lancei nos estudos e na escrita de uma dissertação para o mestrado, intitulada “Avaliação da aprendizagem escolar: constituindo diferentes posições de sujeito no currículo escolar”, pensei em poder tornar público o caminho que percorri e a própria construção de meu projeto de pesquisa, a partir de leituras que me foram propiciadas pela linha de pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade e por minha orientadora. De certa forma, é preciso descrever o percurso que construí, evidenciar uma experiência de trabalhar num campo novo e como é possível olhar de outras formas, redesenhar novas idéias e imaginar novos modos de constituir um problema de pesquisa.

A experiência que tenho vivido no mestrado tem me feito assumir novas abordagens, inspiradas num campo de pesquisa recente, diferentes das que conhecia. “Pesquisar é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia” (COSTA, 2002, p.154), mas que oferece uma nova forma de escapar das amarras das grandes metanarrativas.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2003, p.160).

As palavras que tomei de Jorge Larrosa servem para demarcar as experiências que tive durante o mestrado e as experiências vividas como pesquisadora. Quando penso em experiência, falo de um termo complexo, algo difícil de conceituar. Quando falo de experiência, falo de informação, modificação, receptividade, sujeição, abertura. Essa experiência que construí e pela qual me deixei levar.

A relação entre o pesquisador/escritor com o texto, ao longo da escrita, mesmo que seja uma parte da pesquisa, fez surgir em minha memória outras experiências, estabelecer uma nova forma de pensar e agir frente a esses discursos e às lentes teóricas e enxergar o objeto que escolhi para pesquisar, a partir dos autores que me ajudaram a pensar os Estudos Culturais e o Pós-Estruturalismo e a refletir sobre outras perspectivas. Não falo, pois, em teorias, mas em discursos, textos, análises que, articulados com o tema de pesquisa, ajudaram a compor as reflexões. Os autores são Thomas Popkewitz, Júlia Varela, Maura Corcini Lopes, Marisa Vorraber Costa e Alfredo Veiga-Neto, entre outros que vêm trilhando diferentes caminhos investigativos de pesquisa e que sugerem uma maneira diferente de encaminhar a investigação, ou seja, sem definições de caminhos pré-colocados ao fazer investigativo – tudo se constrói ao caminhar.

[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Os “novos olhares” dizem respeito, exatamente, a essas novas – e talvez seja melhor dizer incomuns – formas de conceber um tema como problema de investigação (COSTA, 1996, p.10).

A minha pesquisa foi tomando corpo sem seguir um planejamento. As balizas orientadoras de meus passos foram constituídas ao caminhar e no cruzamento de minha experiência como coordenadora pedagógica de 1ª a 4ª série no município de Erechim, com as leituras que vinha realizando dentro dos campos teóricos dos Estudos Culturais e do Pós-estruturalismo. Meu envolvimento com professores, alunos, pais e a escola produziu inquietações que me levaram a definir o tema de minha pesquisa. No Mestrado em Educação, o tema foi problematizado, derivando daí a investigação que agora apresento. Passo, então, a relatar minha trajetória na construção da pesquisa.

Para chegar até aqui, muitos caminhos foram percorridos, com pensamentos confusos, às vezes, sem saída ou com passagens cruzadas; tudo isso foi constituindo a identidade da professora, da mulher e da pesquisadora, que ora assumo e reconheço. A problemática desta investigação também passou por grandes reformulações durante o curso de mestrado, porém, olhando para a minha vida profissional, consigo perceber que, ao longo dela, a temática da avaliação, do fracasso escolar e da não-aprendizagem escolar sempre me acompanhou, desde a

graduação no curso de Pedagogia, passando pela sala de aula – sala plurisseriada em que atuei como professora de 3ª e 4ª séries –, depois pela formação e atuação em Psicopedagogia e, posteriormente, como mestranda em Educação e professora do curso de Pedagogia da URI<sup>1</sup>- Campus Erechim/RS.

No mestrado, através da técnica do grupo de discussão, investiguei o que professores que estão em cursos de graduação em licenciatura pensam sobre a avaliação e que verdades são recorrentemente enunciadas a partir de distintos campos de saber que possibilitam aos professores olharem de uma forma, e não de outra, para a avaliação da aprendizagem escolar. Através de filmagens feitas durante os encontros do grupo e posterior decupagem das fitas, pude analisar as discussões, os impasses vividos por mim – como professora/pesquisadora no grupo –, os enunciados recorrentes que iam dando indícios de possíveis “crenças pedagógicas”. Os enunciados surgiam conforme eu ia, insistentemente, assistindo às filmagens decupadas e lendo outros trabalhos de pesquisa e autores que me ajudavam a pensar sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Os enunciados passíveis de serem lidos por mim foram sendo agrupados e reagrupados até que, por fim, consegui formar alguns títulos que concentram, a partir de uma mesma ordem discursiva, sentidos e verdades, mesmo que provisórias, para o grupo de investigação sobre avaliação.

Para problematizar os enunciados, utilizei, inspirada em Foucault (1987), o conceito/ferramenta do discurso e, em Esteban (2004), entre outros, o conceito de avaliação – ambos difíceis, por razões diferentes, de serem trabalhados. O conceito de discurso é complexo porque é difícil de vê-lo operar nos materiais de pesquisa; difícil também porque se encontra dentro da teorização pós-estruturalista, estranha para mim até eu iniciar o mestrado. O conceito de avaliação, tão debatido nas escolas e na universidade, revelou-se complicado, pois não cabia a mim procurar pela avaliação em si, mas o que, a partir dela, poderia estar sendo visto e problematizado. Ambas as ferramentas de análise – discurso e avaliação – exigiram de mim muita disciplina, leituras, escritas e reescritas de meus materiais. Exigiram, também, um permanente exercício de vigilância e suspeita comigo mesma, pois a todo o instante, dentro do grupo de discussão, me via ocupando a posição de

---

<sup>1</sup> URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Erechim.

professora que tem o compromisso com uma proposta pedagógica que dirige, de diferentes formas, os olhares daqueles que se submetem aos processos de ensino.

Em um movimento de avanços e recuos como pesquisadora, fui tecendo a trama, colocando a professora sob suspeita. Olhando para os enunciados passíveis de serem percebidos até este momento em que me encontro, passei a tentar fazer conexões entre eles e agrupamentos que acabaram culminando em algumas unidades analíticas, apresentadas no último capítulo deste trabalho de dissertação. Dito isto, passo a apresentar, de forma sucinta, o que construí para poder realizar a investigação.

Esta dissertação está organizada em três partes, constituídas por seis grandes capítulos, subdivididos de maneira a deixar claro o percurso trilhado por mim durante a investigação. Os leitores irão perceber a preocupação que tive em dar ênfase aos caminhos que fui percorrendo durante a pesquisa. Acredito, e foi esta a minha intenção, que, ao percorrê-los, seria possível olhar as questões que levantei e problematizar as possibilidades de respostas que encontrei para elas.

Na primeira parte, **Fazendo viradas**, procuro inscrever, a partir de minha história no campo pessoal e profissional, os caminhos que percorri para chegar à construção da pesquisa. No Capítulo 1, **Meu ponto de partida**, descrevi detalhadamente a temática da pesquisa, a qual se inscreve nas tramas de minha experiência pessoal e profissional. No Capítulo 2, **Demarcando paradas metodológicas**, fiz referência ao importante papel da universidade em que atuo quando da constituição do grupo de discussão. Destaco aqui o fundamental papel do professor Arnaldo Nogaro na constituição do grupo de discussão. Ele foi o viabilizador do trabalho, permitindo que eu fizesse a pesquisa dentro da universidade com os alunos dos cursos de licenciatura que já exerciam o magistério como profissão.

Na segunda parte, **O processo de avaliação escolar**, apresentei a forma como a avaliação ocorreu no centro da instituição escolar. No Capítulo 3, **A historicização do processo de avaliação escolar**, percorri os caminhos históricos da constituição da avaliação escolar. No Capítulo 4, **Avaliação da aprendizagem escolar**, refleti a respeito de alguns significados que constituem a avaliação da aprendizagem na escola.

Na terceira e última parte, intitulada **A produção do aluno (in)suficiente**, apresentei as análises realizadas, buscando possibilidades de respostas às

questões levantadas nesta pesquisa. Destaco aqui a noção de suficiência produzida na escola, que determina os aprendentes e as ações da escola. A partir da idéia de suficiência que habita a invenção “aluno médio”, a insuficiência é gestada, determinando os *outros* na escola. No Capítulo 5, **A norma na produção do aluno (in)suficiente**, argumentei que tais noções, como elementos normativos, se constituem como os construtos da noção de aluno (in)suficiente. No Capítulo 6, **“Na verdade, avaliação é feita pra todos, mas, no final, ela é praticamente nula”**, apresentei as unidades de análise, tramando os fios teóricos que me possibilitaram olhar para essas unidades, analisando o contexto de cada uma a partir das falas recorrentes no grupo de estudo. Finalizei a dissertação retomando algumas questões que foram sendo alinhavadas durante o processo de construção.

Brevemente, nesta apresentação, mostrei o que fiz até este momento, em que preciso parar. Descobri que dois anos para um mestrado é tempo insuficiente para fazer o que gostaria de ter feito, mas suficiente para ter realizado aprendizados significativos, não só sobre o tema que investiguei, como também sobre as relações entre as pessoas, envolvendo aí as relações pedagógicas, familiares, entre amigos e profissionais. Convido os leitores a conhecerem um pouco da história que construí e das problematizações acerca da avaliação que desenvolvi ao longo do texto da dissertação.

## **I PARTE – FAZENDO VIRADAS**

## 1 MEU PONTO DE PARTIDA

*Aluno regular, que apresenta dificuldade, não sabe interpretar, dificuldade na tabuada, distraído, é lento, e a família não acompanha em casa. É uma ótima aluna, tem bom desempenho na matemática, sabe ler corretamente, gosta de ler, porém apresenta uma pequena dificuldade de interpretação e compreensão (principalmente na hora da prova), fica ansiosa<sup>2</sup>.*

Os excertos acima foram retirados de alguns pareceres pedagógicos sobre os alunos, solicitados por mim às professoras que participaram, em diferentes momentos, de minha vida como professora. As inquietações que sinto ao lê-los e ao escrever pareceres sobre os alunos quando ocupo a posição de professora dentro da escola me conduzem a um lugar de indignação com o ato de avaliar. Avaliar para quê? Durante muito tempo, vi-me mobilizada por sentimentos de injustiça, de estar excluindo crianças da escola ou de estar aprovando alunos que muitos professores e até eu mesma, em alguns momentos, julgava sem condições de ir adiante nas séries de ensino. Meu descontentamento com a forma de avaliar, muitas vezes, se confundiu com a própria crença da necessidade de tal procedimento. Confesso que este é um impasse difícil, porém, fazendo uma análise aprofundada da função da escola na sociedade moderna, percebi que avaliar faz parte do constituir-se sujeito da aprendizagem e cidadão que se *orienta* por um Estado de direito. Avaliar é - de muitas formas e independentemente da forma -, dar ordem às coisas e às pessoas. Avaliar é determinar, dentro de um jogo de forças, posições escolares que possibilitam apontar alguns como aprendentes e de sucesso, outros como não-aprendentes que merecem atenção redobrada de diferentes especialistas a serviço da escola ou, ainda, outros, mais raros, que merecem estar sendo submetidos a

---

<sup>2</sup> Pareceres atribuídos por professores a alunos de escolas de Erechim. Trago tais excertos para dar um panorama sobre o que será desenvolvido e problematizado neste capítulo. Tais excertos não compõem o *corpus* de minha pesquisa, mas os utilizo como elementos de um contexto que me possibilita olhar para a avaliação. Com esse objetivo, para definir os materiais de pesquisa que me possibilitassem ver enunciados sobre avaliação, decidi adotar uma técnica de produção desses materiais. Baseada na experiência de Dal' Igna (2005), construí um grupo de estudo formado por professores atuantes que estavam freqüentando na URI cursos de Licenciatura. Dos cinco encontros com o grupo, foram produzidos materiais a partir de filmagens, que posteriormente foram transcritas. A seleção das partes que acabaram compondo o texto da dissertação foi um processo exaustivo de formação do *corpus* de pesquisa.

exames clínicos que ajudem a comprovar o que é detectado na escola - a incapacidade para a aprendizagem. A partir dessa descoberta, faço a entrada de minha pesquisa. Não gostaria que os leitores buscassem em meu trabalho respostas revolucionárias para a avaliação, nem mesmo gostaria que meu trabalho fosse lido com o objetivo de conhecer uma forma de avaliação mais justa. Ofereço meu trabalho aos professores que estiveram comigo durante a pesquisa, aos professores das escolas e da universidade, para que simplesmente seja lido. Meu objetivo é inquietar aqueles que lêem para que se sintam mobilizados a buscarem outras formas de fazer a avaliação, talvez formas menos perversas e excludentes, mas simplesmente outras formas construídas dentro de um coletivo escolar atento aos atravessamentos presentes no avaliar.

Como já mencionei na apresentação deste trabalho, a temática de minha pesquisa se inscreve nas tramas de minha própria experiência pessoal e profissional, desde que a iniciei como aluna do curso de Pedagogia. Será preciso percorrer alguns caminhos dessas tramas para justificar a pertinência deste estudo que me propus a empreender no Mestrado MINTER<sup>3</sup>, vinculada à linha de pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade, quando me senti desafiada a analisar a questão da avaliação da aprendizagem escolar.

## 1.1 COMO CHEGUEI AQUI

A temática mobilizou-me como aluna, educadora e professora, bem como pesquisadora que tem sido interpelada<sup>4</sup> - no plano acadêmico, no plano profissional e no pessoal – por questões acerca da avaliação da aprendizagem escolar.

---

<sup>3</sup> MINTER - Mestrado Interinstitucional (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen e Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

<sup>4</sup> Conceito cunhado pelo filósofo francês Louis Althusser. Em seu ensaio intitulado *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (1983), desenvolve uma argumentação acerca do processo de produção e disseminação da ideologia realizada pelos aparelhos ideológicos de estado, dentre eles, a escola. No processo de transmissão da ideologia, os indivíduos reconhecem-se como sujeitos no exato momento em que são interpelados por mecanismos e instituições encarregadas de manter o *status quo* das classes dominantes na sociedade capitalista (SILVA, 2000a, 2000b). Kathryn Woodward (2000), comentando o ensaio de Althusser, afirma que ele desenvolveu seus trabalhos no contexto de um paradigma marxista a partir das contribuições da psicanálise e da lingüística estrutural. No contexto desta pesquisa, o conceito é tensionado pelas contribuições do pós-estruturalismo no que se refere à noção de sujeito, entendido não como causa ou origem do discurso, mas como efeito discursivo. Assim, para além de vê-lo como objeto de influências de um contexto

Quando refleti a respeito do tema e objeto de minha pesquisa, foi necessário marcar uma posição teórica e política. Segui a trilha de pensamento de Foucault (1995), que permitiu entender a escolha de um tema de pesquisa e outras tantas escolhas a partir de histórias pessoais. Seguir nessa perspectiva constitui-se tarefa complexa, visto que o próprio Foucault não pretendeu servir de modelo, nem se preocupou em deixar métodos para análises futuras; pelo contrário, suas reflexões caracterizavam-se como ensinamentos àqueles que pretendiam estranhar filiações teóricas e saberes constituídos.

A investigação que fiz trouxe contribuições para mim como pesquisadora e para a academia, visto que são poucas as pesquisas sobre o tema dentro dessa perspectiva. Fruto de análise dos discursos dos alunos de licenciatura da URI – Campus Erechim que estão atuando em sala de aula, a investigação contribuiu para melhorar o entendimento de abordagens teóricas sobre o tema desenvolvido, como também pontos divergentes e passíveis de mudanças. Como pesquisadora, arrisco-me a contar alguns fragmentos de minha história, trazendo para o texto o que para mim foi mais importante para chegar ao mestrado.

Como já citei, a temática da avaliação da aprendizagem escolar tem me acompanhado por estes anos de educadora e profissional que atua diretamente com professoras. A minha aproximação com a temática é muito distinta e está profundamente envolvida em um tempo e um espaço localizado e datado. Pensando na minha relação com a avaliação, constatei que estive sempre, de alguma forma, com ela envolvida. Primeiro, como aluna do curso de Pedagogia; posteriormente, como coordenadora pedagógica; atualmente, como professora de graduação.

Para escrever sobre minha história, precisei organizá-la de forma que o leitor pudesse situar-se. Decidi numerá-la e torná-la fragmentada, pois, neste texto, não se faz necessário contá-la em detalhes<sup>5</sup>.

Iniciei a graduação em Pedagogia<sup>6</sup> movida por um desejo que não era só meu, mas principalmente de meu marido, pois casei muito cedo e, na época, cursar

---

externo, é preciso compreendê-lo como constituído enquanto sujeito por meio de interpelações, por uma pluralidade de discursos (PINTO, 1989). Há uma constante luta entre discursos que pretendem interpelar os sujeitos, os quais são sempre já sujeitos de outros discursos, com suas histórias de vida, com as posições-de-sujeito que ocupam no instante da interpelação. Nesse processo complexo, articulam-se posições, rejeitam-se algumas, e assumem-se outras que conferem um sentido de pertencimento a um grupo social.

<sup>5</sup> Apresentar acontecimentos de minha vida em forma de entrada e apresentação de fragmentos dentro do texto foi uma idéia que tive depois de ler a Dissertação de Mestrado de Maria Cláudia Dal' Igna (2005).

Direito (minha vontade, ou diria, de meu pai) dependia de viajar até Passo Fundo<sup>7</sup>; então, tornava-se mais fácil cursar Pedagogia. Fui persistente e terminei o curso em 1986, quando minha filha primogênita, Mariana, completou 1 ano. Esse período de estudos me levou à construção de conceitos e olhares sobre a aprendizagem e a não-aprendizagem, bem como sobre o modo como eram realizadas as avaliações. Nos anos da graduação em Pedagogia, essa problemática começou a inquietar-me.

Com tantas inquietações, busquei uma pós-graduação em Educação - Séries Iniciais na URI, algo que pudesse responder algumas de minhas perguntas sobre a criança que apresentava dificuldade para aprender, como era avaliada e como se portava diante da dificuldade. Terminei essa pós-graduação e iniciei outra na mesma universidade e no mesmo ano, Psicologia do Desenvolvimento. Considerava que a Psicologia iria responder, ou iria resolver, as questões que me inquietavam sobre a aprendizagem escolar, questionamento que permaneceu em aberto.

## II

Em 1997, iniciei mais uma etapa de minha formação docente, no curso de Psicopedagogia na ULBRA<sup>8</sup> - Canoas, incentivada por Haidée de Moraes, professora e psicopedagoga da PUC<sup>9</sup> - Porto Alegre e da ULBRA – Canoas, que me auxiliou na escolha dessa nova “profissão”<sup>10</sup>.

No curso superior, a Psicopedagogia é tida como a disciplina que estuda e trabalha com as aprendizagens humanas, oferecendo um campo de intervenções cujos espaços são amplos. Isso porque o próprio processo humano de aprendizagem é complexo, já que envolve múltiplos fatores e desafia qualquer tentativa de explicação a partir de um discurso científico único.

A meta do psicopedagogo se caracteriza como uma ajuda àquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que este consiga não apenas se interessar por aprender, como também adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto. Alicia Fernández (1990) prefere

---

<sup>6</sup> Ingressei na CESE – Centro de Ensino Superior de Erechim em 1983.

<sup>7</sup> Passo Fundo é uma cidade situada a 74 km de Erechim.

<sup>8</sup> ULBRA - Universidade Luterana do Brasil.

<sup>9</sup> PUC – Pontifícia Universidade Católica.

<sup>10</sup> Coloquei *profissão* entre aspas porque a psicopedagogia não é reconhecida como tal.

falar sobre a particularidade do “sujeito pensante” da Psicopedagogia quando afirma que:

O paciente que consulta com fracasso na aprendizagem, habitualmente é uma criança ou um adolescente que sofreu uma longa peregrinação de consulta em consulta, tendo sido objeto de observação e recebendo pouco a nada no sentido da compreensão de sua problemática. É um sujeito a quem se escamoteia a informação e o conhecimento desde o meio familiar/ou social, e ao qual os profissionais costumam tratar da mesma forma ao submetê-lo a inúmeros exames e interrogatórios, sem dar ocasião a que emergja nele as perguntas. Pretendemos, portanto, proporcionar-lhes já desde o diagnóstico, elementos que possam ser processados por ele, considerando-o um sujeito pensante, pois sua inteligência existe, ainda que esteja atrapada<sup>11</sup>. Podem faltar-lhe conhecimentos, porém mesmo no maior grau de oligotimia, há um saber presente que sustenta o sujeito (FERNÁNDES, 1990, p.25-26).

Essa perspectiva que a Psicopedagogia usa para enquadrar as crianças com DA<sup>12</sup> se expressa como uma forma de classificação capaz de corrigir seus “defeitos” e colocá-las dentro da norma instituída pela sociedade.

O que interessa destacar aqui é a possibilidade de olhar para discursos psicológicos e pedagógicos (ambos articulados na Psicopedagogia), colocando-os sob suspeita. Trata-se da possibilidade de olhar de outra forma para a avaliação da aprendizagem escolar, o caráter não-essencial e não-natural das práticas pedagógicas, entre elas, as que permitem nivelar, classificar, medir e avaliar os desempenhos de todas as crianças envolvidas no processo de aprender.

### III

Alguns questionamentos intensificaram-se mais tarde, no trabalho efetivo de sala de aula com classes plurisseriadas<sup>13</sup> no município de Gaurama, quando era feito um trabalho diferenciado com duas professoras na mesma série, um projeto desenvolvido pela prefeitura juntamente com a Secretaria Municipal de Educação.

<sup>11</sup> Na citação de Fernández (1990), Paín refere-se a atrapada da seguinte forma: “admitir que a inteligência pode ser atrapada, é defini-la dentro de uma teoria pluralista do funcionamento mental. Com efeito, para que os mecanismos de um sistema possam ser neutralizados, outro sistema deve ser capaz de proceder, no pensamento, a esta redução. Não se trata, sem dúvida, de recorrer às dicotomias clássicas que separam o inconsciente da consciência, a percepção da afetividade, ou o ‘eu’ das pulsões, senão de realçar, no âmbito comum da produtividade inconsciente, a profunda cisão que existe entre a dimensão cognitiva objetivante e lógica, e a dimensão simbólica, subjetivante e dramática” (PAÍN, 1985, p.11).

<sup>12</sup> Dificuldade de aprendizagem.

<sup>13</sup> Classes plurisseriadas: classes compostas por mais de uma série.

Eu trabalhava com crianças de 3ª e 4ª séries na mesma sala de aula, reunindo crianças de 8 até 16 anos, que aprendiam e viviam juntas os problemas enfrentados durante o ano. Eram, em sua maioria, crianças que estavam repetindo a série pela segunda vez; tinham dificuldade para entender os códigos escolares e para se adaptar às exigências da instituição. E foi dessa forma que começou meu trabalho. As famílias e a escola questionavam o fato de não se trabalhar com a cartilha; no entanto, esse não era meu objetivo. Minha proposta era desafiar aquelas crianças para uma nova forma de aprendizagem. Os alunos, no início, se sentiram perdidos, pois era mais fácil trabalhar com os conceitos e atividades prontas. As queixas deles eram freqüentes – lembro-me de uma das falas de Paulo<sup>14</sup>, um aluno repetente com 15 anos: “Não adianta nada nós estudarmos, a gente só tira nota vermelha, daí nunca passa de ano”.

#### IV

Posteriormente, passei a trabalhar em uma escola como coordenadora pedagógica de 1ª a 4ª série - tarefa que exerci por 11 anos, de fundamental importância para o conhecimento e crescimento que adquiri para poder rever as formas de avaliação e como os professores compreendiam os alunos, colocando-os em uma norma preestabelecida pela escola. Nessa nova prática profissional, meus questionamentos sobre a avaliação da aprendizagem escolar foram se sedimentando e continuaram a emergir – sobre relatos das professoras, ao referirem as dificuldades dos alunos para aprender, o não-entendimento das regras, a falta de atenção em sala de aula, o não-alcance das notas mínimas referentes à média da escola. Enfim, muitos alunos acabavam rotulados como “insuficientes”, vistos como incapazes para a boa aprendizagem escolar.

A avaliação desses alunos, quando iniciei meu trabalho nessa escola, acontecia por pareceres. Não aparecia a nota, e os pareceres relatavam: *Você não atingiu a média, precisa estudar mais; Parabéns, você é dez; Você é capaz, pode render mais, através do estudo e concentração em aula; Querido estudante, revise o conteúdo, estude a tabuada e faça mais leitura, você conseguirá.*

---

<sup>14</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

Minha inquietação ia aumentando, pois os pareceres não deixavam claro o que os alunos precisavam melhorar e os pais questionavam o porquê da inexistência da nota nos trabalhos avaliativos, o que também me angustiava. Os alunos não sabiam o dia do trabalho avaliativo<sup>15</sup>, pois este não era previamente marcado pelos professores. Os alunos deveriam ter hora de estudo todos os dias, no intuito de sentirem-se preparados para o trabalho avaliativo, que poderia ser realizado a qualquer momento.

Com o passar dos anos, a direção resolveu que os trabalhos avaliativos constariam de notas e pareceres, além dos objetivos que o professor queria atingir com aquele trabalho. Essa foi uma importante conquista dos pais e das professoras; dar apenas nota parece mais fácil de se chegar a uma avaliação na qual o professor tem nas mãos o poder de dizer se o aluno assimilou ou não o conteúdo. Essas afirmações feitas pelas professoras me inquietavam cada vez mais, já que a medida do desempenho do aluno não parecia ser uma mudança nas formas de ver os alunos.

## V

Em 2003, iniciei minha carreira docente na URI, como professora das cadeiras de Fundamentos da Educação Inclusiva, FTM<sup>16</sup>, Jogos em Educação e Fundamentos da Psicopedagogia. Nessas disciplinas, a avaliação da aprendizagem escolar continuava aparecendo como problema cotidiano trazido pelas alunas – que já atuavam como professoras. Havia comentários e perguntas do tipo: “o que fazer para incluir o portador de necessidade especial se não estamos preparadas?”; “o que fazer com o aluno que não aprende?”; “tive uma aluna surda na minha sala, mas ela sabia fazer leitura labial. Caso contrário, não saberia trabalhar”; “se tivermos que seguir a cartilha que está sendo imposta, como vamos dar conta de todos os alunos da APAE?”; “se fala tanto em incluir, será que não excluimos mais do que incluimos?”. Tais inseguranças eram uma constante durante as aulas.

As dúvidas das acadêmicas de Pedagogia encontraram eco nos estudos que venho desenvolvendo e que, de muitas formas, estão fazendo parte das disciplinas que ainda ministro na URI. Comungo das mesmas angústias expressas por elas. No

---

<sup>15</sup> Nome dado à aplicação de provas como forma de avaliação.

<sup>16</sup> Fundamentos Teóricos e Metodológicos.

entanto, as leituras e a pesquisa fazem com que o enfoque pelo qual lanço o olhar a essas problemáticas seja outro. Acredito que os sujeitos são constituídos por múltiplas identidades e que estas sempre serão constituídas a partir do outro e da diferença. Ao descrevermos o outro, o produzimos e somos produzidos neste mesmo movimento. Na concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. O que falamos, o que produzimos significa que, tanto durante a avaliação quanto durante o pensar sobre ela - exercício que faço aqui -, estamos constituindo olhares e avaliações, assim como estamos constituindo, mesmo que indiretamente, as pessoas/alunos que serão objetos de avaliação.

A avaliação é um dos dispositivos escolares que, pela sua produtividade, mais determina posições dentro das redes tecidas na escola - o que aprende; o não-aprendente; o que tem dificuldade, mas que, com esforço se recupera; o que se acredita ser irrecuperável, etc. Tais posições, além de definirem práticas pedagógicas disciplinares e corretivas, também, ou principalmente, definem conceitos/olhares sobre os outros, ou seja, definem diferenças determinadas no interior da maquinaria escolar. Trata-se da diferença entre sujeitos que são submetidos a uma medida única e classificados dentro de uma escala que posiciona dentro ou fora de uma pretensa zona de normalidade. A diferença entre os sujeitos escolares é uma das leituras produzidas na escola. Outras aparecerão no decorrer do trabalho, porém vale salientar aqui que todas as leituras vistas de dentro da escola são leituras que se dão diante de um contexto que compara, que narra pelas marcas visíveis nos corpos, enfim, que determina a diferença para salientar o *mesmo*.

Considerando a escola como um contexto onde a avaliação é pensada e gestada, levando em conta as leituras da diferença produzidas no interior das instituições de ensino e considerando, além das discussões do grupo que fez parte de minha pesquisa, a minha própria experiência, desenvolvi esta pesquisa. Embora sejam muitos os trabalhos sobre avaliação, são raros aqueles que abordam a questão pelo viés da teorização pós-estruturalista, que escolhi para trabalhar. Daí a importância que vejo do referencial pós-estruturalista para esta pesquisa. Nesse sentido, no próximo capítulo, escrevo um pouco mais sobre a perspectiva do grupo que constituí para produzir os dados para meu estudo.

## 2 DEMARCANDO PARADAS METODOLÓGICAS

Não há “dados” disponíveis para serem apanhados, tomados ou recolhidos de um supermercado social. É aquele/a que pesquisa (que conhece, escreve e fala), que *toma* uma situação, uma prática, um depoimento, um texto, um produto, etc, como relevante para sua análise (e o transforma, assim, numa espécie de “dado”) (LOURO, 2002, p.2).

Assumindo este pressuposto teórico, minha análise de pesquisa incidiu, principalmente, sobre os discursos que estão produzindo enunciados proferidos por professores acerca da avaliação da aprendizagem escolar. Construí um caminho metodológico não muito utilizado nesse campo teórico. Decidi organizar, depois de tentar outras formas de produção de materiais para a pesquisa, um grupo de discussão com acadêmicos que já atuam como professores e são alunos dos cursos de licenciatura da URI – Campus de Erechim. A estratégia de pesquisa de montar um grupo surgiu mobilizada pela minha prática como professora, que tem observado o quanto são produtivas discussões feitas em aula, a partir de um tema, e o quanto uma maior articulação da pesquisa com atividades de ensino é emergente e fundamental.

O grupo constituído para a realização de minha pesquisa só foi possível com a intervenção do diretor acadêmico e da coordenadora do curso de Pedagogia da URI – Campus Erechim. Por intermédio deles, pude atuar em diferentes posições, ou seja, como a professora que buscava reflexão junto aos alunos, ora sendo pesquisadora que necessitava ouvir mais do que falar, ora sendo alguém que aprendia com as experiências dos professores. A URI proporcionou um espaço importante para a realização de meu trabalho junto aos professores envolvidos.

A percepção clara dos professores quanto à forma de avaliar seus alunos propiciou-me provocar discussões acerca daquilo que se constituiu meu universo investigativo, possibilitando diálogos francos em que cada um dos participantes se

sentiu livre para expor suas idéias, manifestar opiniões particulares e, em muitos momentos, silenciar quando a troca de olhares, os trejeitos faciais falavam para além das próprias palavras. Entendi, então, o quanto o silêncio pode “falar”. Como os silêncios foram sentidos apenas por mim, a interpretação deles está além deste estudo; já as palavras enunciadas serviram de *corpus* de análise.

Aquilo que denominei grupo de discussão foi uma invenção adaptada a partir da concepção de grupo focal. Para Mello (2005), grupo focal é uma técnica para obtenção de informações qualitativas, orientado por um moderador. O grupo é formado por, no máximo, dez pessoas. O objetivo consiste em mostrar experiências e sentimentos a respeito de determinado assunto.

Quero registrar a colaboração de Dal’ Igna (2005) naquilo que consegui fazer a partir da leitura de sua dissertação de mestrado. A autora possibilitou-me ver a técnica do grupo focal sendo adaptada por ela às características de sua pesquisa. Após ler sobre a técnica em si e ler a dissertação de Dal’ Igna, aventurei-me na construção de um grupo de discussão. Para Dal’ Igna (2005), o grupo formado para estudar, discutir e imprimir uma forma de se fazer pesquisa produz conhecimentos compromissados de seus integrantes com a causa escolar e reafirma posições diferenciadas baseadas na visão que possuem de escola e da relação de saber-poder estabelecida nos processos pedagógicos.

[...] isso implica considerar que tais falas não são resultado da manifestação de sujeitos individuais (as professoras). Ao contrário, tais falas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdades que as tornam possíveis e necessárias. Desse modo, no interior das dinâmicas de saber e de poder, define-se o que pode e o que deve ser dito por alguns, num dado tempo e lugar, de acordo com a posição que se ocupa (DAL’ IGNA, 2005, p.66).

As manifestações no/do grupo vêm carregadas de significações de outrem, isto é, cada professor traz conhecimentos e significações, segundo o meio de que provém e/ou sua história, já que cada um convive e trabalha em um determinado lugar.

Como pesquisadora, organizei e planejei as discussões no grupo. Convivi com algumas angústias, que iam desde a presença das pessoas ou não no grupo, até a incerteza do como planejar cada encontro. Busquei compreender o movimento das pessoas e as posições que ocupei - pesquisadora e professora. Em cada encontro, era um tipo de envolvimento e de movimento que produzia no próprio

grupo outras reações, caminhos e discussões acerca da avaliação da aprendizagem.

O grupo contou com oito participantes, embora no primeiro encontro estivéssemos em dez; nos outros, houve dois participantes turistas<sup>17</sup>. O que me chamou a atenção era que nem todos conseguiam falar, uns falavam demais, não dando oportunidade para os outros falarem, e alguns não se posicionavam, mesmo instigados por mim. Muitas vezes, o silêncio se fazia presente.

