



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FABIELE CRISTIANE DIAS

**UM ESTUDO SOBRE AS ARTICULAÇÕES NO
PROCESSO DE PRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR
DE QUÍMICA**

Londrina
2008

FABIELE CRISTIANE DIAS

**UM ESTUDO SOBRE AS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR DE QUÍMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira

Londrina
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D541e Dias, Fabiele Cristiane.

Um estudo sobre as articulações no processo de produção da avaliação escolar de química / Fabiele Cristiane Dias. – Londrina, 2008.
91f. : il.

Orientador: Moisés Alves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) –
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Química – Estudo e ensino – Teses. 2. Química – Rendimento escolar –
Teses. I. Oliveira, Moisés Alves de. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
e Educação Matemática. III. Título.

CDU 54:37.02

FABIELE CRISTIANE DIAS

**UM ESTUDO SOBRE AS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR DE QUÍMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dra. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de _____ de 2008.

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidros e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável, o tesouro (LARROSA, 2002, 159).

AGRADECIMENTOS

Essa Dissertação é fruto de um querer saber mais; querer entender como; analisar a respeito; para daí conseguir compreender algo que sem um estudo dedicado supostamente não seria possível.

Muitas foram as pessoas que estiveram comigo nesta etapa importante, dentre elas, houve aquelas que me ajudaram com palavras e conselhos e outras que mesmo em silêncio torciam pelo sucesso e realização deste trabalho. A essas pessoas só tenho a retribuir com os meus sinceros agradecimentos.

Apono agradecimentos especiais:

A *Deus*, fonte de luz, esperança e sabedoria .

Ao professor Moisés Alves de Oliveira, pelo apoio, orientação, dedicação, confiança e pela amizade que se consolidou neste período importante de minha vida.

Aos meus pais Clarice e José, que compartilharam de momentos de alegrias e angústias em toda esta trajetória.

Às minhas irmãs Michele e Gisele, meus cunhados Guilherme e Jeferson e minha querida vovó Maria, por apoiar-me na busca de mais um ideal.

À minha afilhadinha Isabelle, que nos momentos de angústia era quem me fazia sorrir como criança novamente.

Ao meu namorado Cleber, agradeço pela compreensão, pelos momentos de aflições divididos, por estar sempre ao meu lado me apoiando, mesmo nos momentos mais difíceis.

Às professoras Rosana Figueiredo Salvi e Maura Corcini Lopes que ajudaram grandemente com suas críticas e sugestões no exame de qualificação.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado pelos momentos de alegrias e tristezas compartilhados.

À professora Carla que participou da pesquisa com disposição e boa vontade.

Às minhas amigas, Alessandra, Flaviane, pelo apoio, amizade, compreensão e incentivo oferecidos durante todo este período.

À amiga Nelvana, pelas palavras sinceras, e pela seriedade nas correções ortográficas, feitas em várias fases da dissertação.

Enfim...

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse realizado.

Meus mais sinceros agradecimentos!

DIAS, Fabiele Cristiane. **Um estudo sobre as articulações no processo de produção da avaliação escolar de química**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

A dissertação em pauta enfoca como tema central de estudo as articulações no processo avaliativo. Tem como campo de estudos um colégio situado na cidade de Londrina, norte do Paraná. O procedimento metodológico constituiu-se do acompanhamento das atividades escolares e do conselho de classe. Os dados de observação foram registrados através de gravação em áudio e anotações em diário de campo seguindo procedimentos de coleta e análise, oriundos de uma pesquisa etnográfica, adotando como marca e recorte perspectivas dos Estudos Culturais.

Inspirada em textos de Michel Foucault sobre poder, resistência e em textos de Stuart Hall sobre articulação, o presente estudo se propôs a acompanhar de perto os trabalhos de produção da avaliação escolar como prova de presença, construção, desenvolvimento e afirmação de um outro tempo e espaço educacional, buscando prestar mais atenção no processo avaliativo como algo articulado e móvel a todo o momento, rico em estratégias produtivas e imerso em jogos de poder e de resistência. Notando também o quanto aluno se faz presente nestas articulações que compõem a prática avaliativa. Compreendendo-se o processo avaliativo, como articulação, altera-se a perspectiva da aquisição ou aplicação de uma análise ao processo criativo de articular, de pensar as relações e conexões da forma como passamos a conhecer e de como criar o que conhecemos acerca da avaliação escolar.

Palavras Chaves: avaliação, articulação, estudos culturais.

DIAS, Fabiele Cristiane. **A study about the articulations in the process of production of the school evaluation of chemistry.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

The dissertation on the agenda it focuses as central theme of study the articulations in the process evaluative. He/she has as field of studies a located school in the city of Londrina, north of Paraná. The methodological procedure was constituted of the attendance of the school activities and of the class piece of advice. The observation data were registered through recording in audio and annotations in field diary following collection procedures and analysis, originating from of a research ethnographic, adopting as mark and cut out perspectives of the Cultural Studies. Inspired in texts of Michel Foucault on being able to, resistance and in texts of Stuart Hall about articulation, the present study if it proposed to accompany the works of production of the school evaluation closely as presence proof, construction, development and statement of another time and education space, looking for to render more attention in the process evaluative as something articulate and piece of furniture the all the moment, rich in productive and submerged strategies in games of power and resistance. Also noticing him/it as student is made presents in these articulations that compose the practice evaluative. Being understood the process evaluative, as articulation, he/she lost temper the perspective of the acquisition or application of an analysis to the creative process of articulating, of thinking the relationships and connections in the way how we started to know and of how to create what knew concerning the school evaluation.

Key words: evaluation, articulation, cultural studies

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| <u>1. ARTICULANDO OS PASSOS: UMA INTRODUÇÃO</u> | 10 |
| <u>2. EXCERTO DE UMA TRAJETÓRIA DE VIDA</u> | 19 |
| 2.1 – Estudos Culturais | 26 |
| <u>3. UMA BUSCA POR REFERENCIAIS METODOLÓGICOS</u> | 29 |
| 3.1 - A constituição do local de pesquisa: O Colégio | 30 |
| 3.2 – Os Informantes: Professora, alunos, coordenação e direção | 31 |
| <u>4. A ESCOLA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR: FABRICANDO OS SUJEITOS MODERNOS</u> | 40 |
| <u>5 AS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR</u> | 46 |
| 5.1 – Uma (re) construção das aulas de química | 48 |
| 5.2 - Conselho de classe: Uma prática escolar | 64 |
| <u>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> | 71 |
| <u>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> | 75 |
| <u>APÊNDICES</u> | 81 |

CAPÍTULO 1

Articulando os passos: Uma introdução

Dar início à escrita de uma dissertação para o mestrado é tornar público o caminho percorrido e a própria construção do projeto de pesquisa escolhido.

Passar pela escolha de um tema, o desenvolvimento de um projeto, ser aprovado, iniciar leituras, reformular um tema, reformular um projeto, passar por novas reformulações, essas são sinalizações de algumas das etapas pelas quais passei. Eu e talvez muitos que por algum momento se encontraram ou se encontram nesta condição de escrever uma dissertação.

A professora Maria Ester de Freitas em seu texto: *Viver a Tese é preciso!* (FREITAS, 2006), relata a condição sofrida pelos “fazedores de tese”¹. Grande parte das pessoas que se encontram nesta fase, se tornam cúmplices e comadres, compartilhando dos mesmos códigos e do mesmo delírio.

...parece-me que todos os fazedores de tese, passam mais ou menos pelos mesmos caminhos, dilemas, fugas, atalhos, tentações, manias de perseguição e medos. O objeto de estudo é absolutamente irrelevante, pode ser um modelo matemático, um novo planeta, a ética nos negócios, mulheres em empresas familiares, doença nos testículos do boi, a fermentação de um vinho [...]. Tampouco importa se você é brasileiro, alemão, russo, francês, argentino ou japonês (aqui a diferença é do nível de exigência do sistema escolar). Dá tudo no mesmo, variando apenas em grau: o que irmana é o processo. (FREITAS, 2006, p.217)

A experiência que tenho vivido no mestrado tem me colocado exatamente assumindo as mesmas inquietudes citadas acima, nas palavras de Zygmunt Bauman (1998), uma espécie de mal-estar. Porquanto, produzir uma dissertação elegendo a avaliação escolar como tema de pesquisa, envolveu durante o desenvolvimento mais do que simplesmente a imersão de alguns referenciais metodológicos de perspectivas pós-estruturalistas, como Michel Foucault e Stuart Hall. Tive que aprender a fazer escolhas, as quais me colocaram em novos cenários,

¹ O termo “fazedores de tese” foi utilizado pela autora do texto para se referir a quem faz o trabalho seriamente, não se limitando apenas as teses, mas a todo trabalho acadêmico feito com acuidade: monografias, dissertações.

me fizeram assumir outras abordagens, em um campo de pesquisa que se situa na forma dos Estudos Culturais, um campo diferente daquele em que o hábito e o uso me faziam crer como esquemas disciplinares incontestáveis.

Assumi procedimentos na pesquisa, nos quais a produção do conhecimento era concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão assegurada por supostos atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (COSTA, 2002). Segundo Marisa Vorraber Costa adotar esse tipo de produção traz conseqüências importantes para quem faz pesquisa hoje,

[...] trilhar novos e diferentes caminhos [...] podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida (COSTA, 2002, p.14).

Dessa forma, em vez da segurança asséptica, procurei nesta dissertação apresentar conseqüências de teorias estudadas que se articularam com minha experiência como professora de química do ensino médio, com as minhas vivências acadêmicas e com minha própria vida em particular, meu próprio jeito de pensar e acreditar nas coisas. Olhar em retrospecto para aquilo que vivi e as experiências pelas quais passei, por meio dessa perspectiva em que decidi trabalhar, levam-me a procurar entender a quantidade de articulações existentes, as influências que sofri pelas forças do campo, as vontades, as escolhas, as decisões que tive que fazer em cada momento.

Tais experiências somadas entre si, contribuiram para o encaminhamento e a escrita desta dissertação.

A temática **avaliação** proposta para este estudo veio em parte, das experiências e vivências apontadas acima que se inscreveram em minha vida de múltiplas formas, em muitos espaços e em diferentes tempos. Processos que foram sendo registrados e cujos efeitos se materializaram entre outras coisas, para que eu fizesse a opção, pela avaliação escolar, como tema de pesquisa.

No capítulo 2 – Excerto de uma trajetória de vida – contarei de forma parcial momentos dessa trajetória, evocando em particular e interessadamente a avaliação como forma de presença em minha vida.

No entanto, neste momento, pode suscitar em alguns leitores questionamentos sobre o porquê da escolha da avaliação escolar, como tema de pesquisa, pois, sendo a avaliação um tema tão intensamente debatido (ESTEBAN, 2001, 2002, 2003, 2004; HOFFMANN, 1991; LUCKESI, 1996; PERRENOUD, 1999; DEMO, 2002, 2005) porque é ela que se torna tema de pesquisa? Porque gastar tempo de estudo e horas de sono com um tema como este? Afinal, alguém ainda hoje, acredita na avaliação escolar? Ao menos no sentido de uma avaliação como emancipação, um tipo de avaliação como garantia de liberdade, compromisso, como promessa de que sujeitos bem avaliados se tornam sujeitos melhores – pensamentos típicos da visão racionalista moderna – que ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada (SILVA, 2004).

Todavia, e que os leitores imaginários, neste momento, sintam-se, pelo menos em parte, respondidos aos questionamentos que teceram. Para este trabalho não tive como pretensão discutir a avaliação em si, mas a concepção de avaliação que se pode abstrair quando se olha para essa espécie de *savoir-faire* ritualístico chamado avaliação escolar. Veiga-Neto em sua perspectiva foucaultiana nos ajuda a entender a avaliação

como sendo um tipo muito especial de um ato discursivo: ela 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, 2003, p.114)

O excerto transcrito acima faz pensar na avaliação menos como ferramenta escolar e mais como um mecanismo funcionando como um dispositivo² que demarca “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais [...]” (FONSECA, 2003, p.53). Na perspectiva foucaultiana, a avaliação, funcionando

² Nos termos de Foucault (1979), significa o conjunto das práticas, discursivas e não discursivas consideradas em sua conexão com as relações de poder.

como um dispositivo, não tem origem no sujeito (professor, aluno, etc.), mas engendra seu próprio modo enunciativo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras.

Talvez as perguntas, ou melhor, as motivações que se fazem presentes em mim para que eu desenvolva esse estudo, sejam duas, que denominarei da seguinte forma: a minha *motivação teórica* visa a compreensão; por quais mecanismos a avaliação, ganha independência, materialidade dentro de uma raridade, dentro de lugares específicos, como a escola. E a outra que chamarei de *motivação cultural* estaria em: (re)habilitar o aluno no processo avaliativo, entendendo neste trabalho (re)habilitar, no sentido, de pensar no aluno como sujeito ativo no processo, um sujeito atuante, não com a idéia de alguém exclusivo no processo, mas que conjuntamente com os outros elementos (professores, coordenação, direção) que se fazem presentes na prática avaliativa vão passando por processos de articulações e se tornam de fundamental importância para que ela ocorra, algumas vezes reforçando o processo, outras minando.

Pensar na avaliação escolar tomando como base as motivações citadas acima se torna um diferencial proposto por este trabalho, principalmente em relação às idéias citadas pelas teorias críticas.

As teorias críticas surgiram dentro de um quadro de mudanças, com grandes agitações e transformações sociais e culturais, como os movimentos feministas e de independência, os quais almejavam uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, estas que por sua vez não se importavam em fazer qualquer questionamento aos arranjos educacionais existentes ou as formas dominantes de conhecimentos.

Sendo assim, as teorias críticas passaram então a se responsabilizar pelas desigualdades e injustiças sociais. No centro destas teorias estava a figura do sujeito crítico, ele próprio inspirado na figura do sociólogo crítico da educação, um sujeito não apenas capaz de ver e analisar a sociedade de uma forma transparente, desde que apropriadamente equipado com as armas da “crítica”, mas também de lhadeog-la radicalmente. Essa noção de crítica, nesse sentido, supõe algum critério, alguma norma, alguma baliza aos quais justamente a crítica se faz. Nomes importantes fizeram parte desta teoria, tais como Bourdieu e Passeron, Althusser, Apple, Freire. Dentre eles, alguns voltados para a teoria educacional crítica num sentido mais geral e outros à teoria crítica do currículo (SILVA, 2001; 2004).

Pensar de outro modo em relação aos fundamentos dessa teoria, não significou buscar □lha□d-la por outra mais “verdadeira” ou “melhor”, nem mesmo buscar “críticas” – como sugerem seus próprios fundamentos. Mesmo porque, como diz Tomaz Tadeu da Silva em entrevista realizada à Luis Armando Gandin:

Essas perspectivas ampliaram nossa compreensão do que acontece na educação e com a educação e não se tornaram agora “desacreditadas” simplesmente porque, nesse meio tempo, desenvolvemos e aprendemos novas teorias. Mas isto significa tampouco, que certos aspectos dessas perspectivas não possam ser questionados, revistos e reconsiderados. O centro do trabalho intelectual está precisamente no movimento (GANDIN, 2002, p.9).

Para ser fiel ao que venho propondo, no que se refere ao sentido de buscar articulações que se estabelecem na interação entre os elementos que compõe a prática avaliativa, pensando na avaliação escolar por uma perspectiva cultural, menos como ferramenta escolar e mais como tecnologia política de treinamento e coação (SILVA, 2000), busquei nesse movimento intelectual, passar ao lado da análise crítica, em relação ao processo avaliativo. Passar ao lado em relação aos ideais críticos significou assumir que na teorização foucaultiana, a que me propus trabalhar, o sujeito consciente que a crítica necessita, não existe. O sujeito foucaultiano é um agenciamento, fragmentado e dividido. “Ele não pensa, fala ou produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2004, p. 114).

Reforçando o que já me adiantei em parágrafos anteriores, o trabalho não consiste em fazer uma crítica ao processo avaliativo, nem ao sujeito moderno. Não se trata aqui, de medir forças, fazer juízos de valores entre pensamentos. Seguindo Foucault (1979), esses novos olhares para além da crítica, não propõe esclarecer, definir melhor, propõe complicar o estatuto do sujeito, mostrando-o dentro das relações sociais.

Escolher e trilhar por outro caminho é acreditar que possa existir algo nessa perspectiva que vale ser olhado, tanto por mim, quanto por outros. Não busco um fim nela mesma. Mas possibilidades de mostrar algo que é ligeiramente diferente do que já foi visto na prática avaliativa escolar, bem como condições de especular sobre o que se pode produzir a partir dessa reolhada (OLIVEIRA, 2005).

Nos últimos anos a recusa ao sistema de ensino em geral e à avaliação, em particular, ganhou os contornos paradoxais de uma revolta silenciosa que vem minando as crenças na eficiência moderna da educação das massas. Talvez já não nos sirva mais aquela educação tão segura da constância dos instintos que pode ser projetada em hábitos, conteúdos e leis morais bastante fixos a ponto de serem compreendidos, reconhecidos e de onde a avaliação pode ser a ferramenta de apoio para □lha□de□og-los na sua totalidade. E, o mais importante, de onde se acredita ser possível retraçar e reproduzir o saber em um movimento paciente, ordeiro e contínuo longe dos avatares de sua própria construção.

Emprestando as palavras de Foucault (1979, p. 18) “trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. [...], de demarcar seus momentos de força e de fraqueza, apreender sua lenta elaboração e os movimentos” que parecem, ao final, voltando-se contra ela mesma, isto é, a avaliação produz sua própria destruição. Ela, a avaliação, penso, mantendo-me ao lado de Foucault, articula suas próprias resistências. Esse pensamento que vasculariza mais do que congrega motiva, neste trabalho, acompanhar de perto os movimentos não só dessa “revolta”, de resistência ao processo avaliativo, mas dos trabalhos de produção da avaliação como prova de presença de elementos (professores, alunos, coordenação, instituição...) que juntos se articulam para a construção, desenvolvimento e afirmação de um outro tempo e espaço educacional. Para quem sabe a partir disso pensar na avaliação escolar de outro modo.

Para acompanhar esses movimentos de revolta e de um outro tempo e espaço educacional, foi preciso aprender a desacelerar os passos, processo difícil de ser realizado e tão caro à modernidade com sua idéia de velocidade e rapidez. Mas se fez necessário, pois só retardando o ritmo dos passos é que se pode estar atento aos detalhes, sensível a todos os acontecimentos (GOTTSCHALK, 1998).

Mobilizada pelos interesses já adiantados, parti para o trabalho buscando prestar mais atenção no processo de produção da avaliação escolar pelo detalhe sutil do contexto de delegação, enquanto articulação; enquanto prática que realça um importante aspecto político dos estudos culturais, qual seja: o reconhecimento de que o trabalho dos estudos culturais envolve interessadamente, numa variedade de níveis, uma política que se situa num sentido geral e através da articulação, no engajamento ao concreto para □lha-lo, isto é, □lha□de□og-lo (NELSON et al, 2005).

