



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Camila Avelino Cardoso

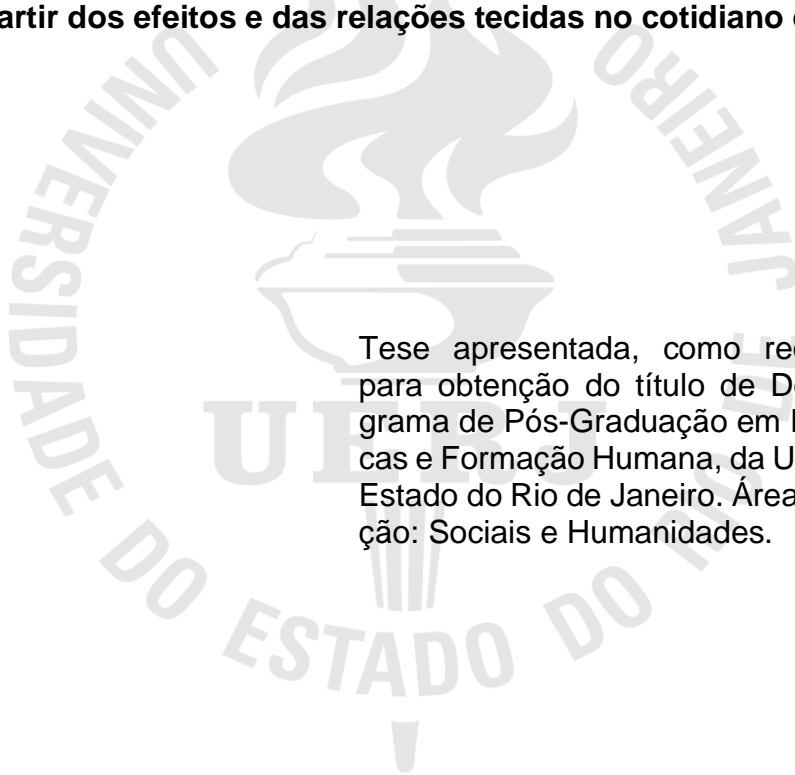
Da hora do desespero ao aluno guloseima: uma análise das práticas avaliativas a partir dos efeitos e das relações tecidas no cotidiano escolar

Rio de Janeiro

2023

Camila Avelino Cardoso

**Da hora do desespero ao aluno guloseima: uma análise das práticas avaliati-
vas a partir dos efeitos e das relações tecidas no cotidiano escolar**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sociais e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C268 Cardoso, Camila Avelino.
Da hora do desespero ao aluno guloseima: uma análise das práticas avaliativas a partir dos efeitos e das relações tecidas no cotidiano escolar/ Camila Avelino Cardoso. – 2023.
185 f.

Orientador: Luiz Antonio Saléh Amado.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.

1. Aprendizagem – Teses. 2. Educação – Métodos de ensino – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Amado, Luiz Antonio Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Camila Avelino Cardoso

Da hora do desespero ao aluno guloseima: uma análise das práticas avaliativas a partir dos efeitos e das relações tecidas no cotidiano escolar

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sociais e Humanidades.

Aprovada em 25 de janeiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado (Orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Cláudia de Oliveira Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a. Cristina Maria Toledo Massadar Morel

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV

Prof.^a Dr.^a. Marta Máximo Pereira

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ

Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó

Universidade de Lisboa – UL

Prof.^a Dr.^a. Jéssica Coelho de Lima Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Conspirar quer dizer respirar junto, e é disso que somos acusados...

Félix Guattari

A todas e todos que lutam, dançam, brincam e insistem em contar novas histórias para sustentar os céus, re-existindo e produzindo potência de Vida nas ruas, becos e vielas, pelas escolas públicas do nosso Brasil...

A todas e todos que conspiram e respiram junto por tempos outros em nosso país!

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Caminhos do Coração – Gonzaguinha

Abraçar e Agradecer. São os desejos que pulsam em mim, em especial, porque sinto que esse trabalho somente se tornou possível graças às muitas redes de afetos criadas e as partilhas generosas de conhecimentos, de cafés e abraços quentinhos, de livros e encontros potentes. Sou a composição dessas marcas feitas por tanta, muita, diferente gente... Dedico, assim, os meus Agradecimentos iniciais à nossa Ancestralidade espiritual, a quem veio antes e me abriu caminhos para que pudesse estar aqui nesse momento.

Agradeço à Maria e a Antonio, de onde vim, mainha e painho, que, como tantas(os) imigrantes nordestinas(os), vieram “pro Sul” em busca de oportunidades. Aqui, fizeram suas lutas, viveram suas dores e delícias, derramaram suas lágrimas, multiplicaram suas alegrias e deram novos sentidos às suas vidas. Com muito amor, nos ensinaram sobre respeito e dignidade e, mesmo com todos os desafios, valorizaram a nossa educação. Como nos ensinou Gil e, com vocês, aprendi a confiar: *Andar com fé eu vou porque a fé não costuma faiá...*

Agradeço às irmãs e aos irmãos – Dorismar, Francisco Disney, Andrea, Patrícia, Elias e Antonio Raphael –, às(aos) sobrinhas(os) e sobrinhas(os)-netas(os), “cunhas” e “cunhos”, a toda minha grande família pelas oportunidades de ouvir histórias e músicas diversas, pelas memórias de infância e brincadeiras na Quinta, pelos forrós e karaokês na Feira de São Cristóvão, pelo convívio comunitário e conflitos que me fizeram quem sou hoje. Em meio às nossas diferenças, estamos aqui e chegamos juntas e juntos nesse momento!

Agradeço, de alma e de todo o coração, àquele que vem comigo caminhando e torna a minha/ nossa Vida tão leve e amorosa. A ti, Alberto Jorge, dedico os meus agradecimentos mais profundos, pelas leituras atentas e escuta sensível; pelas

meditações, canções e sonhos compartilhados, por estarmos juntos em mais uma conquista! Tão bom viver nesse mundo conectada a você e inventando nosso amor. Como já nos cantou Erasmo, *gente certa é gente aberta...*

Com muito Carinho e Afeto, agradeço às amigas e aos amigos, que me fortalecem e compartilham comigo os encontros animados, o colo sereno e as risadas frouxas em tantos momentos. Muito obrigada especialmente à Vivian, nossa escritora e poeta, que tanto dedicou seu tempo e sua energia às leituras e nossas trocas (e foram muitos áudios, “sem pressa e sem pressão...”) neste ciclo. Como nos diria Emicida: *Tudo o que nós tem é nós!*

Com todo Amor, agradeço às amoras inspiradoras – Karine, Jéssica, Roberta, Adriana e Aline – que o ciclo no doutorado me presenteou! Que continuemos a conspirar juntas em nossas parcerias e confrarias tão potentes. Nas palavras de Flaíra Ferro, com vocês, aprendi que *somos gigantes!*

Agradeço muitíssimo ao meu orientador Luiz Antonio Saléh Amado – ou simplesmente Saléh –, pelo acolhimento generoso e por ter colaborado sensivelmente na produção dessa pesquisa, compartilhando suas contribuições tão significativas, que marcaram a minha formação em diversos sentidos.

Agradeço, com todo carinho, ao grupo de pesquisa e às(aos) entrevistadas(os) da presente pesquisa pelas colaborações múltiplas e mútuas nesse processo. Foram diálogos intensos e muito animadores ao longo dessa caminhada!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), às(aos) companheiras(os) técnico-administrativos da Secretaria, às queridas e queridos professoras(es), aos colegas de turma pelas trocas afetuosas e por persistirmos em meio às adversidades vividas nos últimos anos.

À querida banca examinadora, agradeço por aceitarem o convite para participar desse meu processo de formação, qualificação e defesa de tese. Muito obrigada pelas trocas valiosas de experiências, pelo incentivo com as indicações feitas e por se dedicarem à leitura cuidadosa e atenta do trabalho compartilhado.

Agradeço às (aos) estudantes, que, ao longo desses anos como professora e pedagoga, tanto me ensinam na escola pública, me deslocam e me ajudam a ver a Vida com outros olhos. Essa tese é fruto desses encontros e do desejo em produzir uma escola outra porque, como nos anima Gonzaguinha, *eu acredito é na rapaziada!*

Agradeço especialmente à querida equipe da Seção de Articulação Pedagógica (SAPED) por nossas trocas cotidianas na escola e por seguirmos juntas e juntos,

especialmente “segurando as pontas” durante o meu período de afastamento para estudos.