Nesse exercício de pesquisadora, tive muitos ganhos. Um deles foi o aceite dos professores para fazerem parte da pesquisa, pois o processo de encontrar os sujeitos foi difícil. Quem participou gostou muito e já está solicitando um novo grupo, o que é gratificante. Quando iniciadas as discussões no grupo, observei o quanto ainda se precisa olhar e ter espaços para pensar a avaliação e a escola. Foi no jogo tenso entre minhas inquietações de pesquisa, insegurança por não dominar a metodologia e expectativas do próprio grupo de discussão em relação ao nosso trabalho que dei início aos encontros e à produção dos dados. Mesmo diante dos receios e da insegurança, tinha clareza quanto ao que queria investigar e não pretendia a neutralidade dentro da pesquisa. Tal clareza possibilitou-me ver enunciados recorrentes produzidos em distintas ordens discursivas circulando no grupo.

Foi um grande desafio como pesquisadora fazer esse exercício de planejar encontros para o grupo, dirigi-los sempre problematizando o que estava sendo apontado, transcrever fitas, ler e buscar enunciados dispersos, estar atenta às recorrências, estabelecer relações entre enunciados, analisar enunciados problematizando o que eles poderiam sugerir de forma recorrente e determinar as unidades de análise. Todo esse processo possibilitou-me fazer desconstruções nas formas de pensar e de ver o pedagógico, as diferenças presentes na escola e a própria avaliação da aprendizagem escolar.

Os enunciados eleitos para análise, aparentemente, podem complementar-se, diferenciar-se ou até antagonizar-se, já que os sujeitos participantes detêm conhecimentos e caminhadas distintas. Aquilo que enunciaram precisa ter eco, precisa reproduzir-se com vistas a produzir efeitos de sentido na busca de entendimentos possíveis para o que estava no foco.

---

<sup>17</sup> Professores que esporadicamente freqüentavam o grupo de discussão; precisamente dois.

Dentre as várias leituras dos materiais, considerando as perguntas que orientaram a pesquisa, um primeiro exercício que empreendi foi o de organizar a avaliação da aprendizagem escolar em quadros. Após isso, devido às dificuldades encontradas, procurei separar por unidades de análise. Ainda assim, as dificuldades eram grandes; então, busquei realizar um exercício de síntese, agrupando as falas e registrando-as com palavras-chave que me permitiriam identificar e organizar os elementos. Mais importante que organizar os elementos, foi analisar os significados atribuídos pelos participantes do grupo de discussão e observar em que medida estavam implicados na constituição da noção de avaliação.

Para que isso se efetivasse, optei por montar um quadro demonstrativo e analítico para visualizar o todo conseguido durante os encontros do grupo de discussão. Assim, procurando afinar similaridades, registrei na primeira coluna do quadro as falas verbalizadas por cada participante, tais como aconteceram. Na segunda, destaquei os enunciados colocando em negrito aquilo que era pertinente à proposição da pesquisa. Na terceira coluna, houve o registro das minhas inferências. Na quarta e última parte de análise, procedi ao levantamento das recorrências, baseada nos fragmentos de fala destacados nos primeiros registros dos enunciados. Esse caminho possibilitou nomear as unidades de análise, registradas na quinta coluna, que assim se configuraram: 1- A avaliação em questão; 2- A posição dos sujeitos determinada pela avaliação da aprendizagem escolar; 3- Buscando especialistas para reverter ou confirmar os resultados da avaliação.

Sabe-se que só se visualizam ações quando transformadas em palavras; para isso, elas, as palavras, servem e revestem-se de significados. O uso fazer tal afirmação, pois tive que percorrer palavras, idéias, enunciados, saberes de outros para chegar às unidades de análise acima registradas. Torna-se pertinente estabelecer diálogo com Sommer, quando enuncia: “[...] elas estiveram desde sempre presentes: palavras como objetos de análise, palavras como lentes para focar outras palavras” (2005, p.71).

Se as palavras são “objetos de análise”, e o são, nada é possível delinear sem palavras – as descrições, as interpretações, as concepções de mundo, as ideologias, as filosofias são trazidas à tona através das palavras. Palavras que só ganham e fazem sentido quando colocadas no contexto. Sozinhas, elas não dizem nada, não representam, não enunciam. Para mim, ancorada na minha experiência e nas leituras que vinha fazendo, elas, as palavras, foram lentes com que busquei

analisar cada enunciado trazido pelo grupo de discussão. Foi o meu olhar, orientado teoricamente que deu às palavras a condição de significar coisas sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

## 2.1 A UNIVERSIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO

A decisão<sup>18</sup> pelo trabalho com *grupo de discussão* foi reforçada na seção de defesa de minha proposta de dissertação. Arrisquei-me a formar um grupo, inspirada na técnica do grupo focal. Tal técnica ainda é pouco utilizada no campo da educação, o que deixa aprendizes de pesquisadores receosos em adotá-la. O trabalho de Maria Cláudia Dal' Igna (2005), que também fez adaptações da técnica do grupo focal<sup>19</sup>, foi um inspirador metodológico para a minha pesquisa. Foi a partir dele que me autorizei a reconstruir a técnica para a produção de dados, chamando-a de *grupo de discussão*. Muitas dúvidas surgiram no decorrer dos encontros do grupo, principalmente aquelas que traziam marcas nas falas dos professores o meu entendimento sobre o tema. Ocupar a posição de professora e pesquisadora dentro do grupo não foi tarefa fácil, principalmente porque os professores que quiseram participar da pesquisa me viam no lugar da professora da universidade.

Esses e outros questionamentos aqui não demarcados me possibilitaram considerar elementos importantes no processo do mestrado: analisar com os acadêmicos que atuam como professores nas escolas o processo de avaliação da aprendizagem escolar, facilitando-me olhar para as narrativas dos professores, selecionando, conectando e agrupando enunciados recorrentes. Que verdades sobre a avaliação os professores estão produzindo? Que estratégias utilizam para tornar verdadeiros seus discursos? Tal olhar permite algumas afirmações - mesmo que provisórias - sobre algumas verdades em relação à avaliação da aprendizagem escolar que circulam entre os professores.

---

<sup>18</sup> A decisão de formar um grupo de trabalho via universidade se deu após muitas tentativas frustradas de fazê-lo em outros espaços. Trago com mais detalhe esse processo neste subtítulo.

<sup>19</sup> É uma técnica para obtenção de informações qualitativas em que o moderador orienta o grupo de até dez pessoas numa discussão que tem por objetivo exteriorizar experiências, sentimentos e percepções em torno de um determinado assunto. Com o grupo focal, o debate se dá entre os participantes (MELLO, 2005).

Para a realização deste trabalho, percorri um extenso caminho, precisando de uma escola e dos sujeitos da pesquisa. Num primeiro momento, procurei escolas da rede estadual de ensino, nas quais não obtive espaço, devido a uma programação já organizada de formação de professores. Num outro momento, conversando com o diretor acadêmico da universidade em que atuo, foi-me sugerido que procurasse a rede municipal de ensino, que tem aberto espaço para pesquisas da universidade. Conversando, então, com responsáveis por estas unidades de ensino, obtive todo o apoio necessário para a realização da pesquisa. Chegando às escolas, fui bem recebida, dispuseram-se a ajudar-me, mas me informaram que as professoras já tinham um tempo delimitado para formação e que este já havia sido preenchido; sugeriram-me, então, que lhes fosse encaminhada uma entrevista por escrito. A intenção da escola deve ter sido a de ajudar-me, no entanto, eu não poderia fugir do meu propósito de pesquisa. Agradei à escola e à Secretaria da Educação e retornei, “de mãos vazias”, ao início do processo.

Entendi, nesse momento, que não poderia me arriscar a esperar mais um tempo. Precisava iniciar a pesquisa. Foi então que conversei com o diretor acadêmico da URI, que me sugeriu realizar a pesquisa com os acadêmicos dos cursos de licenciatura que exercessem profissão docente. O trabalho seria realizado em forma de curso, para o que a Universidade ofereceria certificado de participação.

Para compor o grupo, obtive apoio da coordenadora do curso de Pedagogia, que, no mesmo dia, através de *e-mail*, passou informações sobre o trabalho para as acadêmicas de Pedagogia e das demais licenciaturas. Além disso, o grupo de discussão sobre avaliação da aprendizagem escolar foi divulgado em murais; também percorri as salas de aula, juntamente com a coordenadora, para convidar os acadêmicos a participar do grupo.

O grupo de discussão foi organizado em um espaço oferecido pela universidade, onde nos reunimos uma vez por semana durante um mês e meio. A universidade também se dispôs a fornecer um certificado de participação para o grupo de discussão, que teve como nome “Avaliação da Aprendizagem Escolar”.

Decidido o local, no dia 24 de abril de 2006, cheguei cedo para o primeiro encontro, a fim de organizar a sala e esperar os participantes. Convidei, para que participasse do grupo de pesquisa e me ajudasse nas filmagens, Franciele<sup>20</sup>. No

---

<sup>20</sup> Convidei Franciele Fátima Marques, minha ex-aluna da graduação em Pedagogia, para auxiliar-me no processo de organização e implementação do grupo. Franciele participou ativamente do processo,

horário combinado, contava apenas com três participantes. As expectativas eram muitas. Esperava que um número maior de professores estivesse presente no encontro. Foi preciso lidar, mais uma vez, com a frustração e a angústia desencadeadas em um processo de pesquisa. Iniciei a discussão e, à medida que discutíamos e analisávamos o assunto proposto, mais pessoas iam chegando e fazendo parte do grupo.

Durante o primeiro encontro, apresentei de modo mais detalhado a pesquisa e suas implicações para os participantes e para mim, como pesquisadora. Procedi à leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente elaborado em conjunto com a orientadora, para ser assinado em duas vias. Expliquei que a atividade seria filmada e que as falas seriam transcritas e deixadas à disposição para leitura e aceitação pelos participantes. Após essas considerações e apontamentos, encerrei o encontro com nove assinaturas do Termo. Estava, finalmente, constituído o grupo de discussão.

Saí do encontro com uma nova data agendada para a próxima discussão, 5 de maio, às 18h30min, no mesmo local. Entrei em contato com todos novamente, relembrando a data combinada.

Antes de relatar os procedimentos para a realização do grupo de discussão, apresento rapidamente os professores participantes. Todos atuam, direta ou indiretamente, dos Anos Iniciais ao EJA nas redes de ensino municipal e estadual da cidade de Erechim. Duas professoras atuam na 1ª série do ensino fundamental, duas na 2ª série e uma é professora da EJA. Um professor trabalha com alunos maiores de 18 anos no SENAC, uma trabalha num projeto, PETI<sup>21</sup>, da Prefeitura Municipal de Erechim, com crianças de 11 a 14 anos, classes multisseriadas<sup>22</sup>, duas são professoras de 3ª série e uma professora trabalha com 5ª série (Matemática).

É importante ressaltar que os professores envolvidos na pesquisa, apesar de atuarem em sala de aula, também são alunos dos cursos de licenciatura, formação que acredito dar um caráter diferenciado ao olhar do professor. A formação em andamento dos professores do grupo, a intervenção nas discussões de cada um deles, a possibilidade de conversarmos sobre o tema da avaliação e as orientações

---

ocupando-se das tarefas de gravação e transcrição das fitas. Após cada encontro, discutíamos pontos importantes para condução de uma discussão com o grupo: grau de participação de cada professora e minha atuação junto ao grupo na condução da discussão.

<sup>21</sup> Programa de Erradicação de Trabalhadores Infratores.

<sup>22</sup> Classe que contém mais de uma série.

que ia dando para os encontros permitiram vivermos momentos ricos de aprendizagem e de avaliação de nós mesmos.

Discutindo com o grupo os dias e horários adequados ao tempo de cada participante - ressalte-se que aqui também espaço e tempo corroboram -, procuramos agendar as discussões semanalmente, com duração de 1h e meia, num total de cinco encontros. Todas as discussões foram registradas em filmagens e, posteriormente, transcritas. Preparei os encontros com diferentes tipos de materiais para que pudessem desencadear a participação das pessoas no grupo (textos, pareceres, lâminas). Foi pedido, também, que trouxessem alguns materiais (pareceres, fichas de avaliação, provas, encaminhamentos para aulas de reforço, boletins). Destes, privilegiei as falas transcritas; os demais materiais serviram de suporte para as referidas discussões.

Todos os encontros foram coordenados por mim, como pesquisadora, e pela auxiliar de pesquisa, Franciele. Os encontros tiveram por prioridade discutir o olhar dos professores participantes da pesquisa quanto à avaliação da aprendizagem escolar.

Para organizar os encontros, selecionei alguns materiais que me permitiram discutir com os participantes a questão da avaliação. A avaliação da aprendizagem escolar, tal como é concebida hoje, com suas práticas, técnicas, instrumentos, procedimentos e rituais, manifesta, com o mecanismo de poder disciplinar, um de seus elementos constituidores.

A seguir, apresento a agenda dos encontros, com o intuito de esclarecer a forma com que me organizei para a realização das discussões no grupo.

<b>Dia 24 de abril de 2006</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação dos participantes, da equipe de pesquisa e da proposta da pesquisa;</li> <li>▪ Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinatura dos participantes;</li> <li>▪ Proposta de atividade: solicita-se que um dos participantes conte uma experiência relacionada à avaliação. A partir desta, ocorre a discussão do grupo;</li> <li>▪ Relatos de experiência dos demais participantes sobre avaliação;</li> <li>▪ Finalização. Breve análise das falas e agendamento do próximo encontro.</li> </ul>

**Dia 5 de maio de 2006**

- Retomada do primeiro encontro;
- Proposta de atividade: será entregue a cada participante uma folha dividida ao meio, contendo, em um dos lados, “Alunos aprovados para o ano seguinte, porém, que foram com lacunas” e, do outro lado, “Quais os encaminhamentos que estão sendo feitos para suprir as lacunas destes alunos” – Atividade realizada em duplas;
- Abre-se espaço para leitura e discussão do que foi comentado entre as duplas;
- Finalização: solicita-se que os participantes tragam, para o próximo encontro, pareceres, provas e encaminhamentos às aulas de reforço.

**Dia 8 de maio de 2006**

- Retomada do segundo encontro;
- Apresentação dos pareceres, provas e encaminhamentos às aulas de reforço, solicitados no encontro anterior;
- Leitura e análise dos materiais em duplas;
- Discussão sobre os conteúdos dos materiais com base na questão: do conjunto de elementos citados, no que se refere à avaliação, o que mais aparece nos documentos?
- A partir das discussões, construir pareceres pedagógicos. Técnica: Explosão de Idéias. O que é aprendizagem? O que é ensino? O que é experiência?
- Finalização.

**Dia 16 de maio de 2006**

- Retomada do terceiro encontro;
- Proposta de atividade: Leitura e análise de charges fornecidas por mim sobre os instrumentos de avaliação, considerando alguns aspectos: em que situações ocorrem? Vocês se reconhecem nessas situações? Como vocês lidam com essas situações?
- Discussão das charges no grande grupo;
- Retomada da discussão a partir dos pontos elencados pelos participantes.
- Finalização.

**Dia 30 de maio de 2006**

- Retomada do quarto encontro, levantando pontos relevantes para uma retomada de discussão;
- Entrega de excertos para cada dupla e discussão no grande grupo;
- Discussão sobre os excertos;
- Avaliação do processo pela equipe da pesquisa;
- Finalização.

Os encontros realizados serviram-me para produção de informações e aprendizagens. Informações, porque o que foi dito, as conversas realizadas foram analisadas e constituíram aprendizagens e materiais para a pesquisa. Visto que, ao mesmo tempo em que as discussões tornaram possível produzir informações pertinentes à minha pesquisa, estas também geraram efeitos nos participantes. Como pesquisadora, observei que os professores participantes puderam arriscar novas possibilidades de delinear outros percursos e de fazer análises de antigas questões sobre a avaliação.

Entendo minha participação como pesquisadora no grupo de discussão como não sendo sustentada em pressupostos de neutralidade e objetividade, mas como professora e investigadora envolvida no processo de pesquisa, conforme Dal Igna [...] é possível afirmar que as análises pós-estruturalistas questionam os pressupostos modernos de neutralidade, objetividade e assepsia que pretendiam garantir rigor aos procedimentos metodológicos empregados nas pesquisas (2005, p.52). Durante o processo, muitos foram os momentos produtivos, mas também muitos foram os momentos em que me deparei com algumas frustrações, pois esperava de todos os participantes da pesquisa o comprometimento e a empolgação com a atividade, o que nem sempre aconteceu. Temos que estar preparados para os dissabores.

Talvez ainda muito mobilizada por uma pretensa idéia de rigor na produção dos dados e de comprometimento com a causa que eu via como sendo importante - a avaliação da aprendizagem escolar -, frustrei-me ao não sentir o mesmo sentimento mobilizando todos os professores de meu grupo. Jamais fui neutra, nem mesmo acreditava na possibilidade de neutralidade na pesquisa, mas minhas reações como professora e pesquisadora no grupo, às vezes, me faziam pensar se não estava atravessando e determinando os olhares dos professores integrantes da pesquisa. Esse foi um sentimento que me acompanhou ao longo deste trabalho e com que aprendi a conviver no momento que entendi que era possível ser professora e pesquisadora, em um mesmo espaço, pois todos os ali presentes, inclusive eu, estávamos sob a suspeita da pesquisadora.

A organização dos encontros apresentada no corpo do texto e não em anexo refere-se ao significado atribuído a esta, em forma de agenda, por entender que se encontra implicada diretamente com a produção do material de pesquisa. Não se trata apenas de relatar atividades propostas por mim, mas de indicar uma permanente discussão, construção e ressignificação dos planejamentos com o grupo.

A cada encontro, meu movimento consistia em: filmar, assistir, transcrever, ler e analisar, possibilitando o planejamento do encontro seguinte. Ao olhar, muitas vezes, o filme de nosso trabalho no grupo, conseguia certo distanciamento da cena para poder analisá-la. Esse exercício não foi fácil, visto que, ao mesmo tempo em que exercia a função de pesquisadora, também era a professora vigilante que necessitava avaliar o andamento dos encontros para poder planejar os próximos de outras formas<sup>23</sup>.

Com o envolvimento das pessoas em nossos encontros, as discussões começaram a ficar mais empolgantes. Os professores traziam histórias cotidianas da escola e materiais, tentando pensar sobre as questões que cada um trazia. Percebi, através dos comportamentos dos professores, que não só os encontros estavam sendo bons e produtivos para eles, mas que o tema já era estimulante para manter atentos aqueles que ficaram até o final dos cinco encontros. A necessidade de pensar sobre a avaliação mobilizou os professores a solicitarem que os encontros do grupo permanecessem até o final da pesquisa, porém, por questão de tempo, não foi possível dar continuidade às discussões para além daqueles encontros já previstos e acordados.

Sem querer propor soluções às questões que os professores traziam como sendo problemas, mas sem deixar de encaminhá-las junto ao grupo, construí em conjunto com eles uma análise acerca das práticas de avaliação e das razões que mobilizam a avaliação da aprendizagem escolar. As práticas de avaliação que eram discutidas no grupo, a partir de suas vivências e verdades, construídas à luz de distintas teorizações, possibilitavam que enunciados aparecessem e que eu começasse a visualizar diferentes campos discursivos, orientando as falas dos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>23</sup> A forma que utilizei para organizar o material utilizado na pesquisa foi inspirada na dissertação de Maria Cláudia Dal' Igna (2005).

Um enunciado não é qualquer coisa dita ou mostrada, ele deve dizer/significar algo para alguém. Dessa forma, um enunciado é lido por alguns e não por outros, pois o que me atravessa e pode ser significativo para mim pode não ser para o outro.

[...] é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função de seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (VEIGA-NETO, 2003b, p.114).

Na concepção foucaultiana, o discurso é um mecanismo autônomo funcionando no interior de um dispositivo<sup>24</sup>. O sujeito não é a origem do discurso. “O discurso tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações” (LARROSA *in* SILVA, 2002, p.66). Não existe, a rigor, um sujeito do discurso, mas posições discursivas que, ao mesmo tempo em que atribuem ao sujeito um lugar discursivo, o constituem num mesmo movimento.

Entender discurso dessa forma implica considerar o momento em que o mesmo foi enunciado; ler o discurso situado requer entender que “[...] é justamente no discurso que vem a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1988, p.95).

Como já visto anteriormente, a avaliação escolar surge com as práticas pedagógicas modernas de classificação e ordenamento, uma padronização dentro de uma norma preestabelecida. A partir dessa norma introduzida no currículo disciplinar, se estabelecem valores, determinados por médias.

A avaliação do rendimento escolar, indispensável ao processo classificatório, inscreve-se nas práticas sociais cujo objetivo ao examinar é *vigiar e punir*, como tão bem demonstrou Foucault. Na escola, a aprendizagem, assim como o ensino, seria decorrência de um sistema eficiente de vigilância e de punição, facilmente traduzível em provas, testes, notas, conceitos, recuperação, aprovação, reprovação (ESTEBAN, 2003a, p.19).

Esse percurso sobre avaliação demonstra que o rendimento escolar atravessado na perspectiva classificatória atua também no professor, no ensino e no

---

<sup>24</sup> Dispositivo, conforme Fonseca, demarca “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FONSECA, 2003, p.53).

aluno, postos sobre mecanismos de vigilância e punição. No processo avaliativo, a professora atua como sujeito de controle, e os alunos, como objetos de conhecimento, determinando-se através da avaliação o aluno com o mau (ou bom) rendimento, o que produz o mau (ou bom) aluno (ESTEBAN, 2003a).

Alguns discursos, ao apresentarem a avaliação como naturais, negam o seu caráter ocasional e histórico. Não reconhecem a avaliação como uma prática social de regulação, uma invenção moderna que produz e induz significados. Adversa a essa posição, entendo a avaliação como sendo uma prática cultural, produto de relações sociais de poder e de saber. Assim sendo, historicizar a avaliação, tão controversa, não em si, mas nas verdades que a orientam, adquire caráter de consonância com esta pesquisa, o que trago na próxima parte deste texto.

## **II PARTE – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR**

### 3 A HISTORICIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

O exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse ao outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino (ESTEBAN, 2003b, p.51).

A ação escolar tem sido objeto de grandes estudos, reflexões, análises, intervenções, com a intenção de contribuir na construção de uma escola de melhor qualidade. Neste momento, o texto focaliza as contribuições que a avaliação escolar trouxe para a construção da escola. Nas décadas de 80 e 90, o tema da avaliação ganhou forte destaque nas obras pedagógicas de autores brasileiros. Nas décadas anteriores a esse período, o tema da avaliação era escasso em obras e artigos publicados.

Ao criticar o tecnicismo por despolitizar o ato educativo, o discurso crítico, como diz Veiga-Neto, "[...] advoga para si mesmo a tarefa de politizar o ato de ensinar e aprender, que por sua vez significa conscientizar o aluno acerca de como é a realidade do mundo e acerca de suas reais condições nessa realidade" (1996, p.166). Isso seria feito através da reflexão e do diálogo, elementos fundamentais na luta pelo que se acredita ser "emancipação" dos sujeitos.

A partir de publicações, decidi investigar os discursos pedagógicos sobre avaliação que, filiados à perspectiva educacional crítica, inventam um discurso específico e denominam a avaliação de emancipatória, conscientizadora ou libertadora.

A escola, como uma construção histórica própria da Modernidade, é um dispositivo que se constituiu, entre outras finalidades pedagógicas, para disciplinar e controlar a infância e a adolescência, executando a tarefa de colocar cada um no seu lugar. Até o século XVI, as crianças aprendiam em espaços e tempos similares aos dos adultos, no contato cotidiano com eles, na vida nas comunidades. Não lhes era dado nenhum tratamento diferenciado, tampouco existia, em relação a elas,

sentimentos e qualquer tratamento diferenciados. As crianças vestiam-se como os adultos, inseridas tanto nos espaços de trabalho quanto nos de lazer. Não havia etapas ou estágios demarcados sobre o desenvolvimento das crianças. Foi somente no século XVIII que, em relação às crianças das classes favorecidas, surgiu uma separação entre a infância e a adolescência e, somente no século XIX, é que apareceu a figura do bebê como uma etapa diferenciada do desenvolvimento infantil.

A avaliação, por sua vez, sempre acompanhou a modalidade e a prática de ensinar. Avaliava-se segundo uma concepção pedagógica, implícita ou explícita, nos padrões que o professor e a escola tinham consigo. Assim, compreender a concepção de avaliação escolar só é possível se forem entendidos os sentidos e significados dos eixos escolares que nortearam o processo.

O *Ratio Studiorum* foi implementado nas escolas jesuítas, há mais de 400 anos, como uma reação à expansão do protestantismo. Constava de um rigoroso método de ensino que ditava todas as regras, como a administração escolar, as formas de avaliação, o comportamento de cada componente da “hierarquia”, ou seja, de que forma cada um deveria agir para manter a obediência e, portanto, a ordem. Nesse documento, constava até o modo como os alunos deveriam permanecer durante as provas (EDUCAÇÃO S.J., 1998).

A Pedagogia centrada na transmissão baseava-se na exposição verbal da matéria pelo professor, apresentação das idéias principais, associação com conhecimentos já estudados, síntese das idéias e aplicação em forma de exercícios. Atenção, obediência e silêncio eram componentes fundamentais da aula, que tinha por objetivo transferir aprendizagem ao aluno. A avaliação se fazia por verificação imediata, através de perguntas orais ou exercícios para tarefa de casa, ou por verificação final, com provas escritas e trabalhos de casa. O incentivo era negativo, com notas baixas e comunicação aos pais, ou positivo, com classificações e prêmios (EDUCAÇÃO S.J., 1998).

No século XVI, adotar um método de repressão era considerado normal, tendo em vista os aspectos históricos da época. Mas essa prática de avaliar, nos dias atuais, voltada ainda para um conhecimento conservador da relação entre sociedade e educação, já não pode ser considerada normal.

Nesse sentido, a avaliação escolar, fundamentada na concepção de saber e não-saber como artifício excludente, acaba por silenciar as pessoas, bem como sua cultura e seus processos de construção de conhecimento, desvalorizando a

multiplicidade de saberes e fortalecendo a hierarquia já posta. Na prática escolar, a avaliação pretende medir o conhecimento obtido pelos estudantes para depois classificá-los, estimulando, assim, a comparação e dificultando o diálogo e o espaço de cooperação e solidariedade entre os estudantes.

Em relação à forma como as crianças e jovens eram educados, a partir da segunda metade do século XVI, foram configurados outros modelos de educação, produzindo novas formas de socialização. Isso se deu com o surgimento dos colégios para as crianças e jovens da burguesia, católicos e protestantes, que acabaram por introduzir importantes deslocamentos na organização e distribuição do espaço e do tempo escolares.

Dos espaços de aprendizagem artesanal em instalações dispersas, os colégios inventaram outra estrutura, organizando-se em um único prédio, com várias salas de aula. Os alunos eram supervisionados em seus estudos e controlados de forma constante. Inaugurava-se, também, outra abordagem em relação à aprendizagem com a gradação dos conteúdos, a distribuição dos alunos por idade e a implantação de dispositivos disciplinares de controle, entre eles, o exame e as notas. Os alunos passaram a ser classificados e compelidos a constantes disputas e competições. De acordo com Varela,

[...] pouco a pouco o espaço escolar esboçado e minuciosamente organizado pela Companhia de Jesus converteu-se em um espaço homogêneo e hierarquizado que pouco tinha a ver com o espaço acondicionado por outras instituições educativas do Antigo Regime, no qual coexistem justapostos uns alunos ao lado dos outros sob o olhar de um só mestre. Os colégios dos jesuítas contribuíram, portanto, para configurar um espaço disciplinar seriado e analítico que permitiu superar o sistema de ensino no qual cada aluno trabalhava com o mestre durante alguns minutos, para permanecer em seguida ocioso e sem vigilância, misturado com o resto de seus companheiros (VARELA, 1991, p. 42).

Todas essas transformações ocorridas nos espaços educativos consolidaram-se no século XIX e, ainda hoje, com algumas variações, integram a base da escolarização moderna, um modelo considerado retrógrado por muitos estudiosos, que serve há mais de dois séculos.

Pode-se dizer, em termos muito resumidos, que a escolarização de massas surgiu de montagens e combinações contingentes e feitas às cegas, de práticas físicas e morais que envolveram vários elementos de naturezas diversas: arquitetura, distribuições espaciais e temporais, cuidados com o corpo, vigilância, interdições, avaliações sistemáticas, etc. (VEIGA-NETO, 1999, p.4).

Nesse sentido, a escola moderna, obrigatória e popular, se constitui numa *maquinaria* (ALVAREZ-URÍA E VARELA, 1992). Seu surgimento não está situado em demandas populares, mas sim no interesse do Estado moderno na educação e no controle da população. Essa intervenção do Estado visou, basicamente, a garantir o disciplinamento e o fortalecimento moral das populações. A escola assim institucionalizada, a partir dos interesses do Estado, organizou seus tempos, espaços, rotinas, práticas e saberes, propiciando a produção de sujeitos individualizados, dóceis e autogovernados.

A educação moderna constitui-se num grande aparato, construída com a finalidade de garantir a governamentalidade. "Sob esta ótica, a escola é vista como *locus* de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis a uma nova dominação política (quase invisível) que garante a governamentalidade em termos modernos" (MARSHALL *apud* VEIGA-NETO, 1995, p.229).

A avaliação torna-se uma maneira de colocar o estudante numa posição em que pode ser in/excluído do sistema escolar. Através de uma avaliação classificatória, aqueles que não conseguem aprender são considerados insuficientes, pois não atingem a média escolar. É através da avaliação praticada nas escolas que são medidos os conhecimentos que os estudantes adquirem e suas possibilidades de prosseguir, ou não, no percurso escolar. Tal procedimento figura como promoção ou punição que continua enquadrando e vigiando o sujeito num contexto em que a média é privilegiada. Essa avaliação também tem como propósito, segundo Esteban (2004, p.166), "[...] regular a continuidade do processo, garantindo que cada etapa seja rigorosamente cumprida, obedecendo à linearidade imposta pelo modelo em vigor". A escola encontra-se voltada para este modelo, exigindo do aluno o cumprimento das normas preestabelecidas num processo que independe das diferenças individuais, fazendo com que o aluno se enquadre dentro do esperado.

Aqui se estabelece uma relação entre exclusão, semelhança e qualidade. Precisa-se, contudo, examinar o que está sendo desqualificado, tratado como

indesejável e descartado. Os estudantes, no seu processo de aprendizagem, em seus conhecimentos, suas dificuldades e suas singularidades, expressam diferenças. A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os estudantes que não aprendem, que não atendem às expectativas da escola. “A avaliação na perspectiva do exame afirma a necessidade de se passar crianças pela peneira, desprezando os despropósitos infantis como restos ou ações sem valor” (ESTEBAN, 2004, p.166).

A avaliação como vem ocorrendo nas instituições de ensino remete a algumas observações, já que tem se constituído como um instrumento fundamental e indispensável para a aprovação, diagnóstico e reprovação, procurando medir o saber adquirido ou não adquirido pelo educando. Dessa forma, a avaliação tem desempenhado um importante papel para a construção de projetos sociais, mas excludentes, assim como tem desempenhado a função de exame que, além de diagnosticar e classificar, posiciona os sujeitos na rede social de acordo com regras preestabelecidas de desenvolvimento.

O saber constituído sobre as dificuldades de aprendizagem passa a ter um caráter produtivo e positivo, que atravessa os sujeitos aprendentes de modo a regulá-los e constituí-los enquanto tais. Trata-se de controlar o grupo de alunos ditos anormais através da inclusão de todos e de cada um, possibilitando que cada sujeito possa ocupar um determinado espaço, estando todos os espaços numa mesma sociedade. Ou seja, é preciso, primeiramente, incluir para depois poder comparar e excluir os sujeitos considerados não-aprendentes, havendo, assim, uma in/exclusão escolar.

A questão da norma e, mais especificamente, da média acaba gerando distintas implicações nas inúmeras formas de posicionar os sujeitos em distintas tramas sociais e institucionais. Ao posicionar o sujeito, a norma cria medida de comparação, igualiza e diferencia, inclui e exclui. Ao tornar o sujeito comparável ao outro, estabelece padrões de equivalência e opera nos inúmeros investimentos pelo apagamento da diferença do outro. Ao reconhecer a diferença, individualiza, diferencia e exclui o que está fora dos padrões, ou seja, fora da média, mas inserido na norma.

O que parece existir é uma vontade de trazer todos para a média, para a normalidade, para a ordem. Tal vontade se apresenta com uma intensidade muito

grande e usa dos mais variados artifícios para que a normalidade seja atingida e assegurada.

A atribuição dos valores, dessa maneira, é parte do movimento de homogeneizar os resultados. Assim, na escola, “o processo avaliativo traz profundos vínculos com a dinâmica de produção da exclusão/inclusão” (ESTEBAN, 2004, p.83). No processo avaliativo, o exame é um instrumento para se determinar os resultados. Conforme Foucault, “[...] o exame combina as técnicas de hierarquia que vigiam e a sanção que normaliza” (1987, p.154). Ainda segundo o autor,

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 1987, p.155).

Através do “exame”, a escola pode conhecer e melhor controlar e governar os seus alunos. O exame se apresenta, também, como uma estratégia política e se torna uma espécie de aparelho para permitir a produção de novos saberes ao mesmo tempo em que classifica, normaliza e exclui. Fonseca (2003) afirma:

Na medida em que o exame processa a análise individualizada de cada criança, esta se torna um objeto de descrição e documentação que, por receber esse tratamento, pode ser controlada e dominada, a partir de um processo constante de objetivação e sujeição (FONSECA, 2003, p.60).

O exame, visto como instrumento declarado de controle e de vigilância, acaba por constituir-se na tecnologia da transmissão do saber, pois é também através do exame que o processo de ensino e de aprendizagem é verificado, controlado, planejado e replanejado.

Foucault, em seus estudos, usou o termo “normalização” referindo-se aos séculos XVII e XVIII e afirmando que tal predispõe os alunos a constantes disputas, além de estruturar relações de submissão à objetivação e à normalização a partir da escola.