Mas, o que viria a ser contexto de delegação para este trabalho? Nas palavras de Knorr-Cetina a idéia do contexto de delegação é utilizado, em particular para o trabalho científico, como campos transcientíficos ou arenas transepistêmicas, no qual o trabalho científico é perpassado por uma tendência comum de atribuir critérios de validade, ou seja, existe um reconhecimento *a priori* e implícito de certas fontes, no qual os sujeitos percebem-se envolvidos numa combinação de pessoas e argumentos não contestáveis.

Este caráter transepistêmico, ou este contexto de delegação como utilizado neste estudo, está na necessidade de negociações contínuas e contextualizadas, nas quais o próprio interesse é fruto de negociações (HOCHMAN, 1994). Do ponto de vista mais específico do processo avaliativo, como contexto de delegação, podemos considerar a avaliação como o objeto representacional, algo que se naturaliza, ao funcionar no lugar de professores, coordenação, alunos, mantendo-os ativos como figuras de poder, de controle, ao mesmo tempo em que dispensa suas presenças (LATOURETTE, 2001).

A articulação como contexto de delegação coloca em cena e em movimento corpos, isto é, personagens, os quais formam uma conexão, uma unidade, a partir de diferentes elementos, em certas condições. Segundo Stuart Hall (1980) a articulação

é o elo que não é necessário, determinado, absoluto nem essencial todo o tempo. Precisa-se perguntar em que circunstâncias pode ser forjada ou feita uma conexão. A assim chamada “unidade” de um discurso é realmente a articulação de elementos diferentes, distintos que podem ser rearticulados de diferentes formas por não terem qualquer necessária “pertença”. A “unidade” que interessa é um elo entre o discurso articulado e as forças sociais com os quais pode, em certas condições históricas, mas não precisa necessariamente, estar conectado (p. 53).

A articulação é, portanto, uma ferramenta conceitual para essa proposta de estudo, pois, como disse Foucault (1979) permitirá que nos coloquemos ao lado daquelas pessoas “perigosas” que a escola e a avaliação sempre buscaram isolar para que não pudessem jamais produzir movimentos de resistência. Pensar a articulação, desarticulação e rearticulação (DELEUZE, 1995) como perigosamente

forjada no rebotalho humano rompe com a linearidade e a segurança do agenciamento ordeiro.

Dessa forma, a articulação passa a ser entendida não apenas como uma conexão entre elementos diferentes, como um processo de criar conexões e depois acreditar nelas, como um jogo de dominação, como processo de criação e manutenção de consenso ou de coordenação de interesses, mas como efeito de multiplicar possibilidades, inclusive, de recusa.

A avaliação como discurso e articulação, como diz Derrida (1999), procura o fechamento, a identidade e a fixidez, mas é constantemente perturbada pelos ecos da diferença que a recolocam em movimento.

Compreendendo-se a articulação dessa maneira, altera-se a perspectiva da aquisição ou aplicação de uma análise ao processo criativo de articular, de pensar as relações e conexões da forma como passamos a conhecer e de como criar o que conhecemos acerca da avaliação.

Fazer a opção por esse tipo de estudo, utilizando o conceito de articulação (HALL, 1980, 1997, 2003, 2005; GROSSBERG, 1996; SLACK, 1996; DERRIDA, 1999; DELEUZE, 1995) e os textos de Michel Foucault (1979, 1995, 1996, 1999, 2001 e 2006) como referenciais para problematizar os enunciados em sala de aula, representou deixar certos “conceitos” de lado e assumir “outras posturas”.

As rupturas e toda a abordagem utilizada serão relatadas nos capítulos seguintes, como forma de narrativa do percurso trilhado durante a investigação.

No capítulo em tela – **Articulando os passos: Uma introdução** – descrevi um panorama geral para a construção desta escrita, as dificuldades enfrentadas em escrever-se uma dissertação, a escolha do tema – Avaliação – o qual abordar-se-á durante toda a pesquisa e a ferramenta teórica utilizada – Articulação.

No Capítulo 2 – **Excerto de uma trajetória de vida** – descrevo, a partir de minha história pessoal e profissional, fragmentos dos caminhos que me conduziram até aqui, as escolhas feitas, as renúncias e as “abordagens” assumidas, dentro do campo dos Estudos Culturais com perspectivas pós-estruturalistas.

No Capítulo seguinte – **Uma busca metodológica** – escrevo sobre a escolha da prática de pesquisa utilizada e relato como ocorreu o processo de investigação.

Apresento, no Capítulo 4 – **A Escola e a Avaliação Escolar: Fabricando sujeitos modernos** – um breve histórico tanto da escola quanto da avaliação escolar como invenção moderna.

No Capítulo 5 – **As articulações no processo de produção da avaliação escolar** – apresento um recorte do cenário como dos informantes nele presentes, problematizando o conceito de articulação e buscando algumas tentativas de análises.

Por fim, no Capítulo 6– **Considerações Finais** – descrevo o que foi efetivado até o momento retomando algumas questões que foram sendo esboçadas durante o processo de construção desta dissertação.

Lançar-me em busca deste estudo, justifica-se por enxergar o processo avaliativo menos como ferramenta escolar e sim como algo articulado e instável a todo o momento, rico em estratégias produtivas e, portanto mais aberto e imerso nos jogos de poder. O esforço para tal empreendimento se revela também na expectativa em contribuir com reflexões acerca do processo avaliativo.

Encerro este capítulo inicial promulgando uma espécie de epílogo, mas que, uma vez inserida no assunto, julgo ser necessário. Após analisar dois anos de intenso estudo e trabalho e refletir sobre, parto para escrita deste texto com apenas uma certeza, colocar em palavras um estudo realizado é uma forma de modificar-se e essa modificação sofrida ou realizada durante uma pesquisa é sem dúvida uma forma de “progresso”. Nas palavras de (GRUN e COSTA, 2002, p.100) “a pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca ponto final na última página não são de modo algum, a mesma pessoa”.

CAPÍTULO 2

Excerto de uma trajetória de vida

A caminhada para o estudo e a escrita desta dissertação, tendo como temática de pesquisa a avaliação escolar, inscreve-se na trama de minha própria experiência pessoal e profissional, articulando-se, em particular, à época da realização de minha monografia para o curso de Especialização em Química do Cotidiano na Escola.

Entretanto, para alinhar a pertinência deste estudo que propus empreender, arrisco-me a contar, seguindo o que propõe Corazza (2002), fragmentos dos caminhos que me foram importantes para chegar ao tema. Narrar a trajetória, ajudará no entendimento das contingências que me levaram a seguir tais caminhos.

As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de “narrar” e de “contar” podem ajudar a clarificar as imagens que lhe estão associadas. “Narrare” significa algo assim como “arrastar para a frente”, e deriva também de “gnarus” que é, ao mesmo tempo, “o que sabe” e “o que viu”. E o “que viu” é o que significa também a expressão grega “istor” da qual vem “história” e “historiador”. O que narra é que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória [...] (LARROSA, 1994, p.68).

Como bem sugere Larrosa, conto minha trajetória em particular e os eventos observados na pesquisa como foco central, no sentido de apresentar um conjunto de situações, de sensações e de interesses e de como eles atuaram e funcionaram para esta dissertação. Segundo o mesmo autor, “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p.69).

A narrativa da trajetória será fragmentada, visto que, para o entendimento deste texto não se faz necessário contar tudo, porque o necessário e o contar se articulam, portanto, com o próprio lançar-me à narrativa, a qual durante alguns

meses girou em torno de dizer da avaliação, como um rastro de memória deixado segundo as mesmas leis de gravitação que governam o movimento dos corpos celestes. Limitarei o olhar naquilo que foi de relevância para construir um entendimento da avaliação quanto à sua maquinaria³ de produção, buscando cenas que, ao final, parecem querer demonstrar o quanto o signo avaliação esteve presente em minha trajetória de vida.

Busco na metáfora da filmadora, sugerida por Oliveira (2005), acreditar que a capacidade de zoom, capacidade de produzir um passado, seja o instrumento que vai possibilitar fazer ressignificações, levando – por assim dizer – o presente ao passado e o passado ao presente.

Adotarei como começo dessa trajetória a graduação em química, mesmo tendo conhecimento que alguns eventos anteriores possam ter influenciado nas posições por mim assumidas. Mas como toda narrativa precisa de um ponto de partida, para esta dissertação, o meu será descrever a partir da graduação os jogos de distribuição de acontecimentos que estabeleceram as posições que fui assumindo.

Iniciei a graduação em Química – Licenciatura – Noturno – em 2000, na UEL⁴. Naquela época nem sabia ao certo se era o magistério o que gostaria para a vida profissional. Fui conduzida ao curso, acredito eu, pelo interesse que a disciplina de química, nos tempos de colégio, despertara em mim, disciplina pela qual tirava as melhores notas nas avaliações. Além da aparente simpatia, o destino também foi um fator que me influenciou, já que a possibilidade de realizar um curso universitário integral era algo que não estava nos planos financeiros dos meus pais.

Aprovada no vestibular e com um ano de curso, fiquei sabendo de vagas para estágios em projetos de iniciação científica, ofertados pela própria universidade. Em busca de uma aproximação maior e um vínculo com os projetos lançados pela universidade, integrei-me a um desses projetos de pesquisa, trabalhando durante três anos em um laboratório de eletroquímica⁵, como bolsista do programa.

³ Termo utilizado por Alfredo Veiga-Neto (1996), em sua tese de doutorado “A ordem das disciplinas”, sendo utilizado neste texto de forma análoga a utilizada pelo autor se referindo a idéia de maquinaria escolar, ou seja, um conjunto de máquinas e suas peças que se manifestam como práticas discursivas e não-discursivas que compõem a instituição escola.

⁴ UEL - Universidade Estadual de Londrina, Norte do Paraná.

⁵ Laboratório em que realizei estágios de iniciação científica, estudando as transformações recíprocas das energias elétrica e química.

As condições para o ingresso neste projeto requeriam estar cursando o segundo ano e apresentar notas acima da média⁶, o que significava ter notas iguais ou superiores a 70.

No laboratório de eletroquímica, fui aluna dedicada, executando as tarefas e esforçando-me para manter a média estabelecida, a fim de permanecer bolsista do programa.

Na mesma época (2º Ano da Graduação) em que dei início aos estágios, os quais eram realizados duas vezes por semana, surgiu a oportunidade de ministrar aulas de química em um colégio particular da região. Aceitei o desafio e passei a trabalhar como professora de química para as turmas do ensino médio. Essa experiência foi de fundamental importância para entrar em um jogo que articulou um maneirismo específico de pensar a avaliação.

Essa nova prática profissional afastou-me um pouco da posição de aluna e entro em cena, como professora, muitas vezes cobrando dos meus alunos o que era cobrado de mim enquanto aluna: tarefas, provas, atividades extras, comportamento em sala de aula. Essas formas de (re)conhecimento são o que Larrosa descreve como experiência de si.

[...] a experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. [...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina [...]. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 1994, p.43).

Nesse contato efetivo com a sala de aula, nas conversas com outros professores, nas dificuldades dos alunos em aprender, nas notas baixas, envolvi-me cada vez mais, tecendo questionamentos sobre a avaliação escolar e buscando sanar inquietações que vez ou outra iam surgindo, devido à minha presença cotidiana em sala de aula.

⁶ 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 esse método que possibilita um controle do corpo e de suas partes Foucault chama de disciplina (FOUCAULT, 1979).

Fui dividindo os anos da faculdade entre estágios no laboratório, aulas e viagens, uma vez que ambos, os estágios e as aulas, eram em cidades diferentes da qual morava⁷. Ao aproximar-se o fim da graduação e com o período de estágio concluído, recebi uma proposta do meu orientador de iniciação científica, para partir para São Paulo a fim de fazer um mestrado em “Química Pura”.

Quando me refiro a Química Pura quero dizer da química como ciência propriamente dita, como pensada por alguns epistemologistas, a ciência com C maiúsculo, a ciência considerada pura e inatingível por alguns. Se bem que após as leituras de Bruno Latour (1997^a; 1997b; 2001), falar em pureza seria algo pueril demais. Como o próprio Latour cita em seu livro *Vida de Laboratório* (1997b), esta pureza olhada no miudinho deixa de existir, estando totalmente imbricada com questões sociais e políticas. Quando cito “Química Pura”, quero apenas ressaltar a oportunidade que tive em dar continuidade aos estudos, trabalhando no mesmo projeto, de eletroquímica, em que trabalhei como bolsista de iniciação científica.

Mas ao mesmo tempo em que tinha a oportunidade de continuar meu trabalho na área de eletroquímica, com a proposta do mestrado, também me firmava no colégio como professora efetiva de Química, ministrando todas as aulas do ensino médio e envolvida em um projeto de reabertura do laboratório de ciências da escola. Afora essas atividades, a estabilidade profissional me fazia optar pela carreira docente. Nesta época sentia necessidade de me sustentar financeiramente, e um emprego garantido era algo importante naquele momento. Deixar a oportunidade de um emprego “seguro” e partir para uma outra cidade ainda mais longe de casa, dependendo de bolsas de estudos, era algo muito incerto e não me atraía, ao menos naquela época.

Na verdade não foram apenas esses motivos (a estabilidade e o fator financeiro) que me fizeram permanecer como docente e desistir do mestrado em “Química Pura”. Gostava de lecionar e mesmo com as inquietações e dúvidas que apareciam vez ou outra, sentia-me muito bem nessa profissão. Sendo assim, no ano seguinte ao término da graduação e após abdicar do mestrado em eletroquímica, procurei cursos na área de ensino. Influenciada pelo conhecimento que já possuía

⁷ O colégio situava-se a uns 70 Km da cidade a qual morava e uns 100 Km da cidade de Londrina – Paraná, onde estava cursando a faculdade.

sobre o curso de especialização⁸, ofertado pelo Departamento de Química da própria universidade em que fiz a graduação, dei seqüência a mais uma etapa de meus estudos, realizados nos fins de semana, tendo o ensino de química como enfoque do curso.

Na primeira aula da especialização, os professores se apresentaram e comentaram sobre suas linhas de pesquisa. Dentre os vários temas sugeridos, trabalhar com a proposta de uma professora com o tema avaliação escolar foi de início o que me chamou mais a atenção, mesmo porque de todos os temas apresentados era o que mais estava ligado à minha prática profissional. A monografia realizada nesta especialização foi meu primeiro estudo utilizando a avaliação como tema central de análise.

Sem dúvida, seria até inocente demais pensar que me dei conta da avaliação apenas na especialização, uma vez que, como já relatei a avaliação também esteve presente em outras fases da minha vida, como aluna nos tempo de colégio, como aluna nos tempos da faculdade, como bolsista de iniciação científica e, principalmente, como professora.

A avaliação é compreendida por mim como um processo educacional que ocupa um lugar de destaque entre os rituais escolares. Parece estar ligada a toda a rede de atividades pedagógicas desenvolvidas tanto pelos professores como pelos alunos. A avaliação não é uma atividade que se desenvolve apenas nos finais dos bimestres, ou do ano letivo, ela compõem o currículo, estende-se pelos calendários, regimentos, planos, mentes e corpos dos sujeitos escolares. Os sinais da avaliação são visíveis nos cadernos, nos quadros, nos boletins, nos relatórios das avaliações, nas relações entre docentes e estudantes, nos comportamentos, enfim como uma forma articulada do corpus escolar.

Estudei e reforcei essa idéia de avaliação com mais profundidade na especialização, em especial, na escrita da minha monografia. Experiência que fez interessar mais profundamente por questões acerca da avaliação escolar e estudar a respeito dos conceitos a ela referidos.

Nesta fase, foi como se as experiências, conceitos e dúvidas sobre a avaliação se articulassem em um tecido composto de argumentos racionais que

⁸ Curso de Pós-Graduação, nível de especialização, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina, com o nome: Química do Cotidiano na Escola.

contribuíram para a escrita da monografia⁹. A opção pelo tema avaliação, como já comentado, não veio à toa, sendo na própria articulação dos interesses e nas contingências por mim sofridas que a avaliação foi sendo criada como tema e proposta de trabalho. Stuart Hall (1997) nos ajuda a entender essas articulações. Segundo o autor, aquilo que pensamos, falamos ou escrevemos nasce a partir de determinados “lugares” que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos com interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções.

A seguir, contarei, focando o olhar naquilo que me interessa, um pouco sobre a escrita da minha monografia e os enfoques teóricos utilizados. Intitulada: Avaliação das questões do vestibular de acordo com a taxonomia de Bloom¹⁰ apresenta, como sugere o título, uma análise e classificação das questões das provas específicas de química dos vestibulares da UEL referentes aos anos de 2001 a 2005, com a finalidade de verificar em qual nível do conhecimento, seguindo a taxonomia de Bloom, o vestibular estaria exigindo dos alunos-candidatos.

Para tal pesquisa, dediquei-me a estudar conceitos teóricos sobre avaliação escolar, conhecendo e empregando como enfoque teórico, no campo sobre os fundamentos da avaliação, autores como: Perrenoud (1999), Luckesi (1996), Scriven (1967), Mendéz (2002), Loch (2001).

Em geral, estes autores trabalham com perspectivas cognitivistas da avaliação educacional, voltadas a uma visão de racionalidade, objetividade e naturalidade, específicos das preocupações que encontram guarita nos movimentos das teorizações críticas¹¹.

[...] a qualidade da avaliação passa a estar em sua capacidade de diálogo ao indagar, investigar e refletir sobre os percursos, processos, procedimentos na produção de conhecimento, contribuindo na criação de meios que auxiliem na superação de limites encontrados nessa produção. [...] Avaliar no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, auto-conhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na

⁹ Trabalho escrito acerca de determinado conhecimento, no meu caso, em especial, sobre avaliação escolar.

¹⁰ A taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom e outros (Bloom,1976) descrevem, do mais simples ao mais complexo, seis níveis através dos quais os conteúdos ensinados podem ser aprendidos, abrangendo o domínio cognitivo e das capacidades e habilidades intelectuais.

¹¹ Essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade (DEACON e PARKER, 2002).

autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (LOCH, 2001, p. 30).

Ao percorrer os caminhos traçados por esse ponto de vista sobre a avaliação escolar, fui tecendo conceitos na monografia da importância do papel da avaliação em ajudar a delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno, auxiliando-o a progredir, possibilitando uma avaliação emancipatória, preocupada com o saber, e com justiça social (DIAS, 2006). Dessa relação formada entre pesquisadora e professora envolvida com o tema em estudo, foram surgindo inquietações que me mobilizaram a persistir nos estudos.

Durante o período que me dediquei à especialização participei de alguns congressos e encontros, apresentando trabalhos. Durante essa jornada, tomei conhecimento sobre o mestrado em ensino de ciências¹², ignorado até aquele momento por mim. Impulsionada por professores e amigos e pretendendo permanecer na área de ensino depois de concluída a especialização, ingressei no mestrado.