Um agradecimento muito especial a(aos) todas(os) companheiras(os) de trabalho do CEFET/RJ e da UERJ/FFP, que, corajosamente, criam práticas de liberdade nas escolas, na universidade pública e em suas salas de aulas.

Por fim, agradeço a todas as gentes que acreditam nas brechas e insistem em reinventar suas práticas, produzindo frestas no cotidiano (extra)ordinário que vivemos. A quem, amorosamente, se esperança com os acontecimentos da Vida, apesar dos pesares, e conta novas histórias, meu Muito Obrigada, Axé! Sempre!

Nosso tempo é especialista em criar ausências:
do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros.

Ailton Krenak

RESUMO

AVELINO. Camila C. *Da hora do desespero ao aluno guloseima: uma análise das práticas avaliativas a partir dos efeitos e das relações tecidas no cotidiano escolar*. 2023. 204f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente tese coloca em análise as práticas avaliativas a partir dos efeitos e das relações produzidas no cotidiano da escola. A pesquisa adota as ferramentas da Análise Institucional e da pesquisa-intervenção a fim de propor estranhamentos e desnaturalizações acerca da avaliação escolar. O trabalho se debruça sobre dispositivos analisadores, como memórias e registros pessoais das experiências como professora e pedagoga, um filme sobre a semana de provas produzido por estudantes em uma escola, além de entrevistas realizadas com docentes, equipe multiprofissional e discentes. A partir desses analisadores, a tese desenvolve um sistema articulatório com intercessoras(es) de campos diversos para pensar a avaliação como prática social e, portanto, como ação política e pedagógica, sendo um importante dispositivo na produção de subjetividades. Assim, são destacadas contribuições de pesquisadoras(es), como Maria Teresa Esteban, Claudia Fernandes, Domingos Fernandes, Gimeno Sacristán e Luiz Carlos de Freitas, que destacam a relevância da avaliação na dinâmica pedagógica, sua relação com a produção do fracasso/sucesso escolar e os processos de inclusão/ exclusão social. Adicionalmente, a pesquisa busca evidenciar autores que, historicamente, apresentaram importantes elementos sobre a construção do exame, como Michel Foucault, Ángel Díaz Barriga, Reinaldo Fleuri e Almerindo Janela Afonso, colocando em causa, por meio desses debates, as políticas de corte neoliberal e a noção de Estado avaliador. Ao destacar os sofrimentos vivenciados pelas(os) estudantes, é possível perceber o processo homogeneizante que estrutura a perspectiva de uma avaliação centrada na classificação, na hierarquização, numa lógica de excelência e na conformação de tempos e espaços, em que se reforçam mecanismos disciplinares. Filme e entrevistas permitem realçar a semana de provas e a lógica de avaliação subjacente, que produz efeitos como a ideia do aluno guloseima. Por meio das noções de produção de subjetividades e da análise da implicação, e alimentada pelas insurgências cotidianas, a pesquisa aposta na escola como possibilidade de outros encontros, produzindo a amplificação de diálogos com vistas a (re)inventar a avaliação, amparada em suas possibilidades de criação de existências e mundos outros. Nesse sentido, a pesquisa apresentada se filia à (trans)formação da escola como espaço-tempo plural, solidário e, de fato, democrático.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Cotidiano escolar. Dispositivos pedagógicos. Práticas avaliativas. Produção de subjetividades.

ABSTRACT

AVELINO. Camila C. *From the hour of despair to the candy-student: an analysis of assessment practices based on the effects and relationships woven within everyday school life*. 2023. 204f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This thesis analyzes assessment practices based on the effects and relations produced in the school daily life. The research adopts the tools of Institutional Analysis and intervention research in order to propose strangeness and denaturalization with regard to school assessment. The work focuses on analyzer devices, such as memories and personal records of experiences as a teacher and pedagogue, a documentary about the exam week produced by students in a school, in addition to interviews with teachers, multidisciplinary team, and students. From these analyzers, the thesis develops an articulatory system with intercessors from different research fields to think on assessment as a social practice and, therefore, a political and pedagogical action, being an important device in the production of subjectivities. Thus, the thesis highlights contributions by Gimeno Sacristán, Maria Teresa Esteban, Claudia Fernandes, Domingos Fernandes and Luiz Carlos de Freitas on the relevance of assessment within the pedagogical dynamics, its relation to the production of educational failure/success and to processes of social inclusion/exclusion. Additionally, the research highlights authors who, historically, presented important elements about the construction of the exam, such as Michel Foucault, Ángel Díaz Barriga, Reinaldo Fleuri e Almerindo Janela Afonso, thus questioning through these debates the neoliberal policies approach and to the notion of Evaluative State. By highlighting the sufferings experienced by students, it is possible to perceive the homogenizing process that structures the perspective of an assessment that focuses on classification, hierarchization and conformation of times and spaces, in which disciplinary mechanisms are reinforced. The documentary and interviews allow to highlight the exam week and the underlying assessment logic, which produces effects such as the idea of the “candy-student”. Through the notions of production of subjectivities and implication analysis, and fueled by everyday insurgencies, the research bets on school as a possibility for other encounters, producing the amplification of dialogues aiming at (re)inventing assessment, supported by its possibilities of creating existences and other worlds. In this sense, the research presented is affiliated with the (trans)formation of the school as a plural, solidary and, in fact, democratic spacetime.

Keywords: Assessment of learning. Every day school life. Pedagogical devices. Assessment practices. Production of subjectivities.

SUMÁRIO

	UM COMEÇO POSSÍVEL	12
1	COTIDIANO DA ESCOLA: ACONTECIMENTOS MÚLTIPLOS, ESPAÇOTEMPO CAÓTICO.....	21
1.1	Inquietudes, provocações e entrelaçamentos: O que tem mobilizado essa caminhada investigativa?	28
1.2	Objetividade versus subjetividade: desmanchando naturalizações	34
1.3	Olhares para a subjetividade sob o prisma da produção	36
2	ENTRE APOSTAS E DESAFIOS: ATRAVESSAMENTOS, POSSIBILIDADES E (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA.....	41
2.1	As escolas que habitam em nós: (re)encontros e (des)compassos com a avaliação.....	42
2.2	Composição teórico-metodológica da pesquisa	55
2.3	Entrelaçamentos e contribuições potentes da Análise Institucional e da pesquisa-intervenção	60
3	“A HORA DO DESESPERO”: DIÁLOGOS E RESSONÂNCIAS A PARTIR DE UM FILME PRODUZIDO POR ESTUDANTES	70
3.1	Pelas vozes e olhares das(os) estudantes: os sentidos produzidos no cotidiano escolar	73
3.2	Aproximações com o pensamento foucaultiano: uma análise sobre o poder disciplinar e os seus efeitos na escola	82
3.3	“Distribuir para controlar”: a minuciosa atuação no/do detalhe	88
3.4	Um efeito da formação escolar: o aluno guloseima em questão	98
3.5	Produções (in)visíveis do/no cotidiano escolar: precisamos falar sobre isso.....	105
4	LINHAS EMERGENTES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA: CONVERSAS POTENTES E TESSITURAS PROVISÓRIAS	110
4.1	Diálogos transversais sobre a complexidade do processo de avaliar ..	112
4.2	“Avaliar é...”: os significados da avaliação no cotidiano escolar	116
5	AVALIAÇÃO OU A VALIDAÇÃO? – UM DEBATE SOBRE O EXAME	129
5.1	Um breve passeio pela composição social e histórica do exame.....	129
5.2	Diálogos sobre Estado avaliador e o neosujeito	133

5.3	A ótica do exame em foco.....	137
5.4	Quem não cola, não sai da escola.....	148
	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	161
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE – ROTEIRO INICIAL DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS PARA ENTREVISTAS	183

UM COMEÇO POSSÍVEL

Escola? Escolas
Espaços e tempos
Complexidade que pulsa
Heterogeneidade latente
Diferença, Presente!
Culturas, ambivalências, rotinas

Gente. Gentes
Afetos
Cotidiano
Movimentos, Acontecimentos
(Extra)Ordinário

Avaliação... Cuidado!
Semana de provas.
Lápis, borracha, cola...
Psiu! Fala baixinho...
Atenção!
Ou
A tensão?