A perspectiva foucaultiana trouxe contribuições para pensar sobre o exame, pois, a partir do exame e da sanção, estabelecem-se analogias para se pensar a estrutura da escola e da avaliação lá desenvolvida. O mestre, como Foucault chamava, preocupa-se em avaliar o que ensinou e o que os alunos aprenderam. Trata-se de uma troca de saberes estruturada sobre bases desiguais, pois a relação

saber/poder que permeia tal troca posiciona o professor em um lugar de poder diferenciado, que “tira” do aluno o que deseja saber e “oferece” ao aluno o que o professor pensa que ele deve saber.

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões (FOUCAULT, 1987, p.160).

Precisa-se olhar para a avaliação que está sendo praticada em diversas escolas. Mesmo embasada em diferentes teorias pedagógicas, mantém-se a prática de classificação. Essas formas de avaliação, tanto por notas quanto por conceitos, têm o mesmo sentido: medir e comparar. Independentemente de constituir-se uma avaliação por conceitos, notas ou menção, as escolas trabalham com avaliação, tendo como princípio a medição e a classificação.

Assim, a avaliação tem desempenhado um importante papel para o modelo neoliberal, ou seja, um papel de classificadora dentro de um mecanismo de exclusão das diferenças na escola. Nessa perspectiva, a avaliação é usada como um instrumento de “medo”, de ameaça e tortura prévia, de classificação, que concentra o foco de atenção exclusivamente no rendimento escolar. É necessário estudar e entender como se dá a construção do aluno insuficiente, pois é “aquele” que a escola diz que não atinge a média, como o sistema escolar exige.

A avaliação, da forma classificatória como vem ocorrendo nas instituições escolares, atua sobre o ensino e sobre a professora. Essa avaliação que remete, muitas vezes, a uma ação da professora sobre os alunos determina o comportamento e a visão da professora sobre os alunos. Determina também, em outras instâncias avaliativas, a avaliação sobre a professora que consegue ou não garantir o resultado com os alunos. Esteban, ao falar sobre a redefinição metodológica, afirma:

[...] é preciso uma redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia. Um paradigma emergente que fala do caos, da desordem, da multiplicidade, do híbrido, do deslocamento, da inconstância, da negociação, da tradução, de fluidez, de margens, de inconsistência, de movimento [...] (ESTEBAN, 2003a, p.31).

O posicionamento de Esteban soa como novas possibilidades para o cotidiano escolar, introduzindo outros sentidos para a avaliação. Sentidos que nos permitam vê-la como um momento de experiência pensada, incapaz de ser traduzida na prática pedagógica. Pensar a avaliação escolar pressupõe pensar as categorias que utilizamos para determinar o que queremos avaliar. Pressupõe também pensar as geometrias inventadas para o enquadramento daqueles que são avaliados.

### 3.1 AVALIAR E GEOMETRIZAR A ESCOLA

Qualquer atividade humana de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade humana (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.61).

Tendo como objetivo estabelecer uma conexão entre as noções de tempo e espaço na Modernidade e na Pós-Modernidade<sup>25</sup>, problematizei a idéia de tempo e de espaço determinantes na escola quanto às posições dos sujeitos da avaliação da aprendizagem escolar, dos sujeitos da educação. Coloquei sob suspeita esses conceitos no mundo contemporâneo.

Ao inventar as noções de tempo, a Modernidade inventa a geometrização do espaço, criando a ordem espacial e também a necessidade de separação dos sujeitos. A geometria passa a ser parte importante do pensamento moderno, pois ao dividir o espaço determina posições e lugares distintos para os sujeitos em um processo constante de in/exclusão.

Pensando em um tempo inventado, regulado, e em um espaço geométrico, determinado, considero possível estabelecer aqui uma relação com o tempo e o espaço da escola. As noções de tempo e espaço escolar aparecem imbricadas, constituindo os sujeitos que são avaliados sob a lógica da escola moderna, vista como espaço de homogeneização onde todos devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo. A instituição escolar aparece como uma grande maquinaria

---

<sup>25</sup> Pós-Modernidade pode ser entendida aqui como uma outra possibilidade de olhar, entender e viver a Modernidade, e não como uma época ou período que a sucede.

envolvida diretamente nos processos de civilização e disciplinamento, fabricando os sujeitos modernos.

Norbert Elias (1998) rompe com as noções modernas de tempo e espaço em seu livro *Sobre o tempo*. Parafraseando o autor, o tempo não existe em si, ele é um produto social resultante de um longo processo de aprendizagem. Nesse contexto, o tempo passa a ser entendido como experiência, como invenção daquilo que a escola afirma: os alunos não aprendem por falta de tempo para ministrar o conteúdo ou por não obter um bom desempenho na avaliação. Da mesma forma, é possível pensar que o espaço escolar conserva o tempo comprimido, registra a duração do tempo.

Frago e Escolano (2001) apontam outras significações para o conceito de espaço como algo que não pode ser neutro, que carrega consigo, em suas configurações como território e lugar, signos, símbolos daqueles que o habitam, enfim, o espaço é visto como algo que comunica.

Na escola, tempo e espaço estão intimamente entrelaçados, um é determinante do outro. Nesse sentido, a escola configura-se como um lugar onde tempo e espaço se constituem de diferentes formas, produzindo os sujeitos também de diferentes formas. Aqueles que não aprendem, que não conseguem acompanhar os outros, com baixo rendimento escolar, não atingem a média. Assim, baseada em suas pedagogias, a escola assume o papel de reguladora de condutas. As pedagogias presentes na escola ocupam um papel importante na construção da subjetividade do indivíduo e também na organização de campos de saber. A combinação dessas pedagogias transforma as escolas (instituições) em espaços privilegiados para o disciplinamento da ordem, do controle dos indivíduos e do poder sobre eles.

Conforme Lopes, “[...] educar aqui significa disciplinar antes de qualquer coisa” (2004, p.20), sendo esse o grande objetivo da escola. Frago e Escolano (2001, p.45) afirmam que “[...] a incorporação do relógio aos espaços escolares tem uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições”. Também o espaço, representando a arquitetura escolar, utiliza-se de símbolos que contribuem para o controle e o disciplinamento dos corpos infantis. Conforme Frago e Escolano,

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silenciosa, ainda que ela seja por si mesma bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas

relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.45).

A escola traz as representações e formas da estrutura de habitação, cultura internalizada sujeita à mudança, conforme a história. O espaço-escola também é uma construção cultural e, portanto, histórica. As construções trazem presentes as representações de ordem, disciplina, vigilância dos/sobre os indivíduos. Cumprem determinadas funções culturais e pedagógicas também no plano didático toda vez que se define o espaço da educação formal. De acordo com a metodologia que é usada, o planejamento do espaço e do ambiente se faz necessário, pois a utilização didática do espaço é uma característica comum em todas as pedagogias ativas.

Trata-se de um espaço organizado, projetado para que se realize a educação. Tal espaço comunica: mostra quem sabe ler e escrever, bem como o emprego que o ser humano faz dele, algo que varia em cada cultura, em cada modo de pensar sobre si mesmo e sobre o outro, bem como sobre o lugar que se ocupa. O lugar pode ser um espaço ocupado e utilizado.

O tempo escolar educa, controla, determina aprendizagens. Marcado pelo relógio, o tempo da escola é único, medido, devendo ser assimilado pelos sujeitos. A aprendizagem, nesse contexto, tem um tempo determinado para acontecer, o tempo da escola determinado pelo tempo do relógio, instituído como padrão, como normal, em um lugar naturalmente organizado para aprendizagem e para o saber, mas não para a não-aprendizagem, já que esta foge dos padrões escolares.

[...] o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas e entrada e saída dela, os tempos do recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.44).

O tempo escolar é um tempo com uma duração específica. Ou seja, o ano escolar não é de 365 dias, mas de 200 dias letivos, contados os sábados, sem desperdiçar nenhum momento para que a aprendizagem se construa dentro desse tempo. O semestre não é de seis meses, nem mesmo a semana escolar é de sete dias. A escola produz o seu tempo escolar e utiliza-se de um tempo que só parece a ela pertencer.

O dia escolar não é mais um dia e sim um turno (manhã, tarde e noite). A aula não é mais um dia escolar e sim uma hora-aula. Nem a duração da hora-aula tem a duração da hora relógio (60 minutos), mas é estabelecida para ela uma duração jurídico-legal: 45 a 50 minutos. Esse é o significado de utilização disciplinar-exaustiva do tempo escolar: busca-se não mais uma duração em que caibam um aprendizado, uma formação, e sim um aprendizado, uma formação que caiba numa duração (BELTRÃO, apud FERRI, 1994, p. 117).

A contribuição de Beltrão explicita que a escola poderia ajustar esse tempo escolar para nele acoplar, distribuir, ajustar a aprendizagem, poderia também dispensar o tempo que julga como necessário e pensar primeiro na formação dos estudantes. O tempo da escola é um tempo organizado, planejado, previsto. Anos, semestres, bimestres ou trimestres, meses, semanas, dias, horas, tudo é planejado antes de iniciar o ano letivo. Para cada intervalo, um conjunto de tarefas a serem desenvolvidas pelos estudantes e professores é predeterminado pela direção da escola.

O espaço escolar sempre regula (e educa), quer quando impede ou facilita acessos, quer quando proíbe ou promove ações, quando distancia ou aproxima sujeitos. O espaço escolar está sempre a nos dizer e a nos ensinar o que se pode e o que não se pode fazer, por onde se pode e não se pode andar quem pode ou não pode por ele transitar. Como se deve freqüentá-lo, usufruí-lo. O que se modifica numa forma ou noutra de utilizar o espaço não é a possibilidade de não regulação, mas o fato que essa regulação aconteça de diferentes modos (DAHLKE, 2001, p.134).

A autora acima chama a atenção para a forma que o espaço escolar está organizado. Tudo é regulado e controlado – a forma de uso dos materiais, o que é permitido fazer no interior da escola. O espaço, dentro da sala de aula, é visto como um lugar de disciplina, ordem, organização; a disposição das classes enfileiradas faz com que a professora tenha o controle de tudo o que se passa e assim possa vigiar a todos. Para além dela, encontram-se as instâncias superiores, a coordenação, direção, cuja vigilância é exercida para garantir a disciplina, a aplicação do currículo e das práticas escolares.

Essa lógica das construções escolares, ou seja, o lugar da direção, dos professores e dos alunos, presos a uma carteira escolar, já se encontra justificada numa hierarquia que integra e compõe, regula e disciplina o currículo e as práticas escolares.

O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia de uma construção em anel; no centro, uma torre, esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é construída em celas, cada uma

atravessando toda a espessura da construção; ela tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela, de lado a lado. [...] Cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] Cada um é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação (FOUCAULT, 1987, p.165-166).

Os princípios da organização escolar fundamentam-se numa estrutura panóptica, dissociando o ver e o ser visto, onde todos estão sempre sendo vistos pelo vigia, mas nunca vêem. A escola, assim, continua reproduzindo indivíduos capazes de manter uma ordem socioeconômica e cultural moderna, aproximando-se do modelo de Bentham.

Segundo Foucault (1999), a disciplina tem como instrumento a vigilância, que procura capacitar o olhar do aparelho disciplinador a uma visão total e permanente dos que são vigiados. Esse aparelho seria mais perfeito quanto mais conseguisse realizar a persuasão da vigilância, que transfere a necessidade de qualquer limitação do vigiado para ele mesmo. A disciplina tem a capacidade de distinguir, hierarquizar e classificar os indivíduos não somente em suas atitudes, mas também quanto à maneira de se portarem, os valores adquiridos, sua índole e a natureza de seu ser.

Frago e Escolano afirmam: “[...] a ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (2001, p.44). Portanto, o currículo escolar surge como um importante dispositivo de controle e de determinação dos espaços escolares. O currículo escolar contribui, de forma significativa, para a abstração do tempo e do espaço e para a articulação entre ambos. Citando Gallas, o currículo pode ser entendido “como um artefato que opera na distribuição dos saberes, como um grande dispositivo pedagógico que tem a tarefa de educar, enquadrar, incluir, disciplinar [...]” (2004, p.26). Assim, espaço e tempo passam a ser elementos significativos do currículo, fontes de experiência e aprendizagem, elementos reguladores daquilo que o sistema escolar determina.

### 3.2 CURRÍCULO COMO SISTEMA DE REGULAÇÃO

[...] a escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia (LOURO, 2001, p.91).

A escola faz parte de um jogo sutil de poder no qual o currículo escolar, as avaliações escolares e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem e as normas escolares estão imbricados.

Falar sobre os sujeitos escolares é quase sempre um discurso vazio, é uma eloqüência sobre um sujeito, desencarnado personagem de uma ficção idealizada pela escola ou por aquele que escreveu sobre ele. Ouvimos seguidamente discursos que se referem à “escola”, ao “professor” e ao “currículo da escola”, juntamente com a preocupação dos professores em cumprir e manter as regras e o conteúdo no tempo determinado pela escola, de 200 dias letivos. Estes discursos apresentam-se de forma que todos os sujeitos ficam uniformizados, condicionados a eles.

Os sujeitos do cotidiano escolar têm me levado a pensar os currículos que são praticados nas escolas, para além dos seus contextos pedagógicos imediatos. Segundo Ferraço, “as escolas articulam-se com outros grupos sociais, com outros contextos e instituições através das redes de relações formais e informais que ligam seus membros” (2004, p.88). Não é fortuita, tampouco isolada, a visão do autor. Confluindo com essa visão, Silva afirma que

[...] é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso é, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos de poder (SILVA, 2003, p.10-11).

A política curricular tem grandes efeitos na sala de aula, define posições de professores e alunos e as relações entre eles, redistribuindo funções de autoridade, de vigilância, de poder e de iniciativa. O currículo também produz os sujeitos que falam, estabelecem diferenças, constroem hierarquias e identidades.

Veiga-Neto compreende “[...] o currículo como uma porção de cultura – em termos de conteúdo e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.)”

(2004, p.52). O currículo se tornou o eixo principal da instituição escolar e grande parte da vida escolar dos sujeitos. O currículo reproduz a cultura da sociedade em que a escola está situada.

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2003, p.27).

Assim, pode-se inferir que o conhecimento se dá na relação social, onde os processos de significação, que produzem as identidades e diferenças, estão em conexão com as relações de poder existentes. Nesse sentido, o currículo é uma representação formal dos conceitos que surgem na caminhada dos sujeitos como seres sociais que são produzidos nas instituições escolares em forma de saberes ou verdades.

[...] ao me referir ao currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc.. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normativo de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2001, p. 41).

Costa (2001), ao compreender a escola moderna para além de um espaço privilegiado que (re)elabora o conhecimento, consente que o currículo é muito mais do que um conjunto de conteúdos ordenados por disciplinas, provas e avaliações. Compreende o currículo como um conjunto de práticas culturais, históricas e significativas que encerram saberes sobre o mundo e até mesmo um modo particular de ser sujeito. Os conteúdos escolares contemplados, as metodologias de ensino, as formas de avaliação, as relações interpessoais vividas na escola, as hierarquias produzidas, o conjunto de normas e regulamentos, a ordenação do espaço, compreendem o todo que a escola deve(ria) propiciar como construtora de saberes, ainda que esteja inserida numa rede de relações de poder, consagrados pelo tempo e de reversão (quase) impossível.

[...] também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 2003, p.19).

Infere-se, do posicionamento de Silva, a trama que compreende o currículo e suas imbricações como parte estrutural da escola. É o currículo que delinea (ou deveria delinear) as relações de saber-poder entre ensinantes e aprendentes.

O termo “currículo” provém da palavra latina *currere* (SILVA, 1999), que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado. É o recheio, o conteúdo, o guia da escolaridade, perpassado pela idéia de controle na distribuição do conhecimento, pois estabelece a ordem, sendo determinante na ação educativa. Contudo, a sua estruturação não deve abordar exclusivamente a herança cultural da humanidade e transformá-la em conteúdo de ensino, mas, sobretudo, solicitar aspectos sociais e ideológicos contidos nesses saberes, ou seja, contemplar as diversas identidades que fazem parte do processo educativo, dando a todos, de forma idêntica, a importância necessária para que possam se desenvolver.

No momento em que se reconhece a produtividade dos grupos sociais na construção do currículo escolar, admite-se também que se faz necessária uma reavaliação dos referenciais que servem para determinar a inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, o que implica, necessariamente, a exclusão de outros. Assim, através do currículo, são fabricados parâmetros que servirão para a classificação dos indivíduos na escola: saberes, competências, sucessos, fracassos.

A discussão da construção do currículo é assunto premente que deve ser foco de atenção e discussão e precisa, necessariamente, ser partilhada por todos os indivíduos da comunidade na qual a escola está inserida, já que constituirá expressão das marcas das relações sociais de sua produção.

A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o *canon* curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 1999, p. 90).

Considerando-se os aspectos argumentados, pode-se afirmar que, a partir de uma abordagem pós-crítica do currículo, o que pressupõe respeito às identidades, ocorre a possibilidade de ampliar-se o espaço político e social dentro da escola. Ao

se contemplarem, no espaço educativo, os contextos sociais e culturais escolares, se estará fornecendo subsídios para a construção de novas noções.

Concebo currículo, pois, como uma forma de regulação social na medida em que nele são produzidas formas privilegiadas de raciocínio. Popkewitz enuncia que “[...] aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o ‘eu’” (2000, p.174). O currículo é tomado como algo dado e indiscutível, é aceito sem ser problematizado. Ele faz parte do centro do processo institucionalizado de educação. A política educacional tem como objetivo introduzir, mesmo na educação institucionalizada, mecanismos de controle e regulação com o objetivo de manter a ordem da produção de mercado, produzindo resultados educacionais que venham ao encontro das necessidades empresariais. Essa dimensão é refletida no capítulo que segue.

## 4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

[...] torna-se necessário desnaturalizar os significados de desempenho escolar para argumentar que são definidos no interior de sistemas discursivos e simbólicos de uma cultura. Isso permite considerar que não há uma única definição de desempenho escolar – o que se define como sendo, por exemplo, alto ou baixo desempenho escolar está atrelado a um contexto social específico – e tal definição é sempre provisória e contingente (DAL' IGNA, 2005, p.25).

É preciso considerar que cada sujeito é fruto de um contexto histórico, das diferentes formas de culturas, tornando-se, nesse processo, um sujeito “sujeitado”. No contexto escolar, o sujeito é avaliado pelo seu desempenho escolar, tendo como parâmetro o outro. O sujeito é a preocupação central do filósofo contemporâneo Michel Foucault. Em um de seus textos mais famosos, escrito pouco antes de sua morte, Foucault registrou:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder, nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p.231).

Foucault (1995) expressa justamente a preocupação com a formação do sujeito na sociedade contemporânea e as diferentes posições que esse sujeito ocupa em relação a situações que fazem emergir os modos como o sujeito/indivíduo se expressa: a objetivação - que conduzirá à construção de saberes; e a subjetivação - que determinará a sujeição do indivíduo aos saberes. Esta última incorrerá na questão “sou aquilo que dizem que sou”, o que denotará um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo.

Para Foucault, existem diferentes posições do sujeito nas diversas “tramas” que compõem a malha social, podendo relacionar-se ao âmbito familiar ou político. Vive-se a Modernidade, época em que a busca pela ordem é constante. A necessidade de enquadramento dos sujeitos e de utilização máxima do tempo é um aspecto marcante. Vive-se, também, a escola moderna. Espaço onde o disciplinamento e a normalização dos corpos são tarefas primordiais, um espaço em que as relações de poder determinam o sujeito normal a partir de uma média

preestabelecida por teorias educacionais, psicológicas e de desenvolvimento. Tais relações de poder existentes nos discursos possibilitam determinados olhares de uns sobre os outros.

[...] se o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 1996, p.20).

Segundo Foucault (1999), não existem relações de poder que não constituam saber. É nas relações de poder que se produz a verdade dos discursos, os discursos “verdadeiros” num determinado momento na sociedade.

Temos que admitir que o poder produz saber e não simplesmente favorecendo-o porque serve ou aplicando-o porque é útil: poder e saber estão diretamente implicados: que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações “poder – saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e que constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1999, p.30).

Sabendo que a verdade é aquilo que se profere a partir do discurso legitimado pela ciência, então, a verdade não é absoluta e a ficção é uma verdade que não está fora deste mundo. Foucault (1999) denominou isso de “regime de verdades”.

Pensar a Modernidade como o tempo que reflete a ordem e o poder é admitir um tempo em que não há espaço para a ambivalência, para o caos. Um tempo de classificação, segregação, separação. Um tempo em que especialistas, ao criarem novos diagnósticos, acreditam que podem estar dando conta da diversidade que se apresenta e que possibilita ver parte de um universo de condições imprevisíveis que produzem a multiplicação de estranhos<sup>26</sup>. Em cada diagnóstico que se apresenta

---

<sup>26</sup> Para uma melhor compreensão sobre a questão dos estranhos que se multiplicam na Modernidade, utilizo as palavras de Lopes: “o nome estranho passa a ser atribuído a alguém pelos seus traços de resistência, ou seja, passa a ser usado para nomear aqueles que insistem em não se enquadrarem nos diagnósticos e nas identidades existentes. Para os estranhos não há lugar, não há

para dizer do outro, outros saberes são necessários para que a captura daqueles não diagnosticados seja feita.

Para dar consistência argumentativa ao quarto capítulo, que pretende discernir a avaliação da aprendizagem escolar, assim como nos capítulos subseqüentes, sempre que oportuno se tornar, falas ou fragmentos de fala dos professores que participaram do grupo de discussão serão inseridos no texto. Com a finalidade de garantir o anonimato dos participantes, optei por denominá-los, ficticiamente como: Brilhante - Cristal - Diamante - Esmeralda - Rubi - Safira – Topázio - Turquesa, pedras preciosas, assim como deveria se constituir a questão da avaliação: algo precioso a ser constantemente lapidado, na busca de inseri-lo significativamente no contexto escolar pensado e refletido em conjunto, por ocasião dos encontros do grupo de discussão<sup>27</sup>.

A realidade escolar reflete, em determinadas ocasiões, a necessidade de buscar elementos ou posicionamentos para além da compreensão do ensinante, devido à imprevisibilidade de determinadas situações que se apresentam. Outros saberes entram, então, em ação. Constata-se isso no fragmento de fala de Brilhante quando relata:<sup>28</sup>

*Brilhante – Hoje fui à sala da Direção pedir socorro. Eu tenho um menino de 12 anos, está na terceira série primária. Dei um período de leitura silenciosa e, depois, leitura em voz alta, e ele não leu. **Aí descobri o porquê de ele não ler. Ele me disse que não sabe juntar as letrinhas. Então, ele é um analfabeto.** (Encontro I – 24/04/2006)*

Ainda que possa parecer empírico, a professora baseou-se num conhecimento extracurricular. Não necessitou de instrumento para avaliar, mas da constatação de que o aluno era incapaz de ler, portanto, julgou-o analfabeto. Outros saberes é que a conduziram a tal julgamento. O aluno, no momento em que precisou demonstrar aquilo que havia aprendido no que concerne à leitura, revelou um aprendizado insuficiente, nulo, na ótica da professora que lhe ministrava aulas.

---

palavras que o traduza e o aprisione, não há endereço, não há intimidade que possibilite a convivência, embora haja proximidade que me coloque ao lado dele, enfim, não há saberes suficientes para poder classificá-los dentro das categorias criadas tanto para o desenvolvimento cognitivo, como para o social, o emocional, o físico e o moral” (LOPES, 2004, p. 8).

<sup>27</sup> Os fragmentos de fala dos professores participantes do grupo de discussão serão marcados, no corpo do texto, apenas com uma aspa.

<sup>28</sup> Os fragmentos de fala dos professores participantes da pesquisa serão transcritos em itálico, numa caixa de texto, fonte 10, arial, diferenciando-os, assim, de citações e de outros textos utilizados no trabalho.

Na concepção de Skliar (1999), o indivíduo (in)suficiente aparece com a idéia de imperfeição e é colocado como um problema que precisa ser corrigido. Isso porque estes indivíduos continuam levantando a desconfiança de que há algo errado com eles e que isso precisa ser localizado e retificado. A localização do problema ocorreu. Cabe saber se o processo de retificação (para alguém com 12 anos, na terceira série, analfabeto) seria possível sem deixar profundas seqüelas ou sem se constituir em exclusão ou discriminação.

A Modernidade, um longo período histórico de construção da ordem, pode ser entendida como um estilo de vida, uma maneira de estar no mundo, e não necessariamente como uma época. Na Modernidade, o tempo é entendido como sendo linear (passado, presente, futuro), controlável e transcendental. “O tempo linear da Modernidade estica-se entre o passado que não pôde durar e o futuro que não pode ser. Não há lugar para o meio termo. À medida que flui, o tempo se achata num mar de miséria, de modo que o ponteiro pode flutuar” (BAUMAN, 1998, p.18).

O sujeito moderno, aquele entendido como uma unidade indivisível, com um eu profundo, uma essência única e singular que o diferencia de qualquer outro sujeito, é visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais. Nesse contexto, a escola é um *locus* privilegiado para o cumprimento do projeto da Modernidade, uma vez que forma esse sujeito.

Kant, pensador moderno do final do século XVIII, já afirmava que “[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado [...]” (2002, p.13). Apontava, assim, o disciplinamento e a instrução como condições para o desenvolvimento consciente do sujeito da aprendizagem. Com esta fala, o autor deixa claro o objetivo da escola moderna: a disciplina. Ao associar escola com disciplina, Kant afirma ainda que, por ter nascido, em estado bruto, o homem é a

[...] única criatura que precisa ser educada, necessitando de cuidados para que não se torne nocivo e para que transforme sua animalidade em humanidade. Somente pela educação o homem pode tornar-se verdadeiramente humano, pois ele é aquilo que a educação dele faz (KANT, 2002, p. 15).

Sobre essa questão, Veiga-Neto (2003) aponta que a própria noção moderna de sujeito, a matéria-prima a ser trabalhada pela educação - seja para levá-lo de um

estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para levá-lo da minoridade para a maioria (como pensaram Kant, Hegel e Marx) -, partiu do entendimento natural e preexistente ao mundo social, político, cultural e econômico. A educação das crianças, nos séculos XVI e XVII, veio a sofrer alterações, conforme a obra *Emílio*, escrita por Rousseau e publicada em 1762, apontando a natureza educável do indivíduo.

Da família à escola, a criança passa por modificações profundas que não deixam de ser um rito de passagem. Passa-se do aprendizado empírico, livre, assistemático e lúdico para o formal, hermético, sistemático, disciplinado. Há um rompimento brusco entre o antes e o depois, isto é, entre a educação familiar e aquela conferida pela instituição escola, centrada na figura do professor que assimila tal disciplinamento. Ao ser questionada a respeito da avaliação, Safira se posiciona:

Safira – ***Nós temos uma proposta de avaliação enquanto uma prática investigativa [...] do professor de laboratório, do coordenador, investigar as causas e, muitas vezes, no grau que o aluno vai atingir, mas nenhum professor vai questionar o que foi feito até agora.*** (Encontro I – 24/04/2006)

Enquanto a escola cria possibilidades de avaliar conjuntamente, exerce o papel que lhe é devido como instituição formal, ainda que isso represente mensurar, rotular, hierarquizar os educandos pelos saberes que demonstram possuir no momento da avaliação. No entanto, como refere a participante do grupo de discussão, nenhum professor vai questionar o que foi feito até aquele momento. Esse não questionar conduz à crença de que aquilo que acontece na escola é compartimentalizado em situações estanques, sem que se analise o antes ou o depois.

Rousseau (1999), ao sugerir que a criança precisa ser educada de acordo com os estágios naturais de seu desenvolvimento, descreve um sistema de educação segundo a natureza, referindo-se a uma educação mais aberta.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência, nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 1999, p.8).

A educação que Rousseau aponta em *Emílio* envolve a manipulação de uma “liberdade bem regulada” que vai necessitar de uma autoridade externa “à qual a criança (o cidadão) está sujeita e que, contudo, a autoriza a agir como agente livre”

(DONALD, 2000, p.71). A necessidade de preservar a natureza da criança indica que, no pensamento de Rousseau, o conhecimento dos estágios naturais de seu desenvolvimento permite ao mestre colocar em ação a disciplina.

Segundo Narodowski (2001), para Comenius, a infância se apresenta como um corpo não-pedagogizado, ou seja, a infância é uma conseqüência da ação do adulto sobre esse corpo. Comenius, criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores de sua época, já no século XVII concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem, que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como “muito avançadas” para os padrões da época. Ele pregava a necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico. Defendia a escola como o *locus* fundamental da educação, sintetizando seus ideais educativos sob o pressuposto: “Ensinar tudo a todos”. Isso, para ele, significava os fundamentos, os princípios que permitiriam ao homem colocar-se no mundo não apenas como espectador, mas, acima de tudo, como ator, em contraste com os ideais vigentes, que lutavam por uma educação só para os privilegiados. “Nós almejamos a educação geral de todos aqueles que nasceram homem para tudo o que é humano. Tampouco os filhos dos ricos, os nobres ou os que dirigem o governo são os únicos que nasceram para tais dignidades” (COMENIUS *apud* NARODOWSKI, 2001, p.27).

As críticas que Comenius faz à educação de sua época aparecem em sua obra *Didática Magna*, concluída em 1638. Sua posição é assumida em resposta ao desafio da Modernidade acerca da educação, constituindo-se, portanto, na síntese da Pedagogia da infância e da juventude, através de uma “nova tecnologia social”: a escola. A *Didática Magna* caracteriza-se, então, como o primeiro grande projeto da educação da Modernidade, que se tornaria fonte de inspiração para os discursos pedagógicos posteriores.

A tarefa pedagógica não é um assunto do Estado, embora este tenha a função de apoio (administrando, controlando e financiando o grande sistema de ensino), mas é aos educadores que recai a busca dos métodos apropriados que guiarão o ensino; apenas esses terão condições de dizer que rumos a educação deve tomar, guiando as ações no sentido da concretização da utopia sociopolítica. “O pedagogo é aquele que faz, que planeja e concebe o processo de ensino” (NARODOWSKI, 2001, p.94).

Varela e Alvarez-Uría (1991) argumentam que o caráter supostamente natural que a escola assume nos dias atuais, sua universalidade e eternidade tornam seu questionamento impensável e antinatural. Com o intuito de problematizar tal condição natural, os autores destacam condições sociais que permitiram o aparecimento da “escola nacional”<sup>29</sup>, tais como, a definição de um estatuto da infância, a necessidade de um local e de um corpo de especialistas para educá-la, a descaracterização de outros modos de educação e a institucionalização da escola através da imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Nessa perspectiva, é preciso relacionar a institucionalização, a legalização e a obrigatoriedade da escola com o projeto educacional da Modernidade. É preciso compreender a escola enquanto instituição que

[...] sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da Modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias do progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade [...]. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. [...] A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da Modernidade (SILVA, 1995, p. 245).

A emergência da escolarização de massas, na segunda metade do século XIX, está, pois, intrinsecamente relacionada à constituição da sociedade moderna, com as transformações advindas da Revolução Industrial e a necessidade de “[...] fixar a população operária, o proletariado em formação no corpo mesmo do aparelho de produção” (FOUCAULT, 1996, p. 111-112). É preciso considerar que a emergência da educação em massa está relacionada com a necessidade de governar<sup>30</sup> as populações que se aglomeravam nas zonas urbanas nos países da Europa e nos Estados Unidos.

---

<sup>29</sup> Varela e Alvarez-Uría (1991) explicam que, no século XVI, inicia-se um processo de enclausuramento das crianças que virá a ser chamado de escolarização. Aos poucos, as preceptoras encarregadas de instruir os filhos da nobreza serão substituídas pelos colégios, liceus, ginásios. Estes terão muito pouco em comum com os espaços destinados às crianças pobres - albergues, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, etc. Nesses espaços e, mais tarde, na escola, produzem-se diferentes significados sobre a formação e a aprendizagem que contribuem para separar trabalho manual e trabalho intelectual.

<sup>30</sup> Tomo este conceito considerando o sentido que Foucault (1995) lhe atribuiu. Para o autor, governo não se refere apenas a estruturas políticas ou administrativas do estado moderno, mas designa “[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. [...] Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (p.244).

No interior das escolas, encontra-se uma multiplicidade de processos que se organizam e são organizados por uma “nova microfísica do poder”, um novo tipo de poder que Foucault (2000) denominou “poder disciplinar”, cujas técnicas de individualização apanham, capturam, controlam e disciplinam.<sup>31</sup> Daí porque, numa perspectiva foucaultiana, diz-se que a escola está profundamente comprometida com a fabricação do indivíduo moderno.

Seguindo sua missão de educar, disciplinar e estabelecer lugares, a escola produz, ao mesmo tempo, saberes e não-saberes legítimos, em um espaço geometricamente dividido, incluindo e excluindo os sujeitos de forma sutil e eficaz. Através da disciplina, distribui os sujeitos no espaço e no tempo para que sejam capazes de internalizar as regras de controle, agindo diretamente sobre os indivíduos, transformando-os em sujeitos autocontroláveis e autônomos (LOPES, 2003).

Frente a essa escola, com um tempo único, um espaço fechado e quadriculado e um currículo predeterminado, qual o lugar destinado àqueles que não se enquadram dentro do convencional limite de normalidade? Na busca constante pela normalização e pelo cumprimento de seu projeto educativo, a escola moderna abriga os sujeitos que possuem outro tempo de aprendizagem na inaudível fronteira dentro e fora, como uma forma de controlar o risco da exclusão.

A escola, assim como outras instituições que se desenvolveram no século XIX, assumia a tarefa de normalização dos indivíduos,

[...] assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de um poder que não é o judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades (FOUCAULT, 1999, p.113).