Como já vinha da especialização trabalhando com o tema avaliação, lancei a proposta de continuar os estudos no mestrado nos mesmos parâmetros em que havia trabalhado, conservando as idéias que possuía sobre avaliação no desenvolvimento do projeto inicial para o mestrado.

Todavia, após o ingresso ao mestrado, as conversas mantidas com meu orientador e as leituras por ele sugeridas, acabaram por suscitar grandes reformulações ao projeto inicial proposto. As leituras que de forma específica atravessavam o campo dos Estudos Culturais (MATTELART e NEVEU, 2004; FOUCAULT, 1979, 1995, 1996, 1999, 2001, 2006; LATOUR, 1997, 2001; VEIGANETO, 1996, 2002, 2003, HALL, 1980, 1997, 2003, 2005, GOTTSCHALK, 1998) conduziram-me a uma nova problemática de pesquisa.

Sem pretender qualquer crítica destrutiva ao projeto inicial proposto, aos referenciais metodológicos por mim utilizados, ou muito menos entender como descartáveis as diferentes contribuições daqueles referenciais às discussões no campo da avaliação, minha intenção com a narrativa dessa trajetória foi dizer que, para esta nova fase de estudos, passei por uma transição mimética e acabei por utilizar uma outra possibilidade de análise no campo da avaliação.

¹² Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina - Paraná.

Não posso negar que o início das atividades do mestrado foram conturbadas. A necessidade de construir e reconstruir tema e problema de pesquisa por mais de uma vez foram em muitos momentos angustiantes.

O convite/desafio à mudança, para muitos, é bastante atrativo. Porém, toda mudança pressupõe riscos. Muitas vezes é preciso reconstruir o olhar, num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida. Pode ser bastante difícil questionar, negar e substituir as crenças, preconceitos, conhecimentos e costumes já consolidados (ESTEBAN, 2004).

Minhas concepções de “garotinha platônica”, como se referia a mim o meu orientador, em nossos primeiros encontros, parecem ter influenciado muito as angústias que senti quando me vi imersa em estudos teóricos de referenciais culturais.

Talvez toda essa angústia tenha vindo porque tive uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas e transpor essa formação, foi com certeza como romper uma barreira, ou seja, aprender a olhar com outros olhos para as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos imersos (VEIGA-NETO, 2002).

Na tentativa de contextualizar mais pormenorizadamente a transição de referenciais pelos quais passei, relatarei de forma bastante concisa, uma breve síntese sobre o campo dos Estudos Culturais, dentro das teorizações pós-estruturalistas.

2.1 – Estudos Culturais

Tomando como base os textos (NELSON et al, 2005; JOHNSON, 1999; ESCOTEGUY, 2003; MATTELARD e NEVEU, 2004), os Estudos Culturais podem ser entendidos como um campo dinâmico, aberto à interdisciplinaridade, que surgido no final dos anos de 1950, dentro da fragmentada configuração da esquerda acadêmica, apresentam uma promessa intelectual especial ao tentarem atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos.

Os Estudos Culturais, foram criados pelos pesquisadores Richard Hoggart, Raymond Williams, E. P. Thompson, mas ganharam consolidação basicamente a

partir do trabalho do anglo-jamaicano Stuart Hall: diretor do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham entre 1968 e 1979.

Na década de 70, a atenção central do CCCS foi a ação da mídia. Contudo, os estudos sobre gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo, e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidades, também se encontram nas categorias de pesquisa destes tipos de estudo.

Entretanto, os Estudos Culturais podem, sob uma perspectiva parcial, serem identificados por esses domínios, uma vez que nenhuma lista pode limitar seus tópicos, daí a grande dificuldade em se atribuir uma definição essencial e única para os estudos culturais, uma vez que se apresentam sempre abertos a novas possibilidades de análise. Os pressupostos fundamentais dos Estudos Culturais na análise desses domínios é estar atento às estruturas sociais e ao contexto histórico como fatores essenciais para a compreensão da ação desses meios, levando ao deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (NELSON, 2005).

A cultura é então um ponto chave dos Estudos Culturais, entendida não como um conjunto de obras, mas um conjunto de práticas que tem relação com produção e intercâmbio de sentidos, isto é, o dar e receber sentidos entre os membros de uma sociedade ou grupo. A cultura é uma região de disputas e de conflitos acerca do sentido; cultura diz respeito aos enfrentamentos entre modos de vida diferentes devido à existência de relações de poder.

Praticar os estudos culturais, é conservar em mente que eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas, sendo tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, rejeitando a equação exclusiva de cultura como alta cultura e argumentando que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas (JOHNSON, 1999).

Conhecer e refletir acerca desse novo campo de análise instigou-me como aluna, professora e pesquisadora buscar entender de forma mais detalhada como no processo avaliativo é articulado e instituído um discurso específico de avaliação escolar. Ao invés de compreender a avaliação como algo já designado e imposto pela professora ou pelo sistema escolar, como uma ferramenta escolar puramente

classificatória e excludente, fui percebendo que se fazia necessário desnaturalizar os significados atribuídos à avaliação escolar considerando-a histórica e culturalmente construída. Na busca de procurar perceber também o quanto o aluno como agente político do processo avaliativo tem participação, saindo de agente passivo para agente ativo do processo avaliativo.

Para isto decidi acompanhar as aulas e o processo avaliativo e compreender como ele vai sendo articulado em um tipo específico de avaliação escolar, quais resistências vão sendo geradas e que a compreensão de alguns significados só podem ser definidos no interior de sistemas discursivos e simbólicos de uma determinada cultura.

Dos vários referenciais no campo dos estudos culturais que tive contato, para entender como o discurso da avaliação ia articulando-se em sala de aula e institucionalizando-se, e quais os efeitos de poder e de resistência estavam presentes, utilizei em particular alguns textos de Michel Foucault (1979, 1995, 1996 e 2006). Em relação ao conceito de articulação tomo emprestado dos textos de Stuart Hall (1980, 1997, 2003, 2005), Grossberg (1996), Latour (2001), Slack (1996), Foucault (1999), Derrida (1999) e Deleuze (1995).

Diante do exposto, trabalhei na vertente arrolada, examinando como se articulam alguns discursos que circulam na sala de aula, quais efeitos de poder e de resistência estão presentes, buscando respostas às minhas motivações propostas no início do trabalho em entender como a avaliação vai se instituindo e, sobretudo, a configuração, o poder agenciador e a presença, do aluno no processo avaliativo.

Lançada a idéia teórica e cultural de meu estudo, no capítulo seguinte, escrevo um pouco sobre as perspectivas deste campo e a forma como se desenvolveu a pesquisa.

CAPÍTULO 3

Uma busca metodológica

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar [...] uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigos/as e cultivar inimigas/os; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individualização. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os (CORAZZA, 2002, p.124).

A epígrafe acima se relaciona à busca por uma prática de pesquisa decorrente de uma subjetivação que foi sendo construída durante toda a minha trajetória, tal como contada no capítulo anterior. Segundo o que propõe Corazza (2002, p.124) “não escolhemos de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos escolhidos pelo método que para nós adquiriu sentido, que nos significou, nos subjetivou”.

Para este capítulo venho, após percorrer alguns caminhos, contar como aconteceu essa busca por uma prática de pesquisa que me amparasse no problema de pesquisa escolhido, ou seja, em entender a avaliação como uma prática cultural e mais detalhadamente, como se articula enquanto prática pedagógica.

No contexto de pesquisa adotado, a avaliação deixou de ser considerada como algo natural, a-histórico e imutável, uma vez que houve a necessidade de se construir uma abordagem capaz de dimensionar a complexidade das relações existentes no processo avaliativo, superando a crença já existente de buscar por uma “verdadeira” e “boa” avaliação.

Ao lançar-me na busca por referenciais metodológicos, assumi que quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta a fim de dar conta do que foi proposto. Sendo assim, sigo contando em detalhes como ocorreu a investigação para esta prática de pesquisa.

3.1 – A constituição do local de pesquisa: O Colégio

A proposta do estudo em pauta consiste em entender a avaliação enquanto prática cultural, ou seja, entender, pelo conceito de articulação como alguns mecanismos avaliativos se constituem como um movimento de subjetivação, naturalizando certos discursos e fazendo com que sejam formados certos tipos de sujeitos.

Para concretizar o trabalho, parti em busca de um colégio no qual pudesse ser realizada e efetuada a pesquisa. Em uma primeira tentativa, meu orientador propôs que conversássemos com uma professora de um colégio estadual da cidade de Londrina, colégio onde ele já trabalhava com seus alunos nos estágios das aulas de metodologia, no curso de graduação em química.

A professora muito simpática se mostrou bastante interessada pela proposta de trabalho apresentado. No entanto, depois de algumas conversas realizadas pessoalmente e por telefone e após decidirmos os dias e os horários em que eu assistiria às suas aulas, ela nos avisa sobre a aceitação do seu pedido de licença pelo governador do estado, e que por esse motivo, ficaria afastada do colégio durante aquele ano.

Após receber a notícia, volto desanimada a “estaca zero” e, sem muito tempo para perder, entro em contato com outras colegas professoras de diversos colégios, a fim de poder então iniciar a pesquisa. Em um destes contatos, recebo indicação sobre uma professora, para participar do estudo em questão.

Início a investigação, que se deu durante seis meses em um outro Colégio também Estadual, localizado na região central da Cidade de Londrina, norte do Paraná. Trata-se de um colégio bem conceituado da rede estadual, funcionando nos três períodos e em três níveis de ensino: fundamental, médio e profissional. Este colégio, por sinal, possuía uma parceria com a Universidade, na qual me encontrava cursando o mestrado, o que constituiu um certo fator de garantia para que a pesquisa fosse realizada.

Depois das conversas iniciais realizadas com a professora e de sua aceitação em participar da pesquisa, foi preciso negociar minha presença no colégio. Antes de iniciar a investigação, logo em um primeiro contato com as coordenadoras pedagógicas, estabeleci acordos com elas, com a direção e com a própria

professora, por meio de um termo de consentimento que permitisse minha presença nas aulas de química, nas dependências do colégio e nas reuniões feitas entre os professores. Depois de os termos terem sido assinados por todos, e autorizada a permanecer no colégio, inicio minha pesquisa, sem me esquecer da importância desses acordos serem reafirmados todos os dias por meio do contato afetivo (bom relacionamento) com as pessoas que faziam parte desse local em que realizei a pesquisa.

3.2 – Os informantes: Professora, alunos, coordenação e direção.

Durante o convívio no colégio, estabeleci contatos com algumas pessoas que chamarei de informantes. Segundo Latour e Woolgar (1997b, p.18), “para dar independência às análises é necessário, pois, não se basear unicamente no que os professores, coordenadores e alunos dizem de si mesmo. Eles devem tornar-se ‘informantes’, informantes privilegiados, mas sempre informantes de quem se duvida”. Nesta perspectiva latouriana, os informantes são entidades que fornecem dados, subsídios. Porém, a responsabilidade da interpretação é de quem está analisando, sem utilizar-se do que eles dizem, para explicar o que eles fazem.

Dentro desse quadro de informantes, mantive contato permanente, acompanhando durante um período de seis meses, a professora de química do colégio. A escolha da professora participante deste estudo, como já comentada anteriormente, não seguiu nenhum critério rigoroso em relação ao conhecimento da mesma a respeito de avaliação.

O critério da escolha foi a disponibilidade de horário e o interesse em envolver-se com o estudo em questão. O fato de ser uma professora de química se deu porque eu e o meu orientador também somos dessa área. Na verdade quando entrei a campo não sabia ao certo se utilizaria os conceitos dessa disciplina no trabalho proposto e por esse motivo optamos inicialmente por uma professora da mesma área de conhecimento do que a nossa, caso as investigações tomassem esse rumo.

No entanto, durante as investigações e influenciada pelas leituras de alguns autores como Foucault, Hall, Grossberg, Latour, as minhas observações e os dados

registrados se encaminharam para os conceitos mais gerais do processo avaliativo não me prendendo ao conteúdo químico propriamente.

O fator mencionado suscitou também porque durante a pesquisa, não segui caminhos pré-definidos, visto que a investigação foi se encaminhando seguindo as contingências sofridas por uma prática de pesquisa. A todo o momento passei segundo Deleuze (1995) por articulações, desarticulações e rearticulações.

Todavia, o fato de não ter uma base sólida ou rumos certos traçados na pesquisa, não significou assumir uma inocência para sair a campo. Em nenhum momento agi como se tivesse uma neutralidade em relação aos objetivos propostos nesta pesquisa. Parti a campo com interesses bem definidos, em entender a avaliação como prática cultural, mesmo que em alguns momentos durante a pesquisa esses interesses tivessem que ser negociados e rearticulados.

Quanto à escolha da professora algumas condições prévias e contingenciais já foram adiantadas, depois da tentativa sem sucesso em se realizar o trabalho com uma primeira professora, por motivos de afastamento do colégio, recorri a uma indicação sobre a professora atual deste estudo, indicada também como uma profissional séria e comprometida.

Diante do exposto, um sistema de relação se estabelece, o qual leva em conta o que Knorr-Cetina (1981) chama de ciclo de credibilidade. Houve interesse na pré-escolha da professora, uma vez que havia expectativas de trabalhar com uma boa profissional, o que já seria uma espécie de garantia para obter sucesso no trabalho de campo. Tal interesse é atravessado pela busca do entendimento dos processos de produção da avaliação escolar. A credibilidade estaria lançada, portanto, sobre a professora e não necessariamente sobre o resultado do trabalho social de produção. Pode-se dizer que esse argumento, longe de ser uma demonstração de falta de rigor é, pode-se dizer de muito bom senso. Segundo o que diz Fischer (2002) e Wortmann (2002), agir interessadamente é uma prática cotidiana e familiar também nos meios acadêmicos.

A professora que estive acompanhando durante esse período mencionado leciona há nove anos e tem especialização na área de ensino de química. Logo no nosso primeiro encontro expliquei-lhe, mesmo que prematuramente, como se desenvolveria a pesquisa e como seria minha presença nas aulas e no colégio. Ela, bastante atenciosa, deixou-me livre para a realização do trabalho.

As turmas que observei eram turmas de 1º e 3º Anos do Ensino Médio. Eram classes formadas por 35 e 36 alunos, respectivamente, as salas eram relativamente pequenas para comportarem esse número de alunos. Por essa razão, as carteiras ficavam todas próximas sem seguir uma ordem por fileiras, exceto em dias de prova, quando eram então reorganizadas. Compunham o aspecto físico da sala de aula, algumas carteiras já bem velhas, um quadro negro e dois ventiladores que ficavam presos no alto da parede acima do quadro.

Os alunos apresentavam faixa etária entre 15 e 18 anos, conversavam bastante durante as aulas e normalmente se agrupavam por afinidades durante as atividades propostas pela professora, sentados sempre em blocos, próximos uns dos outros. Separavam-se apenas no momento das provas, como já comentado anteriormente.

Completando o quadro de informantes com os quais mantive contato, o colégio era composto ainda por duas coordenadoras pedagógicas e o diretor. As coordenadoras nomeadas para este estudo como Neide e Maria assumiam as funções de gerenciamento e outras atividades de interesse pedagógico, cobrando horário de entrada dos professores nas aulas, datas de provas, marcavam reuniões, conversavam com os pais dos alunos e, quando necessário, entravam em sala de aula para cobrar bom comportamento dos alunos e dar recados. As coordenadoras, no dia a dia, também avaliavam cada passo dos alunos, vigiando-os e controlando-os constantemente.

O controle descrito acima, pode ser confirmado através de um pequeno recorte por mim observado, o qual narrarei a seguir. Em uma de suas visitas a uma sala de aula em que eu realizava minhas observações, entram na sala, as coordenadoras, para falar sobre um teatro que os próprios alunos fariam no colégio, mas, percebendo que um dos alunos estava sem uniforme, interrompem o recado para saber o motivo pelo qual o aluno estava vestido com outra roupa.

Neide: Cadê sua camiseta do uniforme?

Aluno: Minha mãe lavou...

Neide: Você sabe que é proibido vir ao colégio sem estar usando uniforme.

Após a conversa rápida com o aluno, anota seu nome em um caderno e sai da sala avisando que ligaria para sua mãe. Esta passagem, segundo o que propõe

Foucault parece funcionar como uma “relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 2006, p.148).

O que se percebe é que por meio de mecanismos de fiscalização inseridos na prática de ensino e efetuados também pela coordenação, por meio de instrumentos simples como olhar hierárquico e a sanção normalizadora obtêm-se o sucesso desejado do poder disciplinar.

Assisti às aulas semanalmente, durante um semestre, e fiz anotações em caderno, entrevistas com a professora, participei de um conselho de classe realizado no colégio. Durante minhas visitas, freqüentava a sala dos professores, tomava café, ouvia informações da coordenação e participava das reuniões estabelecidas pela instituição.

A fim de estabelecer algumas costuras e compreender melhor como os informantes (professora, alunos, coordenação e direção) se dedicavam a executar seus fazeres, trabalhando intensamente, reunindo aliados, utilizando instrumentos, livros, planejamento e gastando saliva, para levar a bom termo suas atividades, utilizei-me, de uma abordagem etnográfica não-moderna (GEERTZ, 1992, VASCONCELOS, 1992).

Mesmo que a utilizando singelamente, e de modo não muito aprofundado, devido às condições de ser meu primeiro trabalho com este tipo de abordagem, aplica-la, tornou-se produtora para este estudo, pois a etnografia propõe uma perspectiva em que, em vez de uma descrição da “realidade” cultural de um grupo, faz-se uma evocação da experiência cotidiana em/de uma determinada cultura, no intuito de promover sua compreensão por meio de elementos não transcendentais. Segundo Gottschalk, (1998), esse tipo de etnografia

exige mais do que uma forma diferente de redigir a “ realidade”, uma vez que, além das tarefas essenciais de coleta, organização, interpretação, validação e comunicação de dados, a etnografia pós-moderna exige também que seu autor permaneça constantemente e criticamente atento a questões tais como a subjetividade, os movimentos retóricos e os problemas da voz, poder, política textual, limites a autoridade, asserções de verdade, desejos inconscientes e assim por diante (GOTTSCHALK, 1998, p.207).

A etnografia é um estudo *in situ* de uma determinada cultura e sua (re)construção, resultando na criação de um texto, perpassado por relações de poder e regime de verdade que combinam experiência e interpretação das vivências na pesquisa de campo e no contexto da escrita (MALINOWSKI, 1976 apud CALDEIRA, 1988).

Leituras sobre os estudos etnográficos realizados por Latour e Woolgar (1997b), também parecem ter influenciado na escolha pela etnografia. Os autores relatam trechos do dia-a-dia de trabalhadores em um laboratório de Pesquisas Científicas, descrevendo a ciência tal qual está sendo feita, em meio à agonísticas e jogos de interesses.