Conselhos de classe...
Vidas que transbordam
Vidas que são fixadas
Produções
de sentidos
de olhares
de afetos
de subjetividades

Mas que sentidos?
Quais olhares?

Como afetam?
 SubjetiVIDAde(s)

Escola. Escolas
 Todo dia ela faz tudo sempre igual¹...
 Igual?
 O igual tão diferente...

Camila Avelino

Cá estamos nós falando de escola. Novamente. E, mais um pouco, compartilhamos o seu cotidiano, entremeado por diversos olhares, muitas vozes, múltiplos sentidos. Escola, instituição capaz de provocar em muitas e muitos de nós diferentes (re)ações e relações ao ser enunciada: de histórias marcantes e alegres a episódios duros e infelizes, de cenas curiosas a memórias afetivas e potentes.

Permeada por interesses distintos, campo em disputa, repleta de críticas, compreendo a escola como singular e plural ao produzir sentidos no diverso e em meio às adversidades. Escola, escolas. Atravessa tempos, séculos, existências, transforma e (con)forma sujeitos.

O texto que abre esse capítulo introdutório nasce na primavera de 2019, provocada que fui por muitas leituras e debates feitos durante o curso de doutorado, em especial por novamente me encontrar com um artigo da professora Maria Teresa Esteban (2002), que retrata sensivelmente o cotidiano da escola.

Tocada por suas palavras, rabisquei algumas ideias e fui, ao longo do tempo, revisitando esse conjunto desorganizado de expressões, mobilizada pelo desejo de partilhar meus transbordamentos sobre esse estabelecimento por onde tenho circulado há algumas décadas. Assim como muitas(os), vivencio a escola como estudante, professora, pedagoga, pesquisadora, o que me permite percebê-la por ângulos diferentes.

Ao falar de escola, vivenciar diariamente sua complexidade, perceber os processos envolvidos em seu cotidiano, me sinto convidada a compartilhar meus escritos, ora escondidos, apontando um começo possível para esta tese. Nesses

¹ Referência à canção “Cotidiano”, de Chico Buarque. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=cotidian_71.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

meus escritos, o jogo de palavras conta dos muitos sentidos e problematizações que carrego em mim sobre a avaliação na escola.

Como relato nos primeiros capítulos da tese, tem me chamado muita atenção o que tem sido produzido no cotidiano escolar, principalmente, em relação à avaliação das aprendizagens. Não tenho aqui o desejo de comprometer esse trabalho investigativo com soluções mágicas que, supostamente, vão oferecer respostas imediatas às perguntas e às muitas angústias que existem sobre esse tema, considerado, por muitos, difícil e polêmico.

Esse registro desprezioso que abre o capítulo – e que, provavelmente, guardaria junto a outros tímidos escritos – se desdobra dessa aposta em uma pesquisa que é fruto desse transbordamento de afetos e questões que me acompanham e me levam a distintos lugares, como compartilho ao longo da presente tese, sobretudo, nos primeiro e segundo capítulos.

Pôr em análise as práticas avaliativas não é um movimento inédito nas pesquisas educacionais e/ou interdisciplinares. Muito já se produziu com relação à avaliação das aprendizagens e, diante da literatura existente no campo da avaliação educacional, tenho me filiado ao entendimento de que as práticas avaliativas são produzidas historicamente, fabricando efeitos individuais e ressonâncias coletivas.

Compreendo que pensar a avaliação isolada de outras áreas no/do âmbito da educação escolar, como currículo e didática, na direção de se construir um olhar asséptico ou mesmo imparcial, tem se mostrado ineficiente e bastante desconectado do que vivemos em nossas salas de aulas tão heterogêneas. Um olhar distanciado e neutro se mostra empobrecido das sutilezas e diferenças que constituem a tessitura escolar, tornando-o artificial.

A pesquisa que desenvolvi ao longo do curso de doutorado, e que agora apresento, tem me mobilizado antes mesmo do seu início por partir das questões que o cotidiano escolar me apresenta. Com ela, tenho me aproximado de novas leituras, realizado articulações com questões produzidas pelo próprio movimento de pesquisa e trazido discussões feitas ao longo da caminhada profissional, acadêmica e pessoal, campos que não estão estanques e, tampouco, estão desarticulados em mim. Sinto-

me afetada por esse processo de investigação e, como já nos cantou Maria Bethânia, ao interpretar a música “Carta de Amor²”: *eu não ando só...*

Tenho me sentido bem acompanhada por companheiras e companheiros que partilham comigo muitas aprendizagens e percebo que esse processo é também um pesquisar-se instigante e sinuoso. Tenho apostado na potência dos encontros e, por isso, faço aqui o meu afetuoso convite às leitoras e aos leitores deste trabalho, interlocutoras(es) importantes, a virem comigo deixar um pouco de si, compor outras notas, levar um pouco de mim e estabelecermos redes de afetos, de conhecimentos outros, repensarmos as nossas epistemologias e produzirmos sentidos juntas e juntos.

Considero este meu trabalho de pesquisa como uma manufatura bastante artesanal, que se sustenta coletivamente a muitas mãos daquelas(es) que me antecederam e também das(os) que estão comigo na presença e no presente desta caminhada. Entendo que todas(os) são intercessores, como nos ensina Deleuze. Associo também este processo investigativo a uma pintura, escultura ou dança, em que me permiti lançar mão de cores, texturas, movimentos que pudessem me levar a conexões múltiplas, desnaturalizações, e, sobretudo, engendraram a fabricação de potências.

Em uma primeira análise, percebo que, a partir das questões que o cotidiano escolar foi me provocando, pude entrelaçar os debates sobre avaliação – em especial, das aprendizagens – e conectá-los à discussão sobre produção de subjetividades, apostando, principalmente, em um (entre)lugar, em um local de fronteira, que não deseja ser definitivo ou mesmo um ponto final.

Cabe ressaltar que, referenciada em Fernandes (2009), tenho optado pelo uso dessa expressão no plural – avaliação das aprendizagens – por compreender que, em um sentido amplo, ela “inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento” (FERNANDES, 2009, p. 17).

Amplio ainda este entendimento do autor, caminhando para além desses aspectos, com o olhar freiriano quando nos fala que aprender passa pela reinvenção

² Esta canção, cujo o título é “Carta de Amor”, foi escrita e é interpretada pela cantora e compositora Maria Bethânia e a sua melodia foi composta por Paulo César Pinheiro, tendo bastante força e ampla repercussão o seu refrão.

do apreendido, o que, a meu ver, também se relaciona com a dimensão da criação dos sujeitos. Em suas palavras,

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 77).

Nesse caminho, acrescento ainda que, com Larrosa, tenho compreendido que as aprendizagens também passam pela dimensão da experiência, noção que trabalharemos mais à frente. Isto é, as aprendizagens são múltiplas e passam por diferentes dimensões, que vão além do processo de reconhecimento.

Nesse movimento investigativo, trago as práticas avaliativas para o centro dos nossos debates e busco sublinhar os seus efeitos nas relações da escola. Por esse caminho, chego aos estudos relacionados à produção de subjetividades, que vão nos trazer conceitos-ferramentas significativos para colocar em análise as relações e efeitos produzidos no cotidiano escolar.

Considero que esses diálogos entre avaliação e subjetividades, recentes e instigantes para mim, além de desafiadores, me levam por caminhos interdisciplinares e plenos de potências. Senti, em vários momentos, como se estivesse tateando em muitos debates e fui sendo acolhida por professoras e professores, pesquisadoras(es) de campos diversos, que me acompanharam nessa balbúrdia³.