Foucault (1999) relata que as instituições de seqüestro têm como principal objetivo transformar o tempo do homem em tempo de trabalho e o corpo do homem em força de trabalho. Na escola, este tempo transformado exige uma sofisticada e longa operação de forças sobre os corpos dos indivíduos. Tal operação, que se

---

<sup>31</sup> Ainda que o poder disciplinar tenha se estendido por todo o corpo social, é nas instituições educativas que seus efeitos podem ser sentidos de forma mais sensível (VARELA, 2002). Nesse sentido, importa referir que Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987), dedica-se a descrever em detalhes como o poder disciplinar opera através de um conjunto de técnicas em instituições como os colégios.

materializava tanto na forma de disciplina do saber sobre os indivíduos quanto na forma de disciplina sobre o corpo, visava ao enquadramento dos sujeitos para que se tornassem cada vez mais produtivos dentro de uma ótica predeterminada.

#### 4.1 AVALIAR, HOMOGENEIZAR E CLASSIFICAR

Nesse paradigma, com base na tentativa de homogeneização e não-consideração da individualidade, parece ser coerente a atitude de excluir os alunos que não aprendem, que se afastam da média, da ordem e da medida de avaliação que a escola propõe. É evidente que a grande contradição da escola, segundo tal paradigma, é que está organizada em torno da homogeneidade quando a heterogeneidade dos alunos é cada vez maior.

Em resumo, segundo Quetelet, a existência de uma média é o sinal incontestável da existência de uma regularidade, interpretada num sentido expressamente ontológico: “a principal idéia, para mim, é fazer prevalecer a verdade e mostrar o quanto o homem, mesmo à sua revelia, está sujeito às leis divinas e com que regularidade ele as cumpre. Aliás, essa regularidade não é peculiar ao homem, é uma das grandes leis da natureza que são pertinentes tanto aos animais quanto às plantas, e talvez seja espantoso que não a tenhamos reconhecido mais cedo” (QUETELET *apud* CANGUILHEM, 2002, p.124).

A concepção de Quetelet (*apud* CANGUILHEM, 2002) consiste em identificar que a média é uma norma preestabelecida que nela se expressa. O aluno médio é aquele que sabe mais ou menos de tudo, que tem acesso mais ou menos a todos os meios, que lê mais ou menos o que se crê que lê, é aquele que a escola imagina como sendo a medida para mensurar todos: para baixo ou para cima.

A curiosidade e o desejo de conhecer fazem parte da dinâmica da vida. Essa aprendizagem pode representar dificuldades quando a criança ingressa na escola, pois lá o aprender muda de registro: a aprendizagem passa a referir-se aos signos da cultura e a criança é pressionada a corresponder aos pressupostos de aprendizagem impostos e a ser bem-sucedida. Ou seja, a formalização da aprendizagem pode levar à classificação e à normalização das crianças dentro dos moldes impostos pela “maquinaria escolar”. Nesse processo, pedagogias disciplinares, corretivas, psicológicas, entre outras, são engendradas e exercidas sobre os corpos dos sujeitos.

Um dos instrumentos que viabiliza a classificação e a normalização é a avaliação. A avaliação nas instituições de ensino tem se constituído, de forma

autoritária e conservadora, como um instrumento fundamental e indispensável para a aprovação/reprovação. Assim, ela desempenha um importante papel para o modelo social neoliberal/conservador ao classificar em um mecanismo de exclusão das diferenças da escola.

Quando questionados a respeito de avaliação, os participantes do grupo de discussão teceram considerações que se tornam interessantes neste momento.

Safira: *Ela simplesmente está cumprindo o que foi imposto para ela. As escolas têm agora um decreto, ou melhor, um comprometimento com a educação de 100% de aprovação. Na verdade, a avaliação é feita para todos, mas, no final, ela é praticamente nula porque, se você tem que cumprir 100% de aprovação, o que você fez anula. (Encontro 24/04/2006)*

Turquesa: *Existem algumas direções que não aceitam isso. Se existir alunos que não podem passar, eles vão atrás, batem o pé e não passam. Mas há direções que são mais vulneráveis, talvez, e passam. (Encontro 1 – 24/04/2006)*

A primeira inferência que se pôde realizar pelas falas dos participantes do grupo é a de que o professor não possui autonomia quanto à aprovação/reprovação. Esse papel é da alçada das direções, o que conduz a Esteban, ao referir que “[...] o controle e a classificação dos indivíduos, segundo modelos estandardizados, atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos” (2002, p.102). Tais comportamentos e atitudes não podem ser avaliados pelo professor, mas pela direção, onde se concentra o poder decisório de classificar estipulando medidas, o que põe em dúvida a avaliação realizada por quem trabalha diretamente com o aluno: o professor.

Segundo Safira, a avaliação, cujo caráter punitivo e classificatório está presente, constitui-se como nula. O estresse por que passa o aluno torna-se nulo, ‘já que a avaliação é feita para todos, mas há que se aprovar 100%, daí adquirir caráter de nulidade’. Assim mesmo, o aluno necessita cumprir recuperações de várias naturezas, impostas pelo sistema, numa sobrecarga de atribuições, mas, ainda, punitivas, classificatórias, excludentes. Nesse contexto, desprezam-se os saberes dos alunos, já que ficam enquadrados dentro de padrões preestabelecidos, mesmo que a classificação seja quadripartida em ótimo/muito bom/bom/regular, outra forma de exclusão e de triagem na busca de 100% de aprovação.

A universalização do ensino implica que as crianças sejam enquadradas em moldes comuns ditados pelas normas escolares, havendo, assim, uma

uniformização, uma rigidez dos programas aplicados, bem como da faixa etária para ingresso no ensino fundamental. Esse “nivelamento”, porém, não leva em conta as diferenças culturais em que as crianças estão inseridas.

A avaliação funciona como um instrumento classificatório e punitivo tanto durante a vida estudantil quanto no transcurso da vida social e particular do indivíduo. Ela atua sobre às questões específicas, como acesso ao mercado de trabalho, entre outras, mas também quanto às escolhas futuras que ele possa fazer.

O depoimento de Esmeralda ratifica aquilo que foi teorizado.

Esmeralda: *Quando fomos fazer Campo Profissional, vi uma quarta série que a professora tinha assumido há 15 dias, composta por 12 alunos. “Daí, profe”, perguntei. “E aquele aluno hiperativo?” Ao que respondeu: **Não estou preocupada com a avaliação, vou passar todos eles. Já peguei a turma andando, a escola que se vire.** (Encontro I – 24/04/2006)*

A professora não reconhece o instrumento de avaliação, desconsidera-o. Além disso, não faz parte da escola, já que enuncia ‘a escola que se vire, vou aprovar todos eles’. Não refere instrumento avaliativo, mas atribui a todos os alunos idênticas possibilidades, desconhece saberes individuais e vê a escola como algo exterior a si: ela não é parte da escola, assim como a avaliação constitui-se em algo isolado. Varela e Alvarez-Uría (1992) contribuem ao referir que a escola moderna se tornou *maquinaria*, não situada nas demandas populares, mas no interesse do Estado moderno, que organiza os próprios tempos, rotinas, espaços, práticas e saberes que produzem sujeitos dóceis, autogovernados.

A média estabelecida na avaliação representa a quantidade, e não a qualidade dos aspectos avaliados. Restringe-se à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado assunto ou conteúdo que se esteja trabalhando, normalizando o aluno dentro de um padrão preestabelecido. Não permite a reorientação do aluno, tira-lhe a espontaneidade, a criticidade e a criatividade; transforma-o em agente passivo, que recebe conteúdos e informações, cujo conhecimento deverá demonstrar nas provas e testes avaliativos. A avaliação funciona como um dispositivo que opera no disciplinamento dos sujeitos. A média, por sua vez, é uma forma de comparar grandezas, tomando um como padrão (a nota mínima estabelecida) e outro como objeto a ser medido (o saber dos alunos).

A atribuição dos valores, dessa forma, faz parte do movimento de homogeneizar os resultados. Assim, “o processo avaliativo traz profundos vínculos com a dinâmica de produção da exclusão/inclusão” (ESTEBAN, 2004, p.83).

Isso posto, torna-se, difícil permanecer indiferente ou imune às discussões sobre a avaliação escolar e suas implicações no processo educativo. A escola, que deveria ser para todos, continua seletiva e excludente. Continuam os graves e antigos problemas de crianças e adultos que não aprendem, que não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, que se sentem excluídos e marginalizados, que abandonam a escola devido à necessidade de garantir o sustento da família. Seguindo-se este parâmetro, torna-se um continuum a situação de evasão e repetência, constatada no desempenho dos alunos, sobremaneira naqueles considerados insuficientes por um sistema hierarquicamente construído, nunca alterado, que apresenta, ao longo do tempo, resultados questionáveis. A produção deste aluno (in)suficiente constitui-se no foco de atenção do quinto capítulo.

### **III PARTE – A PRODUÇÃO DO ALUNO (IN)SUFICIENTE**

## 5 A NORMA NA PRODUÇÃO DO ALUNO (IN)SUFICIENTE

A norma é um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se constitui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade (EWALD, 2000, p.86).

Segundo Ewald, no texto em epígrafe, tudo está na norma, o que significa dizer que todos os sujeitos estão na norma. A norma é uma medida de comparabilidade entre o que é comum e o sujeito. Ela se apresenta como múltipla, pois não existe norma maior ou menor, mas sim inúmeras que se entrelaçam e se complementam.

Objetivando percorrer esses limiares do surgimento da média na Modernidade, inicio buscando os conceitos de média e norma. A noção de média é usada para definir a média escolar que é expressa por notas, conceitos. A média escolar surge como uma prática pedagógica que possibilita classificação e ordenamento, quando se procura definir e diferenciar os que aprendem dos que não aprendem, a fim de conhecê-los e, assim, poder vigiá-los. O jogo de partilhas coloca nas escolas, de um lado, o sujeito que está “dentro” da média e, de outro lado, o sujeito que está “fora” da média, ou seja, fora dos padrões da normalidade. Tal jogo constitui-se, então, em uma difícil tarefa, como afirma Canguilhem (2002), pois ele se dá no contorno, na fissura, no limite.

No entanto, localizar os sujeitos que pertencem a uma norma como objeto das técnicas de um poder disciplinar é pensar no sujeito moderno como uma produção desse poder que, ao agir sobre os corpos dos indivíduos, extrai deles tempo e trabalho. Aos métodos que possibilitam um controle do corpo e de suas partes, Foucault chama de “disciplinas”: “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1999, p.118).

O surgimento da questão do indivíduo moderno só foi possível a partir da noção do poder disciplinar, o que, para Foucault, se constitui como produtor das sociedades modernas. O que é fundamental para o poder disciplinar é “calcular o

poder com o mínimo de dispêndio e o máximo de eficácia” (FOUCAULT, 2000, p.43), o que significa colocar em operação mecanismos que possibilitam uma extração de tempo e de trabalho dos corpos. Entre esses mecanismos, encontra-se a disciplina.

Lunardi (2003, p.101) afirma que “a possibilidade de pensar o corpo como objeto e alvo de um poder que se exerce através de mecanismos disciplinares permite trazer a idéia de normalização”. A noção da normalidade, nesse contexto, não deve ser tomada prioritariamente sob o aspecto do Direito, mas sim a partir da Medicina, da Psiquiatria.

Para Foucault, entender essa questão é pensar como se constituiu a normalidade que produziu a separação entre o normal e o patológico. Ou seja: como emergiu o poder de normalização na sociedade moderna ocidental.

Em *Os Anormais*, Michel Foucault (2001) apresenta esse tema, nos cursos do *Collège de France*<sup>32</sup> (1974-1975), afirmando que “o que gostaria de estudar” é:

Essa emergência do poder de normalização, a maneira como ele se formou, a maneira como ele se instalou sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu soberania em nossa sociedade [...] (FOUCAULT, 2001, p.32).

Nos cursos citados, Foucault (2001) começa apresentando aos seus ouvintes a leitura de dois relatórios psiquiátricos em matéria penal para, a partir do exame médico legal, chegar à questão analisada, referente aos anormais. Na obra homônima, lê-se que

[...] a norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. A norma traz consigo, ao mesmo tempo, um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p.62).

Ewald (2000) argumenta que a norma permite igualizar os indivíduos, assim fornecendo uma medida. Ao mesmo tempo, ela também opera desigualizando-os, o que permite medir desvios. Nesse sentido, entendo que o que se define como sendo desempenho escolar é o significado de um processo de normalização que institui uma média e os desvios como operações que permitem dividir uma população de alunos e alunas (e todas as suas características) em aprendentes e não-aprendentes.

<sup>32</sup> O ensino no *Collège de France* obedecia a regras particulares. Os professores a cada ano deveriam expor uma pesquisa original, o que os obrigava sempre a renovar o conteúdo do seu ensino. Eles teriam que dar 26 horas de aula por ano (Ver FOUCAULT, 1999).

Canguilhem (2002) também se preocupava com a comparação e a definição do normal e do anormal, colocando todos sob a norma, o que significa dizer que tanto o sujeito posicionado na zona de normalidade, tomada como referência, quanto o que não se localiza na fronteira da normalidade inserem-se na norma. Delci Arnold, em sua proposta de mestrado, trabalhando com os discursos da dificuldade de aprendizagem, a média e a produção da corrigibilidade, afirma:

[...] para que a prática da inclusão se torne viável e para que se evite a saída de alunos da escola dita regular, a média estatística dos indivíduos evadidos ou que nunca freqüentaram a escola aparece como um mecanismo capaz de colocar em ações formas de gerenciamento daquilo que aparece como condição de ameaça social pela presença de um critério ou de uma associação de critérios<sup>33</sup> (ARNOLD, 2006, p. 92).

Ewald (2000) diz que a normalização é a instituição de uma linguagem que permitirá entender e conformar uma sociedade; a normalização é a instituição de uma língua comum, uma maneira de fazer de cada indivíduo um espelho e uma medida do outro. E enfatiza:

O anormal não é de uma natureza diferente do normal. A norma, o espaço normativo, não conhecem exteriores. A norma integra tudo aquilo que desejaria exceder – nada, ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro (EWALD, 2000, p.86-87).

Ressalto que uma análise dessa natureza também pode significar a problematização de vários níveis das representações dentro da educação da alteridade deficiente.

E pensar a escola conduz, necessariamente, a pensar a avaliação, processo que vem sendo, ao longo dos anos, objeto de debates dentro e fora do âmbito escolar. Pensar a escola leva a pensar também no sujeito que está inserido na maquinaria escolar, aquele que é avaliado, que possui nota/conceito, que dizem que aprende ou não, enfim, que está dentro de uma teia de relações de poder.

Com o interesse da sociedade voltado para a homogeneização das diferenças, buscando na individualização a possibilidade do exercício de poder, capaz de classificar segundo uma determinada média preestabelecida que vai constituir a

---

<sup>33</sup> Arnold não toma o conceito de norma como sinônimo de média estatística, mas conforme compreensão de Canguilhem (2002), que apresenta as normas como “constantes determinadas por médias” (p.120) formadas por oscilações. O autor também não toma a norma como algo fixado pela exatidão por considerar que ela é o resultado de uma escolha e, por isso, apenas variações.

individualidade, surgem testes de Quociente<sup>34</sup> de Inteligência. Estes são usados como base comparativa para determinar as dificuldades de aprendizagem em um sujeito e, assim, classificá-lo como aprendente ou não-aprendente.

Embora exista a diferença entre aprendentes e não-aprendentes, todos estão, permanentemente, sendo vigiados e, por isso, examinados. Examinar não em um sentido clínico, mas como recorte da educação, em um sentido pedagógico. Examinar, na Pedagogia, tem, entre outras funções, o sentido de pré-diagnosticar possíveis problemas, que podem ser evitados se forem detectados antes mesmo de se tornarem problemas. O acompanhamento dos alunos em seus aprendizados, a determinação de avaliações constantes e a própria invenção da avaliação como processo são práticas que refletem as inúmeras suspeitas escolares, bem como a necessidade da ação continuada dos especialistas/professores no aprendizado do aluno.

Fazer falar, escrever, desenhar e estar permanentemente sendo instigado para convivência solidária com o outro parecem ser a tônica dos investimentos da escola atual. Para tanto, a maquinaria que opera na realização dessas e de outras ações entra determinando aqueles que estão próximos da concretização desses objetivos e aqueles que merecem maior atenção, pois estão sob a ameaça da não-conquista das competências que devem ser formadas nos sujeitos escolares. Diante de tal ameaça, os não-aprendentes - e não me refiro apenas à aprendizagem de conteúdos escolares, mas a toda e qualquer aprendizagem possibilitada pela escola (de convivência com o outro) - são colocados em destaque, pois necessitam de maior atenção.

A produção do aluno insuficiente aparece de muitas formas no espaço escolar, mas marcadamente aparece quando os resultados da avaliação diagnóstica acabam sendo confirmados no final de um período escolar. Diagnosticar a não-aprendizagem implica ações e medidas pedagógicas para que o quadro que se anuncia seja revertido no final de um processo. Se ações pedagógicas, em uma primeira instância, são realizadas para a mudança de um diagnóstico apresentado por algum aluno e se, mesmo com tais ações, o aprendente não consegue mudar de posição em relação à aprendizagem, outros investimentos serão necessários.

---

<sup>34</sup> Em 1916, surgiu o Stanford-Binet, desenvolvido por Terman e seus associados na Universidade de Stanford. Foi neste teste que o quociente de inteligência (QI), ou a razão entre a idade mental e a idade cronológica, apareceu pela primeira vez. O teste de QI é definido como a proporção da idade mental de uma pessoa em relação a sua idade cronológica (física), vezes 100, com a idade mental definida como o nível médio do desempenho de uma determinada idade do teste de QI. (STERNBERG; GRIGORENKO *apud* ARNOLD, 2003, p.40)

Especialistas que trabalham fazendo operar a maquinaria escolar entram em ação em uma tentativa de recuperação daquele que não está demonstrando resultados suficientes para ser aprovado. Muitos dos alunos encaminhados a outros especialistas conseguem, mediante o apoio pedagógico, enquadrar-se em uma pretensa “zona de normalidade”, e outros, mesmo sendo submetidos a pedagogias corretivas, não conseguem ocupar tal espaço. Estar fora da zona de normalidade pode ser lido como estar dentro de uma zona de risco devido à insuficiência para a aprendizagem escolar. Ser insuficiente é não ter suficiência, é não ter condições para aprender como os outros.

Como a norma é sempre delineada a partir de uma comparação que define medidas comuns, o insuficiente é sempre aquele criado comparativamente ao suficiente, porém, cada tempo e cada espaço criam as condições para que alguém seja considerado (in)suficiente. Como um espaço duvidoso, a suficiência, na aprendizagem, pode ser facilmente colocada sob suspeita pelos professores e por aqueles que questionam os diagnósticos e os resultados das avaliações escolares.

Diante da insegurança gerada pelos mecanismos, sempre questionáveis, de avaliação, novas práticas e critérios de inclusão e de aprovação do aluno insuficiente são criados. Uma das práticas mais mobilizadas pelas escolas são os estudos de recuperação ou uma prática não tão assimilada na atualidade, o estudo por ciclos. Aulas de recuperação, estudos por ciclos, aprovação em condição de acompanhamento pedagógico são algumas das estratégias escolares para recuperar o aluno em estado de insuficiência. Tornar o insuficiente em alguém suficiente é uma luta cotidiana na escola. Nesse processo, muitos conseguem ser “promovidos”, porém aqueles que não apresentam o mínimo desejado para se tornarem suficientes acabam beirando a incorrigibilidade (ARNOLD, 2006).

Alunos insuficientes e alunos incorrigíveis são necessários na escola para se poder dizer quem são os suficientes e aqueles que, com uma boa dose de esforço pessoal, conseguem escapar de uma zona de risco anunciada pela escola. A produção do insuficiente é condição necessária para que a norma seja mantida e fortalecida. Nas práticas escolares cotidianas, não se questiona a norma inventada para posicionar os sujeitos, mas sim por que eles não a atingem. Tais práticas podem ser vistas na história da escola e na história da invenção de muitos e controvertidos mecanismos que possibilitaram avaliar e testar a aprendizagem dos aprendentes.

As raízes da testagem estão perdidas na antiguidade. No século XIX, porém, com o interesse pelo tratamento humano das pessoas portadoras de deficiência mental e aquelas consideradas insanas, surgiu a necessidade de se estabelecerem critérios para identificar e classificar esses casos, um sistema objetivo de classificação da sociedade. Naquela época, os psicólogos estavam com a atenção voltada às uniformidades, e não às diferenças. Assim, agir diferentemente dos padrões tidos como normais era considerada uma forma de erro. “Antes desta época, a negligência, o ridículo e inclusive a tortura eram o destino comum desses indivíduos” (ANASTASI e URBINA, 2000, p.41). Lopes (2003, p.25) cita o psicólogo Castell, contemporâneo de Galton, como o fundador norte-americano dos testes, sendo ele a empregar, pela primeira vez, o termo *mental tests*, designando instrumentos que permitiam mensurar a quantidade de função (mental) manifestada por um indivíduo em relação à média do grupo.

Em decorrência desta iniciativa, Alfred Binet e seus colegas também dedicaram muitos anos a uma pesquisa sobre maneiras de medir a inteligência. Foram experimentadas muitas abordagens e, em 1904, o Ministro da Educação nomeou Binet para a comissão que estudaria procedimentos a serem usados na educação de crianças consideradas, então, retardadas. Foi em conexão com os objetivos desta comissão que Binet, em parceria com Pierre Simon, elaborou, em 1905, a primeira escala Binet-Simon, que consistia em 30 testes organizados em ordem crescente de dificuldade – aplicando-se os testes a 50 crianças normais de 3 a 11 anos e algumas crianças e adultos mentalmente retardados, caracterizando-se a diferença como um desvio patológico da média. “Os testes foram planejados para cobrir uma ampla variedade de funções, com ênfase especial em julgamento, compreensão e raciocínio, os quais Binet considerava componentes essenciais da inteligência” (ANASTASI; URBINA, 2000, p.45).

Na segunda escala, a de 1908, os testes foram aumentados e agrupados em níveis de idade. “O escore da criança no teste completo podia então ser expresso como um *nível mental* correspondente à idade das crianças normais cujo desempenho ela tinha igualado” (ANASTASI; URBINA, 2000, p.45). Uma terceira revisão apareceu no ano de 1911, ano da morte prematura de Binet, mas sem grandes modificações.

Os testes Binet-Simon atraíram a atenção de muitos psicólogos do mundo inteiro, e traduções e adaptações apareceram em muitos países. Em 1916, surgiu o Stanford-Binet, desenvolvido por Terman e seus associados na Universidade de

Stanford. Foi neste teste que o quociente de inteligência (QI), ou a razão entre a idade mental e a idade cronológica, apareceu pela primeira vez.

Embora os testes de inteligência tenham sido originalmente planejados para experimentar uma variedade ampla de funções, a fim de estimar o nível intelectual geral do indivíduo, viu-se que eram bastante limitados em seu alcance. Nem todas as funções importantes estavam representadas (ANASTASI; URBINA, 2000, p.46).

Estava criada, assim, a possibilidade de se classificarem os sujeitos de acordo com uma medida “exata”. “A média – esta medida exata - se encarregaria de classificá-los para que saberes pudessem ser construídos sobre eles, tornando-os conhecidos e passíveis de correção” (ARNOLD, 2005, p.32). A média escolar, então, surge da necessidade de classificar e ordenar, na medida em que se busca diferenciar os que aprendem dos que não aprendem. E é a partir daí que se estabelecem valores para identificar aqueles que se encontram dentro dos padrões da média e aqueles que se encontram numa zona de retificação.

Os fragmentos de fala dos participantes do grupo de discussão ilustram esse ponto.

Cristal: ***Se continuar com as mesmas atitudes sem nenhum interesse pelo que se faz em sala de aula, não alcançará os objetivos mínimos da 2ª série – ler com clareza, expressar-se corretamente, solucionar os problemas e os cálculos básicos – soma e subtrações com empréstimo e reserva, multiplicação e divisão e alguns conhecimentos gerais. (Encontro V – 08/05/2006)***

Turquesa: [...] ***temos um aluno que é hiperativo, toma medicação, está repetindo a 4ª série pela terceira vez, o que acontece, ele vinha para nós no turno contrário, tudo que a gente fazia de atividade ele já estava saturado, pra ele ficar mais à vontade, ele não tomava a medicação antes de vir, tudo que se possa imaginar, ele fazia na sala de aula. (Encontro I – 24/04/2006)***

Um aspecto recorrente que chama atenção ao se analisarem as falas dos professores acima transcritas é que, conforme afirmam Fabris e Lopes (2003), o diagnóstico ocupa o lugar do sujeito. Segundo as autoras: “na tentativa de desvendar o que aflige os sujeitos e que dificulta e, às vezes, impede estes de aprenderem, busca-se saber tudo sobre seu diagnóstico e perde-se a perspectiva do sujeito da educação” (2003, p.4). A necessidade de enquadrar o sujeito colocando sua diferença (marcada no corpo) no centro do problema oferece certa tranquilidade aos professores, que não se vêem como os responsáveis pela sua (não-) aprendizagem. Ao mesmo tempo, acaba não permitindo a aprendizagem desses sujeitos, trabalhando na perspectiva de um aluno insuficiente para a aprendizagem - incapaz de ler com clareza, de assimilar conhecimentos básicos, etc.

Mesmo capturando o sujeito a fim de localizá-lo tanto nas igualdades quanto nas diferenças, o atendimento do que é proposto para ser considerado alguém que se situa dentro de uma zona de normalidade não significa acesso tranqüilo na rede social. Os movimentos tecidos pelas instituições que primam pela normalização dos sujeitos – em destaque, a escola – são organizados dentro de uma lógica estruturante que pouco ou nada permite de variações. Há, aqui, uma vontade de trazer todos para o que foi determinado como sendo uma média de normalidade e para dentro de uma dada ordem social pré-colocada aos sujeitos escolares. Uma das estratégias utilizadas para tal enquadramento é a invenção da média escolar e da necessidade de encaixar todos em uma mesma média, ou melhor, enquadrar todos que apresentem pouca variação de comportamento.

No quinto encontro do grupo de discussão, foram apresentados excertos de falas de professores a respeito da avaliação, retirados da obra de Maria Teresa Esteban, *Escola, currículo e avaliação*. A partir destes, foi desencadeada uma discussão com os participantes do grupo.

Topázio: ***Avalia-se mais o erro, dar nota pelo erro, acredito que deva ser usada uma prova para medir, mas também outros tipos de avaliação.***

Turquesa: *Se considerarmos todos os alunos nota 10 e se for diminuindo, ele sempre vai ficar com uma nota boa. Agora, se você olhar para todos nota 0, eles vão precisar render muito mais para que você acrescente nota. Considerando todos nota 10, eu trabalho com a auto-estima deles, porque é difícil tirar nota de um aluno. **Você acaba achando justificativas para o erro dele, porque você não quer tirar nota, trabalha com a auto-estima dele e a tua também.***

Brilhante: *Os professores trabalham durante a semana toda atribuindo estrelinhas aos alunos e, no final da semana, eles têm uma surpresa. **Você avalia junto com os alunos, e eles sabem os erros que cometeram.*** (Encontro V – 30/05/2006)

O discernimento verbalizado por Topázio, assim como por Turquesa e Brilhante, mostra que o sujeito passa, então, a ser medido e avaliado por aquilo que desempenhou, na base do erro em detrimento do acerto. Aqui vejo claramente a lógica perversa da classificação e da produção do insuficiente sendo mantida, pois não se rompe com a lógica, apenas se mostra a necessidade de avaliar de outras formas que não olhem para o erro. Não olhar para o erro pode mostrar uma tentativa de romper com um tipo de avaliação que frisa o não-saber, mas não rompe com uma avaliação classificatória e diagnóstica.

Há uma multiplicidade de concepções referentes à avaliação, em função, principalmente, dos diferentes referenciais teóricos que fundamentam esse pensar. Frente a essas inúmeras concepções, portanto, faz-se necessária uma postura de

inquietação, não que isso signifique romper com o caráter classificatório da avaliação, mas significa um constante tensionar de práticas pedagógicas. Além disso, a avaliação é um dispositivo que, articulado com outro em operação no currículo, subjetiva e define posições para os sujeitos da educação.

Os professores participantes do grupo de discussão, ao serem questionados a respeito das lacunas de aprendizagem apresentadas pelos alunos e os respectivos encaminhamentos feitos nas escolas para suprir estas lacunas, referem:

Safira: *A maioria das escolas hoje, principalmente as municipais, tem aulas de reforço, laboratório de aprendizagem. As avaliações já existem, se encaminham essas crianças que sentem maior dificuldade... **avaliação psicológica, psicopedagógica, com encaminhamento para sala de recursos ou até acompanhamento fonoaudiológico** [...]. Algumas dificuldades – leitura, escrita, a leitura às vezes vem sem compreensão, leitura mecânica, escrita atrasada, defasada, em função de terem dificuldades na matemática, raciocínio lógico, histórias matemáticas, conseguem realizar os problemas, dificuldade de relacionamento com os colegas.*  
 Turquesa: *Criam lacunas, a escola acaba cedendo, **ela [a criança] vai com lacunas para a série seguinte**. Medo de perguntar (até hoje, tenho medo de matemática, porque se eu perguntasse a professora me colocava de castigo, dificuldade de matemática até hoje). (Encontro II – 05/05/2006).*

O posicionamento de Safira e Turquesa remete à classificação dos alunos sobre as representações de aprendente, não-aprendente e aprendente com apoio pedagógico, psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico, possibilitando marcar bem essa fronteira, esse limite da média. Manter os alunos na escola, lugar onde deveria ocorrer a aprendizagem, e, ao mesmo tempo, nos serviços de apoio, permite colocá-los frente a frente com o outro que não desejam ser, configurando os espaços e as posições de sujeito no ambiente escolar.

Embora exista uma gama variada de possibilidades e formas de avaliação possíveis, os professores e escolas ainda assim parecem estar acorrentados ao modelo de classificação e correção dos alunos.

Rubi: *Nós não temos proposta de avaliação, vamos envolvendo o aluno conforme suas histórias, faz-se uma conversa e todo um levantamento da história de vida dele, mensalmente, fazendo registros, trabalhos individualizados. **Não damos nota, avaliamos por pareceres, como foram na aula, participação, envolvimento, observamos o comportamento e o desenvolvimento do aluno.** (Encontro I – 24/04/2006)*

A média usada para posicionar os escolares acaba definindo os alunos dentro de uma lógica dicotômica. Tal definição se mantém em diferentes modelos e concepções de avaliação, seja por nota, por conceito, por menção, por parecer, entre outros. A comparação entre desempenhos se dá em todos estes modelos,

porém, em cada um deles, há diferenças que fazem de cada modelo um tipo específico mais ou menos excludente. A questão que aparece em todos os modelos de avaliação é que quem pauta a definição do aprendente e do não-aprendente é a própria noção de normalidade construída a partir de referenciais apontados por especialistas como sendo desejáveis e normais. A condição de aprender ou não aprender é do sujeito, portanto, as condições de aprendizagem necessárias para manter-se incluído na escola também são dele.

Skliar, ao discutir a in/exclusão do sujeito surdo, refere que,

[...] em todas as definições sobre inclusão/exclusão, aparece sempre a idéia que se trata de uma propriedade ou de uma carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. (SKLIAR, 1999, p.25).

As palavras de Skliar de que me sirvo demarcam a relação entre inclusão e exclusão, a qual se volta para uma análise que responsabiliza o indivíduo e ignora as relações e os fundamentos que o cercam e o produzem. O sujeito é classificado pela média escolarizada, que irá representar e dizer se ele se encontra na condição de aprendente, portanto, incluído, ou de não-aprendente, portanto, em risco de exclusão. Estar em risco de exclusão não significa, necessariamente, sair da escola. Podemos estar excluídos das práticas escolares e continuarmos presentes e junto com os colegas.

Muitas são as contradições, incoerências e fracassos na prática avaliativa. Conforme o Censo Escolar 2003, o Brasil tem cerca de 27,5 milhões de habitantes entre 7 e 14 anos, mas registra 34,7 milhões de matrículas no Ensino Fundamental. Essa diferença existente é formada por jovens acima de 15 anos que estudam em séries não compatíveis com sua idade, tendo como principal causa a repetência.

Essa repetência, por sua vez, ou a simples ameaça dela, é ainda a principal causa da evasão, visto que o sentimento de fracasso faz com que o jovem ou desista dos estudos, ou o encare como uma forma de sofrimento. Dados estatísticos têm demonstrado a rigidez da média nas instituições escolares, responsável pelo alto número de repetência e de evasão escolar.

Patto (1990), em sua obra *A produção do fracasso escolar*, faz um esclarecimento sobre o pensamento educacional brasileiro e o atribui, nas últimas décadas do século passado, a fatores individuais: a capacidade de aprender numa

associação binária de sucesso/fracasso e normalidade/anormalidade. Essa política educacional brasileira buscava enfatizar as aptidões naturais dos indivíduos para explicar as diferenças de rendimento escolar entre as classes sociais.

Depois da própria criança, da família e de suas condições sociais e culturais terem sido apontadas como as principais causas do fracasso escolar, descobriu-se que o liame estava também na escola e na inaptidão dos sistemas de atenderem a diferentes necessidades de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trouxe outras possibilidades de desenvolvimento escolar, possibilitando que rupturas na cultura escolar viessem a acontecer, revertendo os quadros de repetência e alçando a possibilidade de haver avanços para etapas seguintes, com ferramentas como a progressão continuada e as classes de aceleração. Por mais aberta que seja a lei e possibilite mudanças, o quadro de construção do aluno (in)suficiente permanece, pois a invenção está na cultura e exige que mudanças na forma de olhar para a escola e para os alunos aconteçam. A cultura do (in)suficiente vem alimentada por diagnósticos psicopedagógicos, psicológicos, fonoaudiológicos, neurológicos, exigidos pela escola a fim de responder aos problemas dos alunos, transpondo a estes a responsabilidade pela não-aprendizagem.