A opção pela etnografia seguiu por perspectivas próximas as descritas por esses autores: estudar a escola atual e o que esta sendo feito, de modo a sair do conforto de buscar a história já feita e instituída pelo tempo e pelo trabalho de muitos.

[...] Historiadores, assim como os sociólogos das controvérsias prendem-se aos documentos (arquivos, artigos, transcrições de entrevistas) e não vão diretamente ao campo. Essa retirada estratégica impede-os de ver que, embora renovem profundamente a nossa imagem da ciência, eles absolutamente não renovam a sua imagem, e, portanto, a nossa imagem de sociedade (LATOURE e WOOLGAR, 1997b, p. 21).

Foi um grande desafio como pesquisadora utilizar-me dos conceitos da etnografia para realizar o presente estudo. Estar em sala de aula, observar, fazer anotações, gravar entrevistas, transcrever, ler e buscar enunciados dispersos, estar atenta a recorrências, estabelecer relações entre enunciados, problematizar o que podem sugerir e determinar certas unidades de análise, a fim de entender como a avaliação é articulada na escola, na sala de aula, passando por uma trajetória de negociações e se tornando, por assim dizer, real, necessária e inextricavelmente implicada nas relações escolares, foi mais um dos desafios.

Tentei utilizar-me dos conceitos da etnografia como metodologia, mas os dados que obtive no começo da pesquisa logo quando entrei a campo me mostraram que o que fiz foi muito pouco comparado a um “trabalho etnográfico”. Levando-se em consideração o tempo de pesquisa de um mestrado e que este foi o

meu primeiro trabalho adotando a etnografia como abordagem metodológica, o que posso dizer é que neste trabalho fiz algumas tentativas e registrei algumas marcas da etnográfica não-moderna.

Do ponto de vista ferramental, a metodologia seguiu as técnicas de coleta e análise apresentadas por Graue & Walsh (2003). Como já comentado anteriormente, no registro das experiências em sala de aula, utilizei os métodos de geração de dados por meio da tomada de notas, gravações, entrevistas, da descrição dos diversos espaços e momentos da sala de aula e da produção de registros de dados.

Ao selecionar alguns fragmentos do que foi observado, parti então para a construção de uma narrativa, a qual resultou das articulações e movimentos que realizei entre os elementos (alunos, professora, coordenação, cadernos, vistos, provas, conselho de classe) que compuseram o meu estudo.

Sem seguir um planejamento rígido, o problema de pesquisa foi sendo construído e reconstruído ao longo de todo o processo investigativo. Seguindo o enfoque mencionado, mediante contato direto e interativo com os eventos do campo, minha pesquisa foi tomando corpo. Como já comentado no capítulo anterior, lancei uma proposta inicial para o mestrado que foi sofrendo reformulações, influenciada pelas leituras e conversas com meu orientador, dessas reformulações surgiram procedimentos que me colocaram em campo, na busca por um novo problema e em contato com outros referenciais.

Em vários momentos na pesquisa as formas de utilização dos conceitos (discurso, avaliação, articulação, poder, resistência) dependeram do foco que recaiu sobre eles, da maneira como a observação ia acontecendo e das contingências. Em se tratando do caráter contingencial da vida e considerando a complexidade da pesquisa escolar, retomo as palavras de Corazza (2002), para reforçar a metodologia.

[...] penso que nós nos aventuramos pelos atuais labirintos, não é que queiramos fazer e ser diferentes pelo prazer, [...] de nos desinteressar daqueles e daquelas que, para nós, fazem e são demasiadamente iguais [...] mas pelas condições históricas de possibilidades dos tempos de agora, [...] não podemos mais ficar trabalhando apenas com um método único [...] nem mesmo com um aglomerado de métodos, reunidos sob a forma de um compensado disciplinar (p. 121).

Fazer pesquisa com e dentro dessa abordagem metodológica, implicou abrir mão da possibilidade de contar com um conjunto de procedimentos e estratégias, que se poderia adquirir seguindo passos ou indicações. Os alicerces orientadores de meus passos construíram-se, no cruzamento de leituras realizadas dentro dos campos teóricos dos Estudos Culturais com enfoque pós-estruturalista e nas contingências pela quais se passa uma prática de pesquisa.

Como já comentado inicialmente, adotei para este trabalho como perspectiva teórica os Estudos Culturais que se esforçam por não fazer distinção entre alta cultura e baixa cultura, entre cultura erudita e popular entre avaliador e avaliado, mas que buscam o caráter heterogêneo e segmentado das atividades escolares (WORTMANN & VEIGA-NETO, 2001).

O que as vertentes dos Estudos Culturais têm como objetivo é trazer discussões sobre práticas e conhecimentos científicos para o mundo da vida, de modo que todas as discussões empreendidas estejam sempre e necessariamente implicadas e problematizadas em relações assimétricas de poder, força, dominação e prestígio, devendo ser entendidos como intrínsecos das relações sociais e culturais da atividade humana.

Entender o processo avaliativo dentro dessa perspectiva torna-se produtor pelo fato dos Estudos Culturais da Ciência trabalhar com a perspectiva de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder (NELSON, 2005).

No tocante dessa dimensão de pensamento, considere o colégio como um invólucro específico no qual ocorrem situações que permitem análises, segundo alguns pressupostos dos Estudos Culturais. Invólucro é entendido aqui de duas maneiras: a primeira como um local geográfico, podendo ser o colégio propriamente dito; a segunda, como um local em que alunos/professores/mecanismos avaliativos/discursos são conhecidos e como devem conhecer o mundo (LATOURET, 2001).

Presente em sala de aula e em contato com os eventos do campo, a problemática em compreender as articulações realizadas na produção da avaliação escolar tomou corpo.

Embora utilizando o campo como um local onde a pesquisa problematizou-se, este não pode ser considerado como um lugar, no qual podemos encontrar problemas que sirvam de estoque para a produção de novos conhecimentos, “mas

marcado pela presença de um indivíduo dotado de nele marcar alguns pontos”. Porém, não se pode pensar em um indivíduo isolado, produzindo e registrando efeitos sobre o comportamento dos outros, “a estratégia individual não passa daquilo que é exigido pelas forças do campo [...] nem a estratégia nem o indivíduo são variáveis independentes” (LATOIR, 1997b).

Para se compreender como desde o início a avaliação torna-se um jogo de poder articulado em enunciados que circulam e se fortalecem no invólucro “escola”, foi preciso prestar mais atenção no processo de avaliação pelo detalhe sutil do contexto da delegação enquanto articulação, tal como proposto no início do trabalho.

Uma unidade pode ser criada pela articulação, a partir de diferentes elementos presentes, dependendo das condições, das necessidades, sejam essenciais, ou compartilhadas um ao outro. “Numa frase, num só movimento, podem-se marcar relações de tempo, de consequência, de posse, de localização, que entram realmente na série sujeito-verbo-atributo” (FOUCAULT, 1999b, p.141).

Em um movimento, em uma imagem, podem-se articular elementos de referência que se apoiam mutuamente. Esse é o estatuto da sala de aula, e é nesse ponto que Bruno Latour, apresenta contribuições importantes ao entendimento da articulação como poder que imbrica os matizes de realidade da avaliação escolar: ao invés de serem intermediários,

ao invés de constituir um privilégio da mente humana cercada de coisas mudas, **a articulação** se torna uma propriedade bastante comum das proposições, da qual diversos tipos de entidades podem participar. Embora utilizado em lingüística, o termo articulação de forma alguma se limita à linguagem e pode ser aplicado não apenas a palavras como também a gestos, artigos, cenários, instrumentos, localidades, testes (LATOIR, 2001, p.165) (Destaque meu).

Desse modo, a questão chave que move este estudo, não é estudar a avaliação em si, mas saber por quais modos se articula a realidade da avaliação escolar. E, o quanto, vários elementos (alunos, professores, coordenação...) se articulam para a construção e desenvolvimento desse processo educacional. A avaliação só faz sentido quando está dentro dessa rede que a sustenta, poderosamente amparada em interesses e crenças que lhe confere as condições de possibilidade de existência.

Após descrever o percurso trilhado para a investigação bem como a trajetória em busca dos referenciais teórico-metodológicos que dessem suporte a escolha da prática de pesquisa, em entender a avaliação como prática cultural, venho no capítulo seguinte escrever um pouco sobre a escola e a avaliação escolar como prática social de regulação, como uma invenção moderna criada para produzir e induzir significados.

CAPÍTULO 4

A Escola e a Avaliação Escolar: Fabricando os sujeitos modernos

Avaliar é determinar, dentro de um jogo de forças, posições 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 submetidos a exames clínicos que ajudam a comprovar o que é detectado na escola – a incapacidade para a aprendizagem (SPONCHIADO, 2006, p. 17).

De acordo com a citação acima a avaliação é um dos dispositivos escolares que pela sua produtividade, mais determina posições dentro das redes tecidas na escola – o que aprende; o que não aprende; o que tem dificuldade, mas, com esforço se recupera; o que se acredita ser irrecuperável. Tais posições além de definirem práticas pedagógicas disciplinares e corretivas, também, ou principalmente, definem conceitos e olhares sobre os outros.

Na prática escolar, a avaliação pretende medir o conhecimento obtido pelos estudantes para depois lhádeog-los, estimulando, assim, a comparação.

A Escola e a avaliação escolar são construções históricas própria da Modernidade. Ambas funcionam como um dispositivo que se constitui para enclausurar a infância e a adolescência. A escola ocidental moderna, através de suas práticas e rituais, executa a tarefa de colocar cada um no seu lugar (SPONCHIADO, 2006).

Até o século XVI, as crianças aprendiam misturadas aos 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 especial. As mesmas vestiam-se como adultos, inseridas tanto nos espaços de trabalho como lazer.

É somente no século XVIII que, em relação às crianças das classes favorecidas, surge uma separação entre a infância e a adolescência. Configuram-se 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.

Dos espaços de aprendizagem artesanal e instalações dispersas, os colégios inventam outra estrutura, organizando-se em um único prédio, com várias salas de aula. Os alunos são supervisionados em seus estudos e controlados de forma constante. Inaugura-se também outra abordagem em relação à aprendizagem com a graduação de conteúdos, a distribuição dos alunos por idade, e a implantação de dispositivos de controle disciplinares. Os alunos passam a ser classificados e compelidos a constantes disputas e competições

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, [...] 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, 1995, 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.

Diante do exposto, a escola pode ser considerada como um dispositivo que se constitui, entre outras finalidades pedagógicas, para disciplinar e controlar a infância e a adolescência, executando a tarefa de colocar cada um no seu lugar, organizando seus tempos, espaços, rotinas, práticas e saberes, propiciando a produção de sujeitos individualizados e dóceis. Nesse sentido, o surgimento da escola moderna, obrigatória e popular não está situado em demandas populares, mas sim no interesse do estado moderno na educação e no controle da população.

Pode-se dizer, em termos muitos 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)

A escola através da arquitetura, agrupamentos, organização do mobiliário, da formação de seus profissionais, materiais utilizados, formas de avaliação e registros, técnicas e métodos de ensino, delimitação de espaços entre outras técnicas de controle e vigilância, vai funcionando como lógicas disciplinares. Segundo Lopes,

A escola é um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional a partir de um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos, bem como todos aqueles que direta e/ou indiretamente se relacionam com ela. Com a tarefa de educar, a escola é uma das grandes máquinas que trabalham na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade (LOPES, 2006, p.92).

Através dessas práticas pedagógicas, o sujeito é inventado e reinventado e, na medida em que passa a se conhecer através dos discursos que o nomeiam, vai internalizando certas ações disciplinares que passam a fazer parte da sua formação enquanto aluno.

Ao institucionalizar a escola, os discursos dos especialistas normatizaram e normalizaram comportamentos, atitudes e aprendizagens, categorizando o aluno “normal”. Áreas como Psicologia, Psiquiatria, Psicanálise e Psicopedagogia estabeleceram, a partir de seus conhecimentos critérios de “normalidades e anormalidades, progressos e regressões, prejuízos e benefícios” (NARODOWSKI, 2001, p. 22), assim como modalidades e métodos de ensino mais adequados para alcançar com maior eficácia e rapidez os resultados desejados.

Tais desejos, articulados com práticas institucionalizadas possibilitaram o enquadramento da criança-escolar em uma rede de capacidades e incapacidades, competências e incompetências, aprendizagens e dificuldades, hierarquizando, homogeneizando e comparando o comportamento dos indivíduos no interior da escola.

Este processo conforme diz Foucault (2006), faz do aluno objeto de poder e de saber das ciências, análises ou das práticas pedagógicas, colocando-o numa rede disciplinar que estabelece divisões, promoções, retenções no espaço escolar. Nota-se em todo este discurso a oposição criada sobre o aluno, vítima incontestada do sistema, como uma externalidade, ou seja entendido como um sujeito passivo do processo educacional.

Ao contrário do que foi descrito acima, o que proponho neste trabalho, como uma de minhas motivações, é mostrar que por meio de movimentos de resistência nascidos no interior da maquinaria escolar instituída historicamente e do próprio processo avaliativo, podemos notar e revelar alunos mais ativos e comprometidos com os processos escolares. Sendo esta uma das motivações que proponho para este trabalho, e que estou tentando desenvolver.

No interior das escolas, encontra-se uma multiplicidade de processos que se organizam e são organizados por uma microfísica do poder, um novo tipo de poder que Foucault (1999^a) denominou “poder disciplinar”, cujas técnicas de individualização apanham, controlam e disciplinam.

Foucault (1979) estuda que as instituições de seqüestro – como, por exemplo, a própria escola – tem como principal objetivo transformar o tempo do homem em tempo de trabalho e o corpo do homem em força de trabalho.

Um dos instrumentos, utilizado por estas instituições que viabiliza a classificação e a normalização é a avaliação, a qual se constitui numa “vontade de saber”. Uma vontade de saber sobre os outros e sobre si mesmo. Os saberes pedagógicos avaliativos constituem os docentes como sujeitos que desejam; desejam que os alunos saibam, e que saibam não apenas resolver cálculos, escrever textos, localizar rios, mas que saibam também coisas sobre si mesmos, saibam controlar-se, orientar-se, examinar-se, avaliar-se, preocupar-se com suas condutas (FERNANDES, 2001).

A avaliação escolar se constitui numa forma de regulação e controle social. Através dos mecanismos avaliativos, os indivíduos aprendem muitas coisas, entre elas, qual é o seu lugar, quem ele é, quem ou como deveria ser e o que a sociedade espera deles. A avaliação corporifica, através dos diferentes elementos (discursos, instrumentos, normas) que a compõem, relações de poder, subjetivação e normalização, fabricando os sujeitos modernos.

A escola enquanto maquinaria foi institucionalizada como espaço de confinamento e de produção sobre os alunos, inventando e reinventando discursos que produzem e produzem saberes (VEIGA-NETO, 1996).

A instituição escola se ocupou de inventar através de suas práticas um enquadramento no corpo para que este se tornasse apto para viver em sociedade. “Conheça mais e melhor a criança-escolar, para mais e melhor □lha□de-la” (CORRAZA, 2001, p.35).

A média escolar surge também 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 □lha□de-los e assim, □lha□-los.

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^a, p.118).

Um das funções da avaliação escolar é produzir a homogeneização do conhecimento e das condutas dos indivíduos, mas por meio dos seus diferentes mecanismos, o que se tem conseguido é ressaltar ainda mais as desigualdades.

É nesse sentido que anunciei na introdução que o objetivo desta pesquisa constituiu na busca do entendimento da avaliação não como algo natural, propositada e a-histórica, mas sim como uma prática de regulação, uma invenção moderna, ou seja, como um produto das relações de poder e saber, e que passando por uma longa trajetória de negociações, torna-se real.

Tal objetivo proposto para este trabalho é perfeitamente justificável, pois permite superar em parte o velho problema de distinção entre o contexto e o conteúdo em que é produzida a própria avaliação. A minha crença para este estudo não está no entendimento da avaliação apenas como assertivas que se vascularizam em mitos, ou entendida como estereótipos a serem seguidos por toda equipe pedagógica.

Seguindo esta idéia, a avaliação escolar, surgida historicamente, não pode ser considerada como algo natural e imutável resumida apenas em teorias que agem no corpo como um suplemento de poder escolar para formar o que Foucault (2006) chama de “alma moderna”, em que atuam fragmentos ideológicos que mantêm fixados a maquinaria da produção e reprodução em uma alma nascida dos procedimentos de punição, correção, treinamento, vigilância e coação, e também em paradigmas e tendências armazenadas pela sociedade.

Mas, poderiam os professores e as pessoas continuarem acreditando na avaliação apenas dessa forma? Na Avaliação como assertivas, seguidas pela

equipe pedagógica e no qual o aluno é considerado agente passivo do processo educacional avaliativo?

Talvez sim, mas é porque acreditamos no acesso direto, primordial e irrestrito ao “estado das coisas” (LATOURET, 2001). Porém, e se em vez de olhar para o jogo zerado, em que a avaliação é a resultante entre um mundo empírico e um sistema de crenças, fizermos o exercício de observar a avaliação como um sistema de articulação de proposições?

Talvez possamos olhar não a substância “avaliação”, mas onde se articulam os efeitos de poder e de resistência que faz circular um saber avaliativo.

No capítulo seguinte, problematizarei as observações feitas e apresentarei fragmentos de episódios considerados no colégio, analisando como a avaliação é articulada em sala de aula e os efeitos de poder e resistência que estão presentes.

Para isto, organizei, recortei, distribui, estabeleci relações e descrevi apenas os episódios que pensei serem pertinentes ao que queria demonstrar. Escrever esses episódios, não significou fazer julgamentos do que foi observado, nem mesmo contar a “verdade verdadeira” sobre a avaliação escolar. Mesmo porque na perspectiva em que optei trabalhar “... estamos inclinados/as a reconhecer, hoje,... é que não existe a tal verdade verdadeira; ela é sonho, pura ficção” (COSTA, 2002, p.15).

CAPÍTULO 5

As Articulações no Processo de Produção da Avaliação Escolar

Todo dia, à mesma hora, os mesmos alunos e alunas, a mesma professora, a mesma rotina. A professora já sabe, às vezes até antes de conhecer a turma, que tem aquela menina comportada, com o uniforme limpo, todo o material na mochila; menina trazida pela mão da mãe e que todo dia vem com o dever feito, e bem feito, aprende rapidamente... [...]. Os meninos.... Sempre há também meninos, falam alto, ou melhor gritam, arrastam as carteiras fazendo um barulhão, colocam o pé na frente quando alguém vai passar[...] (ESTEBAN, 2002, p.130).

Olhar para a sala de aula, da forma trivial como estamos acostumados, tal qual descrito na citação acima, □lha-nos a entendê-la de maneira muito rotineira, sempre do mesmo jeito, acabando por encontrar nela os mesmo alunos, os mesmos professores, os mesmos problemas, buscando sempre pelas mesmas soluções.

Em outras palavras devemos ser cautelosos ao entrar em sala de aula, cuidando para não estigmatizar algumas evidências. Foucault, em seus estudos, empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação.