A partir da minha atuação como professora em escolas públicas e como pedagoga em uma equipe multidisciplinar, percebi que os relatos cotidianos partilhados por docentes e estudantes, somado a um vídeo – o qual aprofundaremos o debate a partir do terceiro capítulo – foram me levando a pensar em questões, em especial: *Como as práticas avaliativas afetam as relações na escola? Que efeitos as práticas avaliativas produzem nos sujeitos da escola?*

³ Faço aqui referência ao que circulou amplamente em diversos veículos de informação a respeito da declaração feita pelo ex-Ministro da Educação ao tentar justificar os cortes orçamentários que impactariam as universidades brasileiras. De acordo com o próprio ex-ministro, em abril de 2019, “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”. Fonte: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 10 set. 2019. Quero ressaltar que o entendimento atribuído à balbúrdia nessa colocação me parece estar relacionado a movimento de “tumulto, desordem barulhenta”, como está definido em alguns dicionários. E, a esses sentidos, sinto-me bastante próxima por me trazer também conexão com movimento caótico, que tratarei no primeiro capítulo dessa tese. Considero que, ao contrário do ex-ministro, movimentos são muito bem-vindos e podem provocar polifonia e encontros de ideias – às vezes, divergentes –, produzindo acontecimentos outros.

Mobilizada por essas e outras indagações, considero como questão central da presente pesquisa: colocar em análise as práticas avaliativas e os seus efeitos a partir das relações tecidas na escola. Assim, pretendi problematizar os modos e as lógicas presentes nessas relações produzidas por estudantes, equipe multiprofissional, professoras e professores, entendendo a avaliação como dispositivo pedagógico que produz subjetividades.

Ao tomar a pesquisa-intervenção como referencial teórico-metodológico, pretendi dialogar com as múltiplas e potentes vozes dos sujeitos *praticantespensantes*⁴ da avaliação na escola, procurando estar aberta ao que era produzido nesses encontros entre pesquisadora e pesquisadas(os). Considero que, esses diálogos, abrir frestas e encorajar movimentos no cotidiano escolar para pensarmos a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas nas salas de aulas.

Nesse movimento investigativo, buscamos valorizar as contribuições trazidas pelas(os) estudantes e trabalhadoras(es), potencializando, assim, em diferentes modulações, a produção de experiências avaliativas mais acolhedoras e solidárias. Tenho apostado nas brechas e nos deslocamentos que favoreçam o rompimento com determinadas lógicas homogeneizantes e possibilitem a incorporação das diferenças na dinâmica pedagógica, caminhando em direção de fabricarmos cotidianamente uma escola de fato democrática. Acredito que esse movimento passa por um olhar atento às subjetividades, as quais estão em constante transformação.

Inspirada em Nilda Alves (2003), que nos fala sobre o mergulho no cotidiano escolar, a adoção nessa tese de termos unidos em uma só expressão e em itálico, como em *espaçotempo*, se faz com o intuito de romper as separações impostas por uma escrita inserida em um paradigma científico que nos distancia como sujeitos e delimita objetos de pesquisa. Poderíamos chamar de um paradigma que preconiza as hipóteses, a linearidade dos fatos e que encontra substância em uma perspectiva cartesiana de pesquisa.

Essa aposta por uma escrita outra, que pretende dar movimento ao que nos parece interligado – e que não está dissociado ou deva ser distanciado por um “hífen” – é um modo de escrita que acena para um exercício de elaboração de texto mais coerente com a perspectiva epistemológica adotada na pesquisa desenvolvida.

⁴ Tomo emprestada essa expressão *praticantespensantes* de Oliveira (2012) para me referir a todas e todos os sujeitos que estão praticando e pensando no/do/com a avaliação da aprendizagem na escola.

Uma escrita com movimento, permeada por afetos, mas que também reconhece suas limitações, em especial por ter sido forjada em meio a outro modo de (se) escrever. Refiro-me a um modo de escrita que se insere em um universo repleto de normatizações e demarcações de sujeitos e objetos. Nesse texto, procuro não me encaixar como sujeito oculto ou me encaixotar como sujeito indeterminado porque, cada vez mais, tenho me percebido como sujeito singular, que reconhece a sua incompletude e inacabamento, como nos diria Paulo Freire.

Trato aqui da escrita, que pode ser conformada a uma perspectiva que preconiza certos padrões ou a outra que incentiva a fugir das modelizações dominantes. Nesse sentido, vejo aproximações com os debates sobre sujeitos e subjetividades, em que diferentes perspectivas vão se encontrar, conviver, conflitar na escola, provocando, certamente, interferência em nossa ação avaliativa.

Nessa caminhada em escolas públicas das redes municipal e federal, experienciando cotidianos diversos, tenho me deparado com diversas lógicas que permeiam e constituem as práticas avaliativas realizadas por docentes e estudantes. Vinculadas a perspectivas distintas sobre o ensino, a aprendizagem, o currículo, os sujeitos e a própria escola, tais lógicas podem, por exemplo, reforçar a reprodução de modelos predefinidos ou ampliar as margens de liberdade.

Ao sermos convidadas(os) a desnaturalizar as práticas avaliativas produzidas na escola, temos a possibilidade de (re)conhecer seus modos de funcionamento. Nesse movimento, desassossegamos processos que consideramos habituais e, por diferentes caminhos, podemos ressignificar os sentidos da avaliação na escola.

Na presente tese, busco caminhar nessas dobras e, como nos diz o ditado popular, “quem conta um conto aumenta um ponto”. Temos o desejo de que possamos somar outros pontos ao trazermos essa instituição secular, que é a escola, e suas práticas, ao terreno das problematizações, buscando dar passagem às possibilidades potentes para diálogos e transversalidades. Somo esse pensamento ao que nos compartilha Ailton Krenak (2019) quando nos inspira sobre sustentar o céu e contar outras histórias.

Nesse contexto, no primeiro capítulo, apresento as minhas inquietudes, provocações e entrelaçamentos mais amiúde, explicitando o que me mobilizou nessa caminhada investigativa. Percorro o debate sobre objetividade *versus* subjetividade, procurando desmanchar desnaturalizações, ao passo que apresento olhares para a subjetividade sob o prisma da produção.

No âmbito da questão central da pesquisa proposta, no segundo capítulo, trarei alguns entrelaçamentos que pude fazer a partir de algumas experiências em escolas públicas, o que me permitiu delinear a composição teórico-metodológica da pesquisa, dialogando com a Análise Institucional e a pesquisa-intervenção.

Integrada à análise das práticas avaliativas e os seus efeitos, no terceiro capítulo, tive a intenção de desenvolver os diálogos e as ressonâncias percebidas a partir de um vídeo – “A hora do desespero” (A HORA..., 2016) – produzido por estudantes. Busquei partilhar as indagações que têm me acompanhado a partir das experiências como pedagoga de uma escola pública federal e evidenciar os procedimentos metodológicos adotados, como as entrevistas realizadas.

Percorrendo os estudos desenvolvidos por Michel Foucault sobre o poder disciplinar, no terceiro capítulo, procuro apresentar aproximações com as linhas emergentes mapeadas nas entrevistas com estudantes, equipe multiprofissional e docentes, articulando contribuições mais especificamente voltadas à avaliação das aprendizagens para, assim, trazer elementos para o debate sobre as produções (in)visíveis no cotidiano escolar.

Articulada aos debates apresentados, no quarto capítulo, trago diálogos transversais sobre a complexidade do processo de avaliar e os significados presentes da avaliação escolar, acenando para o capítulo seguinte, em que pude me debruçar no debate sobre o exame.

Interligando ao objetivo que propõe colocar em análise as práticas avaliativas, no quinto capítulo, procurei apresentar discussões sobre o Estado avaliador e o *neosujeito*, as quais nos permitem pensar sobre a racionalidade neoliberal. Neste capítulo proposto, conectada em especial à incorporação das contribuições trazidas pelas(os) estudantes egressos e professoras(es) entrevistadas(os), pude evidenciar ainda o debate sobre a prática da cola.

Finalmente, no último capítulo, retomo a minha caminhada investigativa e as questões evidenciadas ao longo da pesquisa e apresento as minhas considerações provisórias.

Relaciono o meu processo de pesquisa a um trecho de uma peça teatral chamada “A invenção do Nordeste”, encenada pelo grupo teatral Carmim, que muito me afetou pelas desnaturalizações que provoca sobre questões muito interessantes, como a própria ideia de criação, no caso da peça, da região Nordeste e o que se

propaga com relação às(aos) nordestinas(os), principalmente de modo bastante preconceituoso, como vimos no último período eleitoral no Brasil. Assim, é dito por uma das personagens:

[...] Hoje, eu não tenho certezas. Elas foram queimadas pela história. Reduzidas a cinzas. Hoje eu sei que o dilema não é “ser ou não ser”. É “ser e não ser”. Viver “entre”, viver “quase”. Andar nas frestas, nas fronteiras. Cruzar os limites, deixar a poeira subir e, mesmo com a vista embaçada, olhar pra frente e continuar (GRUPO CARMIM, 2017, p.105).