Conforme Patto (1990), apesar de a escola possuir uma função social e de haver avanços no campo educacional, o fracasso escolar ainda não deixou de ser responsabilidade do aluno. A este discurso apenas foi acrescido o fator da qualidade do ensino oferecido pela escola pública.

A transferência de responsabilidade pelo fracasso escolar do educando apareceu nas falas de Safira, Topázio e Diamante quando questionadas a respeito das dificuldades e lacunas apresentadas pelas crianças com quem trabalhavam.

Safira: **Se o aluno não aprendeu, o problema é dele, não meu.** Assim pensa a maioria dos professores. Já Topázio assim define: Os professores estão deixando a coisa acontecer, é mais cômodo deixar ali, sem incomodar. **Como não está sabendo resolver, espera que alguém resolva por ela.**

[Silêncio no grupo, retomo a questão do outro, indagando: Como as crianças com dificuldades, com lacunas, são avaliadas?]

Diamante: *Hoje à tarde, eu presenciei uma situação na escola, que me chamou atenção. Tem um menino que chega à escola, a mãe cruza os braços, o coloca sentado na classe, ele abaixa a cabeça e lá ele fica do início ao fim da aula. Tem 11 anos e está na 1ª série. Não ficava em escola nenhuma, ali é a única escola em que está ficando, e uma de nossas estagiárias foi até ele no recreio e conversou. Ele não ergueu a cabeça, mas mostrou os olhos e, na hora em que passamos na sala e dissemos tchau, ele levantou a mãozinha sem tirar a cabeça do lugar e acenou. Ao sair, comentamos com a diretora, e ela chegou a encher os olhos de lágrimas, porque ela não tem conseguido nenhuma*

*reação dele, e a menina conseguiu. A lacuna nesta situação está na professora, porque realmente não dá atenção pra ele, como se não estivesse na sala de aula. A avaliação que o profissional está tendo com a criança está criando uma lacuna maior. Ela nos disse que está esperando uma psicóloga, uma reação de recuo, porque não está sabendo resolver. (Encontro II – 05/05/2006)*

A responsabilização pelo insucesso nas avaliações e na aprendizagem, geralmente, é atribuída ao aluno, ao não-acompanhamento do processo pedagógico da família, a carência de condições de vida material, etc. A escola e os professores têm dificuldade de olhar para a própria história e estrutura da escola, dificuldade de olhar para as verdades que orientam o fazer pedagógico e o olhar dos professores sobre aquele que aprende. A dificuldade de exercer crítica sobre as práticas culturais e escolares, em que participamos como professores, torna mais complexas as rupturas nas formas de pensar o outro, os processos pedagógicos e outros currículos. Amarrado às nossas verdades, o outro está sempre preso a nós como referentes, ou seja, os alunos acabam orientando-se pelo referente professor.

A alteridade do outro permanece como se reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, a nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização [...] e o deficiente a nossa normalidade (LARROSA E FERRÉ, 1998, p. 8).

O aluno, conforme muitas vezes foi dito pelos professores durante os encontros do grupo, é quem acolhe o fracasso escolar como sendo de responsabilidade sua. Ele é quem precisa aprender, se desenvolver e ser interativo “na medida certa”. Desde a Modernidade, é o aluno que está ali para ser trabalhado e para que a escola o eduque de acordo com conjuntos de regras sociais pautadas por uma dada ordem estabelecida para que seja seguida por todos. Partindo do pressuposto de que todos são capazes de ser educados, aqueles que não conseguem entrar no sistema, fazendo corresponder tempo cronológico com tempo de aprendizagem e tempo escolar, serão sempre os outros, os problemáticos, os que ameaçam o projeto da inclusão escolar. Enfim, serão aqueles apontados como os *diferentes* que necessitam de apoio de distintos especialistas para que sejam corrigidos e disciplinados.

Cada tempo e cada espaço determinam padrões de desenvolvimento e de aprendizagem que devem ser seguidos por todos. Estar atento para as nuances dadas aos processos pedagógicos e para a escola exige conhecimentos e espaços

de formação constantes dentro das próprias escolas. Tais espaços poderiam estar instrumentalizando professores a olhar e a pensar em possibilidades de fazer pedagogias que partissem da diferença, e não da igualdade. Pedagogias que, ancoradas em currículos constituídos por princípios orientadores da diferença, pudessem minimizar os custos dos indivíduos com a sua aprendizagem.

Partindo de um currículo construído a partir das diferenças, em que pudéssemos conversar sem, necessariamente, convencer o outro das nossas verdades, em que pudéssemos pensar em voz alta e convidar o outro para estar conosco pensando e nos fazendo pensar sobre as coisas, poderíamos encontrar outros conceitos sobre aprendizagem, sobre a escola, sobre o professor, sobre aquele que aprende e também sobre aquele que não aprende. Não nego a materialidade de alguns em relação à apropriação de códigos escritos, por exemplo, mas resisto à idéia de o não-aprendente ser sempre derivado daquele ideal inventado de aprendente.

O processo de normalização/homogeneização não envolve apenas aqueles considerados não-aprendentes e ou de aprendizagem insuficiente. Skliar (1999) diz que tal processo regula também a vida das pessoas ditas normais ao inserir, no mesmo sistema, a deficiência e a normalidade, comparando-as. O aluno que possui uma aprendizagem insuficiente aparece com a tarja de imperfeição, de não-eficiência, e é colocado como um problema que precisa ser corrigido, mas que está sob o risco de não conseguir ser corrigido. Isso porque estes indivíduos continuam levantando a desconfiança de que há algo errado com eles e de que isso precisa ser localizado e retificado. Nesta lógica, a premissa kantiana de enviarmos, o mais cedo possível, as crianças à escola ganha força e expressão. Ganha força não porque temos que recolhê-las dos espaços não-escolares e de onde vivem com suas famílias, mas porque, quanto mais cedo elas entrarem na escola, mais cedo possíveis desvios poderão ser corrigidos e minimizados diante da exposição a pedagogias corretivas e compensatórias de insuficiências nas aprendizagens.

Em geral, as características que vão conferir a etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária para sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade de alma, que distingue o homem dos animais; e, enfim, em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal – que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada (ALVAREZ-URIA & VARELA, 1992, p.71-72).

A educação institucionalizada, ou a escola obrigatória para todos, é, portanto, uma das responsáveis pela constituição de novos saberes sobre os indivíduos. Tais saberes são o que autoriza professores e demais especialistas a determinarem sobre os alunos comportamentos aceitos e não aceitos, aprendizagens mínimas ou não-aprendizagens, suficiência de condições para aprender ou insuficiência e disciplina ou indisciplina.

A escola pública, obrigatória e gratuita, que emergiu no final do século XIX, se constituiria nesse espaço que se caracteriza como um espaço civilizatório, disciplinador, normalizador das crianças da classe trabalhadora. Segundo Alvarez-Uria & Varela, a escola pública seria uma imposição da classe burguesa de forma a impedir que programas de auto-instrução operária pudessem se firmar. Ainda, a escola seria uma “invenção da burguesia para ‘civilizar’ os filhos dos trabalhadores sob o, então, princípio da educação para todos” (1992, p.92).

O princípio da escola para todos constituiu-se numa das condições para o surgimento da escola como é conhecida hoje e, assim, também para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem, quando obriga todos e de igual modo a freqüentarem o mesmo espaço que pretende homogeneizar. A escola moderna acaba sendo o *lócus* em que se dá a conexão entre poder e saber na sociedade moderna. “A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são os *outros*” (VEIGA-NETO, 2001, p.7).

Para Veiga-Neto (2003), a palavra *anormais* vem, justamente, designar um grupo cada vez mais variado e numeroso que a Modernidade inventa e multiplica: os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os miseráveis, os portadores de dificuldades de aprendizagem, os (in)suficientes para a sociedade – sociedade esta que contribui com a pura e simples negação abstrata desses ditos (in)suficientes, da qual resultam as práticas de exclusão.

Foucault (1987) e, de forma semelhante, Bauman (1999) compreendem a Modernidade como o tempo em que a ordem deixou de ser vista como algo natural e passou a consistir simplesmente como ordem e, assim, um problema a ser resolvido, uma disposição que deve ser imposta ao mundo natural e social. Dessa forma, a inclusão do aluno passa a ser vista como um primeiro passo na construção do ordenamento, que se realiza como inclusão - saber - exclusão, ou seja, uma forma

de normalização para separar os suficientes dos considerados insuficientes. As condições que produzem a necessidade da inclusão surgiram a partir da invenção da exclusão. Como explica Ewald (2000, p.117), a norma acaba por funcionar como um princípio de exclusão, “sem que essa exclusão implique um juízo prévio de natureza. [...] Ela tem as suas exigências. Naturais nunca; sociais sempre”. De acordo com Lopes,

Falar de inclusão, nos preocupar com aqueles que não estão incluídos, criar diagnósticos cada vez mais sofisticados para normalizar o outro, tentar (des)estranhar o outro para conhecê-lo, vigiá-lo, controlá-lo e governá-lo, criar/desmanchar fronteiras divisórias imaginárias que separam aqueles incluídos dos excluídos e, ao mesmo tempo, manter uma linha de pobreza e de exclusões necessária para a manutenção do império integram um estado permanente de vida na modernidade (LOPES, 2004, p.3).

O termo “insuficiente” passa a designar aqueles que se apresentam fora dos padrões da normalidade e que precisam ser diagnosticados para uma eventual “correção” quando já não for mais possível enquadrá-los em diagnósticos conhecidos por especialistas. O aluno que se apresenta como insuficiente é colocado sob suspeita permanente. Na dissertação de Dal’ Igna (2005), aparece o aluno dúvida, aquele que não se encontra dentro da média e que, por isso, precisa ser corrigido.

Se a criança aprendente é uma medida a ser alcançada por todos, já o/a aluno/a dúvida é o ponto de interrogação que perturba a média. Ao mesmo tempo, porque ele está abaixo da média, ele precisa ser corrigido. Portanto, ele pode alcançar a média. Estabelecendo aqui uma analogia da criança aprendente com o conceito de “criança aprendiz” (POPKEWITZ, 2000), poderia dizer que essa criança é construída sistematicamente por medidas racionais de rendimento que a posicionam como objeto de saber permanente. Enquanto ela constituir-se como aprendiz, poderá ser tutelada pela escola. Assim, pode-se argumentar que a multiplicação de possibilidades para ‘descrever’ as crianças que têm dificuldades funciona mais como regulamentação das diferenças no interior da escola e menos como complexificação e pluralização das práticas pedagógicas (DAL’ IGNA, 2005, p.89-90).

A escola, enquanto espaço privilegiado de produção de saberes, precisa estar em sintonia com os aprendentes, e tal sintonia exige comprometimento. Ora, o aluno denominado por Dal’ Igna como “ponto de interrogação” rompe isso, ele é a “pedra no sapato” tanto do professor quanto da escola. Ele pode vir a ter condições de ascensão, mas isso é apenas uma possibilidade, e o sistema escolar vigente trabalha com a normalidade, quer dizer, a possibilidade incomoda, do fracasso do

que do sucesso. Tal fracasso busca responsáveis; daí a transferência de uns para outros como justificativa para a não-aprendizagem.

No século XVII, Comenius, ao introduzir o método pedagógico capaz de formar um único pensamento e ao defender a idéia de “escola para todos”, argumenta que todo ser humano é naturalmente educável. Ele percebia a escola como uma grande instituição capaz de corrigir os indivíduos. Todos deveriam freqüentar a escola, que, por sua vez, deveria oferecer um ensino coletivo e simultâneo. Ao referir-se a *todos*, Comenius incluiu homens e mulheres de todas as classes e de todas as idades, o que representou uma grande mudança para a Pedagogia e para as práticas escolares a partir daquele século.

A educação escolarizada, assim delineada, exigia procedimentos como o enquadramento, a seqüenciação, a ordenação dos tempos e espaços. Para Comenius, a tarefa do professor era ensinar tudo a todos, pois tudo o que existe no mundo pode ser objeto de investigação humana, ou seja, tudo é passível de estudo e de conhecimento para os sujeitos. Comenius propôs uma organização escolar que tem uma seqüência temporal – segundo as idades e etapas educativas, de forma que as tarefas fossem distribuídas no decorrer dos anos, meses, dias (rotinas). Ele organizou um grande esquema metodológico de forma que tudo fosse ordenado, inclusive os saberes que deveriam chegar a todos, simultaneamente.

É importante ressaltar que os ensinamentos de Comenius marcaram os discursos pedagógicos posteriores, bem como a construção de uma infância pedagogizada, o que se deu, posteriormente, no século XIX. Comenius representa o início da Pedagogia e, como fundador da “Didática Moderna”, é um dos mais notáveis sistematizadores da episteme, da ordem e da representação.

Na grande maquinaria escolar, que pretende ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, não há lugar para a diferença como diferença. Olhar para a diferença como uma possibilidade de aprendizagem implica uma grande ruptura na estrutura escolar, aceitando em seu espaço, configurado como o templo de saber, as aprendizagens, comportamentos, tempos e espaços distintos.

Olhando para a escola dessa forma, finalizo este capítulo apontando a questão do tempo e da invenção do aluno médio como determinantes das posições de não-aprendizagem, de aluno com rendimento abaixo da média e de ou distintas posições ocupadas pelos sujeitos na escola.

## **6 “NA VERDADE, AVALIAÇÃO É FEITA PRA TODOS, MAS, NO FINAL, ELA É PRATICAMENTE NULA”**

O título que escolhi para este capítulo foi retirado de meus materiais de pesquisa. Trata-se da transcrição de uma das falas dos professores que compuseram o grupo de discussão. Intenciono, ao trazê-la, apresentar a próxima discussão, que objetiva, entre outras coisas, mostrar como a avaliação é entendida pelos professores participantes da pesquisa e problematizar alguns enunciados recorrentes no grupo sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Este capítulo está estreitamente ligado ao anterior, já que nele desenvolvo as unidades analíticas da pesquisa. Saliento que estas foram construídas não porque visualizo os enunciados que pude ler nas falas dos professores do grupo, separados ou desconectados, mas porque através de unidades de análise posso mostrar e articular algumas leituras sobre o tema *a avaliação da aprendizagem escolar*.

Este espaço de análise foi criado com o propósito de organizar as problematizações trazidas pelos professores do grupo de discussão e dar visibilidade aos discursos que estão circulando entre as distintas vozes presentes na fala dos professores. Ao utilizar o conceito de discurso, esclareço que o faço fundamentada em Michel Foucault - *A ordem do discurso* (2004) e *Arqueologia do saber* (1995) - e nos escritos de Veiga-Neto - *Foucault e a educação* (2003). Veiga-Neto é o autor hoje, no Brasil, que vem se ocupando de fazer algumas pontes entre o pensamento de Foucault e a educação. Para a produção dos dados da pesquisa, como já foi dito no primeiro capítulo deste trabalho, foi utilizado, inspirado no método grupo focal, o que chamei de *grupo de discussão*. Para tanto, a pesquisa de Dal' Igna (2005) possibilitou que eu criasse estratégias de trabalho que tornassem possível a pesquisa em questão.

Os vários encontros do grupo foram filmados e, posteriormente, decupados para que eu pudesse, com mais tranquilidade, (re)ver as discussões, analisar e problematizar, em diferentes momentos, o que havia acontecido em nossos encontros. A partir das muitas leituras dos materiais da pesquisa, de destaques feitos, primeiro aleatoriamente, de enunciados referentes ao tema desta investigação, de inúmeras tentativas de aproximações entre enunciados recorrentes, de inclusões e exclusões de articuladores entre estes enunciados, determinei

algumas unidades de análise. Confesso que as unidades que compõem este trabalho podem ser revistas e reconsideradas pelos leitores, a partir do conhecimento que possuem de meu material exposto em muitos momentos desta dissertação. Porém, independentemente de outras leituras, apresento aqui a minha leitura. Apresento aquilo que consegui fazer no tempo que tive e com as condições de trabalho que me foram possíveis.

Sendo a avaliação da aprendizagem escolar o fundamento maior desta pesquisa, a unidade de análise a seguir, cuja base está nas falas recolhidas junto ao grupo de discussão, centrou o olhar nos enunciados recorrentes.

## 6.1 A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO

Na verdade, avaliação é feita pra todos, mas, no final, ela é praticamente nula, porque se você tem que cumprir 100% de aprovação, o que você fez você anula, então, tem algumas direções que não aceitam isso.

Avaliação como uma prática de investigação não só do aluno, mas também do método do professor, você se avaliar. A avaliação não é um fim, por isso professores querem receita, e se concebe avaliação ainda como um fim, e não como processo contínuo, não se analisa. (Falas dos professores participantes da pesquisa).

A epígrafe que dá início a este subtítulo traz presentes as incertezas ou dúvidas e, em contrapartida, algumas certezas da nulidade que a avaliação significa - 'o que você fez, você anula'. Ou ainda, '[...] professores querem receita e se concebe a avaliação como um fim, e não como um processo contínuo, não se analisa'. Tais falas, trazidas pelos professores, possibilitaram-me analisar algumas normas de comportamento e regras escolares que permitiram avaliar e classificar os alunos naquilo que a escola transmite como aquisição de conhecimentos.

Meu questionamento, como pesquisadora, partiu da avaliação daquilo que cada um entendia ser avaliação da aprendizagem escolar. Solicitei, também, um relato de experiências voltado para o tema, o que suscitou discussões. Cabe salientar, contudo, que alguns participantes se mantinham em silêncio, ou por timidez, ou por não compreenderem a solicitação, já que pediam que eu repetisse a pergunta.

Dentre os estudiosos, principio com Esteban (2004) quando enuncia que a avaliação deixa marcas indeléveis nos alunos, expondo-os, excluindo-os, alijando ao descaso aqueles que ficam aquém das expectativas da escola, além de dar a impressão de peneira separadora do trigo e do joio, sendo que o último se constitui de restos imprestáveis ou, como refere a autora, “ações sem valor”.

A aprendizagem é medida no momento em que o aluno deve mostrar o que aprendeu. “Tempo escolar e tempo de aprendizagem do aluno são variáveis que nem sempre se articulam” (FABRIS e LOPES, 2005, p.11) A escola possui o seu tempo, hermético, imutável, não respeitando o tempo do aluno, o qual pode determinar as razões da não-aprendizagem escolar.

Topázio: **Quando fomos fazer campo profissional, eu vi numa quarta-série, quinze dias que a professora tinha assumido e, bem no final, numa turma de doze alunos, dois hiperativos, uma turma boa de ser trabalhada, eu comecei a pedir para ela: “e aí profe, aquele aluno”.**

Narrativa de Topázio sobre experiência vivida: **“eu não estou preocupada com a avaliação, eu vou passar todos eles, eu já peguei andando, a escola que se vire, eles saem desta escola e vão para outra”, e isso me marcou muito, ela diz “não estou preocupada, você é professora”.**

Brilhante: **Simplemente está cumprindo o que foi imposto para ela, as escolas têm agora um decreto, ou melhor, um comprometimento com a educação de 100% de avaliação, na verdade, avaliação é feita pra todos, mas, no final, ela é praticamente nula, porque se você tem que cumprir 100% de aprovação, o que você fez, você anula, então, tem algumas direções que não aceitam isso.** (Encontro I – 24/04/2006)

Safira: **Pra saber qual a proposta da escola, como ela falou, existe, sim, esta tendência de ter 100% de aprovação, mas a escola, enquanto construtora de um projeto político pedagógico, ela tem autonomia pra constituir sua própria base, seu próprio currículo.**

Denise: Como as crianças são avaliadas, com lacunas de aprendizagem, com dificuldades, porque não aprendem?

Brilhante: **Infelizmente são colocadas todas num mesmo balaio. Na maneira como é nas escolas, é você ir lá com o aluno, colocar numa cruz com um preguinho, ninguém pára para pensar, o que vai fazer.**

Safira: **Quando você está num conselho de classe, não olha o aluno como um ser pensante, mas sim como um número. A questão do conselho de classe é a nota.**

Diamante: **O que eu vou fazer para esse aluno para melhorar para o próximo bimestre, adianta levantar as questões e não fazer nada...** (Encontro II – 05/05/2006)

O processo avaliativo está estruturado pelas idéias de linearidade, o que aparece na fala de uma das participantes do grupo de discussão, ‘se você tem que cumprir 100% de aprovação, o que você fez, anula’, dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica. Apesar das inúmeras tentativas de evitar que a avaliação seja

contaminada pela desordem, o cotidiano sugere que a heterogeneidade é um dos fios com que se tece o processo avaliativo.

A avaliação escolar, tal como é concebida hoje, com suas práticas, técnicas, instrumentos, procedimentos e rituais, tem no mecanismo de poder disciplinar, que é o exame, um de seus elementos constituidores, já que a escola se utiliza desses instrumentos para continuar viabilizando que cada sujeito se torne um "caso" e, assim sendo, possa ser medido, classificado, esquadrinhado e descrito; conseqüentemente, pode também ser normalizado, regulado e excluído.

A prática do exame não surgiu na escola, mas surgiu como um instrumento regulador da sociedade – “as técnicas de controle e de produção dos conhecimentos e condutas dos estudantes, utilizadas inicialmente, como provas orais e escritas, desembocam, hoje, num complexo e refinado sistema de avaliação” (FERNANDES, 2001, p.39-40). Os procedimentos, os instrumentos e as formas de avaliação diversificadas que compõem hoje este sistema, como conceitos, auto-avaliação do aluno com pais e professores, notas, conselhos de classe participativos, pareceres descritivos, entre outros, não atuam diretamente sobre o físico, mas sobre as disposições, vontades e desejos dos sujeitos.

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida — a obra-prima autenticava uma transmissão de saber já feita — o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo, como o processo do exame hospitalar, permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola examinatória marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (FOUCAULT, 1987, p.166).

Foucault (1987) considera que o exame se constitui num importante procedimento de produção de verdade e é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder. Os professores vigilantes ensinam para os alunos que devem aprender, pois o tempo de aula é tempo de ensinar e aprender, não se pode perder tempo. O conhecimento do mestre será medido se o aluno aprender aquilo que o professor considera certo; para se dar bem na prova, o aluno deve memorizar as respostas corretas no entendimento do mestre. Para o aluno aprendiz, a escola pode controlar o que ele aprende; para isso, é preciso inventar uma série de táticas de controle e vigilância “castradoras”.

Os enunciados que constituem os discursos da avaliação que posso ver circulando nas falas dos professores produzem aquilo que Foucault (1987) nomeou de regimes de verdade. Inúmeros são os enunciados nesses discursos que invocam um sentido particular e verdadeiro para avaliação, definindo ações, regras e comportamentos aos professores. Este manifestam uma vontade de verdade que busca incessantemente reforçar esses discursos quando demonstram a falta de conhecimento sobre avaliação, quando o saber pedagógico a determina.

Cristal: **A avaliação é em virtude das notas. O boletim com parecer de todos os professores e, por último, da professora responsável pela turma. É um conselho de classe.**

Denise: O que é um bom rendimento? Vocês já pensaram nisso?

[...] Ficou um silêncio na sala, todos ficaram pensando. (Encontro II – 05/05/2006)

Safira: **Quando você lê a palavra “limitado”, vêm muitas coisas à cabeça e não consegue definir quais são, na verdade, as dificuldades deste estudante. O interessante que coloca é que essa pessoa procurou saber a caminhada dele do ano anterior, que muitas vezes pega o aluno aqui e esquece que tem todo um conhecimento, uma caminhada.**

Brilhante: **Só quem tira 9, 10 é dedicado?**

Safira: **Os pareceres devem estar mais centralizados na questão do desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, este aluno está com tais e tais dificuldades, que podem estar associadas ao déficit de atenção, à questão de conversar demais, falta de estudo, por isso precisa estudar mais. Os pareceres estão sempre enfatizando e super-valorizando os alunos que tiram 9, 10 e, daqueles que tiram uma média abaixo do esperado, só se salienta o que não é bom, a culpa é sempre dele, ele que precisa estudar, se esforçar mais, não é problema da metodologia, do professor, é problema do aluno. Isso nos pareceres é muito forte, sempre a responsabilidade é do aluno.**

Safira: **Poucas escolas fazem pareceres, se faz apenas para encaminhamentos, mas não para deixar na escola, para o professor seguinte. Parecer para o aluno e parecer para a escola como acompanhamento é muito importante.**

Brilhante: **É muito limitada a interpretação de quem escreve e de quem lê. Questiono os chavões que são usados.**

Topázio: **A maior parte dos pareceres fala a respeito do comportamento.**

Safira: **Se fazem tantos pareceres na escola que acabam se repetindo para não precisar pensar muito.** (Encontro III – 08/05/2006)

Cristal: **Se continuar com as mesmas atitudes sem nenhum interesse pelo que se faz em sala de aula, não alcançará os objetivos mínimos da 2ª série – ler com clareza, expressar-se corretamente, solucionar problemas e os cálculos básicos – soma e subtrações com empréstimo e reserva, multiplicação e divisão e alguns conhecimentos.** (Encontro IV – 16/05/2006)

Considero interessante registrar como os professores se comportaram quando questionados a respeito da avaliação e o que faziam para suprir as lacunas de aprendizagem, para a melhoria da situação de não-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que demonstraram ter consciência da necessidade de mudança, continuam com a idéia de que ‘ninguém pára para pensar o que vai fazer’. Com isso, é possível afirmar que os fragmentos discursivos mobilizados nas falas dos professores estão implicados na constituição da criança que apresenta lacunas e

precisa ser corrigida: 'são colocadas todas num mesmo balaio', demonstrando que o sujeito continua sendo medido por um padrão, que se encontra vinculado ao conceito de normal.

As falas dos professores, considerando os fragmentos recolhidos, dão conta de que, ao mesmo tempo em que se produz um saber sobre a avaliação, opera-se sobre os sujeitos escolares - professores e alunos -, controlando e normalizando suas práticas. Na perspectiva foucaultiana, é impossível separar a verdade dos processos que a produzem; isso se dá porque "esses processos tanto são processos de saber como processos de poder" (EWALD, 1993, p.21).

As verdades e os saberes que os discursos produzem sobre a avaliação da aprendizagem escolar não podem existir independentes das relações de poder que os constituem, os reforçam e os reproduzem. "[...] É também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc." (FOUCAULT, 1989, p.170). Isso significa que as técnicas de registro, de documentário e de descrição da individualidade dos alunos não apenas se estabelecem como meio de exercer o controle, como também constituem um método de dominação dos sujeitos.

Sendo a relação de ensino e de aprendizagem uma dinâmica na qual há um movimento pela complexidade, todas as práticas que a constituem se configuram através de recortes e colagens, em que alguns aspectos ganham relevância enquanto outros são preteridos.

[...] avaliação escolar se constitui, portanto, numa forma de regulação e controle social. Ela não apenas se destina a verificar o que os estudantes aprenderam ou não. Através dos mecanismos avaliativos, os indivíduos aprendem muitas coisas, entre elas, qual é o seu lugar, quem ele é, quem ou como deveria ser, o que a sociedade espera deles. A avaliação corporifica, através dos diferentes elementos que a compõem, relações de poder, formas particulares de governo, subjetivação e normalização. (FERNANDES, 2001, p.11)

A autora citada acima se contrapõe àquilo que os professores integrantes do grupo de discussão entendem e vivem como avaliação. Fernandes (2001) afirma que a avaliação não se destina apenas a verificar o aprendizado, mas leva a considerar o espaço em que cada um se encontra.

A avaliação, pois, constituída como verdade absoluta naquilo que concerne à inclusão na série imediatamente posterior, onipotente, vedete, constrangedora,

castradora, inibitória, com regras, procedimentos, métodos, ainda que tais verdades não se refiram especificamente à avaliação, remete ao posicionamento de Safira: 'enquanto ela (avaliação) for considerada o fim do processo, vai continuar tendo os mesmos resultados'. Minha posição, nesse particular, registra que a avaliação é um sistema classificatório, trazendo como punição a reprovação e, como recompensa, a aprovação, o que representa, para o aluno, a in/exclusão de um processo, sem direito sequer de questioná-la; isso posto, afirmo: não permite que se estabeleça dialogismo entre ensinante e aprendente.

Na escola tem-se, fundamentalmente, uma avaliação classificatória ou que parte de uma noção de normalidade que atinge a todos pela invenção da média como medida comum para avaliar a todos. Ao citar a escola, tenho a pretensão de generalizar, baseada nos depoimentos de Rubi e Diamante, configurados abaixo. Eles foram colhidos no quinto encontro, cuja provocação partiu de charges selecionadas e de mim, na posição de pesquisadora dentro do grupo.

Rubi: *Com os meus caminhos, eu já não estou conseguindo, conversa, conversa e não adianta, foi para a psicóloga da escola, mas também não tem o que fazer. Como conhece os pais, não quer se envolver. **Solicitaram-me uma avaliação de como o vejo na sala de aula para ver o que vão fazer. [...] Mas o problema não está só comigo, com os outros professores também. Aí a gente fica na questão, como aconteceu a avaliação? Será que é feita só para agradar um lado ou é feita de forma real? [...] Se tirou um 8, pode ser um aluno maravilhoso, mas a gente vai mais pela questão da nota...***

Brilhante: *Eu, com os meus adolescentes, eles têm muitos rótulos, eu preciso conversar muito, [...] Como temos muito contato com os pais, se torna fácil levar já o problema, no dia que ocorreu, não deixar a situação crescer. [...] **No 8, eu não vi matemática, eu vi um final, ele não está preocupado com o que está fazendo, está preocupado com o posterior.***

Rubi: ***Muitas vezes, o professor não valoriza o aluno pelo esforço dele, a nota é o que vale.***

Diamante: ***A avaliação de alguns professores que dizem que o aluno não sabe, que respaldo tem para afirmar isso, como podem afirmar isso? Será que tentou fazer alguma coisa?** (Encontro IV – 16/05/2006)*

Foi feita a análise de charges extraídas do livro *Com olhos de criança*, de Francesco Tonucci (2003), cujos títulos são avaliação (1), avaliação (2): o boletim para substituir as notas<sup>35</sup>. Desconhecem-se os critérios que nortearam a professora quando do registro da avaliação. Arrisco-me a afirmar que foram determinados pela empatia, já que ela dicotomizou o grupo, atribuindo normalidade àquele que

<sup>35</sup> Essa forma de apresentação que utilizei foi inspirada na dissertação de Maria Cláudia Dal'Igna (2005).

fisicamente se identificava com ela. Cabe questionar se José parecia-se com ela ou se ela optou por torná-lo idêntico a si. Então, o traço de normalidade/anormalidade passa por critérios particulares que desmerecem completamente a avaliação da aprendizagem. Os alunos são avaliados conforme se parecem com aquele que avalia, ou seja, são avaliados de acordo com um conjunto de critérios que possibilitam o posicionamento ou não dos sujeitos na zona da normalidade. Eu avalio; portanto, sou normal. O avaliado está sempre sob suspeita, ele é sempre um outro.

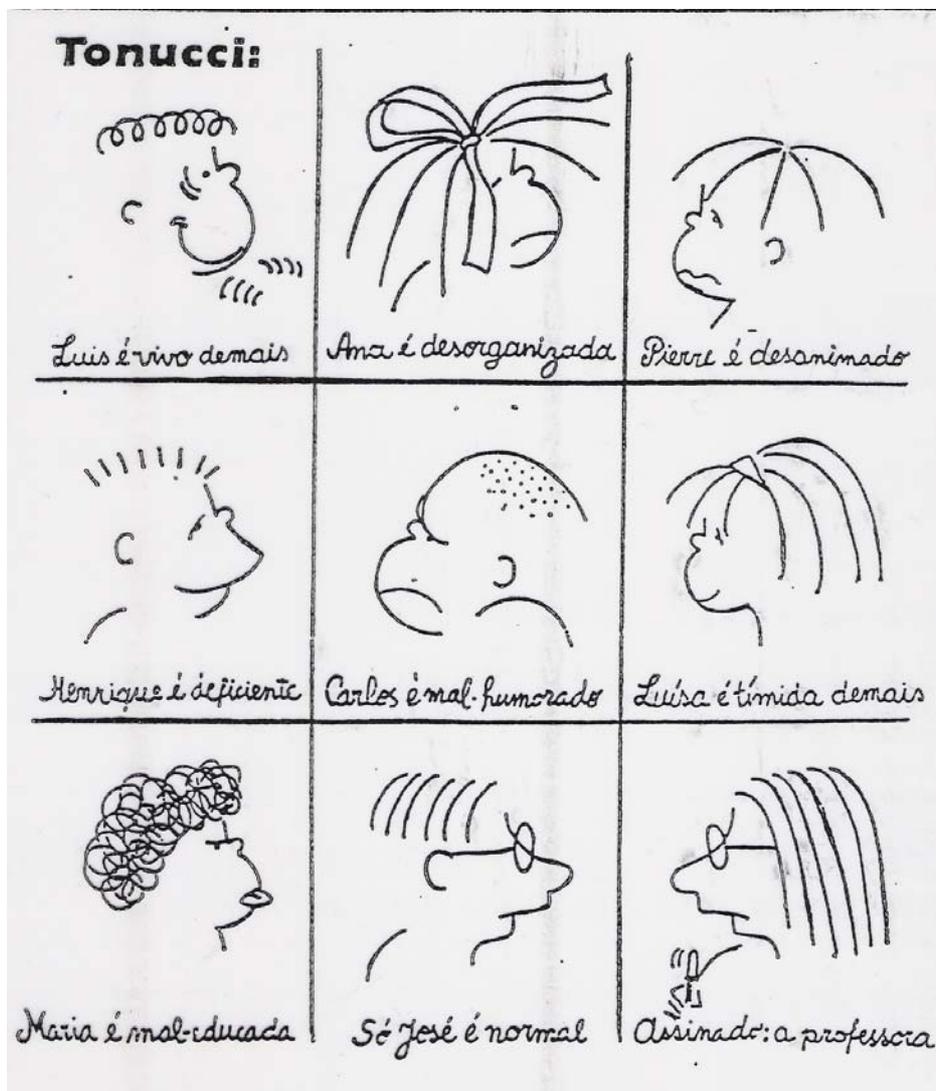


Figura 1 - Francesco Tonucci (2003)



(1978) A avaliação (2): o boletim para substituir as notas

**Figura 2** - Francesco Tonucci (2003),

Na Figura 2, aparece, em plano central, uma professora sentada à mesa, escrevendo em uma folha. Acima da figura da professora, um balão, registrando seu pensamento, contém a imagem do número oito dando a idéia de uma classificação preestabelecida, em que o dígito é formado pela frase: “esta criança é aplicada e obtém bons resultados tanto na escrita como no oral”.