As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível. [...] Só um louco ou um cego não veria! Grande é, sem dúvida, o poder das evidências (LARROSA, 1994, p.83).

Para este estudo, no qual o interesse consiste em examinar alguns eventos escolares, para poder entender as articulações que se fazem presentes na produção da avaliação escolar, os efeitos de poder envolvidos e os movimentos de resistência, procurei fazer um exercício que buscou suspender essa crença nas evidências.

Ainda sobre elas, Larrosa (1994), nos dá um alerta: "O que todo mundo vê, nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular exposição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar" (p.83).

O autor sugere que uma maneira de romper as evidências, é mostrar a trama de sua fabricação e talvez fazer pensar que somos mais livres do que pensamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas. Sendo assim, buscar olhar de outra forma para a produção da avaliação escolar em sala de aula, levando a desenvolver um tipo de análise na qual vários fatores fazem parte, indicam outras possibilidades de ação.

Nas palavras de Foucault, essas outras possibilidades sugerem que: "talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos (...) da simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno". (FOUCAULT, 1995, p.239). Sendo assim:

Olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a "verdade" de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança (GORE, 1994, p.17)

Fundamentada na citação acima, acredito que a possibilidade de ver sobre um novo prisma os processos avaliativos em sala de aula, dizer de uma outra maneira, julgar diferentemente e atuar sobre si de outra forma significa promover novas formas de subjetividade, recusando um tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.

Para o estudo em tela, sai em busca destas outras possibilidades, procurei deixar de lado as evidências sobre avaliação escolar: o estudo de métodos avaliativos específicos e mais eficientes.

Diante do exposto, fui ao encontro de uma compreensão multifacetada dos processos que se articulam nessa ação pedagógica, buscando compreender por quais mecanismos a avaliação escolar vai ganhando sentido em lugares específicos, como a escola. E o quanto professores, coordenação e, neste estudo em particular,

principalmente os alunos se fazem presentes neste processo, muitas vezes fortalecendo, reforçando e outras minando a prática avaliativa.

Fazer uma análise do processo avaliativo, deixando de lado idéias tão comuns à visão racionalista moderna sobre a avaliação escolar, tais como os binômios opressor/oprimido, autoritário/democrático, avaliador/avaliado, sujeito/objeto, cultura/natureza, sinalizam certas mudanças, sendo, portanto um diferencial proposto por este trabalho.

O diferencial também está na visão cultural presente, nas subjetividades, nos movimentos retóricos, nos jogos de poder, de voz e, sobretudo na idéia da impossibilidade de qualquer uma das “articulações” funcionarem de forma desvinculada dos jogos de poder que as constituem (GOTTSCHALK, 1998).

No que se refere ao sentido de buscar articulações que se estabeleçam na interação dos elementos (professores, alunos, coordenação, vistos, provas, atividades) com o campo no momento em que tomam suas decisões, a ferramenta conceitual empregada, neste exercício de entendimento das práticas avaliativas em sala de aula, será a articulação, por permitir uma análise dos eventos escolares por meio das linguagens que figuram articuladas por intensas negociações.

A seguir (re)tomarei e (re)significarei algumas “cenas” que compunham momentos observados no colégio e em sala de aula, buscando caracterizar a ferramenta conceitual – articulação - a qual escolhi trabalhar, visto que esse conceito de articulação, segundo Grossberg (1996) só faz sentido se costurado diretamente aos eventos do campo e dessa costura fazer emergir uma “versão” específica de articulação. É esse exercício que passo agora então a fazer.

5.1 – Uma (re) construção das aulas de química

Durante a investigação no colégio, assisti regularmente às aulas de química, freqüentei as salas dos professores e participei do conselho de classe dos 3º Anos. Detendo-me, neste momento um pouco em relação às aulas, essas tinham uma grade de duas aulas semanais, sendo geminadas e ministradas em um único dia da semana, sexta-feira. Como eram apenas duas aulas semanais, em cada bimestre os alunos tinham em torno de 16 aulas. Segundo minhas observações, notei que, em

média eram metade das aulas destinadas a conteúdos e atividades e a outra metade a assuntos relacionados a provas, revisões e mais provas.

Nas aulas destinadas a conteúdos e atividades, a professora normalmente iniciava suas aulas, passando o conteúdo no quadro, uma vez que os alunos não tinham livro didático de química, visto que ainda estava em andamento, naquele colégio, o processo de adoção do livro didático.

Para que os alunos pudessem ter o conteúdo, a professora se programava durante as aulas, na maioria das vezes, passando o conteúdo no quadro, poucas foram às vezes em que ela trouxe o material na forma de apostilas reprografadas.

Enquanto esperava os alunos copiarem os exercícios passados por ela no quadro, passava de carteira em carteira vistando, ou seja, verificando se os alunos haviam copiado a matéria e anotando tudo em seu livro de controle.

Professora: Deixem o caderno aberto em cima da mesa vou passar verificando a matéria.

Aluno A: Espera um pouco nem deu tempo da gente copiar...

Professora: Então, parem de conversar...E copiem logo!

Os alunos insistiam em conversar enquanto a professora, virada de costas para eles, lotava o quadro de matéria, e quando chegava o momento de verificar se eles haviam copiado, era um coro só de vozes pedindo para que ela esperasse. Nesta passagem podemos notar o quanto a presença da professora, do corpo presente da professora, fiscalizador e que produz uma ordem específica (silêncio, dedicação aos estudos...) produz também, uma necessidade de resistir ao jogo de poder instituído pelo corpo presente, que ao se virar para escrever, produz um espaço que o aluno percebe como oportunidade de resistir às formas discursivas e não discursivas presentes. Assim a frase: *Espera um pouco nem deu tempo da gente copiar...* se constitui da articulação de vários eventos havidos antes, inclusive de relação corporal da professora.

Depois de verificar os cadernos, a professora voltava para frente da sala para explicar a matéria, durante a explicação alguns alunos persistiam na conversa, outros prestavam atenção, outros meios sonolentos se mantinham quase imperceptíveis como se nem estivessem presentes. Terminada a explicação, a

professora passava alguns exercícios para que eles tentassem resolver e ia andando de carteira em carteira auxiliando-os nas resoluções dos exercícios.

Durante todo o período em que estive no colégio observando as aulas, percebi certa freqüência dessa prática de verificação das atividades, por meio de vistos, dados pela professora. Como os vistos eram práticas constantes em sala de aula, minhas observações capturaram esse movimento. E, por esse motivo, esse recorte (visto) aparecerá tão frequentemente no trabalho.

Os vistos dados no caderno acabavam por fazer parte da rotina daquelas salas de aula que observei, atuavam como “rituais” de controle das atividades propostas. Sempre que copiavam conteúdo, resolviam exercícios ou atividades extras, os alunos eram controlados pela professora com as verificações nos cadernos, seguidos de anotações em uma folha.

O ritual descrito acima, embora feito pela professora, muitas vezes, era cobrado pelos alunos como nas falas que apresento a seguir em um episódio observado:

Aluno A: Professora? E o meu visto da aula passada?

Professora: Já foi...

Aluno A: Eu não estava presente. Eu estava ajudando numas coisas do colégio.

Professora: Agora você vai me cobrar até o fim do ano, seu visto?!

Aluno A: Claro! Eu não posso perder o visto.

Nas falas acima, nota-se a insistência do aluno em não perder o visto, mesmo não estando presente no dia em que a tarefa havia sido verificada. Se tratando de um ato permanente e habitual feito pela professora, estes vistos eram ao final do mês, somados a outras notas e compunham a média final.

Este tipo de estratégia adotado pela professora para controlar as atividades em sala de aula, serviam também como uma maneira de prender a atenção dos alunos ao conteúdo ministrado e fazer com que eles estivessem sempre com o conteúdo em dia. Segundo Stuart Hall, esta articulação, funciona como uma estratégia, no qual possui a vantagem de possibilitar a reflexão de:

como práticas específicas (articuladas, *as vezes*, em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no momento e no

mesmo ponto) podem todavia ser pensadas conjuntamente.[...] permite, de fato, conceituar a especificidade de práticas diferentes, sem perder de vista o conjunto por elas constituído (HALL, 2003^a, p. 152).

A professora, nesse ato minucioso e permanente em verificar a cópia do conteúdo pelos alunos, parecia ganhar cada vez mais autoridade em fazê-lo, como se tudo não passasse de um bem feito aos alunos, quase como um ação involuntária, natural, neutralizando o antagonismo de controle.

Uma classe é hegemônica não tanto na medida em que seja capaz de impor ao restante da sociedade uma concepção uniforme de mundo, mas na medida em que consiga articular diferentes visões de mundo de tal forma que seja neutralizado seu potencial antagônico. (SLACK, 1996, p.120)

Para entender o processo pelo qual a professora, por meio dos vistos, exercia o controle sobre a tarefa dos alunos, segundo a autora citada acima, basta que ela seja capaz de articulações em seu próprio discurso e conseqüentemente absorver os discursos das classes dominadas.

Essa prática específica da professora em visar o caderno dos alunos após as atividades serem realizadas, mesmo que a princípio incomodasse os alunos, como em uma das falas citadas acima: *“Espera um pouco nem deu tempo da gente copiar”*, passado algum tempo e após passar por articulações em sala de aula, muitas vezes, em torno de contradições, acaba ao final sendo aceita e incorporada como uma atividade desejada. *“É o meu visto da aula passada?”* É nesse sentido que o conceito de articulação pode ser utilizado para esta análise, sendo entendido como intimamente relacionado à idéia de proposições, no qual elementos deslocam seus interesses contraditórios ou convergentes em um processo contínuo de desarticulação e rearticulação dos enunciados (LATOURE, 2001).

A aceitação dos vistos pelos alunos não é feita sempre de forma obediente e submissa, como algo imposto pela professora e imediatamente obedecido pelos alunos. Como já demonstrado há toda uma articulação que cria mecanismos de possibilidades para que essa prática aconteça.

À prática descrita também são corporificadas certas regras, padrões e estratégias que pretendem disciplinar os discursos e ações dos alunos e que, ao

mesmo tempo, buscam legitimizar condutas e modos de comportamento. Como em uma fala registrada: *Eu não posso perder o visto*. O aluno, segundo Foucault (2006) no campo de uma consciência abstrata, por assim dizer, numa certeza de ser punido, sabe da importância dos vistos e justamente por saber dessa importância dada a eles que exige pelo seu.

Os vistos são uma maneira, escolhida pela professora, de verificar se os alunos copiam e resolvem os exercícios propostos por ela em sala de aula, e por serem praticados e articulados em sala de aula, passam também a ser aceitos pelos alunos. É nesse sentido que se pode pensar nessa prática de verificação das atividades como uma articulação, entendida não apenas como uma conexão criada entre alunos e professores, mas um processo complexo onde se cria a conexão e depois se acredita nelas.

Em um outro momento observado, durante uma das aulas no 3º Ano, a professora entra na sala, entrega uma apostila sobre um conteúdo do bimestre e inicia a aula, acompanhando a apostila vai explicando o conteúdo quando termina diz: *“Agora que terminei as explicações, resolvam os exercícios”*. Algum tempo depois... Um dos alunos: *“Professora terminei..você pode visar?”* O interessante dessa passagem é que mesmo sem a fala da professora que verificaria os exercícios, um primeiro aluno toma a iniciativa, termina a tarefa e leva para que ela verifique, e, em seguida os demais alunos vão formando uma fila em torno da mesa da professora para receberem o visto também. Foucault, em seu livro, *Vigiar e Punir* dizia que:

“[...] poder não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que eles os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade (FOUCAULT, 2006, p.26)

O poder do controle das atividades é exercido pela professora, mais do que possuído por ela, como sendo o efeito de um conjunto de estratégias por ela, pré-estabelecidas. Todavia, este efeito manifestado, muitas vezes é reconduzido também pelos alunos, que por sua vez acabam dando continuidade ao processo.

Para os objetivos propostos por este trabalho em acompanhar a prática avaliativa olhada no miudinho da vida escolar. E o quanto os alunos se fazem presentes neste cotidiano. O colégio, a sala de aula, passaram a ser entendidos como um território onde as coisas são feitas, não substancialmente como um local, mas um invólucro, “no sentido de um espaço e tempo, onde entidades desempenham seus papéis” (LATOURE, 2001, p. 182).

Buscar no colégio, principalmente na sala de aula, momentos do processo avaliativo, em que mecanismos articulados são postos a funcionar, faz *ilha* de outro modo. O colégio, a sala de aula, tal como o panótipo, para Foucault (2006, p.171), “não é simplesmente uma charneira, um local de troca entre mecanismos de poder e uma função, é uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder”.

Voltando novamente para outros episódios observados em sala de aula. No instante em que a professora entrega provas já corrigidas para os alunos a professora normalmente pedia para que eles refizessem toda a prova no caderno, muitas vezes “*com a cópia dos enunciados e tudo*” e depois verificava o caderno como descrito nas falas abaixo:

Professora: Quero que refaçam os exercícios da prova com a cópia dos enunciados e tudo.

Aluna: Vai valer nota?

Professora: Claro! Muita nota! Depois vou passar verificando os cadernos.

Além da prática contínua em verificar se os alunos copiavam os conteúdos e as atividades que passava no quadro, na entrega das provas, a professora fazia com que eles refizessem os exercícios que haviam errado, às vezes mandava que copiassem a prova toda.

Nas falas citadas acima observamos a resistência da aluna em refazer os exercícios propostos pela professora no discurso: “*Vai valer nota?*” a professora como num discurso válido acaba por produzir e reafirmar a “realidade da avaliação” enfatizando a importância de se refazer os exercícios no discurso: “*Muita nota*”.

Diante da afirmativa lançada pela professora, podemos interpretar esse processo de interação como uma relação de interesse das duas partes envolvidas:

da professora, para que eles refizessem os exercícios da prova, e dos alunos, pela nota – como um prêmio em troca da tarefa feita. Essa conexão entre professor-aluno, tarefa feita – nota, forma uma espécie de “jogo de negociação”. Neste contexto, torna-se importante ressaltar que a idéia de jogo, é entendida no sentido de agonística, ou seja, relações, parcerias, discussões, brincadeiras que são travadas para se atingir um objetivo. Estas parcerias, ou vínculos podem durar por algum tempo ou permanecer somente durante o período de interesse, como que garantindo o sucesso das atividades propostas.

Stuart Hall ajuda-nos a entender esse episódio quando afirma que: “a articulação é como um conexão ou vínculo que não é necessariamente dado em todos os casos, [...], mas algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos” (2003, p.196). Ambas as partes apresentam interesses nessa parceria, mesmo que a princípio sejam interesses diferentes, contudo por meio de negociações esses interesses acabam por se convertendo em um terceiro objetivo, provavelmente diferente dos dois iniciais. Os interesses que se articulam em sala de aula, “não são necessários, determinados, absolutos, nem essenciais a todo o momento” (GROSSBERG, 1996, p.141). Mas existem certas circunstâncias em que a articulação se faz necessária e acaba por vezes justificando e definindo a parceria.

Em um segundo momento, neste trabalho, comentarei sobre o momento das provas, aplicações, revisões, sua elaboração pela professora. A prova será entendida aqui como mais um tipo de instrumento utilizado na prática avaliativa.

Em entrevista realizada com a professora, ela comenta sobre os instrumentos que utiliza, naquele colégio, para avaliar os alunos:

Minha avaliação é composta de três partes...a prova, a parte de anotar todas a atividades, como participação dos alunos em sala de aula, então tudo o que ele está fazendo em sala de aula ele está sendo avaliado no sentido se ele está participando, se ele está perguntado e a parte da tarefa que é para mandar para casa.

Embora o relato da professora sobre o sistema avaliativo e suas divisões: a prova, os vistos em sala de aula, e a tarefa para casa, em um outro momento da entrevista ela revela sua particular preferência por utilizar a prova como um instrumento avaliativo:

...a prova faz com que a gente perceba se ele estuda em casa ou não, se ele presta atenção (...) se ele está fazendo as tarefas (...) porque ele sabe que vai ter que fazer uma prova e não poderá consultar nada nem ninguém.

Para a professora, a prova é um instrumento avaliativo confiável, que serve para forçar o aluno a estudar em casa, a resolver os exercícios, a prestar atenção em sala de aula, para que assim consiga resolver os exercícios ‘sozinhos’ no dia da prova.

Tal como o exame definido por Foucault (2006). A prova para a professora é um momento de demonstração de força e estabelecimento da verdade. Através dela o indivíduo torna-se visível. Foucault chama o exame de “um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2006, p.154).

(...) 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. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica genética e combinatória (FOUCAULT, 2006, p.160).

Para que a professora pudesse sustentar esse momento de força e estabelecimento de verdade algumas normas e regras eram cumpridas por ela, desde o momento de elaboração das provas até o momento de aplicação. Quanto à elaboração ela relata que:

Eu procuro tirar questões de livros, ou acabo montando eu mesmo, gosto de colocar enunciados contextualizados, onde ele (o aluno) tenha que pensar para responder, que não tenha resposta explícita ou então algo que eu comentei em sala de aula...

No momento de aplicação das provas percebi também algumas atitudes tomadas pela professora, ela parecia redobrar sua atenção: qualquer atitude estranha vinda dos alunos era considerada como um ato suspeito e sujeito a

repreensão. Por isso, algumas atitudes eram tomadas, tais como alunos trocados de lugares, ameaças de perder notas.

Professora: Peguem seus materiais e fiquem em pé, por um momento.

Aluno: Vamos fazer a prova em outro lugar, professora?

Professora: Não! Apenas, quero que cada aluno mude para a fila seguinte, na mesma ordem em que estão.

Em outra passagem na turma do 3º Ano:

Professora: Vamos começar a prova

Silêncio! Depois vocês conversam!

Psiu!!! Quietos

Professora : Nara! Já terminou?

Aluna: Já

Professora: Então pára de mostrar a sua prova!

Professora: Vou lembrar disso quando estiver corrigindo...

O que é notável na escola, quanto à ação professoral, conforme diz Foucault (2003, p.73), é que, tal como nas prisões, “o poder não se esconde, não se mascara clinicamente, mostra-se como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, e ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente “justificado” [...] como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem”.

Para o autor, uma sociedade

sem relações de poder só pode ser uma abstração... Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades, de forma que ele não pode ser minado. Em vez disso, eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder...é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social (FOUCAULT, 1995, p.246)

É justamente neste ponto, a fim de compreender o funcionamento do poder, em qualquer contexto, é que se faz necessário entender os pontos particulares por

meio dos quais ele passa, as articulações que os fortalecem, ou debilita-o, dependendo das circunstâncias.

Para isto, reconsiderar alguns pressupostos sobre escolarização e olhar de forma renovada e atenta para as micropráticas escolares nos ajuda a compreender tal funcionamento.

Foucault nos ajuda neste ponto “invertendo a articulação convencional na qual o poder funciona apenas de forma negativa e na qual a verdade ou o saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo” (GORE, 1994, p.11).