Percebo que as minhas certezas se esvaem quando me coloco nesse cruzamento dos limites do sentir, do pensar, do agir, o que me ajuda a inventar novas fronteiras, em muitos sentidos e dimensões. Essa pesquisa manifesta o meu desejo de andar por essas frestas possíveis criadas do/no cotidiano escolar, que apostam no entre, nas singularidades e na produção de vida como potência.

Com esse horizonte, tenho acreditado que, na escola pública brasileira, é possível oportunizar experiências diferenciadas a todas e todos que nela circulam, se formam e convivem diariamente. Nesse sentido, tenho apostado nas possibilidades de tecer relações outras na escola, considerando que podemos contribuir para a produção de subjetividades outras, fabricadas a partir da ampliação da vida e das práticas de liberdade.

1 COTIDIANO DA ESCOLA: ACONTECIMENTOS MÚLTIPLOS, *ESPAÇOTEMPO* CAÓTICO

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação.

Carlos Eduardo Ferrazo

Inicia o ano letivo e, com ele, a maquinaria da escola se põe a funcionar com maior vigor. Dia a dia, estudantes têm aulas, professoras(es) planejam suas atividades e, como elas(es), outras e outros trabalhadoras(es) desenvolvem suas ações. De longe, poderíamos dizer que, em qualquer escola, as rotinas transcorrem com certa semelhança, fixadas em uma aparente organização similar: grade curricular, disciplinas, horários, aulas, intervalos, recreios, provas, conselhos de classe, notas, recuperação, prova final... “A-Provação ou Re-Provação?” – Eis a questão que se faz presente no final dos anos letivos para muitas(os) estudantes e suas famílias.

Em certos aspectos, essa organização escolar pode nos remontar a tempos comenianos e trazer os ares do século XVII quando, com sua “Didática Magna”, João Amós Comênio⁵ propunha uma escola que correspondesse a um relógio, em todos os pontos, “construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas” (COMÊNIO, 1966, p. 186).

⁵ João Amós Comênio (1592 – 1670), pedagogo, educador, bispo protestante, escritor tcheco, é considerado “o pai da Didática Moderna”. Teve sua vida marcada pela Guerra dos Trinta Anos e desenvolveu obras sobre educação, que tiveram grande disseminação em diversos países, inclusive no Brasil, sendo a de maior destaque a “Didática Magna”, a qual foi publicada pela primeira vez em 1657.

Essa arte referida por Comênio se relaciona com o ato de ensinar tudo a todos, o que, feito com exatidão, facilitaria o ordenamento do ensino e garantiria à juventude formação nos estudos e educação nos bons costumes. Em suas palavras,

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andarão com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um autómato. E, finalmente, com tanta certeza quanta pode obter-se de qualquer instrumento semelhante, construído segundo as regras da arte (COMÊNIO, 1966, p. 186).

Acredito que caibam muitas indagações ao texto de Comênio. Por exemplo, poderíamos nos questionar sobre o que seria “tudo” e quem seria o “todos” mencionado pelo educador? Como a sua obra mais conhecida mundialmente contribuiu para propagar uma visão de mundo e proposta de educação?

Embora o movimento investigativo desta tese não se debruce com mais profundidade nessas questões lançadas, entendo que é fundamental mencionarmos que a “Didática Magna” se colocava como um tratado da arte universal e se voltava a “todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias”, com ênfase à “toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma” (COMÊNIO, 1966, p. 43).

Nessa obra, o processo de colonização vivenciado no Brasil daquele século ou mesmo as diferenças das juventudes indígenas, quilombolas, nas cidades ou no campo presentes em nosso território não haviam sido vislumbrados. Questões relacionadas à escravização sofrida pelos povos de África e o colonialismo intensificado ao longo dos séculos nas linhas abaixo do Equador não circulavam nos debates propostos. Então, ao considerar um olhar universal para as práticas escolares, podemos perceber evidentemente o quão desafiador e parcial se propunha esse tratado.

Para nossa pesquisa, colocamos mais intensidade neste formato escolar semelhante ao relógio, fabricado pelas ideias comenianas, com vistas ao ensino universal. É possível notar que a influência de Comênio e seu tratado encontram ressonâncias desde os séculos XVII e XVIII, sendo atualizadas e presentes em pleno século XXI.

Essas ressonâncias e atualizações vão criando uma amálgama de tal modo que podemos reconhecer uma *forma escola*, que foi se configurando ao longo dos séculos e, até hoje, vai ganhando materialidade no nosso cotidiano através de falas que circulam pelos corredores, nas práticas avaliativas, nas propostas curriculares, nas metodologias de ensino, no trabalho pedagógico, em políticas públicas voltadas à Educação, de modo geral.

Pensar essa *forma escola* ou as escolas que coexistem em um mesmo *espaçotempo*, perceber os seus modos de se constituir, as relações que pulsam e colocar em análise os seus *saberesfazeres*, pode nos oferecer caminhos para cartografar as forças que habitam essa instituição. Forças essas que produzem sentidos a partir dos acontecimentos vividos e que podem nos afetar em diferentes níveis, nos marcando profundamente.

Se, por um lado, falar de escola pode nos sugerir um lugar em que, durante todo o ano, repete-se a mesma cartilha ou seguimos o mesmo modo de operar, como nos canta Chico Buarque⁶, por outro lado, pensar, a partir do cotidiano escolar e das práticas fabricadas nele, nos traz outras possibilidades de indagarmos: todo o dia ela – a escola – faz tudo sempre igual?

Considero, nesse trabalho investigativo, a perspectiva de que, na escola, assim como na vida, o cotidiano se faz permeado pelas mais diversas situações, desde as mais surpreendentes e inusitadas a outras que, à primeira vista, nos parecem simples e corriqueiras e que, talvez por isso, não costumam chamar a nossa atenção, como sublinha Maria Teresa Esteban (2002).

Assim como em uma canção, que pode ser tocada de modos distintos, com variações de ritmos e melodias, temos também, no cotidiano da escola, nuances, intensidades, ângulos que se deslocam e, por não ficarem estáticos, podem se movimentar em várias direções, muitas vezes, nada previsíveis. Da sala de aula a outros espaços existentes, o que nos parece “tudo sempre igual”, pode também se mostrar bastante incomum, múltiplo e potente.

Esse texto, por exemplo, se faz e refaz permeado pelos dias vividos em meio à crise política e econômica do país, a partir da qual podemos considerar muitos episódios críticos que tem levado ao seu acirramento, principalmente a partir das políticas empreendidas pelo governo federal empossado em janeiro de 2019. Tais

⁶ Refiro-me aqui à canção Cotidiano, de Chico Buarque de Holanda.

políticas públicas têm provocado uma série de cortes orçamentários em vários campos, como Saúde e Educação, além das reformas previdenciária, trabalhista, entre outras que foram aprovadas de modo aligeirado e implementadas autoritariamente.

Essas crises política e econômica se articulam à crise humanitária e sanitária decorrente da pandemia do coronavírus (COVID-19), que tem assolado o mundo desde dezembro de 2019, trazendo desdobramentos inéditos neste século em diversos países, como a necessidade do distanciamento social sistemático, uso de máscaras faciais e vacinação ampla da população, como medidas para combater a proliferação do vírus.

Somado a esse cenário, tivemos ainda ações austeras implantadas pela administração federal nos sistemas de educação do país. Uma delas, vivenciada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), abriu condições para que intervenções⁷ ocorressem em estabelecimentos de ensino, como o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) de Minas Gerais, entre outros institutos e universidades.

De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), em janeiro de 2021, em torno de 20 instituições federais estavam sob intervenção do governo federal, que nomeou reitoras(es) ou diretoras *pró-tempore*, como no caso do CEFET/RJ, de acordo com interesses e articulações políticas, contrariando os resultados das consultas feitas às comunidades acadêmicas.