De acordo com o conceito dos integrantes do grupo de discussão, o professor valoriza no aluno a nota/média que ele é capaz de atingir, mas, ao mesmo tempo, existe uma contradição quando afirmam que o professor deveria valorizar o aluno também pelo seu esforço. Deixam transparecer, com tom interrogativo, que a avaliação é um produto final, de essencialização das identidades escolares.

O questionamento da forma como a avaliação vem sendo praticada ficou latente em alguns fragmentos de fala. Um dos integrantes afirmou: ‘ela simplesmente está cumprindo o que foi imposto para ela. As escolas têm agora um decreto, ou melhor, um comprometimento com a educação de 100% de aprovação’. Nesse contexto, cabe questionar a quem e para que serve a avaliação se, antecipadamente, os ensinantes sabem que todos devem ser aprovados. Estatuiu-se, então, uma avaliação escolar e, quanto à aprendizagem ou quanto à estrutura excludente da própria instituição escolar, nem sequer se cogita questioná-la.

Ouvindo os relatos dos professores, transcrevendo-os, analisando-os, agrupando-os, constatei a necessidade de provocar os participantes para que se

manifestassem a respeito da reprovação ou não dos alunos. Para tal, ousei trazer a fala de Esteban<sup>36</sup>.

Denise: Ontem, na palestra com a Maria Teresa Esteban, ela falava que não devemos reprovar até a 4ª série. O que vocês pensam sobre isso?

Brilhante: ***Eu concordo na questão de que não pode haver reprovação, mas não concordo pela ética de nossos profissionais, falta comprometimento, isso eu acho perigoso.***

Safira: ***Isso demonstra que ela tem vários instrumentos, tem ficha, relatórios, tem vários modos de avaliação, que não é só uma prova. Tudo o que o aluno está fazendo ela está avaliando.***

Rubi: ***Avalia-se mais o erro, dar nota pelo erro. Acredito que se deve usar uma prova para medir, mas também outros tipos de avaliação, porque a prova assusta.***

O sujeito que aprende de uma determinada forma e dentro de um tempo determinado torna-se uma medida a ser alcançada por todos. Aquele que não consegue atingir os objetivos definidos pela escola é o ponto de interrogação que perturba a ordem estabelecida. Precisa, então, ser colocado dentro da média para se igualar ao aprendente; para que isso ocorra, é preciso corrigi-lo. A correção passa pela responsabilidade do professor, a quem, segundo Safira, ‘falta comprometimento’.

Permito-me estabelecer um confronto entre as falas de Rubi e Brilhante. Enquanto a primeira afirma que a avaliação se dá pelo erro, a última exercita o caminho inverso: tem como parâmetro a nota máxima e apenas deduz os erros. Segundo ela, isso eleva a auto-estima do ensinante e do aprendente, mas ainda é um julgamento balizado pelas notas. A presença de um discurso psicológico determinando enunciados de auto-estima, de motivação, de desatenção e de falta de interesse por parte dos alunos é cada vez mais visível e inquestionável pela escola. A preocupação está em como fazer acontecer a mudança de condições psicológicas dos alunos, mas não aparecem, nas falas dos professores, enunciados de preocupação com justificativas psicologizadas para explicar todo e qualquer comportamento da criança.

Geralmente, orientados por discursos psicológicos e de base clínica, diagnósticos são levantados pelos professores e reafirmados pelos especialistas, servindo como determinantes de condições de não-aprendizagem por parte dos alunos. Os diagnósticos estão, cada vez mais, ocupando o lugar do sujeito da

<sup>36</sup> Presença nos 30 anos da Pedagogia, da URI (2006).

educação. Os alunos passam a ser narrados como hiperativos, nervosos, agitados, com deficiência, etc. e deixam de ser o João, a Carla. Cada sujeito deixa de ser visto como uma individualidade, dotado de características peculiares, para tornar-se uma nota, um conceito que o definirá como aprendente ou não-aprendente.

Os saberes veiculados nos cursos de formação de professores estão sendo orientados pela Psicologia, pela religiosidade e pela Neurologia, e os saberes que circulam na própria prática escolar cotidiana, cada vez mais, encontram comportamentos capazes de justificar e exemplificar alguns dos sintomas apontados pelas áreas acima como sendo problemáticos ao desenvolvimento escolar dos alunos. Tendo um olhar produzido na própria academia, sobre razões que levam à não-aprendizagem ou à aprendizagem insuficiente, e não tendo espaços na escola para que algumas verdades sejam desnaturalizadas, as práticas dos professores têm se revelado mais excludentes.

Por mais que, em muitos momentos do grupo de discussão, eu tenha tentado conduzir os encontros para saber como os professores se vêem dentro da escola e no processo de avaliação, eles não conseguiram exercer sobre si mesmos um processo de autocrítica. A prática pedagógica permanece inatingível, e os professores continuam sendo colocados e se colocando em lugar de vitimização da história e das políticas no campo da educação. Não há nada com os professores, mas sim com o sistema que vitimiza a todos. A opinião de uma das participantes, ao manifestar sua inquietude diante das não-aprendizagens dos alunos que são aprovados para a série seguinte, pode nos conduzir a pensar em uma avaliação, por parte dos professores, das práticas pedagógicas. Porém, além disso, também pode sugerir que, em nome de uma auto-estima comprometida, a escola deve proceder de forma a não prejudicar ainda mais o aluno. Conforme afirmou uma das professoras ao referir-se à aprovação autorizada do aluno que não atingiu, de forma suficiente, o que era colocado para a sua série de ensino: '[...] chegar na 3ª série com lacunas na aprendizagem, mas nenhum professor vai questionar o que foi feito até agora?']

Sabe-se que não se trata de terminar com a avaliação e nem mesmo de encontrar uma forma de avaliar sem categorizar, mas meu objetivo, nesta unidade, a partir das recorrências, das inquietações manifestadas pelos professores com a avaliação, é mostrar que manter a suspeita na avaliação e ter um espaço onde o professor possa pensar em voz alta sobre o que ele faz permite que outras

possibilidades avaliativas se desenhem, nem melhores e nem piores, mas outras que estão buscando olhar para os alunos, a partir de outros lugares.

Em um dos momentos, quando da montagem do quadro (em anexo), em significativa recorrência – sete ocasiões, para ser exata –, o diagnóstico substituiu o sujeito. Os enunciados dos participantes do grupo de estudo validam isso. Cada sujeito deixa de ser visto como uma individualidade, dotado de características peculiares, para tornar-se uma nota, um conceito que o definirá como aprendente ou não-aprendente. O que questiono aqui é a forma redundante como todos são avaliados e a horizontalização a que são submetidos, em minha opinião, injusta, alienante, – aqueles que nela não se inserem fatalmente estão entre os não-aprendentes.

A prática permite aos professores observar as crianças – tornando-as objeto do saber -, constituindo um dado modo de significar seus desempenhos nas avaliações. Nesse contexto, é possível argumentar que a percepção de avaliação recorrente nas falas dos professores é como eles vêem a avaliação, já que a prática pedagógica continua sendo aquela que normaliza o sujeito e regula a aprendizagem escolar, procurando o erro, como afirma uma participante do grupo de discussão. As práticas pedagógicas das escolas ensinam formas particulares de agir, pensar, falar, ver e sentir.

Retomando a minha unidade de análise e as recorrências das falas dos participantes do grupo de estudo, os professores, mesmo pensando que existe uma forma justa de avaliação, ao refletirem sobre ela no grupo, mostraram-se inquietos quanto ao lugar determinante da avaliação na/pela escola. A percepção de uma participante, ao manifestar sua inquietude, denotou: '[...] chegar na 3ª série com lacunas na aprendizagem, mas nenhum professor vai questionar o que foi feito até agora?'. Tornei ao registro da fala da participante por considerá-lo pertinente. O subtítulo a seguir problematiza alguns enunciados presentes nas falas dos professores do grupo de discussão que colocam o aluno no centro das questões da aprendizagem. Para eles, o aluno é aquele que concentra a responsabilidade pela sua não-aprendizagem.

## 6.2 “ELE NÃO CONSEGUE APRENDER NA ESCOLA”: A CENTRALIDADE DO SUJEITO QUE APRENDE NO OLHAR DO PROFESSOR

Avaliar a aprendizagem escolar, em todos os contextos, sempre se constituiu em algo preocupante. Na fala de Cristal, isso pode ser visto: ‘a avaliação é em virtude das notas’. Penso que a avaliação pode ser inclusiva/exclusiva. A Penso que a avaliação pode ser inclusiva/exclusiva. A inclusão não é o oposto da exclusão, mas são duas faces de uma mesma moeda. Falar de inclusão significa falar de exclusão. Na Modernidade, frisar essa dicotomia significa manter a ilusão que existe um lado de dentro e um lado de fora. Ao falar sobre inclusão/exclusão, posso dizer o quanto essa crença em dois lados é forte e quanto ela serve para manter posições clássicas de aprendente e não-aprendente.

Através de políticas educacionais, assume-se um compromisso com a ideia de uma sociedade mais inclusiva, produzindo-se uma preocupação em buscar estratégias que permitam maior participação aos grupos populacionais que têm sido excluídos desse processo que se arrasta através dos tempos, na mesma direção e dimensão, isto é, a parcela que se encontra na escola e aquela que está fora dela, então, automaticamente, excluída. Grafar inclusão/exclusão dessa forma tem a intenção de mostrar que são duas situações que se ligam em sua raiz, uma na outra, uma é condição para a outra. No entanto, cada vez mais, estamos assistindo à ideia de exclusão tomando expressão e, cada vez mais, à ideia de inclusão adquirindo o caráter de libertação, promessa de estado de vida permanente. Tal dicotomização só ajudará a marcar fronteiras ainda mais fortes entre um pretense lado de fora e um pretense lado de dentro.

Quero fazer o exercício de olhar para a inclusão suspeitando do que ela traz consigo nestes tempos, suspeitando daquilo que estamos proclamando como bandeiras de luta, ou seja, suspeitar de um tipo de inclusão que reduz a diferença à diversidade e à identidade. É sobre isso que quero colocar luz neste texto (LOPES, 2006, p.3).

O posicionamento de Lopes remete à reflexão sobre incluir/excluir. Na minha concepção, enquanto a inclusão toma contornos de solidariedade, respeito ao outro, aceite do diferente, a exclusão anda por caminho inverso e, naquilo que esta pesquisa buscou, uma forma não fortuita de excluir é a avaliação escolar como hoje se procede. É como se fosse planejada para excluir. Não existe apenas para com

aquele considerado diferente, mas, sobretudo, com as diferenças quando da avaliação tal qual é praticada. Explico-me: a criança considerada com aprendizagem insuficiente, para atingir determinada condição ou nota na escola, pode fazer e ser encaminhada a fazer o caminho da exclusão, porém tal caminho não pressupõe a saída da escola. Estar excluída e ao mesmo tempo incluída significa permanecer no mesmo espaço físico com os outros, porém, ao longo do tempo, ser conduzida a perceber que aquele lugar não é para si. Na tentativa de manter o aluno insuficiente na escola, várias práticas e serviços que contam com apoio de diferentes especialistas proliferam na busca do manter todos juntos na escola dita regular. Estamos vivendo o auge das pedagogias corretivas, disciplinares, compensatórias, etc. Tais pedagogias são usadas com apoio de especialistas de outras áreas do saber, para justificar o fracasso do aluno devido a causas detectadas no próprio aluno. É no sujeito que reside a dificuldade, portanto, é no sujeito que reside a possibilidade de mudança de condição. Esta é uma das grandes verdades legitimadas por discursos pedagógicos, educacionais, psicológicos, neurológicos e religiosos que estão pautando distintas posições na escola. Posições estas que flutuam entre aprendente/normal e não-aprendente/deficiente/emocionalmente comprometido/ indisciplinado/ pobre/ sem estrutura familiar presente, etc.

A inclusão no espaço escolar não confere aos indivíduos garantia de nele ali permanecer. Brilhante, uma componente do grupo de discussão, manifesta a preocupação com a permanência dos alunos em situação de inclusão na escola. Ela verbaliza que, no 'período de férias, fizemos turma única, eram 160 crianças, então, foi impossível eu fazer com que ele permanecesse, o que a responsável pelo programa, a psicóloga, fez foi eliminá-lo'.

Embora a preocupação com a posição dos alunos incluídos exista, a professora olha para o número de alunos e para o papel da psicóloga. Não conseguir questionar a situação a partir de perguntas que lhe permitam olhar para a história da escola e para o que pode estar produzindo o olhar dela mesma e de outros especialistas sobre quem é o aluno aprendente na escola parece ser uma constante não só no grupo de discussão, como também nas escolas de uma forma geral. Diante das diferenças de aprendizagem, de tempo dos indivíduos e tempo escolarizado e das diferenças culturais marcadas na presença de grupos específicos presentes na escola, o estrangulamento das regras da escola que temos torna-se evidente.

A escola tem produzido angústias, inconformidades e exclusão, pois os sujeitos que apresentam dificuldade não conseguem progredir para a série seguinte, passam a ser considerados não-aprendentes, precisam ser corrigidos para que possam permanecer na escola. “O mal-estar pela não-aprendizagem ameaça a tranqüilidade de estar habitando um espaço que o sujeito vai se convencendo de que não deveria estar ocupando” (LOPES, 2006, p.16). A inclusão escolar tem mostrado que a escola não possibilita que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela, transferindo-lhes a responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo insucesso.

Brilhante: *A avaliação feita da seguinte forma: temos um aluno que é hiperativo, toma medicação, está repetindo a 4ª série pela terceira vez, ele já estava saturado, pra ele ficar mais à vontade, **ele não tomava a medicação antes de vir, tudo que se possa imaginar, ele fazia na sala de aula. Quando queriam tirar do programa, eu dizia: vamos ter mais paciência, ele é assim mesmo, vai passar. Ele não toma medicação porque não quer ficar alheio, quer participar.***

Rubi: *[...] Dona Catarina, uma senhora de 66 anos, me disse que a professora dela sempre dizia que ela era cabeçuda, **que nunca iria aprender. Você vê relatos de um processo de exclusão que tiveram na escola.*** (Encontro I – 24/04/2006)

Safira: *A maioria das escolas hoje, principalmente as municipais, têm aulas de reforço, laboratório de aprendizagem, as avaliações já existem, se encaminham essas crianças que sentem maior dificuldade, **avaliação psicológica, psicopedagógica, com encaminhamento para sala de recursos ou até acompanhamento fonoaudiológico, isso num primeiro momento. Num segundo momento, o que o professor faz, que metodologia eu vou ter para suprir essas lacunas, que não basta ter que encaminhar, não basta ser avaliado, é preciso intervir de uma maneira eficaz.*** (Encontro II – 05/05/2006)

Rubi: *Com os meus caminhos, eu já não estou conseguindo, conversa, conversa e não adianta, foi para a psicóloga da escola, mas também não tem o que fazer. Como conhece os pais, não quer se envolver. **Solicitem-me uma avaliação de como o vejo na sala de aula para ver o que vão fazer. [...] Mas o problema não está só comigo, com os outros professores também. Ai a gente fica na questão, como aconteceu a avaliação? Será que é feita só para agradar um lado ou é feita de forma real? [...] Se tirou um 8, pode ser um aluno maravilhoso, mas a gente vai mais pela questão da nota.*** (Encontro V – 30/05/2006)

Os fragmentos das falas dos participantes sugerem que a avaliação está intimamente ligada com distintas posições inventadas para serem ocupadas pelos sujeitos da educação. Tais posições são interdependentes e existem umas em função de outras. Isso significa que, para existir a figura do bom aluno, é preciso que se invente o mau aluno; para que exista a figura do aprendente, é preciso que exista o não-aprendente como aquele que aprende o insuficiente de acordo com critérios previamente estipulados. Enfim, mais uma posição sutil, mas que vejo como interdependente do insuficiente, é a do aluno anormal. Este não se enquadra na posição de não-aprendente, embora também não aprenda, mas, comparado com os

“menores” que com esforço vão sendo promovidos e ajudados, este não é capaz de aprender. Esses casos raramente acontecem na escola, mas, quando acontecem, assombram aquelas posições de risco ocupadas pelo que Dal’Igna (2005) nomeou de aluno dúvida e Arnold (2006) chamou de aluno em posição de corrigibilidade.

A escola, através de seus mecanismos de classificação, de nomeação, de disciplina e de ordem, foi constituída historicamente como lugar de alguns poucos que conseguem corresponder às expectativas reservadas para aqueles que por ela passam. Inverter esse princípio excludente, colocado na gênese da escola, exige rupturas nas formas de ver e de significar as teorizações que estão fundamentando o olhar das professoras e definindo padrões de normalidade (LOPES, 2006, p.2).

Assim, a escola, ou por estar atrelada ao já estabelecido, ou por não conseguir manter um espaço de discussão permanente em seu interior, não olha para si questionando seus métodos, suas verdades e seus processos educativos para além do oficializado pelo currículo escolar. Não conseguir se olhar e não conseguir romper com a centralidade dos sujeitos que aprendem pressupõe não conseguir romper com as metanarrativas da in/exclusão escolar desencadeadas, entre outros aspectos, pela avaliação escolar.

Trazer a inclusão, neste contexto, significa trazer as verdades escolares à tona para serem analisadas e colocadas sob suspeita. A grande questão é como transformar o cotidiano da escola que oferece educação e, sem saber, fazer as intervenções idênticas para todos, desconsiderando a diversidade, a diferença e a complexidade. A esse respeito, Skliar (2001) apresenta algumas considerações capazes de suscitar reflexões pouco comuns sobre o tema inclusão/exclusão:

[...] estamos frente a um discurso totalitário, pois muitas vezes se propõe uma inclusão sem condições, e para todos e cada um dos sujeitos sem perceber os efeitos específicos em cada caso e, sobretudo, sem debater a ética do processo [...]. É de se pensar que a inclusão é compreendida, simplesmente, como um processo de socialização dos deficientes na escola regular (SKLIAR, 2001, p.39).

Para Diamante, integrante do grupo de discussão, a questão da inclusão é vista sob outra nuance; ela nem sequer a visualiza sob o aspecto da deficiência. Pelo contrário, apresenta discernimento afirmando que a avaliação pode tornar-se eminentemente excludente, já que enuncia: ‘a avaliação é um processo que pode se tornar mais exclusivo’. Para Skliar (2001), inclusão não significa a inclusão dos deficientes na escola regular; por extensão, a exclusão não está, nessa ótica, relacionada à não-inserção das pessoas com deficiência na escola: ela vai muito

além desse conceito, ela ultrapassa espaços físicos e se aloja na invenção das posições sociais histórica e culturalmente determinadas.

Parecer trazido por Esmeralda: *Falta de atenção, dificuldades na escuta, traçados das letras, dificuldades de leitura, não veio da série anterior preparado para evoluir.* (Encontro II – 05/05/2006)

Safira: *Quando você lê a palavra “limitado”, vêm muitas coisas à cabeça e não consegue definir quais são na verdade as dificuldades deste estudante. O interessante que coloca é que essa pessoa procurou saber a caminhada dele do ano anterior, que muitas vezes pega o aluno aqui e esquece que tem todo um conhecimento, uma caminhada.*

Safira: *Os pareceres devem estar mais centralizados na questão do desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, este aluno está com tais e tais dificuldades, que podem estar associadas ao déficit de atenção, à questão de conversar demais, falta de estudo, por isso precisa estudar mais. Os pareceres estão sempre enfatizando e super-valorizando os alunos que tiram 9, 10 e, daqueles que tiram uma média abaixo do esperado, só se salienta o que não é bom, a culpa é sempre dele, ele que precisa estudar, se esforçar mais, não é problema da metodologia, do professor, é problema do aluno. Isso nos pareceres é muito forte, sempre a responsabilidade é do aluno.*

Safira: *Se fazem tantos pareceres na escola que acabam repetindo para não precisar pensar muito.* (Encontro III – 08/05/2006)

Cristal: *Se continuar com as mesmas atitudes sem nenhum interesse pelo que se faz em sala de aula, não alcançará os objetivos mínimos da 2ª série – ler com clareza, expressar-se corretamente, solucionar problemas e os cálculos básicos – soma e subtrações com empréstimo e reserva, multiplicação e divisão e alguns conhecimentos.*

Denise: *Podemos observar o diagnóstico feito pela professora, colocando no aluno a culpa por todos os problemas que ele estava evidenciando.*

[...] houve um momento de silêncio, todas ouviram o parecer. (Encontro IV – 16/05/2006)

Em uma das atividades que realizei no grupo de discussão, propus que os participantes trouxessem pareceres e avaliações de suas escolas para serem problematizadas em nosso encontro. Durante o encontro, era curioso ouvir os comentários de participantes do grupo sobre o que estava escrito nos pareceres. Muitos dos professores eram duros com os colegas que escreveram alguns pareceres, porém, outros, em silêncio, demonstravam algumas reservas em comentar qualquer coisa escrita. Tal reserva pode ser explicada de muitas formas, mas a dúvida permanece quanto às razões que levam professores a não dizerem nada sobre pareceres que eles mesmos selecionaram para trazer para o nosso encontro. Nessa atividade, um dos atravessamentos mais fortes que apareceu nas discussões foi a necessidade de encaminhamento dos alunos narrados como problemáticos. Geralmente, o reconhecimento da necessidade de encaminhamento do aluno vinha acompanhado por um sentimento de abandono do professor por parte do Estado, que não possibilita condições de trabalho - leia-se, inexistência de

especialistas, como psicopedagogos, psicólogos, terapeutas de distintas naturezas na escola para “tratar” os alunos. Considerando os comportamentos do grupo nos diferentes encontros, arrisco-me a dizer que inclusão e normalização são estratégias que se cruzam, operando sobre os indivíduos escolares com a finalidade de minimizar a idéia de fracasso do professor. Se os alunos precisam de correção e não há estrutura para oferecer a “ajuda” necessária, então, o “problema” deixa de ser da alçada dos professores para ser de outros. Compondo esses *outros*, estão muitos profissionais e instituições de correção.

Outro ponto que gostaria de problematizar, ainda sobre os pareceres pedagógicos com os quais trabalhamos, é que, por mais que pareceres tenham sido apontados como uma alternativa possível para uma avaliação da aprendizagem mais justa e que correspondessem às necessidades dos alunos, eles continuam sendo construídos sobre um ideal de aprendizado preestabelecido aos sujeitos. Percebe-se que esses pareceres, feitos pelos professores, trazem apenas aquilo que é considerado como dificuldade, porém, para sabermos as dificuldades, temos que saber que elas não deveriam ser difíceis. Segundo Corazza (1996, p. 49), “os pareceres não expressam nem comunicam, mas ativamente produzem meios e instrumentos avaliativos, exercícios de regulação e procedimento de objetivação”.

Além de informar a trajetória do aluno e os aspectos mais significativos de seu processo, esses registros e anotações que ficam arquivados na escola acabam capturando e fixando a identidade dos alunos. O documentário que se produz, a partir da avaliação, estabelece padrões de comportamento e de rendimento escolar, o que permite que os aprendizes sejam classificados, distribuídos, medidos, fixados e normalizados. Essas tecnologias têm por finalidade tornar os alunos produtivos e, ao mesmo tempo, dóceis ao poder disciplinar, quando uma das intervenções colocadas em funcionamento pela inclusão, como uma estratégia de normalização, é a própria busca pela ordem, que se estabelece a partir do controle e da regulação.

É interessante destacar que, ao lado de uma preocupação reiteradamente manifesta com comportamentos, brigas, ordem, capricho, organização do material, silêncio - preocupações presentes quase que exclusivamente nos documentos analisados (fichas da Secretaria, relatórios de avaliação e pareceres) e sobre as quais as Normas de Convivência devem legislar -, não há procedimentos previstos para o desenvolvimento dessas posturas nas práticas propostas. Depois de se solicitar que os alunos se auto-avaliem sobre tais posturas, trimestral ou

bimestralmente, as fichas são, em geral, guardadas sem que sejam retomadas, trabalhadas de forma substancial. Não se ensina a ser aluno, pelo menos dentro dos padrões mais legitimados pela escola moderna, mas cobram-se posturas, sem se delinear com clareza nem quais são essas posturas nem quais são os motivos pelos quais são desejadas; trata-se, portanto, de um processo aleatório.

Os Pareceres Descritivos exercem um novo 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. A suavidade de seu olhar, dito humanizante, está investido como técnica de poder, e é isto que o discurso pedagógico contemporâneo prossegue, reiteradamente, escamoteando (CORAZZA, 1996, p.66).

É possível perceber que, ao deslocar-se a avaliação de "momentos programados", como na avaliação tradicional, para a avaliação do processo de aprendizagem, o aluno se torna muito mais visível ao professor, portanto, muito mais controlado. Com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento máximo, tudo o que o estudante diz, faz e é torna-se passível de ser observado e registrado pelo professor. O aluno é capturado, examinado, vigiado, esquadrinhado em microcategorias, isto é, desaparece a visão do todo e torna-se compartimentalizado.

Esmeralda traz em sua fala uma preocupação, constante entre os participantes da pesquisa, quando afirma: 'não veio da série anterior preparado para evoluir'. O que é não estar preparado para evoluir? Preparado para evoluir, pelo que vejo, é mostrar que obteve conhecimentos expressos em notas/médias suficientes para passar para a série seguinte; essa é a posição da professora ao situar o aluno como insuficiente.

O aluno que não atingiu os objetivos da série, mas que pode ser recuperado ou pelo menos ter seus prejuízos minimizados é considerado insuficiente, pois apresenta dificuldade para seguir adiante; ele nunca se enquadra dentro dos padrões exigidos pela escola.

Safira, quando afirma que 'se fazem tantos pareceres na escola que acabam se repetindo para não precisar pensar muito', reforça ainda mais que o aluno é um "sujeito (assujeitado) a alguém, pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (FOUCAULT, 1995, p.235).

Ao apresentar o aluno como 'limitado, dependente, com déficit de atenção, falta estudo', os professores depositam nele a culpa pelo fracasso escolar, colocando-o em uma posição de corrigibilidade (ARNOLD, 2006), convencendo-o do

lugar que deve/pode ocupar e de que estratégias pode se valer para ocupar outra posição, nesse caso, a de aprendente. Os sujeitos passam a ser responsáveis tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso na aprendizagem e no comportamento/disciplina. Assim, a escola, através de seu ideal de normalização, faz com que os sujeitos se ocupem com o permanecer na posição de aprendentes não porque necessitam aprender, mas para que não se tornem não-aprendentes, anormais, etc.

[...] se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola para deficientes (ALVAREZ-URIA E VARELA, 1992, p.87).

A necessidade de incluir aquele que fracassa ou que está sob risco de insucesso escolar faz com que se busque constantemente a correção. Esse padrão que deseja alcançar o não-aprendente está vinculado ao conceito de aprendente, que, por sua vez, se aproxima da concepção de média, obtida a partir da quantificação das medidas humanas. O sujeito normal, ou aprendente, seria aquele cujas características se enquadram na perspectiva social de sujeito médio.

A afirmação de Safira indica que o aluno não aprendeu porque é “limitado” e mostra, mais uma vez, como são vistos os alunos-problema - como “anormais”-, sem condições de aprendizagem, pois o professor, a escola e as instituições transferem a dificuldade para o sujeito. O aluno é avaliado por saberes constituídos em um determinado tempo e lugar, presentes no campo da educação, que dizem o que pode ser considerado normal e anormal. A inclusão, enquanto condição para que processos de normalização possam agir sobre os indivíduos na escola, é uma forma de exercer controle sobre as outras ações, mantendo os sujeitos sob suspeita e vigilância permanentes.

Safira: *O parecer disse que ele é inseguro e limitado, dependente. [...] Algumas dificuldades – leitura, escrita, a leitura às vezes vem sem compreensão, leitura mecânica, escrita atrasada, defasada, em função de ter dificuldades na matemática, raciocínio lógico, histórias matemáticas, conseguem realizar os problemas, dificuldade de relacionamento com os colegas.*

Cristal: *Dificuldade na leitura, escrita, a leitura às vezes vem sem compreensão, leitura mecânica, escrita atrasada, defasada, em função de ter dificuldades na matemática, raciocínio lógico, histórias matemáticas, dificuldade de relacionamento com os colegas.*

Esmeralda: *Falta de atenção, dificuldades na escuta, traçados das letras, dificuldades de leitura, não veio da série anterior preparado para evoluir.* (Encontro II – 05/05/2006)

Os pareceres acima se referem ao aluno como sendo 'limitado, com falta de interesse pelas atividades, deixando a desejar na relação com o assunto proposto em aula'. Isso demonstra que o sujeito não tem condições de estar na escola, na série onde está, devendo procurar ajuda para resolver seus problemas. Se é limitado, é porque não possui condições de aprendizagem, é considerado como um sujeito "anormal". "A construção da noção de 'anormal' constitui um espaço em que é possível pensar a sociedade de normalização" (LOPES, 2003, p.117). O anormal é aquele que precisa ser corrigido na instância do poder disciplinar e de um saber construído lentamente, que nasce das técnicas pedagógicas e da educação coletiva. O que define o indivíduo a ser corrigido é que ele é incorrigível. No entanto, o incorrigível requer certo número de intervenções específicas em torno de si, ou seja, "[...] uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção" (FOUCAULT, 2001, p.73). Penso, então, que existe um jogo entre a "incorrigibilidade e a corrigibilidade".

O indivíduo "anormal", que é considerado desde o final do século XIX por tantas instituições, discursos e saberes, deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento, e do universal secreto das sexualidades infantis (FOUCAULT, 1997, p.65-66).

Foucault (1997) considerava os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle e exercendo o bio-poder, o poder sobre a vida. Efetiva-se o discurso e a prática da medicalização na vida do sujeito que não aprende. Esta medicalização não se refere somente ao corpo deficiente, ela é praticada, sobretudo, em sua vida e em sua escolarização, ainda que, para isso, aparentemente não haja aparelhos de adestramento e que ocorra em outras práticas, mascaradas por uma norma que cria o sujeito normal e, em contrapartida, o anormal.

Trago um enunciado recorrente de uma participante do grupo quando afirma: 'avaliação é feita da seguinte forma, temos um aluno que é hiperativo, toma medicação, está repetindo a 4ª série pela terceira vez [...] das atividades ele já estava saturado, pra ele ficar mais à vontade, não tomava medicação antes de vir, tudo o que se possa imaginar, ele fazia na sala de aula'. A professora, em sua fala, dá conta de que o aluno precisa da medicação para controlar o comportamento e atitudes e para que possa aprender. No entanto, tal procedimento inibe, quando não impede, a construção do conhecimento. A confirmação do diagnóstico de não-

aprendente e a impossibilidade de trabalhar e conviver com o aluno se manifestam em outros espaços. Isso propicia a confirmação da anormalidade do sujeito.

A norma seria, então, um conceito dinâmico e polêmico, derivado da palavra latina que significa “esquadro”, enquanto “normal” deriva de *normalis*, ou seja, perpendicular. Assim, a norma serviria para retificar, para endireitar. Normalizar seria o mesmo que impor uma exigência a uma existência cuja variedade e disparidade se apresentam como algo estranho. Assim sendo, esse conceito qualifica negativamente a parte que não se enquadra em sua extensão, atribuindo um valor de “torto, tortuoso ou canhestro” a tudo o que resiste à sua aplicação.

O diagnóstico, a classificação, a vigilância e observação dos sujeitos, o encaminhamento para especialistas “[...] são alguns procedimentos que vão colocar em funcionamento um conjunto de operações capaz de relacionar os desempenhos, os comportamentos e as atitudes” (LUNARDI, 2003, p.104). A fala de Safira aponta o que as escolas oferecem para que o sujeito resolva o “seu problema”: ‘tem aulas de reforço, laboratório de aprendizagem, as avaliações já existem, se encaminham essas crianças que sentem maior dificuldade, avaliação psicológica, psicopedagógica, com encaminhamento para sala de recursos ou até acompanhamento fonoaudiológico’. A transferência do problema para o especialista existe para confirmar o não-aprendizado do sujeito. O problema é dele, e não do professor ou da escola; então, é preciso corrigir. Corrige-se o sujeito, mas os mecanismos escolares permanecem inalterados. Quem devo convencer sobre a capacidade de aprendizagem: o aluno ou os especialistas? O olhar de todos produz e confirma a anormalidade, numa espécie de corporativismo.

O próprio conceito de normal é normativo na medida em que impõe regras ao universo. Regras essas que possuem a função de correção de uma infração e obedecem a uma experiência antropológica e cultural. Como consequência, existiria entre o normal e o anormal uma relação de exclusão delimitada pela regra, com um apelo corretivo. A escola opera sob um viés de unificar sujeitos heterogêneos, distintos, desconsiderando a individualidade, valendo-se, assim, de um poder legitimado pela norma.

Quero salientar, sobretudo, a fala dos professores referindo-se à dificuldade de aprender de seus alunos quando afirmam: ‘dificuldade na leitura, escrita, a leitura às vezes vem sem compreensão, leitura mecânica, escrita atrasada, defasada, em função de ter dificuldades na matemática, raciocínio lógico, histórias matemáticas,

dificuldade de relacionamento com os colegas’. Devo considerar, então, um conjunto de elementos. Tais falas não são mera expressão de idéias individuais; elas estão submetidas a determinados campos discursivos cujas regras e dinâmicas de saber e poder definem tanto o que se entende por dificuldade quanto quem está qualificado para defini-lo – “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1995, p.37).