Essa noção de poder que é superada por Foucault, pode melhor ser definido como:

Um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto livres – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer (FOUCAULT, 1995, p.244).

Para Foucault, o poder produz, incita e seduz, não é necessariamente repressivo e negativo, já que ele dificulta, mas também pode facilitar; limita, mas também pode ampliar, uma vez que ele não é possuído, não é propriedade de ninguém; ele é exercido, praticado, ele circula.

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou ampliando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber (FOUCAULT, 2003, p.27)

A própria instituição escolar e sua organização espacial, constituem-se de uma série de procedimentos de poder. Todo o conjunto de atividades que fazem

parte da organização escolar – algumas mencionadas acima – os regulamentos, as ordens dadas pelas coordenadoras pedagógicas, as diferentes atividades propostas pela professora em sala de aula, os vistos dados, a resistência dos alunos, a elaboração das provas, sua aplicação, ou seja, todos os diversos personagens que aí se encontram apresentam funções e lugares bem definidos que acabam por compor um bloco de capacidade-comunicação-poder (FOUCAULT, 1995).

Toda a articulação observada na prática escolar se torna necessária para que se produza um tipo específico de avaliação, sendo, portanto por meio desse movimento que se atribui vida ao processo educacional. Ao concebermos a avaliação desse modo podemos pensar no mundo, neste caso na sala de aula, como uma rede de relações que operam dentro de um jogo constante de referências passíveis de se alinhar e desalinhar constantemente (LATOURET, 2001) de se combinar e fornecer a possibilidade de uma circulação de interesses discursivos, políticos, econômicos e de poder dentro de uma sociedade.

O ser humano quando se encontra em relações de poder, automaticamente acaba por se encontrar em relações de produção e de significação. O exercício do poder visa afetar outras forças.

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

Quiçá, no processo escolar também tenhamos de pensar como citado acima, para que possamos entender os mecanismos que tornam a avaliação escolar como algo autônomo e os efeitos de poder aí presentes. Talvez, precisaremos investigar as formas de resistências e as tentativas de dissociar estas relações, percebendo também o quanto o aluno se faz presente no processo avaliativo. Sendo assim, torna-se necessário entender que a fuga, à resistência e à luta são estratégias nas relações de poder.

Foucault diz que “se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma insubmissão e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem

escapatórias ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p.248).

Para este trabalho são esses movimentos de resistências que venho tentando demonstrar, gerando com isso a idéia de um outro tempo e espaço educacional. Nos eventos escolares observados e registrados (vistos, conversas, elaboração das provas, aplicação das mesmas) também não foi diferente, havia momentos de resistência, de luta, de fuga. E essas resistências observadas são gestos constitutivos das relações de poder, sendo inseparáveis dessas relações, servindo como possibilidade de fazer irromper espaços de luta, dando origem a infinitas possibilidades de transformações (VILELA, 2006).

Os alunos como pessoas envolvidas nessas relações de poder apresentam seus momentos de resistências em relação às práticas de poder exercidas pela professora. Muitas vezes enquanto copiavam os exercícios do quadro conversavam entre si ou em grupos, falando dos mais variados temas: roupas, festas, “ficantes”, celulares novos, música, entre outros assuntos. Copiavam e conversavam ao mesmo tempo, mas ficar sem o visto nem pensar, receber a anotação “positiva” da professora e a “notinha” a mais no livro de controle, era sinal de ter cumprido o dever, mesmo que muitas vezes esse dever fosse feito meio às pressas.

Outras palavras corroboram com o que foi dito no parágrafo anterior, afinal podemos notar mais alguns movimentos de resistência. A professora estava explicando a matéria, e duas alunas conversavam obstinadamente. O fato de estarem conversando, já pode ser entendido como um destes movimentos. A professora, quando fala, quando está explicando um conteúdo espera e exige que os alunos a escutem atentamente, mas as alunas insistem em manter a conversa.

Professora: Saiam da sala! Vocês estão me atrapalhando

Aluna B: Outros alunos também estão conversando, porque nós é que temos que sair.

Professora: Já pedi para se retirarem, saiam!

Aluna B: Sempre nós..., os outros também estão conversando...

Notamos, no caso descrito, que a resistência dos alunos se dá, necessariamente, sobre o poder exercido pela professora em querer a sala em

silêncio durante as explicações, pois este é um momento no qual só (ela) quem sabe do assunto é que pode falar, a conversa das alunas e o desprezo em ouvir as explicações dadas pela professora, nasce como na forma de uma resistência, mesmo porque sabemos que a resistência é inseparável das relações de poder. Tanto a resistência, que se manifesta por meio dos alunos, funda as relações de poder destes sobre a professora, quanto é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em todo parte.

Em A ordem do discurso, Foucault (2000) nos cita que a pertença doutrinal põe em causa ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito falante, e um por intermédio do outro, essa pertença doutrinal por sua vez, acaba por ligar os indivíduos a certos tipos de enunciação e interditar-lhes, por conseguinte todos os outros.

A análise dos vínculos entre as relações de poder e os focos de resistência pode ser realizada de maneira que cada movimento sirva de ponto de apoio para a contra-ofensiva do outro (REVEL, 2005).

A ligação entre as relações de poder e as estratégias de resistência não são redutíveis a um esquema dialético resistência/poder, liberdade/dominação. As resistências podem, por sua vez, fundar novas relações de poder, tanto quanto novas relações de poder podem, inversamente, suscitar a invenção de novas formas de resistência.

Diante do exposto, torna-se possível a seguinte afirmação: não é contra o poder que nascem as lutas, as resistências, mas contra certos efeitos de poder, contra certos estados de dominação. É assim que também percebemos na sala de aula, os alunos resistem a certos efeitos de poder lançados pela professora ou mesmo pela equipe pedagógica. Tal constatação pode ser reforçada pelo seguinte trecho:

Coordenadora Neide: Outro dia, fui questionada por uma aluna. Ela me disse que nós observamos todos os passos deles no colégio, horários de entrada e saída, notas baixas, presença em sala de aula, participação, uso de uniformes...E a aluna me questionou sobre quem avalia a conduta dos professores!

A professora, quando se impõem em sala de aula, como detentora maior do saber, quando fala do conteúdo ou por meio de gestos vai articulando meios que levam o aluno para um campo de significação, no qual ele próprio passa a se narrar como tal, e dali formula, na singularidade de ser aluno, seus enunciados, suas armaduras de luta, que ao final, funcionam para manter articuladas as multiplicidades e as formas discursivas, incluindo-se aí a própria articulação (SCHERER, 2005).

Por meio de processos que podem ser denominados como a pedagogização do conhecimento (VARELA, 1994) a professora vai se convertendo em um tipo de autoridade que procura normalizar e legitimar práticas e saberes, estabelecendo, determinados regimes de verdades.

Cada sociedade tem o seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns dos outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2003, p.12)

Desses regimes de verdades estabelecidos são definidas determinadas “regras de jogo” a partir das quais são inscritas “certas formas de subjetividade, certos domínios de objetos, certos tipos de saber” (FOUCAULT, 1996, p.11).

Nessa articulação entre esses regimes de verdade e a pedagogização do conhecimento são estabelecidas contigencialmente relações de poder. E nesse jogo articulado, a professora em suas aulas, acaba determinando a profundidade com que os conteúdos serão abordados, quais os tópicos devem ser valorizados ou quais os tópicos que não mereciam maior investimento temporal. Em uma das falas da professora, em entrevista realizada:

No colégio onde eu dou aula, tanto aqui como lá [se referindo a um outro colégio], não adota livro para o aluno, então eu faço uma seleção, eu tenho uns dez livros que eu uso em casa, mais ou menos, daí eu vou olhando a maneira com que eles explicam a matéria e vou selecionando aquilo que eu acho que é mais importante.

O que se percebe no trecho citado acima, o qual reproduz uma das falas da professora, é que cabe a ela selecionar os conteúdos e escolher com qual profundidade irá *olhá-los*. Ela monta o seu próprio plano de aula aprofundando nos conteúdos de acordo com seus conhecimentos e prioridades estabelecidas.

A professora amparada por um discurso dito “superior”, elabora aquilo que é preciso, naquele momento. Foucault (2006) diz que viver em sociedade é viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre os outros. Ao relatar sobre as marcas na história das prisões, em *Vigiar e Punir*, Foucault (2006) reconhece que o corpo supliciado, esquartejado, amputado, exposto, desaparece nas sociedades modernas. Algo semelhante aconteceu também na escola: o puxão de orelha e os castigos atrás da porta foram suprimidos do espetáculo da punição; houve mudança nos valores das relações de força, mas isso não significa que tenha desaparecido uma relação de poder, muito pelo contrário, mesmo com as mudanças de mecanismos, continua a existir a ação de uns sobre os outros.

E o que se nota é que quanto mais bem articulada a prática avaliativa estiver, mais ela vai se tornando estável, vai ganhando formato de realidade, sendo que à medida que os enunciados vão se alinhando dentro de uma rede de interesses comuns, de tão bem articuladas dão a impressão de funcionarem sozinhas.

Nota-se, presente em sala de aula, que os alunos, a professora, a escolha da matéria dada, o controle dos vistos, os confrontos, as provas são elementos diferentes, que em certas condições, mas não necessariamente podem estar conectados. Pensando nestas conexões como, articulações, podemos *olhá-la* de maneira que

A articulação pode ser pensada como uma lógica, uma conexão ou um vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou um fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos, que não é “eterno”, mas que se renova constantemente, que pode sob certas circunstâncias desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a novas conexões – rearticulações (HALL, 2003b, p. 196).

Na escola, para que o processo avaliativo se concretize, enfim para que se materialize e possa existir e por assim dizer se tornar algo real, faz-se necessária

esta articulação. Esses elementos sozinhos (coordenação, alunos, vistos, matéria dada, professora, confrontos, provas) de nada serviriam sem que uma unidade se estabelecesse, sendo justamente no interesse entre esses elementos que a articulação é forjada e posta a funcionar.

Acredito que tanto as atividades propostas pela professora, no momento da verificação destas atividades pela professora, nas provas, na elaboração das provas e na escolha do conteúdo a ser ministrado, articulam-se estratégias que tem por finalidade produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, como objetivo explícito de sua transformação. Num vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar certas “formas de subjetivação”.

“A articulação é então a forma de conexão que pode criar uma unidade a partir de diferentes elementos, em certas condições” (GROSSBERG, 1996, p.141). A ênfase dada nesse caráter circunstancial e conjuntural da noção de articulação, estando a serviço da abordagem analítica do processo de produção da avaliação escolar marcadas também pelo dinamismo e pela contradição, remete à sua intenção às re-articulações que, antes de rupturas radicais, podem ser entendidas como organizações diferentes que se sucedem entre os diferentes elementos.

Sobre esse tipo de articulação entre poder, saber, resistência e relação de produção, Foucault menciona que “poder e saber encontram-se assim firmemente enraizados; eles não se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui” (FOUCAULT, 1996, p.126).

Portanto, após olhar para o colégio – mais especificamente para a sala de aula – pelas lentes dos Estudos Culturais, utilizando como ferramenta de análise o conceito de articulação, será que poderíamos continuar a explicar o que ocorre na prática avaliativa somente pelos seus produtos finais: provas, testes surpresas, notas, classificações, aprovações e reprovações? Longe de mostrar um jogo zerado minhas observações mostraram que no dia-a-dia escolar – na prática avaliativa – os elementos (professores, coordenação, alunos, matérias dadas, vistos, provas, notas) funcionam indissociáveis uns dos outros e que o produto final é uma consequência dos fragmentos de pequenas contribuições do trabalho que cada um dos elementos produz e faz funcionar dentro da escola, segundo seus interesses.

Mostrar esses movimentos de articulações, de recusa, de poder na prática avaliativa, não significa dizer não ao processo escolar, ou em especial ao processo avaliativo. Com esses movimentos busca-se apenas romper com a idéia de linearidade e segurança da prática escolar, demarcando momentos de força e fraqueza, compreendendo a elaboração e os movimentos que se fazem presentes. Buscando assim, quem sabe, por outras formas de se fazer e pensar a avaliação escolar. Formas nem melhores, nem piores do que as já experimentadas apenas formas diferentes a que estamos condicionados a executar.

5.2 – Conselho de Classe: uma usual prática escolar

Como já comentado em outros capítulos, durante o período das investigações, assisti às aulas de química, às aplicações das provas e participei do conselho de classe dos 3º Anos.

A reunião do conselho de classe consiste em uma prática comumente utilizada em escolas públicas e privadas, constituindo-se em um momento de reuniões de professores de diferentes especialidades com o intuito de definir o “destino” de cada aluno sobre os quais falam (Barbosa, 2005).

Nesta prática escolar, os alunos estão constantemente sendo visualizados e observados pelo conjunto de especialistas que compõem os profissionais da escola. Estes especialistas ao observar, diagnosticar e registrar, cotidianamente cada indivíduo acabam por “lha”-los dentro de uma determinada categoria de desenvolvimento que define normas a serem alcançadas por todos.

Foucault (2006, p. 158), aponta-nos que essas observações servem para “manter os indivíduos em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente”.

Em uma sexta-feira, do mês de dezembro de 2006, cheguei cedo ao colégio. Não sabia que seria um dia diferente dos demais. Como de costume, fui direto à sala dos professores, todavia, percebi no trajeto que não haviam alunos, nem nos corredores, nem nas salas. Ao chegar, uma das coordenadoras, chamada Neide, estava organizando os professores e o material para o “dia do conselho”.

Sem saber se poderia participar desta reunião, dedicada a assuntos delicados sobre aprovações ou não dos alunos, fui imediatamente conversar com ela sobre minha permissão para participar da reunião. Ela me disse que eu poderia participar e se fosse possível que eu a ajudasse com o material que ela utilizaria para realizar o conselho. Dirigimo-nos então até à sala onde seria feita a reunião. As carteiras estavam todas arrumadas em forma de um semicírculo, e na mesa central, mesa do professor, havia uns papéis com os nomes dos alunos que entrariam para conselho. Sentei-me bem ao lado de Neide, como que para me proteger, pois, se algum professor questionasse minha presença, rapidamente estaria amparada por sua proteção e pela sua autorização em participar da reunião.

Na sala estavam também conosco mais alguns professores que faziam parte do quadro docente do colégio e também o diretor.

Esse conselho era destinado às turmas dos 3º Anos. As outras turmas do colégio tiveram seus dias de conselho realizados em datas que não pude participar.

Dado o horário estabelecido para início da reunião, Neide inicia o conselho, pedindo para que o diretor manifestasse algumas palavras aos professores.

Diretor: Começo pedindo para que todos façam um conselho de classe consciente... e lembrem-se o conselho é soberano!

Após essas palavras iniciais, o diretor continua a falar relatando sobre alguns problemas do colégio: o espaço físico, a capacidade das salas e o número de alunos, tentando deixar claro para os professores os problemas enfrentados pelo colégio, quanto ao número de alunos e a falta de salas de aulas.

Ao término da fala do diretor, Neide cola os casos de conselho no quadro negro. É muito interessante à maneira como ela organiza o material: em folhas de papel ela escreve o nome de todos os alunos que não foram aprovados pela média escolar e as disciplinas em que precisam de notas. Cada caso é discutido individualmente, e a cada nova turma os papéis são retirados e novos papéis são colados.

Como me sentei ao seu lado e a seus olhos eu não teria muito que fazer ali, coube a mim a tarefa de retirar a fita adesiva da turma discutida e colar nos novos papéis que seriam então discutidos.

No canto direito do quadro observei que estava escrito os critérios de notas que seriam utilizados naquele conselho.

Critérios utilizados no conselho de classe:

- Uma disciplina maior ou igual a 35 - aprovado.
- Duas disciplinas maiores ou iguais a 45 – aprovado, uma delas entre 35 e 45 entraria para discussão.
- Três disciplinas; todas acima ou igual a 50 – aprovado, uma delas entre 45 e 49 – discussão.
- Mais de três disciplinas – reprovado.
- Média final = 59, arredondar para 60.

Percebi que antes mesmo que o conselho iniciasse estes critérios já estavam escritos. Provavelmente porque já haviam sido utilizados no conselho do dia anterior. Perguntei discretamente para a outra coordenadora, chamada Maria, que estava sentada ao meu outro lado, como esses critérios tinham surgido, e porque deveriam ser seguidos. Ela confessa sem rodeios que estes critérios haviam sido estabelecidos pelos professores do ano anterior e seriam utilizados novamente esse ano. Maria afirma também que pelo núcleo de educação não se podem ter critérios extras, mas que eles adotavam aquele sistema no colégio.

Após a fala de Maria, fiquei um pouco confusa em relação aos critérios adotados pelo colégio, e o porquê de serem aqueles valores escolhidos pelos professores do ano anterior. O pouco que pude compreender é que em meio a critérios e acordos estabelecidos por eles (professores, coordenação e direção) é que se passa a decidir sobre a aprovação ou reprovação de um aluno. O que esses especialistas se ocupam em fazer é avaliar e corrigir os desvios apresentados em relação a uma média pré-estabelecida.

Esse tipo de prática escolar – conselho de classe – tem também como preocupação definir os graus de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno, atribuindo-lhes especificidades, o que permite classificar sujeitos entre aqueles que aprendem e que não aprendem os que têm ou não dificuldades, dificuldades em maior ou menor grau. Ao definir estas formas de ser, agir e aprender define-se,

também, que alguns dos indivíduos não estão dentro desta média, portanto, estratégias serão necessárias para □lha□de□-los.

[...] 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 em 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).

Essas condições de normalidades e anormalidades podem ser mais bem entendidas analisando a obra de Foucault, na qual são estabelecidas a partir de um “sistema comparativo [...] a descrição de grupos, a descrição de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si (FOUCAULT, 2006, p.158)”.

A tentativa de encontrar soluções, motivos para a normalidade é uma preocupação dos especialistas. As condições de vida, as histórias contadas, as ações, as intervenções familiares e os critérios estabelecidos entram em uma operacionalização dos saberes sobre cada indivíduo.

Dando continuidade à descrição do conselho de classe, iniciam-no com o caso de um aluno, Marcos: suas notas baixas em quatro disciplinas (Artes: 57; Filosofia: 17; Física: 58 e Sociologia: 48) são expostas e discutidas pelos professores.

Uma das coordenadoras – Maria – inicia a discussão revelando que ele apresenta problema de saúde, um tipo de doença congênita e, por esse motivo anda fazendo coisas estranhas, não comuns ao seu comportamento habitual, como vindo para a escola sem uniforme, mudando de nome quando alguém lhe pergunta, ou seja, apresentando comportamentos “diferentes”. Após tecer seus comentários, enfatizando o problema de saúde do menino, tem-se início uma pequena discussão na sala.

Professora 1: Eu sei da história dele, mas se nós fugirmos do critério...

Coordenadora (Neide): Vamos manter o critério!

Coordenadora (Maria): Ele sempre foi bom aluno, nos últimos bimestres ele caiu devido ao problema.