Além destes dados divulgados pelo ANDES-SN, podemos encontrar movimentos relacionados ao processo de militarização⁸ das escolas e perseguições políticas ocorridas nas redes federal, estadual e municipal. Todos esses processos têm, sem dúvida, efeitos na escola e são fios que permeiam o seu cotidiano.

É também nesse cotidiano escolar que temos condições de trabalho, que, por vezes, são precárias e pouco favoráveis à realização de algumas atividades em virtude da falta de infraestrutura e de materiais adequados. A ausência de salários

⁷ Para outras informações: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-estao-sob-intervencao-no-pais1>. Acesso em 18 out. 2021.

⁸ Para mais informações: <https://www.camara.leg.br/noticias/742580-docentes-das-universidades-federais-reclamam-de-intervencao-do-governo/>. Acesso em 18 out. 2021.

dignos e de recursos financeiros contribuem para um cenário bastante desolador. É a chuva forte que destelha o prédio e a verba que não cobre todas as necessidades; a instabilidade do sistema eletrônico que dificulta o andamento dos processos; os materiais que estão em falta; as turmas com um grande quantitativo de estudantes; as pressões vividas no interior das escolas com as exigências impostas pelas políticas implementadas pela gestão municipal, estadual e/ou federal.

Em um cenário recente provocado pela pandemia, vemos ainda desafios – alguns não tão novos – serem (re)colocados no contexto escolar, como o ensino remoto e a sua interferência nas relações de trabalho, os usos das plataformas digitais e os novos recursos para o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas, entre muitos outros que poderiam ser aqui citados.

Cenários desafiadores que convivem com as inúmeras possibilidades criadas com o intuito de garantir aos sujeitos escolares processos de aprendizagens potentes e interessantes. Aqui falamos de propostas pedagógicas que procuram fugir ao tradicionalismo do modelo escolar, romper e questionar com o que se faz sempre igual. Refiro-me a cine-debates desenvolvidos por docentes e estudantes; encontros promovidos por coletivos feminista e negro; aulas dadas por professoras e professores em espaços externos às tradicionais salas; projetos de teatro e dança promovidos pela equipe multidisciplinar; visitas a outros espaços educativos, como museus, fábricas, centros culturais; projetos de extensão e de pesquisa com atividades diversificadas em laboratórios e na própria sala de aula. Experimentações vivenciadas na escola que não se opõem aos desafios registrados anteriormente.

Compartilho tantas situações – e poderia citar outras – que coexistem e, muitas vezes, dialogam no cotidiano escolar para apresentar, ainda que de modo limitado, acontecimentos produzidos no interior de muitas escolas. Tais situações trazidas não se colocam em defesa de uma suposta resiliência⁹ necessária a quem trabalha na escola pública.

⁹ Vale um breve registro para partilhar que muito tem sido produzido acerca desse conceito “resiliência”, proveniente originalmente da Física. É possível encontrar livros, artigos, entre outros materiais, que irão explorar esse conceito, tendo, inclusive, uma vasta literatura na área de recursos humanos e do desenvolvimento pessoal. No entanto, nessa pesquisa, não temos a intenção de aprofundar esse debate, mas apenas ressaltar um discurso muito presente na escola, que valoriza a meritocracia e o individualismo. Portanto, a menção aqui feita a esse termo ocorre em virtude da utilização recorrente da resiliência como referência a um movimento capaz de suportar as condições adversas, superar as dificuldades para se obter sucesso profissional e/ou para se atingir objetivos ou metas. Isto é, em certa literatura, esse termo se refere à capacidade do indivíduo ser flexível e persistente, o que me parece dar pistas a um olhar focado no sujeito individual, no seu capital

Contrariando o que vemos publicado em muitos veículos de comunicação – os quais, em geral, tendem a valorizar a precarização da educação pública e dão maior visibilidade às difíceis condições de trabalho –, o cotidiano da escola se mostra permeado pela pluralidade dos sujeitos; é também constituído pelo ordinário e pelo que nos parece invisível.

Como nos diz o poeta Murilo Mendes, em seu livro de aforismos, “o invisível não é o irreal: é o real que não é visto”. Podemos, então, considerar o cotidiano da escola como significativo campo de consistência desta pesquisa, entendido como *espaçotempo* ambivalente, caótico, em que a vida acontece, se produz e é produzida cotidianamente.

Há quem desqualifique o caos presente na escola pública, marcada por alguns reveses e, ao longo de décadas, por muitos ataques. Caos que, de modo habitual, é associado negativamente à desordem, à falta de controle, considerado pejorativamente como um problema para o andamento do trabalho pedagógico. É preciso arrumar bem para que funcione melhor, dizem por aí... Sem ordem, não há progresso... Será?

É possível pensar em outra direção, como Esteban (2002) nos aponta, em diálogo com os estudos de Ilya Prigogine (1996), ao realçar que “um estado de não-equilíbrio pode ser de maior complexidade que o estado de equilíbrio” (ESTEBAN, 2002, p. 19). Para a pesquisadora, esse entendimento pode ampliar as correlações dos fenômenos analisados no cotidiano escolar, reconhecendo, assim, a complexidade do processo *ensinoaprendizagem*.

A partir do seu movimento caótico, a escola e os sujeitos vão se produzindo e, em meio a esse processo, é que se engendram as relações, os sentidos e os efeitos das práticas realizadas. Ao tentarmos ordenar ou desqualificar este caos, assumimos o risco de fazer análises rasas e simplistas sobre os processos que estão sendo fabricados na escola, distanciando-os da vida que pulsa pelos sujeitos que compõem o seu cotidiano.

Quando consideramos o processo *ensinoaprendizagem* como complexo, podemos dar passagem a uma outra compreensão para a relação pedagógica, que não

humano, ignorando uma leitura crítica do modo de produção capitalista neoliberal e os aspectos mais coletivos presentes nas relações de trabalho.

esteja sustentada “na ideia de ensino como transmissão de conteúdo, de aprendizagem como recepção e armazenamento do conteúdo transmitido e de avaliação como meio para quantificar quanto do transmitido foi armazenado e pode ser reproduzido” (ESTEBAN, 2002, p. 20). Damos abertura à potência dos encontros e às diferenças que emergem ao longo do processo, deslocando a avaliação da lógica da classificação, hierarquização e do controle para uma perspectiva mais aberta à heterogeneidade e à invenção.

Cabe ressaltar que, nesta tese, a noção de potência é fundamental e está relacionada à força que nos mobiliza à criação, à expansão de possibilidades de afetos e que podem dar sentidos outros às experiências. Estamos nos referindo à força que pode nos levar à produção de processos de singularização, que, de acordo com Felix Guattari e Suely Rolnik (1996) são

[...] uma maneira de recusar esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e tele comando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.17).

Ao pensar na contribuição de Guattari e Rolnik (1996), articulada ao olhar trazido por Esteban (2002) acerca da complexidade do processo *ensinoaprendizagem* e da avaliação, reconheço a escola pública como instituição ímpar que pode colaborar profundamente na formação de sujeitos, potencializando, a partir de suas práticas, a ampliação de horizontes, produzindo experiências outras.

Sem reforçar dicotomias, tenho também compreendido que, historicamente, a escola tem se somado aos processos de serialização em massa, como preconizou Comênio, atendendo ao governo dos corpos, se tomarmos as ferramentas foucaultianas em nossas análises. Nesse sentido, ao levarmos em consideração o seu funcionamento disciplinador e homogeneizante, tenho me indagado se é possível pensar práticas pedagógicas, em especial, avaliativas que propiciem processos de singularização na escola.

Nesta pesquisa, tenho caminhado com a esperança equilibrada, que me faz vislumbrar horizontes possíveis e potentes na escola ao apostar na compreensão de que é um *espaçotempo* onde coexistem forças e movimentos. Assim como na vida, convivemos – sobretudo, na escola pública – com a heterogeneidade de saberes e

culturas, a diversidade de gêneros e gerações, diferentes condições sociais e econômicas e distintas visões de mundos, que são trazidos para seu interior pelas(os) estudantes e trabalhadoras(es).