A análise dos enunciados nas falas, para visibilizar e problematizar as dinâmicas de saber e poder que instituem posições de sujeitos diferentes e desiguais nos processos de ensino e aprendizagem escolares, propiciou a elaboração de outras perguntas que possibilitaram desnaturalizar algumas das práticas tão “evidentes” e tão “naturais” que têm constituído a ação educativa vigente. Como a escola, com todo aparato de que dispõe, não dá conta de solucionar as questões que se lhe apresenta e busca transferir responsabilidades àqueles que ali acorrem para, oficialmente, adentrar nos caminhos do conhecimento, a busca de outros suportes ou meios faz-se necessária. É o viés que busquei trazer à discussão a seguir.

### 6.3 BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Uma prática comum nas escolas é encaminhar o aluno não-aprendente para especialistas. Essa é a análise que farei neste capítulo.

Safira: *A maioria das escolas hoje, principalmente as municipais, têm aulas de reforço, laboratório de aprendizagem, as avaliações já existem, se encaminham essas crianças que sentem maior dificuldade, **avaliação psicológica, psicopedagógica, com encaminhamento para sala de recursos ou até acompanhamento fonoaudiológico**, isso num primeiro momento. Num segundo momento, o que o professor faz, que metodologia eu vou ter para suprir essas lacunas, que não basta ter que encaminhar, não basta ser avaliado, é preciso intervir de uma maneira eficaz.*  
 Brilhante: *Ele já estava saturado, pra ele ficar mais à vontade, ele **não tomava a medicação antes de vir, tudo que se possa imaginar, ele fazia na sala de aula.***  
 Brilhante: ***Minha proposta era fazer com que a psicóloga e a assistente social trabalhassem com ele além do que eu fazia em sala de aula, mas não tive sucesso, ninguém queria trabalhar com ele, queriam uma receita pronta.*** (Encontro I – 24/04/2006)

Safira: *Os pareceres devem estar mais centralizados na questão do desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, este aluno está com tais e tais dificuldades, que podem estar associadas ao déficit de atenção, à questão de conversar demais, falta de estudo, por isso precisa estudar mais. Os pareceres estão sempre enfatizando e super-valorizando os alunos que tiram 9, 10 e aqueles que tiram uma média abaixo do esperado, só se salienta o que não é bom, a culpa é sempre dele, ele que precisa estudar, se esforçar mais, não é problema da metodologia, do professor, é problema do aluno. Isso nos pareceres é muito forte, sempre a responsabilidade é do aluno, e a necessidade do especialista?* (Encontro II – 05/05/2006)

Rubi: *Com os meus caminhos, eu já não estou conseguindo, conversa, conversa e não adianta, foi para a psicóloga da escola, mas também não tem o que fazer. Como conhece os pais, não quer se envolver.* (Encontro IV – 16/05/2006)

Ao olhar para o material empírico que compõe esta unidade de análise, percebi a espera dos professores pelo diagnóstico que, fornecido por profissionais, psicologizam, psicopedagogizam e neurologizam o processo educativo. Não sabem trabalhar com o sujeito que não aprende num tempo e espaço predeterminado pela escola. O professor, então, repassa a outros profissionais o aluno problema ou confere-lhe a responsabilidade pelo não-aprendizado. Há uma angústia do professor no momento em que o aluno não aprende. No entanto, esse professor não sabe esperar o tempo do aluno, porque o que mais importa é o tempo da escola, ficando fácil, dessa forma, transferir o problema para um profissional que poderá fornecer um diagnóstico que sustente o posicionamento do professor.

As falas dos participantes aparecem na ordem do discurso pedagógico, em que o enunciado se apresenta para mostrar as condições que regulam a vida do aluno, posicionando-o como um sujeito a corrigir. O problema aparece focado no sujeito, e, por isso, ele precisa de reforço, pois é considerado não-aprendente, por apresentar conhecimentos insuficientes diante daquilo que era previsto para ser aprendido.

O discurso pedagógico produz efeitos e institui significados. Como prática discursiva, está articulado e se constitui a partir de diferentes campos discursivos; portanto, ele não é homogêneo nem uno; assim, as relações que estabelece são múltiplas. O discurso pedagógico funciona como um nó em uma rede, interligando-se com outros discursos, práticas e instituições das quais esses professores participantes da pesquisa fazem parte, pois todos estão articulados na prática pedagógica das escolas em que atuam.

Nos posicionamentos verbalizados pelo grupo, são recorrentes os encaminhamentos das crianças aos serviços de apoio devido à não-aprendizagem.

Pode-se perceber que o tempo se constitui em uma variável determinante não só da aprendizagem, como também do sucesso ou do fracasso dos alunos na escola. Não responder ao tempo escolar, um tempo vigiado e controlado, coloca os alunos em posição de não-aprendizagem, como sendo problemáticas no espaço da escola. O uso do tempo, na escola, além de regular as práticas, mantém os alunos em uma busca constante por atingir patamares similares aos dos colegas, ou seja, uma busca pela competição e, muitas vezes, pelo lugar do outro. Este, geralmente, aos olhos de quem está em processo de exclusão, é aquele que está incluído por satisfazer as demandas colocadas. Diante disso, a escola deposita no não-aprendente a culpa pelo seu fracasso escolar, colocando-o na posição de ser corrigido.

Outro equívoco é que, no fundo, quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se podem ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer certo número de intervenções específicas em torno de si [...] (FOUCAULT, 2001, p.73).

Foucault (2001) propicia reflexões a respeito do sujeito a corrigir, aquele em que todas as técnicas corriqueiras de educação já se esgotaram. As pedagogias psicológicas aparecem com a necessidade da intervenção nos centros de correção e institutos especializados para que o cumprimento do papel social escolar seja efetivado. À medida que o especialista detecta certa anormalidade no sujeito, retira-se da escola a responsabilidade pela sua não-aprendizagem.

[...] as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. [...] Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais. [...] temos presenciado o nascimento de uma nova forma de *expertise*, uma *expertise* da subjetividade. Tem surgido e se multiplicado um a família inteira de novos grupos profissionais, cada um afirmando seu virtuosismo no que diz respeito ao eu, ao classificar e medir a psique, ao predizer suas vicissitudes, ao diagnosticar as causas de seus problemas e ao prescrever remédios (ROSE, 1998, p.31-32, *grifos do autor*).

Tomei as palavras de Rose para traduzir a situação em que a escola serve como um agente social, classificando e regulando as condutas de seus alunos. Explico, assim, as falas dos professores quando Rose coloca o surgimento de novos

profissionais que possam vir a justificar os “problemas” não resolvidos pela escola. O sujeito vem sendo visto como um problema dentro de uma maquinaria escolar, mas a serviço de uma sociedade excludente que procura igualizar os cidadãos de acordo com os propósitos que ela determina.

A escola, como uma unidade de organização de ensino, tem grande importância quando se compreende que ela se relaciona a processos de governo e subjetivação dos sujeitos. Essa unidade ocupa um lugar próprio, um tempo (o ano letivo), que se organiza entre os demais espaços e demais tempos propostos pela escola. Uma série representa um grupo de alunos e um conjunto de professores que vitalizam um programa de estudos, uma seqüência de disciplinas e conteúdos que estão prescritos antes mesmo que a série seja constituída, sem jamais levar em conta o desenvolvimento dos sujeitos de distintas culturas, etnias, faixa etária. Os conteúdos, pois, são estáticos, não respeitando a dinâmica da vida.

[...] me parece que vem discutindo o caráter da escola como uma instituição necessária ao projeto de mundo moderno, de organização, de socialização das pessoas. A escola vista como aquela instituição que se dedica a inculcar e promover os comportamentos e condutas, necessários e adequados para que as sociedades modernas atinjam seus objetivos, concretizem seus projetos (COSTA, 2003, p.103).

Conforme a idéia de Costa, a escola vem fabricando e idealizando, a serviço da sociedade, o sujeito moderno para que se encaixe dentro desta sociedade, ajudando na concretização dos objetivos. “[...] A escola é a mais geral, isto é, a escola é aquela que se estende – ou a que deve se estender, é o que se espera – mais ampla e duradouramente a todos os indivíduos dessa sociedade que se quer civilizada” (VEIGA-NETO, 2003, p.105).

Nos encontros do grupo de discussão, nas falas dos professores, o problema apresentado pelo aluno na escola é transferido para que outro especialista o trabalhe. Os professores não se colocavam na posição que ocupavam, sempre passavam o problema para os outros.

Brilhante: ***A minha proposta era fazer com que a psicóloga e a assistente social trabalhassem com ele além do que eu fazia em sala de aula, mas não tive sucesso, ninguém queria trabalhar com ele, queriam uma receita pronta.*** (Encontro I – 24/04/2006)

Diamante: ***Eu vou agora dizer que o aluno de um ano para outro mudou assim radicalmente, o que os pais vão dizer, que o problema está comigo. Mas o problema não está só comigo, com os outros professores também. Aí a gente fica na questão, como aconteceu a avaliação? Será que é feita só para agradar um lado ou é feita de forma real?*** (Encontro V – 30/05/2006)

Nos enunciados dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar, a alteridade, ou seja, o outro é sempre narrado como o outro da falta, o segundo da relação, já que o primeiro é o mesmo, projetado como o normal, o padrão, o certo, o que tem que ter algo que no outro falta. Com isso, cria-se o território da alteridade, o território da alteridade “anormal”. Nos discursos pedagógicos, o outro é inventado, narrado, pensado e percebido como um corpo incontrolável. “A imagem que cada um faz de si é dependente das imagens que os outros fazem e descrevem de cada um. Não há uma essência que possa ser resguardada do olhar do outro” (LOPES, 2005, p.4). Acaba-se por ser sempre aquilo que os outros fazem ou querem de cada um. No entanto, ao se partir de uma lógica de que todos são diferentes, não se pode mais apontar alguns como sendo os problemáticos, os que se encontram fora dos padrões de normalidade.

Percebe-se que nas escolas, na sociedade, o outro é sempre o problema, o anormal é alguém que deve ser corrigido. Isso aparece nas falas dos professores do grupo de discussão quando afirmam: ‘mas o problema não está só comigo, com os outros professores também’ - não conseguem se perceber, somente conseguem perceber o outro.

Larrosa e Skliar (2001) consideram que a educação impõe certos deveres em cada um de nós para que nos tornemos alguém com identidades definidas como sujeitos da normalidade. Caso estivermos no desvio, na inclinação, nos afastaremos das identidades que os outros nos dão.

Meu campo de visão naquilo que se refere ao aparato montado pela escola dá conta de que, quanto mais o professor buscar outros profissionais para ratificar posicionamentos, argumentação e decisões, mais frágil ele se tornará. A maquinaria escolar torna-se sólida pela inserção de outros profissionais que, somando-se aos existentes na escola a cada decisão, dividem responsabilidades enquanto representam força, poder. Também quanto mais os professores reivindicam outros especialistas para dividirem responsabilidades que são suas, mais eles enfraquecem diante de outros campos do saber, mais eles podem ser desvalorizados e menos eles têm o que dizer sobre seus alunos e seu campo de saber. Com o saber pedagógico enfraquecido, mais poderosos ficam outros saberes que estão pegando para si o que poderia ser visto e abordado pela escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o fim de um pensamento [e de uma dissertação] não é o fim da possibilidade de inventar, pois não temos o direito de desprezar o presente; pois precisamos conhecer os perigos e as estratégias que nos permitam resistir; pois devemos escolher o que queremos que permaneça e lutar por isso. Imperioso optar por um "cepticismo activo" que nos proteja da falsa euforia como da improdutiva apatia. O resto é correr o risco de encontros e encontrões, de muitos pequenos enganos e de algumas contradições que, esperamos, sejam perdoáveis (TUCHERMAN, 1999, p.12).

A epígrafe acima possibilita terminar esta dissertação dizendo que a finalizo como comecei - com muitas inquietações. Porém, não as mesmas inquietações que me mobilizaram no início do trabalho, mas outras que foram surgindo durante os dois anos de trabalho de pesquisa. Acabo a escrita deste texto com a sensação do dever cumprido no prazo, mas também com a certeza da reflexão inacabada. Dois anos é tempo insuficiente para aprender a ser uma pesquisadora, principalmente no Brasil, onde precisamos trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Na qualificação de minha proposta de investigação, teci como objetivo analisar, através de entrevistas com professores, a média e a avaliação escolar; porém, os pertinentes caminhos que me foram apontados pela banca modificaram meu olhar e deram novos rumos à pesquisa, passando a ser meu objetivo analisar enunciados recorrentes nas falas de professores sobre avaliação da aprendizagem escolar. Nesse sentido, montei, com muita dificuldade, um grupo de discussão formado por professores acadêmicos de cursos de licenciaturas na universidade. Dos encontros com esse grupo, produzi meus materiais de pesquisa e me lancei à busca dos enunciados sobre a avaliação da aprendizagem escolar que saltavam à leitura. Dos enunciados até chegar a construir unidades analíticas, foi uma grande estrada, mas que acabou se configurando no que foi possível ver até este momento sobre o tema que coloquei como foco de estudo.

Foi interessante este processo de (des)construção da pesquisa. Com ele, revi e problematizei não somente o tema de minha dissertação, mas a minha própria

prática pedagógica, as verdades que guiavam meu olhar sobre a escola, os alunos e a mim mesma como professora. Tal revisão, dolorosa em muitos momentos, exigiu maturidade para enfrentar as situações colocadas durante estes dois anos de dedicação às leituras, à escrita, às viagens para a UNISINOS e à convivência a distância com minha orientadora.

A possibilidade que nos foi dada de fazer um mestrado articulado a partir da parceria da UNISINOS com a URI foi única e significativa para mim e, creio, para todo o grupo de mestrandos que se deslocavam de ônibus até São Leopoldo para terem aulas e orientações. Participar de aulas e orientações com os outros alunos que não entraram no mestrado através do MINTER foi uma experiência de que senti falta nos dois últimos semestres. Aprendi muito com os colegas e vi o quanto era importante ter alguém mais para conversar, discutir e estudar autores comuns entre nós. A distância dessas práticas dificultou a escrita e, principalmente, prejudicou a qualidade da reflexão que fiz, mas saliento, mesmo assim, que valeu a luta. Aprendi e cresci muito como profissional e como pessoa durante estes dois anos.

Voltando para o grupo de discussão que montei com a ajuda da Universidade Regional Integrada URI – Campus Erechim, quero destacar que, com esse grupo, pude parar e olhar não só para a avaliação, mas para o que inquietava a todos os professores que o compunham, inclusive eu: *o compromisso que temos com o outro*. Acredito que foi este o compromisso que me mobilizou a entrar em um mestrado em Educação e a escolher o tema da avaliação da aprendizagem para desenvolver.

Fazendo uma avaliação de minha experiência profissional, afirmo que a avaliação, conjugada às questões de insucesso escolar e de não-aprendizagem, fez parte de minha vida em diferentes níveis de ensino em que atuei como professora. Muitas vezes, como psicopedagoga, apontei práticas pedagógicas como responsáveis por problemas de aprendizagem dos alunos. Hoje, olhando para experiências passadas e para tudo o que aprendi no mestrado e com as pessoas com que convivi, incluindo os professores que participaram de minha pesquisa, posso dizer que não há culpados pela não-aprendizagem dos alunos. Há, sim, processos históricos e culturais que, em diferentes espaços e momentos, determinaram padrões de normalidade alicerçados em princípios construídos pela ciência. O poder do saber presente nas relações que se estabelecem no interior das escolas e no que cerca a formação de quem trabalha na produção de

conhecimentos utilizados na maquinaria escolar determina posições para os sujeitos da educação e inventa fronteiras que os fazem se sentir (in)capazes de tornarem-se sujeitos de “sucesso na escola”.

Muitas são as posições inventadas nas escolas para os sujeitos da educação - aprendente, não-aprendente, anormal. Arrisco-me a dizer que, retirando a posição de aprendente, as demais merecem destaque, devido, basicamente, a duas condições: primeira, a recorrência com que elas apareceram no grupo de discussão e, segunda, delas é visível o desdobramento de outras posições.

A posição de aprendente na escola não é algo que gere preocupação, nem mesmo razões para que os professores falem sobre o assunto. Os alunos que ocupam essa posição são invisibilizados, ou seja, como não apresentam razões para preocupação, o ensino e as práticas pedagógicas utilizadas com eles também não precisam ser discutidos, reprogramados e avaliados. O silêncio que se fez notar devido à ausência dos aprendentes nas falas dos professores conduziu-me à seguinte conclusão: a escola é pensada para aqueles indisciplinados, não-aprendentes que geram problemas na convivência com o outro. Ocupar a posição de aprendente e normal não é motivo de destaque por parte da escola, mas os alunos desta posição podem ser destacados no momento em que a necessidade de comparação com outros, não-aprendentes, se faça necessária como uma forma de ensinar para o outro.

A posição de não-aprendente, devido às inúmeras vezes que apareceu como sendo um problema para os professores e outros especialistas, merece atenção. Não-aprendente, na opinião dos professores, é uma posição gerada a partir de uma série de condições materiais, por exemplo: carência econômica da família, ausência da família na escola ou sua inexistência, indisciplinada, problemas de ordem neurológica, física, mental, psicológica e cognitiva. Dentro da grande posição de não-aprendizagem, podemos ver desdobradas outras posições, como não-aprendente com deficiência de qualquer natureza, não-aprendente por insuficiência de apreensão do que é ensinado como sendo mínimo. Todas essas posições derivadas da posição de não-aprendente possuem uma característica em comum: todos os não-aprendentes podem ser, se submetidos a pedagogias especiais e tratamentos, aprendentes com limites. Sobre estas posições estão centradas as discussões do grupo que integrou a pesquisa, estão as iniciativas escolares e os grandes investimentos dos inúmeros especialistas envolvidos na maquinaria escolar.

Mudar a condição de não-aprendente para aprendente, mesmo que com dificuldades permanentes, é o desafio da escola e dos professores. Para tal deslocamento, esforços precisam ser investidos, porém, para os professores, cada vez está mais difícil fazer a conversão em aprendente daquele que se recusa a recuperar-se. As diferenças estão aí em época de celebração, exige-se da escola que trabalhe com elas e que respeite tempos, movimentos e aprendizagens individuais.

No impasse entre tempo das diferenças na escola e tempo escolar de responder às exigências, estão sentimentos de impotência e de incapacidade dos professores. Com estratégias disciplinares e corretivas, a diferença cultural continua sendo “tratada” como um problema que deve ser eliminado do corpo. Em resistência a essa imposição, os alunos, muitas vezes representados como indóceis, difíceis, problemáticos e sem limites, não se submetem às práticas escolares, nem mesmo se submetem aos padrões predefinidos de normalidade. Na fuga do enquadramento na normalidade que confere invisibilidade no currículo escolar, os não-aprendentes se desdobram cada vez mais em tipos específicos, dificultando o trabalho de pedagogização e disciplinamento. Grande parte da não-aprendizagem escolar parece ser uma questão de disciplina. Na avaliação da aprendizagem escolar, comportamentos não são decisivos para que se possa reprovar ou segurar um aluno por mais tempo em uma série de ensino, mas a não resposta em instrumentos que visam a medir a aprendizagem de conteúdos e de habilidades consideradas básicas possui o poder de definir os rumos do processo de escolarização.

Dessa forma, penso que a avaliação da aprendizagem é o que garante que alunos localizados nas posições de não-aprendizagem não avancem nos níveis de ensino. Foi possível ver, também, que a escola se destina principalmente para esta parcela de alunos. Eles são o desafio para a escola, que precisa mostrar, através da avaliação, que os alunos são capazes de aprender, de seguir em frente seus estudos, mesmo que com dificuldades e, alguns, com dependência de apoio pedagógico. Mostrar tal capacidade tem exigido revisão de instrumentos avaliativos por parte da escola. Notas de 0 a 10 não são eficientes neste processo, visto que elas são pontuais e representam o que os alunos não sabem. Diante dessa constatação, os professores inventaram a avaliação por pareceres e conceitos. Essas duas parecem ser um pouco mais eficientes com estes alunos, pois podem

abranjer aspectos comportamentais, valores desenvolvidos e aspectos de convivência não envolvidos no modelo de avaliação anterior.

Os pareceres pedagógicos permitem valorizar o que foi atingido, sem dimensionar a falta, embora o que ainda falta atingir pelo aluno seja apontado. No entanto, todos os modelos de avaliação, por notas, por conceitos ou por pareceres descritivos aparecem como sendo melhores, mas ainda amarrados dentro de uma idéia de normalidade. Os professores do grupo, ao suspeitarem da avaliação e do caráter de justiça implicado nela, percebem que há limites; porém, talvez por falta de investimento na formação, conseguem olhar somente para os limites de trabalho com o aluno problema. Eles, mesmo quando provocados a olhar de outras formas, não deslocam os questionamentos da avaliação/instrumento para a própria invenção da média de normalidade, ainda exigida de todos e em todos os modelos avaliativos.

A outra posição que quero trazer aqui é a de anormal. Sobre esta, não há muito que dizer; penso que já foi longamente explorada no texto da dissertação. Todo anormal já ocupou algumas posições de não-aprendente na escola. Para ser declarado anormal, precisou fracassar em todas as iniciativas escolares de recuperação e de normalização de suas incapacidades. Mesmo na troca de instrumentos de avaliação, o anormal não desloca sua posição, apenas confirma a sua parada. A escola, descrente sobre a validade de fazer investimentos sobre ele, busca apoio de especialistas da saúde para atestar, juntamente com uma série de avaliações escolares, a anormalidade do sujeito. Enquanto que a avaliação da aprendizagem acontece com as outras figuras que ocupam as outras posições dentro do currículo escolar, visando a destacar o que ainda há de potencial a ser explorado, a avaliação dos anormais busca atestar a incapacidade de correção.

Outras posições de aprendizagem poderiam ser vistas sendo operadas pela avaliação da aprendizagem escolar dentro do currículo, porém, as mencionadas e exploradas aqui foram aquelas que apareceram a partir do que pude ler dos enunciados presentes no grupo de discussão. O grande acento à não-aprendizagem detectada pela avaliação pôde mostrar que a preocupação da grande maquinaria escolar, com todos os seus saberes engendrados em distintos campos discursivos, está em normalizar todos os passíveis de serem normalizados. Entre estes, encontram-se os não-aprendentes que almejam ser aprendentes, os que resistem à migração para as posições de invisibilidade dos aprendentes, os que não são consultados sobre o que querem com a escola e os potenciais anormais. Todos

estes estão previstos na norma que, ao comparar todos, reduz as diferenças em resultados avaliativos.

Em tempos de dissipação de limites, de movimentações que nos posicionam, freqüentemente, em solos instáveis e terrenos movediços, atuar nas fronteiras implica assumir riscos desconhecidos e ousar percorrer territórios insuspeitados. Ao final desta dissertação, sinto que parte das minhas angústias em relação ao problema da avaliação da aprendizagem escolar desapareceu, mas parte continua latente à espera de novos estudos sobre o assunto. Seja o tempo o responsável pelo início de novas leituras, estudos e pesquisa sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação, 1992, p.68-93.
- ANASTASI, Anne; URBINA, Susana. **Testagem psicológica**. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **A busca da ordem**. In: Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5692/72, 1972.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96, 1996.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun., 1996, p.46-69.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.105-131.
- CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo escolar. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v.1, n.1, 1976.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_ (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.143-156.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem Futuro?** . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAHLKE, Iara Susana. **Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e o governo dos corpos**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: 2001.

DAL IGNA, Maria Cláudia. **Há diferença?** Relações entre desempenho escolar e gênero. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: 2005.

DONALD, James. **Cheios de si, cheios de medo: os cidadãos como ciborgues**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos Monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EDUCAÇÃO S. J. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003a.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: GARCIA, Regina Leite; PACHECO, José Augusto; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.159-178.

FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. **Crianças e adolescentes em posições de não aprendizagem**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, São Leopoldo: UNISINOS. Disponível em <<http://www.humanas.unisinos.br/siapea>> Acesso em: jun.2006.

FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. **Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. 2003. Disponível em: [www.rizoma.ufsc.br/semint/Oficina%2003.htm](http://www.rizoma.ufsc.br/semint/Oficina%2003.htm)

FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. DAZZI, Mirian D. Baldo. **A prática pedagógica como espaço de política cultural**. (No prelo).

FENILI, R. M.; OLIVEIRA, M. E.; SANTOS, O. M. B.; ECKERT, E. R. **Repensando a avaliação da aprendizagem**. Revista Eletrônica de Enfermagem. Vol. 04, nº 02, p.42 – 48, 2002. <http://www.fen.ufg.br>

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDES, Susana Beatriz. **Avaliação escolar: nas pegadas de um monstro polimorfo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: GARCIA, Regina Leite; PACHECO, José Augusto; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.77-94.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**. Que espaço escolar é esse? Florianópolis/SC: Universidade federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado: 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, 4 ed.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Trad, Andréa Daher; consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorje Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além de estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GALLAS, Luciane Goldenberg. **Tempos e espaços de aprendizagem: desafios para uma nova pedagogia de trabalho com crianças autistas**. Unisinos, 2004. Trabalho de conclusão de curso.

JOBIM, José Luís. **Formas da Teoria: sentidos, conceitos políticos e campos de força nos estudos literários**. Rio de Janeiro: Cortés, 2002.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3.ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, julho de 2001.

LARROSA, Jorge **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.35-86.

LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org). **Imagens do Outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. 1.ed. Petrópolis:Vozes, 1998.

LOPES, Maria Isabel. **Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/PPGDU, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. **Revista Pedagogia: a revista do curso**. V3, n.6, jul/dez 2004, p. 7 a 20. São Miguel do Oeste – UNOESC.

LOPES, Maura Corcini. et al. **O currículo e a Diferença na Escola: crianças e jovens em posição de não aprendizagem na busca por manter-se incluídos na escola regular**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004. (Relatório de Pesquisa – 1ª fase).

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar: Diversidade, diferença e processos identitários**. Texto apresentado e publicado nos anais do V Simpósio Nacional de Educação, VI Curso Pedagógico Amigos do Saber e III Encontro de Educação Física da Região da AMZOR, realizados na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI, Campus Frederico Westphalen, no período de 5 a 7 de julho de 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Notas para dar conta de uma promessa**. Prática de Pesquisa “Gênero, sexualidade e educação: a escrita da tese”, PPGEdU/UFRGS, 2002. (Texto mimeografado).

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In. COSTA, Marisa Vorrober (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

LUNARDI, Márcia. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2003. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. Ísis, 2005.

- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A Queiroz, 1990.
- PINTO, Céli R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999, p.33-55.
- PINTO, Céli R. Jardim. **Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney**. O discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Hucitec, 1989.
- POPKEWITZ, Thomaz. **Lutando em defesa da alma: a política de ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- POPKEWITZ, Thomaz. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.173-210.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: Novos Tempos, Novas Práticas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.
- RANGEL, Annamaria. **Insucesso Escolar**. 1.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- SILVA, Maria Cecília Almeida. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.190-207.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.24,

SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão? Entrevista com Cláudio Baptista e Carlos Skliar. In:

SKLIAR, Carlos. LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão? Entrevista com Cláudio Baptista e Carlos Skliar. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.31-40. Entrevista concedida a Saraí Schmidt.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez, 1999, p.15-31.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. 2.ed. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e seus monstros**. Lisboa: Vega, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.07-72.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.87-96.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: LPiqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.09-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Governamentalidade no neoliberalismo**: novos dispositivos, novas subjetividades. 1999. Palestra realizada na Universidade de Barcelona, em março 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: GARCIA, Regina Leite; PACHECO, José Augusto; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.51-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 09-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, p.5- 15, maio/jun./jul./ago. 2003a.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. (Coleção Pensadores & Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo. A maquinaria. Tese de Doutorado **A ordem das disciplinas**: 2ª secção, capítulo 10. <http://www.efrqs.br/faced/alfredo>

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## **ANEXOS**

## Esquema de organização de dados - Formulação de Unidades de Análise (1º exercício)

Registros dos encontros	Destaques - enunciados	Comentários Pesquisadoras	Registros de repetições— Feito a partir da coluna anterior	Título da Unidade a partir da coluna anterior
<p><b>Registros 1º encontro 24/04/06</b></p> <p>Apresentação dos participantes, da equipe de pesquisa e da proposta da pesquisa; Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinatura dos participantes; proposta de atividade: solicita-se que um dos participantes conte uma experiência relacionada à avaliação. A partir desta, ocorre a discussão do grupo;</p> <p>Finalização. Breve análise das falas e agendamento do próximo encontro.</p> <p>Denise: “É um bom aluno, porém apresenta dificuldade de interpretação, dificuldade na ortografia, não consegue compreender os enunciados, e não domina a tabuada, precisa estudar mais e revisar o que faz”.</p> <p><i>Neste primeiro encontro, pensei que alguém pudesse relatar uma experiência de uma avaliação de um aluno, de uma avaliação escolar, que pudesse relatar uma experiência de qualquer tipo de avaliação feita, para que pudessemos começar a discussão.</i></p> <p>Topázio: <i>Quando fomos fazer campo profissional, eu vi numa quarta-série, quinze dias que a professora tinha assumido e bem no final, numa turma de doze alunos, dois hiperativos, uma turma boa de ser trabalhado, eu</i></p>	<p><i>Quando fomos fazer campo profissional, eu vi numa quarta-série, quinze dias que a professora tinha assumido e bem no final, numa turma de doze alunos, dois hiperativos (Topázio)</i></p> <p><i>eu não to preocupada com a avaliação (Narrativa Topázio sobre experiência vivida)</i></p> <p><i>eu vou passar todos eles, eu já peguei andando, a escola que se vire, (Narrativa Topázio sobre experiência vivida)</i></p> <p><i>eles saem desta escola e vão para outra e isso me marcou muito, ela diz não estou preocupada, você é a professora</i></p> <p><b>simplesmente está cumprindo o que foi imposto para ela, as escolas tem agora um decreto, ou melhor, um comprometimento com a educação de 100% de avaliação (Safira)</b></p> <p><b>Na verdade, avaliação é feita pra todos, mas no final, ela é praticamente nula,</b></p>	<p><b>12 alunos e dois hiperativos – o diagnóstico no lugar dos sujeitos</b></p> <p>Qual é o lugar da avaliação? O que significa não estar preocupada com ela?</p> <p>O compromisso não é meu</p> <p>Compromisso do professor</p> <p>- Compromisso do professor</p>	<p><b>Avalia-se para quem/quem?</b></p> <p>A desautorização do saber do professor: a visibilidade numérica do sucesso na escola</p> <p><b>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema</b></p> <p><b>Avalia-se para quem/quem?</b></p> <p><b>Avalia-se para quem/quem?</b></p> <p><b>Avalia-se para quem/quem?</b></p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO.</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>

<p>comecei pedir para ela: e aí profe, aquele aluno?</p> <p>Professora: <i>eu não to preocupada com a avaliação</i></p> <p>Topázio por quê?</p> <p>Professora: <i>eu vou passar todos eles, eu já peguei andando, a escola que se vire,</i></p> <p>Topázio: <i>eles saem desta escola e vão para outra e isso me marcou muito, ela dizer não estou preocupada, você é professora 1º Encontro, 24/04/06</i></p> <p>Safira - ela simplesmente está cumprindo o que foi imposto para ela, as escolas tem agora um decreto, ou melhor, um comprometimento com a educação de 100% de avaliação</p> <p>Safira: Na verdade, avaliação é feita pra todos, mas no final, ela é praticamente nula, porque se você tem que cumprir 100% de aprovação, o que você fez você anula, então, tem algumas direções que não aceitam isso, se tem aluno que não pode passar, eles vão atrás, batem o pé e não passam, mas tem direções que são mais vulneráveis talvez e passam.</p> <p>Esmeralda: Mas isso viria a prejudicar o aluno, ao final do ano.</p> <p>Brilhante: Com certeza! Hoje fui até a sala da direção pedir socorro, eu tenho um menino de doze anos, ele está na 3ª série primária e eu dei um período de leitura silenciosa e depois leitura em voz alta e ele não leu, aí eu descobri o porque ele não lê e ele me disse que não sabe juntar as letrinhas, então ele é um analfabeto,</p>	<p>porque se você tem que cumprir 100% de aprovação, o que você fez você anula, então, tem algumas direções que não aceitam isso, (Safira)</p> <p>, ele está na 3ª série primária e eu dei um período de leitura silenciosa e depois leitura em voz alta e ele não leu, aí eu descobri o porque ele não lê e ele me disse que não sabe juntar as letrinhas, então ele é um analfabeto, com doze anos e na 3ª série primária (Brilhante)</p> <p>pra saber qual a proposta da escola, como ela falou, existe sim esta tendência de ter 100% de aprovação, mas a escola enquanto construtora de um projeto político pedagógico, ela tem autonomia pra constituir sua própria base, seu próprio currículo (Safira)</p> <p>nossa direção ela bate muito de frente, nós temos uma proposta de avaliação enquanto uma prática investigativa, não só do professor, mas do professor, do coordenador, se necessário, da equipe multidisciplinar da SMED, do professor de laboratório, eu sinto que nós temos uma caminha legal neste sentido, de estar buscando investigar as causas e muitas vezes no o aluno vai chegar na 3ª série com lacunas na aprendizagem , mas nenhum professor</p>	<p>professor - a meta é passar 100%. Qual é o compromisso da escola e do professor?</p> <p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>Avaliação como instrumento de descoberta Descoberta do quê?</p> <p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p>	<p>quê/quem? A desautorização do saber do professor: a visibilidade numérica do sucesso na escola</p> <p>Avalia-se quê/quem?</p> <p>Avalia-se quê/quem?</p> <p>Avalia-se quê/quem?</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
--	---	--	--	---