Diretor: Vamos manter o critério, e pelo critério ele está reprovado, se ele pedir recurso, (comprovando seu problema, por meio de um laudo médico) aí nós repensamos.

Quando a coordenadora Maria questiona suas notas baixas alegando o seu problema de saúde, nota-se que rapidamente uma professora levanta a questão dos critérios estabelecidos. E pelos critérios em nenhum momento é comentado o fato do aluno estar ou não doente. Justificando-se a aprovação ou a reprovação apenas pelas notas apresentadas. Segundo a professora seria isto que deveria ser analisado, mas Maria persiste no argumento de que o caso deve ser revisto – *ele sempre foi um bom aluno, nos últimos bimestres ele caiu devido ao problema*. O que se percebe neste caso é uma luta travada entre a professora que leva em consideração as notas do aluno e a coordenadora que encaminha a conversa para um lado mais pessoal do estudante, que neste momento mesmo não estando na reunião se faz presente na voz da coordenadora Maria. É aqui que reforço novamente minha motivação cultural já dita anteriormente, do quanto os alunos se fazem presentes, no processo avaliativo, muitas vezes representado por situações, como neste caso, a própria condição de saúde dele.

Nesta situação, em particular, a professora fundamentada nos critérios já lha de ogía dos das notas e apoiada pela outra coordenadora e o diretor, como visto nas falas apresentadas acaba sendo fortalecida nos seus argumentos que são então prevalecidos e acatados para aquele caso.

Entender a escola, o processo avaliativo e neste caso em particular, o conselho de classe como um movimento articulado se faz inteiramente justificável, visto que o conselho de classe está intrinsecamente relacionado aos termos desarticulações e rearticulações, que acaba funcionando como uma rede de relações, na qual os interesses operam dentro de um jogo constante de referências que ora se alinham ora desalinham constantemente (LATOURET, 2001).

O que se observa em relação aos conselhos de classe realizados (MATTOS, 2005) é a imprecisão de critérios avaliativos de origem acadêmica sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o aluno ou a aluna. Dependendo o lado para o qual recaia o foco dos interesses postos em jogo, seja da equipe pedagógica, ou o quanto os argumentos dos alunos estejam fortalecidos é para onde recai a decisão final. A utilização de critérios extra-escolares na avaliação dos alunos e das alunas é uma evidência nos conselhos de classe. Reforçados e

validados pelo coletivo escolar, assumem dimensões maiores e dependendo das forças em jogo são muitas vezes decisivos na determinação do futuro dos alunos e alunas.

Ao dar prosseguimento à reunião, Neide argumenta com os professores para que se expliquem em relação às notas baixas dos alunos. Analisando os papéis colados no quadro Neide parece querer explicações sobre o que observa nos papéis:

Neide: de 35 alunos na sala, como 22 ficaram para conselho de classe? Apenas 13 aprovados direto. Por quê?

Professora: Neide nós sabemos que como professores, precisamos sanar esse problema e saber onde ele está.

Neide: Nós não podemos olhar para os nossos alunos com os mesmos olhos, temos que fazer um trabalho diferenciado. Uma vez uma aluna disse para mim: Vocês nos avaliam e como vocês avaliam os professores?

Neide: Professores que deixam 70 % da sala com a nota baixa, como devem ser avaliados?

Neide: Professores que deixam os alunos os quatro bimestres com notas baixas, o que vocês estão fazendo com relação a isto?

Os questionamentos tecidos por Neide levam em consideração o grande número de alunos que ficaram para conselho de classe e o fato de os professores aparentemente não se preocuparem com isso. Os alunos parecem entrar em cena mais uma vez, por meio da constância das notas baixas, mostrando-se presentes e resistentes a concepção de avaliação de alguns professores.

Enquanto ela ia tecendo seus comentários, meio enfurecida com a falta de atitude dos professores, estes se mantinham calados, vez ou outra sussurravam alguns comentários em voz baixa com o colega ao lado.

Finalizada a discussão, e sem uma resposta definitiva às perguntas por ela propostas, o conselho inicia uma nova turma. Os papéis são novamente colados no quadro negro. O que se percebe é que desde a primeira turma exposta, os alunos parecem ficar sempre em uma mesma disciplina. Neide observa isso cautelosamente e tece seus comentários

Neide: O professor desta disciplina deveria estar aqui
Professora 2: Liga para ele?

Neide: Não é minha função...

Neide: Não estou querendo lavar roupa suja, mas na questão dos horários, horas atividades...você não acaba levando muito a sério...

Neide: Sobre a avaliação, não precisa ser igual para todos, cada um pode ter o seu critério, desde que não avalie com um só instrumento.

Professor 3: É...mas tem professor que briga falando que todo mundo tem que falar a mesma língua! Que tem professor que dá nota para os alunos, tipo, dando seminários.

Nas falas apresentadas acima, Neide comenta sobre a falta de comprometimento de alguns professores quanto às notas dos alunos e também quanto aos instrumentos utilizados nas avaliações. O conselho de classe é uma prática que diz muito também sobre os professores, estes são expostos e cobrados mesmos que muitas vezes tentem minimizar o efeito que recai sobre eles.

O conselho de classe como espaço de observação e análise da prática escolar e avaliativa visa a estabelecer ordens normativas e decisões normalizadoras. Comparando, medindo, hierarquizando, convertendo cada aluno e professor em sua individualidade, em sua singularidade, como sujeitos particulares.

Ao agir sobre cada aluno e cada professor, ao registrar tudo que é considerado importante, vai produzindo o que poderíamos chamar de sujeito pedagógico (LARROSA, 1994), sujeitos que internalizam discursos e práticas que ensinam modelos de se narrar, de se ver, de se perceber e de se relacionar consigo mesmo e como os outros.

Acompanhar esta prática tão naturalizada no espaço escolar, constituindo-se como uma técnica do poder disciplinar que traz à superfície o trabalho de toda equipe pedagógica, sem se esquecer dos alunos que mesmo não estando presentes se mostram perfeitamente visíveis, por meio de suas notas, seus problemas de saúde, seus problemas familiares, para daí resultarem, discussões entre cada um dos docentes decidindo o destino de cada estudante.

Poder estar no colégio e acompanhar essa prática escolar demonstrando as articulações que se fazem presentes, parece ser de fundamental importância, principalmente para refortalecermos idéias sobre aquilo que é considerado por nós como comum, habitual e por isso difícil de ser problematizado.

CAPÍTULO 6

Considerações Finais

Diversos são os caminhos que podem me conduzir à finalização desta dissertação. Todavia, após verificar algumas tentativas realizadas *a priori*, optei por dividir este capítulo em duas partes. Na primeira falarei da pesquisa em si, os resultados – se assim posso chamar toda a trajetória que vivi juntamente com os eventos observados. Na segunda finalizo com algumas recordações da trajetória vivida neste estudo e algumas aspirações futuras.

6.1 – O (□lh)fecho

Quando lancei-me em busca da investigação, como comentado na introdução deste trabalho, baseava-me em duas motivações: uma de caráter mais teórico e outra mais cultural.

A motivação teórica consistia em compreender por quais mecanismos a avaliação vai ganhando independência e materialidade em lugares específicos como a scola. E a motivação cultural viria como um complemento mostrar, ou melhor (re)habilitar o aluno no processo avaliativo, demonstrando juntamente com outros elementos (professores, coordenação, direção) sua ativa participação nesta prática escolar.

Diante das observações realizadas, das anotações e das leituras, fui selecionando e produzindo materiais, na busca de referenciais teórico-metodológicos que dessem suporte ao que propunha investigar. Do início da caminhada até chegar à algumas análises foi uma grande estrada, passei por grandes escolhas, renunciei a “alguns conceitos”, assumi “outras abordagens”, enfim fiz algumas rupturas que acabaram se configurando no que foi possível ver até este momento sobre o tema que coloquei em estudo.

Ao iniciar meu processo de investigação, confesso que entrei em sala de aula buscando não uma crítica ao processo avaliativo, mas compreender melhor no

miudinho da vida escolar, os mecanismos de construção dos seus enunciados. Dessa forma, olhei com severa atenção às pequenas histórias do cotidiano escolar e procurei refletir sobre elas, contar alguns episódios, compartilhar do espanto e da admiração, das dúvidas, das certezas e surpresas.

Diante do exposto, pude ir conhecendo/reconhecendo a escola como uma rede composta por diversos elementos, repleta de instâncias, aglomerada de informantes, com parcerias, inúmeros procedimentos, encontro de saberes, tudo fazendo parte de uma dinâmica de um funcionamento.

O entendimento das articulações (conexões) que se faziam presentes na prática avaliativa escolar tornou-se possível ao focalizar acontecimentos simples (como a cópia das atividades pelos alunos, os vistos nos cadernos) e os fatos típicos da vida escolar (aplicação das provas, conselhos de classe), os quais me guiaram apontando pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção do conhecimento, e foram indícios que me permitiram ver além do imediatamente perceptível, sinais que trouxeram novas possibilidades.

Nos movimentos de articulação observados entre os elementos presentes e ausentes em sala de aula, no pequeno espaço em que a analisei, a avaliação pareceu ganhar sentido amparada em interesses e crenças que lhe conferiam condições de possibilidades de existência. E foi preciso fazer-se presente para vivenciar e observar a todos estes acontecimentos.

Entendi depois de trilhar por essa investigação que parece não existir um único tipo de avaliação. O que existe é um tipo específico de avaliação escolar, produzida em condições historicamente determinadas, dentro de certos regimes distintos, de relações e lutas de poder, saber e verdade, que atendem às necessidades práticas e aos propósitos pragmáticos específicos de cada momento.

Retornar a uma sala de aula na condição de lhá-la por uma perspectiva cultural, agora não mais como aluna, todavia também não como a docente da classe, e sim como um misto de ser, englobando a visão antiga de aluno, misturada ao olhar de docente e conduzida por um ideal de investigação de uma pesquisadora, suscitou em mim a necessidade de (re)olhar para a sala de aula, como um dos espaços de produção cultural, como espaço/ tempo plural onde ocorrem interações (articulações) diversas, onde o eu e o outro, o eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, encontram-se simplesmente para dar continuidade a teia da vida.

6.2 – Por fim...

Aprendi nesta caminhada que não há fórmulas mágicas, receitas, regras, modelos a serem seguidos numa prática de pesquisa como esta. Aprendi que o importante está em não aceitar silenciosamente as grandes declarações que sustentam o mundo moderno.

Guiada pelo que descrevi acima, sinto a necessidade de emprestar algumas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, escritas em um de seus textos ("O adeus às Metanarrativas Educacionais"), sobre a importância de assumir um outro tipo de perspectiva, o qual

reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados (*o sujeito e a consciência*) pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos (SILVA, 1994, p.249).

Segundo o mesmo autor, o campo da educação é um campo minado de metanarrativas, sendo quase impossível andar nele sem esbarrar em uma. No entanto, ele também salienta, no mesmo texto, que estas têm servido "apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos" (p.257).

Diante do exposto, dizer não às metanarrativas educacionais, no meu caso em particular – às metanarrativas do processo avaliativo – não deve se constituir necessariamente numa despedida dolorosa, uma vez que significa um desafio a ser enfrentado por quem sonha em buscar novos olhares, novas compreensões, em não aceitar as coisas prontas, a criar atividades novas e oferecer contribuições tanto para a academia quanto para a sociedade.

De um modo geral, o que fica mais marcante ao longo de todo o trabalho, é que passa a apresentar uma outra perspectiva no modo como olhar a avaliação escolar, mas não somente ela, como todo o processo educacional e que por sua vez começam a ganhar em minha cabeça uma outra visão. Não dá para permanecer imune em relação às leituras que realizei. E talvez esteja aí justamente a maior força

do trabalho, não sendo a avaliação, a articulação ou a busca por reabilitar alguém, mas sim o próprio estranhamento que tive comigo mesma.

CAPÍTULO 7

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. O conselho de classe: prática escolar e produção de identidades. In: **Conteúdo Escola**, maio, 2005. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view>. Acesso em: 7 nov. 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BLOOM, Benjamin. S. Et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Compêndio primeiro: domínio cognitivo. 5. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos**, Rio de Janeiro, v. 21, 1988. p.133-157.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-132.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-criticas em Educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos Olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.12-38.
- DEACON, Roger. PARKER, Ben. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.97 – 110.
- DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 2. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
- DIAS, Fabiele Cristiane; BARRETO, S. R. G. Avaliação da aprendizagem da disciplina de química no ensino médio. In: Maria Inês Petrucci Rosa; Adriana Vitorino Rossi. (Org.). **Educação em Química no Brasil- 25 anos do ENEQ**. Campinas: UNICAMP, 2006, p. 01-08.

- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Stuart Hall: esboço de um itinerário biointelectual. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 21, agosto 2003, p.61-74.
- ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma pratica em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, 2001. p.129 – 137.
- FERNANDES, Susana Beatriz. **Avaliação Escolar**: Nas Pegadas de Um Monstro Polimorfo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49 – 71.
- FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões, Raquel Ramallete (trad.) 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999^a.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as formas jurídicas**, Roberto Machado e Eduardo Moraes (trad.) Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder. In: **Foucault**: uma trajetória filosófica. DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1995, p.231 – 249.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e Organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso. In: BIANCHETTI, Lucidio, MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias uma orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p.215 – 226.
- GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.177 – 189.
- GANDIN, Luis Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1 Jan/Jun 2002, p. 5 -14.
- GEERTZ, Clifford. Gêneros confusos. La configuración del pensamiento social. In: GEERTZ, Clifford, CLIFFORD, James, et al. **El surgimiento de la Iha de ogia posmoderna**. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1992.
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.9 – 18.
- GOTTSCHALK, S. **Pós-modern sensibilities and ethnographic possibilities**, In: Banks, A & Banks, S. *Fiction and Social Research*, London: Sage, 1998.
- GRAUE, M. Elizabeth., WALSH, Daniel. J. **Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GROSSBERG, Lawrence. On Postmodernism and articulation. An interview with Stuart Hall. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing. **Critical dialogues in cultural studies**. London/New York: Routledge, 1996.
- GRUN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.85-104.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003^a, p.131-159.
- HALL, Stuart. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003^b, p.160-198.
- HALL, Stuart. **Cultural identity and diáspora**. In: WOODWARD, Kathryn (ed). *Identity and difference*. London: Sage/open University, 1997.

- HALL, Stuart. Cultural Studies: Two Paradigms. **Media, Culture and Society**, v. 2, 1980, p. 57-72.
- HOCHMAN, Gilberto. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr – Cetina. In: PORTOCARRERO, Vera (Org). **Filosofia, História e Sociologia das Ciências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994, p. 199-231.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 21ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Organização e Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- KNORR-CETINA, Karen D. **The manufacture of knowledge**: na essay on the constructivist and contextual nature of science. New York: Pergamon Press, 1981.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-87.
- LATOURE, Bruno. **A esperança de pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.
- LATOURE, Bruno. **As variedades do “científico”**. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 nov.1997^a. Caderno Mais, p.3.
- LATOURE, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A Vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997b.
- LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação: Uma perspectiva Emancipatória. **Química Nova Na Escola**. São Paulo, n. 12, nov. 2001, p. 30-33.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n.especial, jul./dez, 2006, p. 81-100.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.2, p. 215-228, maio/ago, 2005.

- MÉNDEZ, Juan Manuel □Iha□de. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-38.
- OLIVEIRA, Moisés Alves de. **Enunciados Científicos nos Laboratórios de ciências do ensino médio**. 2005. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas Lógicas**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REVEL, Judith. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**. Vol. 26, n. 93, 2005. p. 1183-1194.
- SCRIVEN, Michael. **The Methodology of Evaluation**. Chicago, 1967
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SILVA, Tomaz T. O Adeus às metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.247 – 258.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SLACK, Jennifer. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, David e CHEN, Kuan-Hsing (orgs.). **Stuart Hall – Critical Dialogues in Cultural Studies**. London/ New York: Routledge, 1996, p.112 – 127.
- SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Constituindo Diferentes posições de Sujeito no Currículo Escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.87-96.

- VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar- Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. Onde pensas tu que vais? Senta-te! Etnografia como experiência transformadora. **Educação, Sociedade e Cultura**. Lisboa, n. 6, 1992, p. 23-46.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.
- 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 José da. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- VILELA, Eugênia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107 – 128.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.73 – 92.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Texto lido perante a banca examinadora, na sessão de defesa de mestrado, em 28 de maio de 2008 (UEL). Londrina.

Bom Dia!

Muitas foram as pessoas que passaram pelo meu caminho e foram importantes para que eu chegasse até aqui, algumas delas tiveram papel decisivo na concretização deste trabalho..

Citar todos os nomes? Não sei se seria adequado, acredito que estaria correndo um grande risco em esquecer alguém, afinal nossa memória muitas vezes nos deixa em apuros...

Dessa maneira, de um jeito bem simples, embora falar em simplicidade em meio a grandes esforços seria resumir demais todo o empenho oferecido, escolho como opção, iniciar a minha fala com meus mais sinceros agradecimentos...

Agradeço a todos aqui presentes que me prestigiam neste momento. Dos muitos que estão aqui, alguns estiveram comigo durante toda a trajetória do mestrado, a estes muito devo.

Agradecimentos especiais devo também a Deus, minha fonte de luz, esperança e sabedoria.

Agradeço imensamente à banca por terem aceitado o convite que eu e o Prof. Moisés fizemos. Valer-nos da competência e da participação da professora Dra. Maura Corcini Lopes, e da professora Dra. Rosana Figueiredo Salvi, é motivo de grande satisfação, principalmente pelas significativas contribuições no processo de construção da dissertação.

Ao meu orientador professor Dr. Moisés Alves de Oliveira, vai também meu destacado agradecimento. Pessoa que, além das orientações sempre pertinentes, compartilhou vários momentos de angústias, de alegrias, de aprendizagens... Foram muitas as nossas conversas, muitas idas e vindas, dividindo dúvidas e descobertas nestas leituras foucaultianas. Dos diálogos travados com ele nada tenho a reclamar. Todas as nossas conversas, mesmo as mais rápidas e aligeiradas pelo tempo que sabemos ser pouco, foram intensas e importantes o suficiente para que eu reconhecesse, hoje, aqui em público, e sem demagogias o quanto nossa

convivência foi relevante não só para este estudo que realizei, como para minha própria vida.

Esta dissertação é resultado, também, de atividades de pesquisa na escola, mais precisamente em salas de aula. E, neste momento de agradecimentos, não poderia deixar de mencionar a professora Carla, a qual prontamente aceitou meu convite em participar desta pesquisa. Indicada para este estudo por uma colega, tivemos nosso primeiro contato de forma rápida em meio a intervalos de aulas e sem impor contratempos pessoais, firmamos parceria. Não posso me esquecer das coordenadoras Neuza e Maurene que, juntamente com a direção, permitiram minha permanência nas aulas de química e nas dependências do Colégio.