É nesse contexto caótico – em que os processos não são previsíveis, não estão estanques uns dos outros e também não estão isolados em si – que vemos as relações entre os sujeitos se estabelecerem a partir das interações e práticas fabricadas no *espaçotempo* escolar. Essas práticas, ao afetar os sujeitos, terão efeitos, que acontecem de modo singular em cada um de nós.

Pensar sobre essas práticas produzidas na escola, a partir da perspectiva da produção de subjetividades, têm sido um caminho potente nesta pesquisa, que valoriza o ordinário, o dito e o não dito no cotidiano escolar. Pretendo colocar intensidade nas relações estabelecidas neste cotidiano, as quais estão permeadas pelos fios que também constituem o contexto mais amplo. Imersa nesta perspectiva, coloco as práticas avaliativas em análise ao considerá-las como dispositivos pedagógicos, o que aprofundaremos ao longo da tese.

1.1 Inquietudes, provocações e entrelaçamentos: O que tem mobilizado essa caminhada investigativa?

Ao longo do ano letivo, a avaliação recorrentemente é trazida para o centro dos debates na escola. Em reuniões pedagógicas, nas trocas feitas pelos corredores, nas salas de aula, nos acompanhamentos feitos junto às(aos) estudantes, nos encontros com as famílias, até mesmo no recreio, é considerada um tema quente e polêmico. A avaliação é, muitas vezes, definida por estudantes, como a responsável por definir caminhos ou sendo “a salvadora de almas”. Há, nitidamente, a conexão aqui entre o processo avaliativo e o instrumento que produz o rendimento, o que, em geral, é chamado prova.

É muito comum encontrarmos relatos de familiares, amigas(os), colegas de trabalho, pessoas ao nosso redor que compartilham lembranças dos momentos em que foram avaliadas na escola. Talvez as nossas próprias histórias nos tragam à memória esses momentos e como nos sentimos ainda hoje em meio a um processo avaliativo. Podemos revisitar nossas memórias ao nos indagarmos: O que se passa(va) conosco quando avaliadas(os)? Como a avaliação nos marcou? Como nos

sentíamos? Lembramos mais de momentos de angústia ou outras emoções, trocas e de parcerias?

Empiricamente, a partir de conversas travadas nos mais variados espaços e com grupos distintos, tenho percebido que muitas memórias relacionadas à avaliação estão associadas a momentos de estresse e testagem de conhecimentos. Com menor frequência, encontramos pessoas que tenham relatos mais positivos ou memórias agradáveis dos momentos em que foram avaliadas na escola.

Já pude ouvir de colegas nas escolas por onde trabalhei que consideram esses momentos de avaliação necessários para o desenvolvimento de competências importantes aos tempos atuais, como “prestar mais atenção”, “ter foco nas atividades”, “obedecer enunciados”, “memorizar conteúdos”, “aprender a estudar individualmente”. Há quem diga, enaltecendo uma suposta função da avaliação escolar: “Assim como na vida, a avaliação ajuda a separar o joio do trigo...”.

Uma associação muito habitual – porém, equivocada – ocorre entre avaliação e prova, muitas vezes, usadas como sinônimos. Esse olhar limitado que essa associação produz do processo avaliativo nos oferece pistas importantes para pensarmos sobre esses instrumentos comumente utilizados para quantificar e classificar as(os) estudantes a partir da aferição dos conteúdos adquiridos. Isto é, uma avaliação dentro de uma perspectiva seletiva e usada como medida, em que a aprendizagem será observada de acordo com o rendimento das(os) discentes.

Compreendo que tal correlação muito presente no cotidiano escolar nos apresenta um olhar bastante simplista para a ação avaliativa ao reduzi-la a somente um único instrumento, como a prova. Nessa pesquisa, venho me indagando sobre essas naturalizações construídas sobre a avaliação, que costumam reforçar padrões de aprendizagem, disseminar modelos de ensino e normas curriculares, tanto no cotidiano escolar quanto nas políticas públicas adotadas nas últimas décadas em nosso país e, de modo mais amplo, em outros lugares do mundo.

Vemos a materialização desses padrões em determinados discursos e práticas que defendem a qualidade da escola; entretanto, buscam estabelecer parâmetros uniformes para realidades distintas, como é o caso dos exames adotados no sistema de avaliação brasileiro referenciados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹⁰ (Pisa).

¹⁰ Para mais informações sobre o PISA no Brasil: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> . Acesso em 03 nov. 2021. Ademais, sugerimos ainda outras

Tais naturalizações podem – e, a meu ver, devem – ser estranhadas, sobretudo, quando notamos que os efeitos delas têm nos levado a (re)produzir uma escola que coloca à margem crianças, jovens e adultos que não seguem padrões (de comportamento, de rendimento, entre outros) definidos como normais ou que não apresentem ritmos de aprendizagem considerados como regulares. Ou seja, uma escola que, embora seja para todas(os) devido à democratização do seu acesso, em seu interior, ainda é capaz de criar mecanismos e usar dispositivos que excluem e/ou dificultam a permanência das(os) estudantes.

Inquieta com as situações que vivencio como pedagoga e integrante de uma equipe multiprofissional em um centro de educação tecnológica da rede federal de educação, venho colocando em análise algumas práticas muito recorrentes e questões que emergem das muitas partilhas feitas pelas(os) estudantes e suas famílias, professoras(es) e colegas de equipe. Tenho entendido que essas práticas, em especial as avaliativas, e as questões emergentes se relacionam a um modo de funcionamento da escola, que é fabricado e atualizado ao longo de décadas.

Nesse sentido, a pesquisa não se filia à perspectiva de responsabilização individual, pois entende a dimensão coletiva e relacional do trabalho pedagógico. O propósito aqui pactuado é pensar *sobre* e *com* o que tem sido produzido na escola, complexificando as questões que pulsam no cotidiano. Assim, tenho o desejo de potencializar diálogos e dar visibilidade a entrelaçamentos possíveis nos mais variados campos de saber, analisando, de modo transversal, contextos e relações tecidas.

Em minha atuação como pedagoga, inserida em uma equipe multiprofissional, junto a outras(os) trabalhadoras(es) de diferentes formações e áreas – como Serviço Social, Matemática, Psicologia e História –, temos um contato diário e próximo à comunidade escolar, em geral. Entre os muitos episódios cotidianos, durante uma reunião com um estudante para conversarmos sobre a sua situação acadêmica, houve um relato que me marcou:

Depois de muitas aulas e eu vendo que ‘não ia’ [referindo-se a aprender o conteúdo de uma determinada disciplina], perguntei para o professor:
“- Professor, você sabe grego?”
Ele me disse claramente que não.

Foi quando eu respondi: “Pois é exatamente assim que me sinto na sua prova...”¹¹

Breve conversa. Ruidosa colocação. A meu ver, expressa o incômodo de um estudante frente a uma prova, que lhe pareceu ser feita em outro idioma, o qual não dominava. Diante do seu não saber e na tentativa de manifestar o seu desconforto, o discente faz essa analogia, indagando ao professor sobre um idioma estranho aos dois e que, pela resposta dada, o docente também não dominava.

Em diálogo posterior com esse aluno sobre a situação vivida em sala de aula no dia da referida prova, ele me relatou as suas questões na compreensão da disciplina e que se esforçava na elaboração dos exercícios em sala, mas, ao chegar na prova, sentia-se bloqueado. Em suas palavras, “não saía o que havia estudado”, deixando-o angustiado, preocupado com suas notas baixas e bastante tenso com uma possível reprovação. O aluno ainda me relatou que sentia “muitas dificuldades no conteúdo porque não entrava na cabeça” e não havia tido uma “boa base anterior por nunca ter estudado” a disciplina em questão.

Em nossa conversa, pude perceber que a prova gerava um certo temor porque ressaltaria mais o que ele não sabia, reforçando os seus desconhecimentos e aparentes erros, o que poderia levar a um lugar de exclusão. Em seu relato, esse estudante, embora não tenha sido o único, enfatizou o seu desconforto com este lugar de quem não sabe, sobretudo porque havia uma grande pressão familiar com relação à reprovação.