<p><b>com doze anos e na 3ª série primária</b></p> <p>Safira: A gente precisa muito cuidar assim, <b>pra saber qual a proposta da escola, como ela falou, existe sim esta tendência de ter 100% de aprovação, mas a escola enquanto construtora de um projeto político pedagógico, ela tem autonomia pra constituir sua própria base, seu próprio currículo e eu sou muito feliz em trabalhar em uma escola que não adotou esse sistema, nossa direção ela bate muito de frente, nós temos uma proposta de avaliação enquanto uma prática investigativa, não só do professor, mas do professor, do coordenador, se necessário, da equipe multidisciplinar da SMED, do professor de laboratório, eu sinto que nós temos uma caminha legal neste sentido, de estar buscando investigar as causas e muitas vezes no o aluno vai chegar na 3ª série com lacunas na aprendizagem , mas nenhum professor vai questionar, o que foi feito até agora?</b> Sabe que as escolas se atem uma caminhada e que muitas vezes o aluno tem não dificuldades que vão aparecer, não em função de que não foi trabalhado, que se foi relapso com a avaliação e que passou, esta questão de toda <b>avaliação como uma prática de investigação não só do aluno, mas também do método do professor, você se avaliar. A avaliação não é um fim, por isso professores querem receita, e se concebe avaliação ainda como um fim e não como processo contínuo, não se analisa, não se reflete nada, o que foi possível, o que não foi possível, que compreensão o aluno constituiu, se enquanto ela for considerada o fim do processo vai continuar tendo os mesmos resultados.</b></p> <p>Brilhante: Eu trabalho numa instituição onde tem o programa PETI – Programa de <b>Erradicação do Trabalho Infantil e nossas salas são todas multisseriadas: nós tínhamos separado por idade, mas dava muito choque, pois tinha de 1ª a 8ª serie numa mesma sala, aí separamos por série, mas está dando choque de idade, pois temos alunos de 7 anos na 1ª e 13 anos na 1ª</b> Não</p>	<p>vai questionar, o que foi feito até agora? (Safira)</p> <p><b>Avaliação como uma prática de investigação não só do aluno, mas também do método do professor, você se avaliar. A avaliação não é um fim, por isso professores querem receita, e se concebe avaliação ainda como um fim e não como processo contínuo, não se analisa, (Safira)</b></p> <p><b>Erradicação do Trabalho Infantil e nossas salas são todas multisseriadas: nós tínhamos separado por idade, mas dava muito choque, pois tinha de 1ª a 8ª serie numa mesma sala, aí separamos por série, mas está dando choque de idade, pois temos alunos de 7 anos na 1ª e 13 anos na 1ª. Não sabemos como resolver isso. A avaliação feita da seguinte forma, temos um aluno que é hiperativo, toma medicação, está repetindo a 4ª série pela terceira vez,</b></p> <p><b>ele já estava saturado, pra ele ficar mais a vontade ele não tomava a medicação antes de vir, tudo que se possa imaginar, ele fazia na sala de aula</b></p> <p><b>Quando queriam tirar do programa, eu dizia: vamos ter mais paciência, ele é assim mesmo, vai passar. Ele não toma medicação, porque não quer ficar alheio, quer participar.</b></p> <p><b>A minha proposta era fazer com que a</b></p>	<p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>- O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>Avaliação como instrumento de descoberta</p> <p>Descoberta do quê?</p> <p>Por que a avaliação precisa ser separado por série ou idade. Já</p>	<p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO.</p>
--	---	--	--	--

<p>pois temos alunos de 7 anos na 1ª e 13 anos na 1ª. Não sabemos como resolver isso. A avaliação feita da seguinte forma, temos um aluno que é hiperativo, toma medicação, está repetindo a 4ª série pela terceira vez, o que acontece, ele vinha para nós no turno contrário, tudo que a gente fazia de atividade ele já estava saturado, pra ele ficar mais a vontade ele não tomava a medicação antes de vir, tudo que se possa imaginar, ele fazia na sala de aula. Ele estava na minha sala de aula, eu coloquei várias vezes em reunião, quando queriam tirar do programa, eu dizia: vamos ter mais paciência, ele é assim mesmo, vai passar. Ele não toma medicação, porque não quer ficar alheio, quer participar. Como nossa proposta é uma proposta cidadã, formá-lo para um posterior ingresso no trabalho ou na sociedade em si, então a gente tem que fazer alguma coisa para que ele se integrasse. A minha proposta era fazer com que a psicóloga e a assistente social trabalhassem com ele além do que eu fazia em sala de aula, mas não tive sucesso, ninguém queria trabalhar com ele, queriam uma receita pronta. Eu consegui que eles ficassem com o menino por 8 meses, enquanto eu estava teimando. Nas aulas ele já tinha melhorado bastante, mas o relacionamento com as demais educadoras estava péssimo. Nós íamos para a recreação e a coisa assim ficou complicado. No período de férias fizemos turma única, eram 160 crianças, então foi impossível eu fazer com que ele permanecesse, o que a responsável pelo programa, psicóloga, fez foi eliminá-lo, mas aí até hoje, em todas as reuniões eu questiono pelo seguinte, em casa ele apanha do pai e da mãe, na rua batem nele, ele é mesmo muito chato quando não toma medicamento, é impertinente. A sociedade em si já excluiu ele, se ele estava no programa, uma educação cidadã, qual avaliação vão fazer deste programa, vão excluir. Que ponto ela é cidadã, é mais fácil excluir do programa e a nossa coordenadora geral é a psicóloga.</p> <p>Eu me sinto culpada por ele estar fora do programa,</p>	<p>psicóloga e a assistente social trabalhassem com ele além do que eu fazia em sala de aula, mas não tive sucesso, ninguém queria trabalhar com ele, queriam uma receita pronta.</p> <p>No período de férias fizemos turma única, eram 160 crianças, então foi impossível eu fazer com que ele permanecesse, o que a responsável pelo programa, psicóloga, fez foi eliminá-lo, é mais cômodo, mas aí até hoje, em todas as reuniões eu questiono pelo seguinte, em casa ele apanha do pai e da mãe, na rua batem nele, ele é mesmo muito chato quando não toma medicamento, é impertinente.</p> <p>Eu me sinto culpada por ele estar fora do programa, porque talvez eu não consegui fazer uma avaliação que convencesse a ela.</p> <p>Para ocorrer na verdade aquilo que a gente quer, o que a gente pretende com a avaliação, é definir metodologias ou a gente só quer dar uma nota, ou preencher as lacunas que ficam na aprendizagem, verificar que conhecimentos o aluno construiu, ou simplesmente cumprindo com uma exigência que é legal.</p>	<p>por série ou idade, já que ela é individual?</p> <p>O diagnóstico no lugar dos sujeitos</p> <p>O diagnóstico no lugar dos sujeitos</p> <p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a</p>	<p>Avalia-se para quem/quem?</p> <p>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema A desautorização do saber do professor: a visibilidade numérica do sucesso na escola</p>	<p>BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p> <p>BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p> <p>BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p>
--	---	--	--	---

<p><b>porque talvez eu não consegui fazer uma avaliação que convencesse a ela.</b></p> <p>Denise: Onde está o problema? Será que está no sujeito, na avaliação, nas pessoas que avaliaram?</p> <p>Safira: Avaliação, inclusão e exclusão estão intimamente ligadas, porque avaliação é um instrumento que pode se tornar mais exclusivo, no momento que tu faz uma avaliação, dependendo de como conduz esse processo, tem que ter muito cuidado, independente de ser um programa social, uma escola, tem que ser uma educação emancipatória e para isso, a avaliação também tem que ser desse caráter. <b>Para ocorrer na verdade aquilo que a gente quer, o que a gente pretende com a avaliação, é definir metodologias ou a gente só quer dar uma nota, ou preencher as lacunas que ficam na aprendizagem, verificar que conhecimentos o aluno construiu, ou simplesmente cumprindo com uma exigência que é legal.</b></p> <p>Diamante: Eu trabalho com um grupo de EJA, de 30 a 60 anos, e praticamente todos são excluídos da escola. Todos contam histórias de desistência, histórias que marcaram eles. <b>Dona Catarina, uma senhora de 66 anos me disse que a professora dela sempre dizia que ela era cabeçuda, que nunca iria aprender.</b> Você vê relatos de um processo de exclusão que tiveram na escola. Tem alunos jovens querendo abandonar a escola e entrar na EJA, a gente lida com um público diferenciado, são aulas mais conversadas, um trabalho mais voltado para eles, relatos de histórias de vida, a gente vai envolvendo essas pessoas. <b>Eles têm espaço para falar, expor suas opiniões a respeito da realidade. Nós não temos proposta de avaliação, vamos envolvendo o aluno conforme suas histórias, faz-se uma conversa e todo</b></p>	<p><b>Dona Catarina, uma senhora de 66 anos me disse que a professora dela sempre dizia que ela era cabeçuda, que nunca iria aprender.</b></p> <p><b>Eles têm espaço para falar, expor suas opiniões a respeito da realidade. Nós não temos proposta de avaliação, vamos envolvendo o aluno conforme suas histórias faz-se uma conversa e todo um levantamento da história de vida deles mensalmente, fazendo registros, trabalhos individualizados, não damos nota, avaliamos por pareceres, como foram na aula, participação, envolvimento, observamos o comportamento e o desenvolvimento do aluno.</b></p>	<p>avaliação</p>	<p>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema</p> <p>Avalia-se quem/para quem?</p>	<p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO.</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
--	--	------------------	---	--

<p>um levantamento da história de vida deles mensalmente, fazendo registros, trabalhos individualizados, não damos nota, avaliamos por pareceres, como foram na aula, participação, envolvimento, observamos o comportamento e o desenvolvimento do aluno. Dá bastante trabalho e precisa bastante atenção em tudo que fazem, registramos tudo. Meus alunos são todos catadores.</p> <p>Safira: Se o aluno não aprendeu, o problema é dele, não meu, o que pensa a maioria dos professores.</p>				
<p>2º encontro- 05/05/06- Retomada do primeiro encontro; proposta de atividade: será entregue a cada participante uma folha dividida ao meio, contendo em um dos lados “Alunos aprovados para o ano seguinte, porém, que foram com lacunas” e do outro lado “Quais os encaminhamentos que estão sendo feitos para suprir as lacunas destes alunos” – Atividade realizada em duplas; abre-se para leitura e discussão do que foi comentado entre as duplas;</p> <p>Solicita-se que os participantes tragam para o próximo encontro, pareceres, provas e encaminhamentos as aulas de reforço.</p> <p>Safira: A maioria das escolas hoje, principalmente, a municipal, tem aulas de reforço, laboratório de aprendizagem, as avaliações já existem, se encaminham essas crianças que sentem maior dificuldade, avaliação psicológica, psicopedagógica, com encaminhamento para sala de recursos ou até acompanhamento fonoaudiológico, isso num primeiro momento. Num segundo momento, o que o professor faz, que metodologia eu vou ter para suprir essas lacunas que não basta ter o encaminhar, não basta ser</p>	<p>Safira:A maioria das escolas hoje, principalmente, as municipais, tem aulas de reforço, laboratório de aprendizagem, as avaliações já existem, se encaminham essas crianças que sentem maior dificuldade, avaliação psicológica, psicopedagógica, com encaminhamento para sala de recursos ou até acompanhamento fonoaudiológico, isso num primeiro momento. Num segundo momento, o que o professor faz, que metodologia eu</p>	<p>O diagnóstico no lugar dos sujeitos</p> <p>Transferência de responsabilidade</p>	<p>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema</p> <p>A quem compete a responsabilidade pela não-aprendizagem?</p>	<p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO.</p> <p>BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p>

<p>lacunas, que não basta ter q encaminhar, não basta ser avaliado, é preciso intervir de uma maneira eficaz. A gente discute muito na escola o que é uma lacuna e o que faz parte do processo. Nós temos que saber intervir de uma forma eficaz nessas situações que são processos de aprendizagem, diferenciar bem o que é uma lacuna ou um processo de aprendizagem. 2º Encontro 05/05/06</p>	<p>que o professor faz, que metodologia eu vou ter para suprir essas lacunas, que não basta ter q encaminhar, não basta ser avaliado, é preciso intervir de uma maneira eficaz.</p>	<p>O diagnóstico no lugar dos sujeitos</p>	<p>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema</p>	<p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO</p>
<p>Denise: Como as crianças são avaliadas, com lacunas de aprendizagem, com dificuldades, porque não aprendem?</p> <p>Brilhante: <b>Infelizmente são colocadas todas num mesmo balaio. Na maneira como é nas escolas, é você ir lá com o aluno colocar numa cruz com um preguinho, ninguém pára para pensar, só porque na minha aula é assim, ninguém pára para pensar o que vai fazer.</b></p> <p>Safira: E, se você vai buscar alguma coisa para fazer é porque você só quer proteger o aluno, é teu protegido. <b>Quando você está num conselho de classe não olha o aluno como um ser pensante, mas sim como um número. A questão do conselho de classe é a nota.</b> Avaliação tinha que mudar não podemos mais só falar mal dos alunos. Se o representante de turma estivesse junto com os professores falaria todas essas barbaridades, colocariam os rótulos que são colocados.</p> <p>Diamante: <b>O que eu vou fazer para esse aluno para melhorar para o próximo bimestre, adianta levantar as questões e não fazer nada. 2º encontro 05/05/06</b></p>	<p><b>Brilhante: Infelizmente são colocadas todas num mesmo balaio. Na maneira como é nas escolas, é você ir lá com o aluno colocar numa cruz com um preguinho, ninguém pára para pensar, o que vai fazer.</b></p> <p><b>Safira: Quando você está num conselho de classe não olha o aluno como um ser pensante, mas sim como um número. A questão do conselho de classe é a nota.</b></p> <p><b>Diamante: O que eu vou fazer para esse aluno para melhorar para o próximo bimestre, adianta levantar as questões e não fazer nada. 2º encontro</b></p>	<p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>Qual é o compromisso da escola e do professor?</p>	<p>Avalia-se para quem/quem? A desautorização do saber do professor: a visibilidade numérica do sucesso na escola</p> <p>Avalia-se para quem/quem?</p> <p>Avalia-se para quem/quem?</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
<p>Topázio: Não sei se fazem ainda a avaliação do verde, vermelho e amarelo, com a professora, a</p>	<p>Topázio: Não sei se fazem ainda a avaliação do verde, vermelho e</p>	<p>Transferência de responsabilidade</p>	<p>A quem compete a responsabilidade</p>	<p>BUSCANDO ESPECIALISTAS</p>

<p>coordenadora, aluno e mãe. Eu achava aquilo uma tortura, principalmente para a mãe, eu ia na condição de mãe, eles detestavam porque tinham que responder na frente de uma pessoa estranha. Os meus filhos sempre questionavam e não gostavam de ter a presença destas pessoas. Muitas vezes eu questionava com meu filho se o que eles colocavam era verdadeiro e me respondia: E adianta mentir, ela está do lado, mãe. A questão era dizer a verdade, colocava quase tudo vermelho. (Aqui a participante do grupo coloca uma experiência pessoal)</p> <p>Safira: Isso é uma auto-avaliação, não do desempenho escolar, mas de hábitos e atitudes para a criança perceber se possui normas de convivência, pertencente a um grupo que possui regras, cumprindo seu papel.</p>	<p>amarelo, com a professora, a coordenadora, aluno e mãe. Eu achava aquilo uma tortura, principalmente para a mãe, eu ia na condição de mãe, eles detestavam porque tinham que responder na frente de uma pessoa estranha.</p> <p>Safira: Isso é uma auto-avaliação, não do desempenho escolar, mas de hábitos e atitudes.</p>	<p>responsabilidade</p>	<p>responsabilidade pela aprendizagem? não-</p>	<p>PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p>
<p>Cristal: A avaliação é em virtude das notas. O boletim com parecer de todos os professores, e por último, da professora responsável pela turma. É um conselho de classe.</p> <p>Denise: O que é um bom rendimento? Vocês já pensaram nisso?</p> <p>[...] Ficou um silêncio mortal na sala, todas ficaram pensando.</p>	<p>Cristal: A avaliação é em virtude das notas.</p>	<p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p>	<p>Avalia-se quem? para</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
<p>3º encontro Dia 08/05/06 Retomei o segundo encontro, depois apresentação dos pareceres, provas e encaminhamentos as aulas de reforço solicitado no encontro anterior;</p> <p>Denise: Vamos discutir os conteúdos dos materiais baseado na questão: Do conjunto de elementos citados, no que se refere à avaliação, o que mais aparece nos documentos. Iniciei lendo um parecer.</p> <p><b>“O aluno Marcos é um estudante limitado. É</b></p>				

<p>inseguro, desatento e bastante dependente. Segundo anotações de anos anteriores, algumas dificuldades ainda persistem. No ano passado, o aluno teve acompanhamento com uma psicopedagoga e também com uma psicóloga. Teve avanços significativos em sua caminhada. Neste ano de 2005, o aluno Marcos não tem mais este acompanhamento, então iniciou no 1ª bimestre aulas complementares do turno inverso. Mas só isso não basta para o Marcos, ele precisa ser trabalhado com estímulo, incentivos e valorização. Por tanto a escola solicitou uma profissional que desperte no aluno o gosto pela leitura, jogos que o ajudem no raciocínio, na compreensão e elaboração para ajudá-lo a crescer e ser mais independente, pois capacidade ele tem, só precisa ser estimulado”.</p>				
<p>Safira: O parecer disse que ele é inseguro e limitado, dependente, isso eu questiono, o que é ser limitado? Que tipo de limitações, deveriam estar especificados, na área cognitiva, na leitura, na escrita, que tipo de limitação? <b>Quando você lê a palavra limitado, vem muitas coisas à cabeça e não consegue definir quais são na verdade as dificuldades deste estudante. O interessante que coloca, é que essa pessoa procurou saber a caminhada dele do ano anterior, que muitas vezes pega o aluno aqui e esquece que tem todo um conhecimento, uma caminhada.</b> Isso é importante, entrar em contato com o professor do ano anterior para saber as lacunas que essa pessoa percebeu e o que ela trabalhava e dava resultado com essa criança.</p> <p>Esmeralda: A importância do olhar para a criança como um ser social, porque ela não é só naquele momento da sala de aula, tem uma história de vida, para poder buscar soluções fora da sala de aula.</p>	<p><b>Safira: Quando você lê a palavra limitado, vem muitas coisas à cabeça e não consegue definir quais são na verdade as dificuldades deste estudante. O interessante que coloca, é que essa pessoa procurou saber a caminhada dele do ano anterior, que muitas vezes pega o aluno aqui e esquece que tem todo um conhecimento, uma caminhada.</b></p> <p><b>Brilhante: só quem tira 9, 10 é dedicado?</b></p> <p><b>Safira: os pareceres devem estar mais centralizados na questão do desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, este aluno está com tais e tais</b></p>	<p>O diagnóstico no lugar dos sujeitos</p> <p>Qual é o compromisso da escola e do professor?</p> <p>Classificação por notas geradora de inclusão ou exclusão</p> <p>O diagnóstico no lugar dos sujeitos</p>	<p>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema</p> <p>Avalia-se para quê/quem?</p> <p>Avalia-se para quê/quem?</p> <p>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem</p>	<p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO.</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS,</p>

<p><b>Brilhante só quem tira 9, 10 é dedicado?</b></p> <p>Denise: Isso é uma avaliação feita por uma professora. O que existe de recorrentes nos pareceres?</p> <p>Safira: Convivência, participação, conversa são aspectos que dizem respeito a convivência do aluno, que interfere talvez na aprendizagem, <b>os pareceres devem estar mais centralizados na questão do desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, este aluno está com tais e tais dificuldades, que podem estar associadas ao déficit de atenção, a questão de conversar demais, falta de estudo, por isso precisa estudar mais.</b> Mas com essa dificuldade, o que vai se fazer? Isso não está especificado nos pareceres, o que deixa muito subjetivo (Precisa estudar mais). <b>Os pareceres estão sempre enfatizando e supervalorizando os alunos que tiram 9, 10 e aqueles que tiram uma média abaixo do esperado, só se salienta o que não é bom, a culpa é sempre dele, ele que precisa estudar, se esforçar mais, não é problema da metodologia, do professor, é problema do aluno. Isso nos pareceres é muito forte, sempre a responsabilidade é do aluno.</b></p> <p>Rubi: <b>Bom aluno, precisa estudar mais.</b></p> <p>D: Se é bom aluno, porque precisa estudar mais, é uma contradição.</p> <p>Safira: Poucas escolas fazem pareceres, se faz apenas para encaminhamentos, mas não para deixar na escola, para o professor seguinte. Parecer para o aluno e parecer para a escola como acompanhamento é muito importante.</p> <p>D: Esses pareceres trazem algo que podem ser considerados uma boa avaliação?</p>	<p>dificuldades, que podem estar associadas ao déficit de atenção, a questão de conversar demais, falta de estudo, por isso precisa estudar mais. Os pareceres estão sempre enfatizando e super-valorizando os alunos que tiram 9, 10 e aqueles que tiram uma média abaixo do esperado, só se salienta o que não é bom, a culpa é sempre dele, ele que precisa estudar, se esforçar mais, não é problema da metodologia, do professor, é problema do aluno. Isso nos pareceres é muito forte, sempre a responsabilidade é do aluno.</p> <p>Rubi: Bom aluno, precisa estudar mais.</p> <p>Safira: Poucas escolas fazem pareceres, se faz apenas para encaminhamentos, mas não para deixar na escola, para o professor seguinte. Parecer para o aluno e parecer para a escola como acompanhamento é muito importante.</p> <p>Brilhante: É muito limitada a interpretação de quem escreve e de quem lê. Questiono os chavões que são usados.</p> <p>Topázio: A maior parte dos pareceres falam a respeito do comportamento.</p> <p>Safira: Se fazem tantos pareceres na escola que acaba repetindo para não</p>	<p>Classificação por notas ou pareceres geradora de inclusão ou exclusão?</p> <p>Transferência de responsabilidade</p> <p>Transferência de responsabilidade</p> <p>Classificação por notas ou pareceres geradora de inclusão ou exclusão?</p> <p>O se impor diante de propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p>	<p>ou não tem problema</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>A quem compete a responsabilidade pela não-aprendizagem?</p> <p>A quem compete a responsabilidade pela não-aprendizagem?</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p>	<p>DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p> <p>BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
---	--	--	---	---

<p>considerados uma boa avaliação?</p> <p><b>Silvane:</b> É muito limitada a interpretação de quem escreve e de quem lê. Questiono os chavões que são usados.</p> <p><b>Topázio:</b> : A maior parte dos pareceres falam a respeito do comportamento.</p> <p><b>Safira:</b> Se fazem tantos pareceres na escola que acaba repetindo para não precisar pensar muito.</p>	<p><b>precisar pensar muito.</b></p>	<p>O se impor diante propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>Propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>Qual é o compromisso da escola e do professor?</p>	<p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
<p>4º encontro 16/05/06. Retomada do terceiro encontro; logo após foi proposta atividades: Leitura e análise de charges fornecidas pela pesquisadora, sobre os instrumentos de avaliação, considerando alguns aspectos: Em que situações ocorrem? Vocês se reconhecem nessas situações? Como vocês lidam com essas situações? Discussão das charges no grande grupo;</p>				
<p><i>Avaliação pedagógica feita por uma professora trazida para discussão (Uma professora trouxe não no dia solicitado, mas quis muito ler para o grupo, pois esse</i></p>	<p><b>Tem dificuldade no expressar por escrito. Dificuldades para entender alguns termos mais difíceis – lê</b></p>	<p>Qual é o compromisso da escola e do professor?</p>	<p>Avalia-se quem/quem? para</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>

<p><i>aluno estava na sala dela esse ano). Vou chamar pelo nome da professora que trouxe o parecer</i></p> <p>Coerência de idéias – se expressa razoavelmente em atividades orais, mas tem <b>dificuldade no expressar por escrito.</b></p> <p><b>Linguagem (lida) / ritmo – entonação</b> – Velocidade: consegue ler um pouco gaguejado e tem <b>dificuldades para entender alguns termos mais difíceis – lê devagar.</b></p> <p>– entende o texto, mas ao reproduzir mistura um pouco os assuntos, no desenho deixa a desejar na relação com o assunto, além de mal <b>executa muitos erros num ditado de 10 palavras – de 2 a 3 acertos.</b></p> <p><b>Matemática</b> – sistema numeral – conhece bem as operações básicas (soma e subtração simples sem reserva e ver empréstimo). <b>Não multiplica, nem divide. Não resolve problemas e só executa a ordem</b> com relação aos termos matemáticos se o professor estiver junto. Apresenta bom aproveitamento em matemática, quando se refere a dinheiro.</p> <p><b>2.1 Atitude durante a avaliação e aulas</b></p> <p>– <b>não fica no lugar, anda o tempo todo, conversa e atrapalha o trabalho dos colegas que querem silêncio, mexe no material de todos, cria encrenca e, bate quando o colega se recusa a dar o material para ele.</b> O professor tem que estar o tempo todo atento para evitar – começa as tarefas, pára e sai da sala.</p>	<p><b>devagar. Executa muitos erros num ditado de 10 palavras – de 2 a 3 acertos. Executa muitos erros num ditado de 10 palavras – de 2 a 3 acertos. Não multiplica, nem divide. Não resolve problemas e só executa a ordem. Atitude durante a avaliação e aulas</b></p> <p>– <b>não fica no lugar, anda o tempo todo, conversa e atrapalha o trabalho dos colegas que querem silêncio, mexe no material de todos, cria encrenca.</b></p> <p>: <b>Se continuar com as mesmas atitudes sem nenhum interesse pelo que se faz em sala de aula, não alcançará os objetivos mínimos da 2ª série – ler com clareza, expressar-se corretamente, solucionar problemas e os cálculos básicos – soma e subtrações com empréstimo e reserva, multiplicação e divisão e alguns conhecimentos.</b></p> <p><b>Cristal: dificuldade na leitura, escrita, a leitura às vezes vem sem compreensão, leitura mecânica, escrita</b></p>	<p>professor?</p> <p><b>Classificação por notas e pareceres geradora de inclusão ou exclusão?</b></p> <p><b>O diagnóstico no lugar dos sujeitos</b></p> <p><b>O se impor diante propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</b></p> <p><b>Avaliação como instrumento de</b></p>	<p><b>Avalia-se para</b></p> <p><b>quê/quem?</b></p> <p><b>O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema</b></p> <p><b>Avalia-se para</b></p> <p><b>quê/quem?</b></p> <p><b>Avalia-se para</b></p> <p><b>quê/quem?</b></p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO.</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
--	---	--	--	--

<p>Obs: Se continuar com as mesmas atitudes sem nenhum interesse pelo que se faz em sala de aula, não alcançará os objetivos mínimos da 2ª série – ler com clareza, expressar-se corretamente, solucionar problemas e os cálculos básicos – soma e subtrações com empréstimo e reserva multiplicação e divisão e alguns conhecimentos.</p>	<p>atrasada, defasada, em função de terem dificuldades na matemática, raciocínio lógico, histórias matemáticas, dificuldade de relacionamento com os colegas’.</p>	<p>descoberta Descoberta do quê?</p>	<p>quê/quem?</p>	<p>QUESTÃO</p>
<p>Denise: Podemos observar o diagnostico feito pela professora, colocando no aluno a culpa por todos os problemas que ele estava demonstrando. [...] houve um momento de silêncio, todas ouviram o parecer e ficaram apavoradas com aquela professora, mas algumas perguntaram se ele estava sendo atendido por algum profissional.  Nesse dia não rendeu muito, a minha expectativa era grande quando prepus trabalharmos as charges, o tempo foi curto.</p>				
<p>Rubi: To numa situação parecida como aquele da charge 1, um aluno desde que entrou na escola, tem uma avaliação de que é perfeito, maravilhoso, mas no dia-a-dia da sala de aula, a coisa é bem diferente. Ele está assim, se alguém chega perto, bate surra, está uma situação intolerável. Com os meus caminhos eu já não estou conseguindo, conversa, conversa e não adianta, foi para a psicóloga da escola, mas também não tem o que fazer. Como conhece os pais, não quer se envolver. Solicitaram-me uma avaliação de como o vejo na sala de aula para ver o que vão fazer. [...] Mas o problema não está só comigo, com os outros professores também. Aí a gente fica na questão, como aconteceu a avaliação? Será que é feita só para agradar um lado ou é feita de forma real? [...] Se tirou um 8, pode ser um aluno maravilhoso, mas a gente vai</p>	<p>Rubi: Com os meus caminhos eu já não estou conseguindo, conversa, conversa e não adianta, foi para a psicóloga da escola, mas também não tem o que fazer. Como conhece os pais, não quer se envolver. Solicitaram-me uma avaliação de como o vejo na sala de aula para ver o que vão fazer. [...] Mas o problema não está só comigo, com os outros professores também. Aí a gente fica na questão, como aconteceu a avaliação? Será que é feita só para agradar um lado ou é feita de forma real? [...] Se tirou um 8, pode ser um aluno maravilhoso, mas a gente vai</p>	<p>Qual é o compromisso da escola e do professor?  Classificação por notas e pareceres geradora de inclusão ou exclusão?  O diagnóstico no lugar dos sujeitos</p>	<p>Avalia-se para quem/quem?  Avalia-se para quem/quem?  O diagnóstico inicial confirmado: ele tem ou não tem problema</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO  A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO  A POSIÇÃO DOS SUJEITOS, DETERMINADO PALA AVALIAÇÃO</p>

<p><b>aconteceu a avaliação? Será que é feita só para agradar um lado ou é feita de forma real?</b> Na charge do 8, na matemática a gente vê mais a questão do número. Se tirou um 8, pode ser um aluno maravilhoso, mas a gente vai mais pela questão da nota.</p> <p>D: Vocês se reconhecem nessa situação que aparece nas charges? Como lidam com essa situação?</p> <p><b>Brilhante: Eu com os meus adolescentes, eles tem muitos rótulos, eu preciso conversar muito,</b> vem de um bairro difícil e trazem rótulos pejorativos, são questões que a gente tem que relevar. <b>Como temos muito contato com os pais se torna fácil levar já o problema, no dia que ocorreu não deixar a situação crescer.</b></p> <p><b>No 8, eu não vi matemática, eu vi um final, ele não está preocupado com o que está fazendo, está preocupado com o posterior,</b> o que ocorre com a maioria das crianças, estão preocupadas com o futuro, não estão preocupadas em aprender agora para um futuro, querem queimar etapas.</p> <p><b>Rubi: Muitas vezes o professor não valoriza o aluno pelo esforço dele, a nota é o que vale.</b></p> <p><b>Diamante: A avaliação de alguns professores que dizem que o aluno não sabe, que respaldo tem para afirmar isso, como pode afirmar isso? Será que tentou fazer alguma coisa?</b></p>	<p><b>mais pela questão da nota.</b></p> <p><b>Brilhante: Eu com os meus adolescentes, eles tem muitos rótulos, eu preciso conversar muito,[...] Como temos muito contato com os pais se torna fácil levar já o problema, no dia que ocorreu, não deixar a situação crescer.[...] No 8, eu não vi matemática, eu vi um final, ele não está preocupado com o que está fazendo, está preocupado com o posterior,</b></p> <p><b>Rubi: Muitas vezes o professor não valoriza o aluno pelo esforço dele, a nota é o que vale.</b></p> <p><b>Diamante: A avaliação de alguns professores que dizem que o aluno não sabe que respaldo tem para afirmar isso, como pode afirmar isso? Será que tentou fazer alguma coisa?</b></p>	<p>O se impor diante propostas avaliativas: o saber pedagógico determinando a avaliação</p> <p>Avaliação como instrumento de descoberta Descoberta do quê?</p> <p>Transferência de responsabilidade</p> <p>Qual é o compromisso da escola e do professor?</p> <p>Classificação por notas e pareceres geradora de inclusão ou exclusão?</p> <p>Qual é o compromisso da</p>	<p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>A quem compete a responsabilidade pela não-aprendizagem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>A quem compete a responsabilidade pela não-aprendizagem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p>	<p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>BUSCANDO ESPECIALISTAS PARA REVERTER OU CONFIRMAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
--	---	---	---	---

		<p>escola e do professor</p> <p>Avaliação como instrumento de descoberta</p> <p>Descoberta do quê?</p>	<p>Avalia-se quem/quem? para</p> <p>Avalia-se quem/quem? para</p>	<p>QUESTÃO</p> <p>A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO</p>
--	--	--	---	--

## TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado para participar de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A pesquisa “*Avaliação da aprendizagem escolar: constituindo diferentes posições de sujeito no currículo escolar*” tem como objetivo analisar narrativas de professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar, busquei no conceito/ferramenta de discurso um instrumento que me possibilitasse olhar para as narrativas dos professores selecionando, conectando e agrupando enunciados recorrentes que me permitissem fazer afirmações— mesmo que provisórias— sobre algumas verdades sobre a avaliação e a avaliação da aprendizagem que estão circulando entre os professores. Convido as senhoras a participarem de um grupo de discussão sobre o tema avaliação.

As informações produzidas no grupo serão utilizadas no estudo e essas jamais serão divulgadas com seu nome. Portanto, em nenhum momento você será exposto a algum risco se participar da pesquisa ou terá algum envolvimento financeiro com a mesma. Salientamos que você tem total liberdade para, em qualquer momento, recusar a participação na pesquisa e também a solicitar qualquer tipo de esclarecimento a pesquisadora.

Esse documento constando os compromissos assumidos entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, será assinado pelas partes envolvidas em duas vias. Uma fica sob a responsabilidade dos sujeitos da pesquisa e a outra via fica sob responsabilidade do pesquisador coordenador da investigação.

Pelo exposto acima eu \_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa de mestrado pela mestranda Denise Aparecida Martins Sponchiado reafirmo a importância de manterem sob sigilo qualquer informação que torne pública minha identidade. Reafirmo, também, minha liberdade em querer sair da pesquisa caso essa não corresponda às expectativas lançadas pela pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Mestranda Denise Aparecida M. Sponchiado  
Tel para contato (54)33215618 ou  
(54) 91135108.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.