Ao dar andamento a minha fala e, já introduzindo o trabalho que me propus fazer, cito um parágrafo que resume de maneira muito especial o que esta caminhada de estudos significou e tem significado para mim.

Utilizando-me das palavras de Larrosa, autor no quais seus escritos se fizeram companhia durante o tempo de estudo do mestrado, empresto-as como se por esse momento as fizesse minha: *“Escrever (e neste caso em especial, ter escrito esta dissertação) (foi) como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. (Porém) quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidros e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Meus olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se oferece à luz do dia. E algo em meu peito me diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável, o tesouro”*.

Recorro às palavras tão bem formuladas por Larrosa, pois é exatamente assim que me sinto após finalizar esta dissertação, exatamente como narrado acima, quando imergi nas observações, na pesquisa, nas leituras, na escrita, buscando por novas formas de pensar a avaliação escolar, fui sofrendo desconstruções, vendo minhas certezas desmoronarem, reconstruindo olhares, na busca em entendê-la por uma outra perspectiva.

Todo o processo de aprendizagem pela qual passei, fez-me acreditar que estava descobrindo tesouros, pedras preciosas, mas quando retornei, quando voltei à superfície, quando coloquei no papel aquilo que observei costurado às leituras

realizadas, vi que o que eu trazia era mais uma inquietude no pensamento e no olhar do que propriamente o tesouro (que neste caso, consistia no entendimento das práticas avaliativas em sala de aula). Mas, é inquestionável que nessa “viagem”, em busca do tão procurado tesouro, sofri transformações, passei por um processo de estranhamento comigo mesma, aprendi a ter novos olhares, principalmente em relação ao tema escolhido: **Avaliação escolar**. Inspirada também nas leituras e nas palavras de Foucault – reforço que procurei com isso “acima de tudo transformar a mim mesma e não pensar a mesma coisa que antes”.

A descrição

Esta dissertação é consequência de teorias estudadas que se articularam com minha experiência como professora de química do ensino médio, com as minhas vivências acadêmicas e com a minha própria vida em particular.

Stuart Hall (1997) ao dizer que todo discurso é situado, coloca-nos diante da idéia de pensarmos nossas experiências a partir de três eixos que se articulam – o eixo do coração, da academia e da profissão. E para escrever esta dissertação não consegui fazer diferente.

Iniciei meu trabalho dedicando um capítulo a descrever uma parte da trajetória de minha vida, parte essa importante e que se fez necessária para a realização deste trabalho. Articulei no capítulo inicial minha trajetória acadêmica, iniciando pela graduação no curso de Química – Licenciatura – Noturno, trabalhando nos laboratórios da Universidade como Bolsista de Iniciação Científica, seguindo para as aulas de química em um colégio particular da região. Após o término da faculdade e já bastante envolvida nas aulas de química, optei por uma especialização, dando continuidade aos meus estudos.

Embora a trajetória relatada pareça seguir uma linearidade de acontecimentos (Graduação – Estágios no Laboratório – Aulas de química – Especialização), estes não deixaram de estar carregados de incertezas, conflitos, dúvidas e negociações e, por assim acontecerem, foram articulando-se em fatos nos quais hoje posso relatar.

Da especialização veio a monografia, momento importante em que pude conhecer e estudar conceitos fundamentais sobre o tema que ainda hoje me mantenho estudando: **A Avaliação Escolar**. Nesta fase, estudei alguns autores conhecidos nesta área em questão, que me fizeram formular questionamentos, os

quais somados às minhas experiências em sala de aula, conceitos e dúvidas foram se articulando em um tecido composto de argumentos racionais que contribuíram para a escrita da monografia.

Da relação formada entre professora e pesquisadora envolvidas com o tema em estudo, inquietações me mobilizaram a persistir nos estudos. Nesse sentido, escrevi um projeto inicial para ingressar no Curso de Mestrado, seguindo os mesmos parâmetros e as mesmas perspectivas estudadas durante a monografia.

Todavia, após ingressar no mestrado, as primeiras conversas mantidas com o orientador e as leituras por ele sugeridas que de forma específica atravessavam o campo dos Estudos Culturais. Campo este, aberto à interdisciplinaridade com perspectivas intelectuais especiais para mim, ao tentarem atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos foram conduzindo-me para uma nova problemática de pesquisa.

Trabalhei durante a monografia com autores cujas perspectivas cognitivistas sobre avaliação educacional, parecem a meu ver, e após estudar outros referenciais, voltadas a uma visão racionalista e objetiva, as quais parecem encontrar suporte nos movimentos das teorizações críticas, teorizações estas que segundo Deacon e Parker, apresentam discursos educacionais baseados num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade.

No entanto, após imergir nos estudos culturais e refletir sobre esse campo de pesquisa, senti estímulos como aluna, professora e pesquisadora a buscar entender de forma mais detalhada, como no processo avaliativo é articulado e instituído um discurso específico de avaliação escolar.

Ao invés de compreender a avaliação como algo já designado e imposto pela professora ou pelo sistema escolar, utilizada como uma mera ferramenta escolar fui percebendo que se fazia necessário desnaturalizar os significados atribuídos a ela, considerando-a histórica e culturalmente construída. Sendo assim, procurei compreender por quais mecanismos a avaliação vai ganhando independência, materialidade dentro de lugares específicos como a escola, buscando perceber também o quanto o aluno como agente político do processo avaliativo tem participação.

Parti então para o trabalho de campo, buscando por um colégio, mais necessariamente por uma professora, com a qual pudesse realizar minha pesquisa.

Depois de uma tentativa frustrada, devido ao pedido de afastamento da primeira professora contatada para participar da pesquisa, recebi indicação sobre a atual professora, iniciando minhas investigações que tiveram uma duração de seis meses em um outro Colégio da rede estadual da cidade de Londrina.

Do convívio no colégio, estabeleci contatos com algumas pessoas (professora, coordenação, alunos, direção), as quais passei a chamar, na dissertação de informantes. Esses informantes, segundo a perspectiva latouriana, são como entidades que fornecem dados, subsídios, mas deixam à responsabilidade de interpretação para quem está analisando.

Cito e utilizo conceitos de Bruno Latour – sociólogo francês, porque durante o mestrado também li e estudei alguns de seus livros e sentindo-me influenciada pelas leituras que realizei utilizei-as sempre que produziam sentido para aquilo que desejava na dissertação.

A jovem professora com quem mantive contato é formada em química pela mesma universidade em que estudei, leciona há nove anos e tem especialização. Em nosso primeiro encontro expliquei-lhe, prematuramente, como se desenvolveria a pesquisa e que acompanharia por um determinado tempo suas aulas. Ela bastante atenciosa deixou-me livre para a realização do trabalho.

Completando o quadro de informantes, o colégio era composto também por duas coordenadoras pedagógicas, que assumiam as funções de gerenciamento e outras atividades de interesse pedagógico, cobrando horário de entrada dos professores nas aulas, datas de provas, marcavam reuniões, conversavam com os pais dos alunos e, quando necessário, entravam em sala de aula para cobrar bom comportamento dos alunos e dar recados.

As turmas que observei eram turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio. Classes formadas por 35 e 36 alunos, respectivamente. As salas eram relativamente pequenas para comportarem esse número de alunos. Por essa razão, as carteiras ficavam todas próximas sem seguir uma ordem por fileiras, exceto em dias de prova, quando eram então reorganizadas. Compunham o aspecto físico da sala de aula, algumas carteiras já bem velhas, um quadro negro e dois ventiladores que ficavam presos no alto da parede acima do quadro.

Os alunos apresentavam faixa etária entre 15 e 18 anos, conversavam bastante durante as aulas e, normalmente, se agrupavam por afinidades durante as atividades propostas pela professora, sentados sempre em blocos, próximos uns dos outros. Separavam-se apenas no momento das provas, como já comentado anteriormente.

Assisti às aulas semanalmente, fiz anotação em caderno, entrevistas com a professora, participei de um conselho de classe. Durante minhas visitas, conversava com os alunos, freqüentava a sala dos professores, tomava café, ouvia informações da coordenação e participava das reuniões estabelecidas pela instituição.

Presente em sala de aula e buscando por algumas costuras, utilizei-me de uma abordagem etnográfica. A escolha por este tipo de abordagem não veio à toa, havia feito leituras sobre a etnografia, e optei por ela como opção metodológica para este estudo tornava-se algo produtor, uma vez que tal como a etnografia era descrita nos textos lidos, buscava estudar a escola atual e o que estava sendo feito, de modo a sair do conforto de buscar a história já feita e instituída pelo tempo e pelo trabalho de muitos.

Procurei estar em sala de aula, gravar entrevistas, transcrever, ler, buscar enunciados dispersos, estabelecer relações entre esses enunciados, fazer problematizações, determinar certos tipos de análises, a fim de procurar entender como a avaliação é articulada na escola, na sala de aula, passando por uma trajetória de negociações e se tornando, por assim dizer real, necessária e inextricavelmente implicada nas relações escolares.

Do trabalho de campo, das observações feitas selecionei fragmentos e parti para a construção de uma narrativa, a qual resultou de articulações entre os elementos (alunos, professora, coordenação, caderno, vistos, provas, conselhos de classe) que compuseram o meu estudo.

Procurei ir ao encontro de uma compreensão multifacetada dos processos que se articulam nessa ação pedagógica, buscando compreender por quais mecanismos a avaliação escolar vai ganhando sentido em lugares específicos, como a escola. E o quanto professores, coordenação e, neste estudo em particular, principalmente os alunos se faziam presentes neste processo, muitas vezes fortalecendo, reforçando e outras minando a prática avaliativa.

No que se refere ao sentido de buscar essas articulações e as resistências que se estabeleciam na interação dos elementos (professores, alunos, coordenação,

vistos, provas, atividades) com o campo no momento em que tomam suas decisões, conceitos como articulação e resistência se tornaram centrais neste trabalho. Utilizados nesse estudo, segundo nos ensinou Foucault, como **ferramentas**, isto é, “tratava-se de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de reflexões acerca de determinadas situações”.

Nessa perspectiva, esses conceitos foram usados para examinar e descrever o mais especificamente e localmente possível o que é dito e feito no plano das práticas da avaliação escolar de química, permitindo uma análise dos eventos escolares por meio das linguagens que figuram articuladas por intensas negociações.

O entendimento da avaliação como constantemente perturbada pelos ecos da diferença que a (re)colocam em movimento segundo interesses por vezes antagônicos é o que compreendo ser a **articulação**, pensada neste estudo como um processo criativo de produzir relações e conexões acerca da avaliação.

Articulação não é, então, como diz Stuart Hall apenas uma conexão, mas um processo de criação e manutenção de consenso ou de coordenação de interesses, pois, coloca em cena e em movimento personagens reais que formam uma conexão, uma unidade, a partir de elementos diferentes, em certas condições.

Tal idéia ajuda a entender o que põe em funcionamento, objetos, interesses e pessoas tão diversas e, em alguns casos, incompatíveis. Para citar literalmente como a diz Foucault: *“A articulação pode criar uma unidade a partir de diferentes elementos humanos ou não humanos dependendo das condições, das necessidades, sejam essenciais, ou compartilhadas uma ao outro”*. Tal pensamento é central na análise que busquei, pois auxilia na compreensão dos matizes, dos estranhamentos e da velocidade do nosso tempo não moderno, em que funcionam inextricavelmente presentes em sala de aula. No contexto escolar analisado, alunos, professora, a matéria dada, o controle dos vistos, os celulares, as provas, todos agentes diferentes, que não necessariamente necessitam estar conectados.

Desse modo, a questão chave que moveu este estudo, não estava em estudar a avaliação em si, mas saber por quais modos se articula a realidade da avaliação escolar. E, o quanto, vários elementos (alunos, professores, coordenação...) se articulam para a construção e desenvolvimento desse processo

educacional. A avaliação parece fazer sentido quando está dentro dessa rede que a sustenta, poderosamente amparada em interesses e crenças que lhe confere as condições de possibilidade de existência.

O conceito de **resistência**, também foi utilizado neste estudo, funcionando na análise cultural contemporânea, como uma forma analítica de compreender o efeito de recusar o que se é, em particular, recusar a égide da modernidade quanto à possibilidade de fixar identidades e ao excesso de ordem, fazendo com que sejam produzidos sujeitos ativos de modo a tornar as identidades indefinidamente móveis no interior das relações de poder (DEACON & PARKER, 2002).

A resistência aos processos avaliativos escolares põe em discussão uma nova pertença doutrinal, um novo professor, um novo aluno, uma nova avaliação, quando se pode observar nos procedimentos de rejeição que intervêm quando, por exemplo, um aluno funcionando como sujeito falante formula ações inassimiláveis à professora, tal qual utilizar-se de aparelhos de MP3 em plena aula expositiva.

Na medida em que a resistência vale sempre como sinal, manifestação e instrumento de uma pertença prévia a uma classe, a um estatuto social ou de interesse, de revolta, de resistência ou de aceitação. A resistência, como diz Foucault (2000, p.23) *“liga os indivíduos a certos tipos de enunciados e interdita-lhes, por conseguinte, todos os outros”* serve para ligar indivíduos, mesmo que contraditórios entre si, e desse modo os diferencia de todos os outros. Ao tratar da resistência como forma de produzir especificidade, desloquei o foco do seu entendimento da idéia equivocada de que a resistência é oposta ao poder, mas a ele relacionada.

Desse modo, entendendo a resistência e a articulação como manifestações que produzem e mantêm funcionando a prática avaliativa escolar passo a passo, a descrever brevemente episódios observados no colégio e nas salas de aula.

As aulas de química eram ministradas, em um único dia da semana, nessas aulas, normalmente geminadas, a professora se preocupava em passar a matéria no quadro, passar exercícios, verificar as atividades, corrigir os exercícios propostos, dar provas, fazer correções, revisões.

Das observações feitas em sala de aulas, percebi com certa freqüência a preocupação da professora em verificar por meio de vistos dados no caderno, os conteúdos e as tarefas realizadas pelos alunos. Por ser uma prática efetuada

constantemente pela professora, os alunos por sua vez acabavam incorporando esta prática. Em muitos momentos observei alunos cobrando pelo visto, fazendo filas em torno da mesa da professora esperando pela anotação.

Na entrega de provas já corrigidas, muitas vezes, a professora fazia com que eles refizessem os exercícios que haviam errado, mandando-os copiar novamente. Os alunos, muitas vezes, apresentavam alguns movimentos de resistência, perguntavam se valeria nota, demoravam para começar as atividades, a professora num discurso rápido acabava por reafirmar a idéia da “realidade da avaliação” enfatizando a importância de refazer e o ganho da nota.

Presente em sala de aula deparei-me, algumas vezes, com momentos onde parecia haver uma relação de interesse das duas partes envolvidas, como uma espécie de “jogo de negociação” – e, neste contexto, torna-se importante ressaltar que a idéia de jogo, é entendida no sentido de agonísticas, ou seja, relações, parcerias, discussões, brincadeiras que são travadas para se atingir um objetivo. No entanto, essas parcerias, ou vínculos podem durar algum tempo ou permanecer somente durante o período de interesse, como que garantindo o sucesso das atividades propostas.

Diante de eventos ditos “corriqueiros” de uma sala de aula, pude ir conhecendo/reconhecendo a escola como uma rede composta por diversos elementos, repleta de instâncias, aglomerada de informantes, com parcerias, inúmeros procedimentos, encontros de saberes, tudo fazendo parte de uma dinâmica de funcionamento. Nestes eventos observados, havia momentos resistência, luta – gestos constitutivos das relações de poder – que serviam dando origem a infinitas possibilidades de transformações.

Buscar no colégio, principalmente na sala de aula, momentos do processo avaliativo, em que mecanismos são postos a funcionar, faz *□lha□de-la* de outro modo. O colégio, a sala de aula, tal como o panótipo, para Foucault (2006) “não é simplesmente uma charneira, um local de troca entre mecanismos de poder e uma função, é uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder”.

Revisões de prova, elaboração, aplicação e um conselho de classe. Foram também outros momentos observados. Na elaboração das provas, a professora enfatizava que procurava preparar suas provas com enunciados contextualizados buscando fazer com que o aluno pense para responder.

Na aplicação das provas – algumas atitudes eram tomadas: os alunos eram mudados de lugares e qualquer atitude estranha era considerada pela professora como um ato suspeito e sujeito a repreensão. Presenciei tentativas de cola, ameaças por parte da professora de tirar nota.

No conselho de classe, como se constituindo em um momento de reuniões no qual professores de diferentes especialidades decidem o destino dos alunos, vi critérios sendo estabelecidos, normas a serem alcançadas, principalmente a forte presença dos alunos, que na forma de relatos das suas condições de vida, intervenções familiares, problemas de saúde, acabavam por fazer parte das decisões tomadas juntamente com a equipe pedagógica.

Estar no colégio, na sala de aula, presente nas reuniões e mostrar esses movimentos de articulações, de recusa, de poder na prática avaliativa, não significa dizer não ao processo escolar, ou em especial ao processo avaliativo.

Com esses movimentos busquei apenas romper com a idéia de linearidade e segurança da prática escolar, demarcando momentos de força e fraqueza, compreendendo a elaboração e os movimentos dos alunos e como estes se fazem presentes. Longe de mostrar um jogo zerado, como mera reproduzidas de ideologias, minhas observações mostraram que no dia a dia escolar – na prática avaliativa – os elementos (coordenação, alunos, vistos, matéria dada, professora, confronto, provas) funcionam indissociáveis uns dos outros e que o produto final (no caso a própria avaliação) é uma consequência dos fragmentos de pequenas contribuições do trabalho que cada um dos elementos produz e faz funcionar dentro da escola, segundo seus interesses.

Ao conceber a avaliação desse modo podemos pensar no mundo, neste caso na sala de aula, como uma rede de relações que operam dentro de um jogo constante de referências passíveis de se alinhar e desalinhar continuamente, de se combinar e fornecer a possibilidade de uma circulação de interesses discursivos, políticos, econômicos e de poder dentro de uma sociedade. O que se nota é que quanto mais bem articulada a prática avaliativa, mais ela se torna estável, mais adquire formato de realidade, sendo que a medida que os enunciados vão se alinhando dentro de uma rede de interesses comuns, de tão bem articulados dão a impressão de funcionarem sozinhos.

Retornar a uma sala de aula na condição de lha-la por uma perspectiva cultural, agora não mais como aluna, todavia também não como a docente da

classe, e sim como um misto de ser, englobando a visão antiga de aluna, misturada ao olhar de docente e conduzida por um ideal de investigação de uma pesquisadora, suscitou em mim a necessidade de (re)olhar para a sala de aula, como um dos espaços de produção cultural, como espaço/ tempo plural onde ocorrem interações (articulações) diversas, onde o eu e o outro, o eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, encontram-se simplesmente para dar continuidade à teia da vida – neste caso em especial – “vida” aos processos avaliativos escolares.

As citações de terceiros, aqui feitas, correspondem às referências bibliográficas que estão na Dissertação.