Suas falas expressam preocupações comuns entre as(os) estudantes que, inseridos em uma lógica de avaliação amparada na perspectiva seletiva e classificatória, vêm marcando muitas relações na escola. A reprovação, inclusive, é vista por muitas(os) alunas(os) como castigo às(aos) que não souberam se comportar e seguir as regras ou como punição a quem desperdiçou o tempo e as oportunidades dadas no ano letivo. Ser reprovada(o) é também um ano a mais no ensino médio, o que significa se formar mais tarde e retardar a entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho, segundo os relatos que ouvimos com certa frequência em nossos atendimentos na equipe multiprofissional.

Trago o breve relato – que me acompanha desde 2016, quando fiz um curto registro em meu caderno pessoal usado na escola – por me chamar atenção aos

¹¹ Registro feito em caderno pessoal. Agosto, 2016.

efeitos produzidos nas(os) estudantes a partir das provas realizadas ao longo da jornada escolar.

Cabe aqui ressaltar que é muito comum que as(os) estudantes entendam por avaliação toda situação ou instrumento de coleta de dados, como provas, testes, trabalhos em grupos, listas de exercícios, entre outras atividades propostas pelas(os) professoras(es) ao longo do ano letivo, em que serão atribuídas notas, computadas em suas médias parciais e/ou finais.

Assim como este, outros relatos são compartilhados pelas(os) discentes com grande recorrência nos atendimentos individuais ou em reuniões coletivas junto à equipe no qual atuou. São falas bastante impactantes acerca desses efeitos que as avaliações – como as(os) estudantes costumam nomear – têm nas relações que estabelecem com a escola e, de modo mais amplo, afetam também suas vidas, o que, a meu ver, merece bastante atenção por envolver dimensões mais sensíveis. Esses efeitos têm me trazido indagações, em especial quando se tratam de práticas avaliativas desenvolvidas no processo *ensinoaprendizagem*, por tensionarem o que parece já estabelecido na cultura escolar.

Os atendimentos realizados pela equipe multiprofissional são feitos a partir das demandas mapeadas nos conselhos de classe (COCs) ocorridos ao longo do ano letivo ou por demandas espontâneas das(os) próprias(os) estudantes e corpo docente. Nos COCs, há uma recorrência de encaminhamentos feitos pelas(os) professoras(es) devido a baixos rendimentos e frequência das(os) estudantes, além de questões relacionadas a comportamentos considerados inadequados para sala de aula. A partir do mapeamento das demandas ou encaminhamentos feitos durante os períodos letivos, as(os) estudantes são convidadas(os) pela equipe multiprofissional para encontros individuais e/ou dinâmicas coletivas. Em alguns casos, as famílias também são envolvidas nos desdobramentos das ações.

Em paralelo aos atendimentos feitos junto às(aos) estudantes, podemos encontrar na escola falas de professoras(es) que associam boas notas a bom comportamento, ressaltando uma lógica escolar que faz crer nos efeitos positivos de uma avaliação que preze pela seletividade como garantia de uma educação de boa qualidade. Essa lógica produz efeitos nos corpos dos sujeitos de diversos modos e a avaliação legitima o discurso meritocrático e aposta na quantificação e na classificação dos rendimentos obtidos, a partir dos instrumentos utilizados.

Nessa esteira, é possível ouvir falas de professoras(es) que valorizam o uso desses instrumentos avaliativos para enfrentar questões, como a indisciplina. Em tom de ameaça, são propagadas falas, tais quais: “Se vocês não ficarem quietos, vou aplicar uma prova agora!”. Outros comentários atribuem à avaliação o poder de confirmar o que supostamente já se sabia ou se esperava de um(a) estudante ou de um grupo: “A prova mostrou o que já esperava dessa turma...”; “Não esperava outro resultado do estudante A com aquele comportamento...”.

Há ainda as(os) que proferem: “Os bons [alunos] naturalmente sobrevivem e serão selecionados por seus méritos”, endossando um olhar que flerta com a teoria do darwinismo social, na qual se prega a competitividade natural entre os indivíduos e a hierarquia das sociedades supostamente mais evoluídas. Essa teoria tem justificado práticas atreladas ao pensamento eugenista¹² nos mais variados espaços sociais, inclusive, na escola, ainda que de modo velado. Como nos diz a canção, interpretada pela icônica cantora Gal Costa, “é preciso estar atento e forte” para as armadilhas com as determinadas práticas tão naturalizadas podem estar filiadas e observar as ressonâncias de ideais conversadores em nosso cotidiano escolar.

Nessa estreita relação fabricada entre binômios como avaliar-premiar e avaliar-punir, percebemos lógicas comuns de funcionamento, que vão maquinando a escola e afetando os sujeitos, tanto estudantes quanto trabalhadoras(es). Tem me chamado atenção a relação existente entre a avaliação e o juízo de valor moral, que pode, inclusive, sustentar o uso punitivo do instrumento avaliativo. Acompanhamos esse uso quando, para reduzir as conversas paralelas nas aulas, provas são aplicadas de modo mais rigoroso.

Observamos que a coibição da prática da “cola” – vista como trapaça ou corrupção, de acordo com falas trazidas por alguns professores em conselhos de classe – passa, muitas vezes, pelo nível de exigência cobrado nas avaliações. Há quem diga: “É assim, sempre foi assim e não morri por isso!”. Cabe nos indagarmos: Será que sempre foi assim?

Podemos pensar, inclusive, se determinadas práticas avaliativas não produziram e ainda produzem outras mortes simbólicas ao longo da vida, no sentido

¹² Sobre o pensamento eugenista no Brasil, o artigo a seguir contribui para compreendermos historicamente a influência dessas ideias no país. De modo breve, neste artigo, podemos conhecer alguns argumentos usados por intelectuais no início do século XX e que ainda ganham repercussão em nossa vida social: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

de nos tirar a potência, de gerar silenciamentos ou contribuir para apagamentos de saberes e culturas.

Acredito que, para além desses binômios tão difundidos e normalizados, como avaliar-medir e avaliar-punir, podemos pensar de modo mais complexo e transversal sobre as lógicas que permeiam tais ideias. Nessa direção, vale ainda nos questionar sobre como são produzidas tais lógicas e como elas afetam os sujeitos na escola.

1.2 Objetividade *versus* subjetividade: desmanchando naturalizações

Ao retomar o meu caderno pessoal usado na escola, bem como o meu diário de campo, reencontro registros de falas de professoras(es) em que mencionam a dificuldade percebida ao corrigirem provas discursivas e se depararem com respostas, dadas pelas(os) estudantes, consideradas mais subjetivas. Alguns docentes compartilham em conselhos de classe: “Como avaliar sem cair num olhar muito subjetivo para não perder os critérios? Se perde o parâmetro, aí dá pano pra manga...”.

Há professoras(es) que endossam a presença da dimensão subjetiva como um fator que atrapalha as avaliações e, como uma solução ideal, entendem que os instrumentos avaliativos devem buscar, do ponto de vista técnico, afastar essa respectiva dimensão. Essas(es) docentes acreditam que vão obter resultados menos contaminados pela subjetividade ao modificar o instrumento, tornando-o mais objetivo possível com o intuito de diminuir a presença da subjetividade.

Essa ideia de contaminação somada a esse olhar negativo para a interferência da subjetividade na avaliação são construções bastante comuns no cotidiano escolar e nos mostram a importância de evidenciarmos essa discussão entre a dicotomia objetividade-subjetividade, pois ainda há muitos profissionais forjados com este olhar.

Embora essa dicotomia não seja o foco da nossa pesquisa, ao tratarmos a objetividade em oposição à subjetividade, percebemos que essa ideia caminha distante da perspectiva apresentada pelos filósofos da diferença, como Michel Foucault, que vai considerar a avaliação como dispositivo que contribui no processo de produção subjetiva.

Esse discurso da suposta contaminação e a oposição objetividade e subjetividade me faz pensar sobre outras questões: é possível ter avaliações neutras em uma relação formativa, como é o caso da relação professor(a)-aluno(a)? Como

afastar a subjetividade dessa relação formativa? Acreditar que a melhoria do instrumento avaliativo virá a partir da retirada da sua dimensão subjetiva, buscando trazer mais objetividade e, hipoteticamente, mais imparcialidade aos resultados é mesmo possível?

Essa ideia de almejar uma avaliação objetiva é problemática em si por guardar equivocadamente a ilusão de que podemos ter um processo menos subjetivo em uma relação formativa, como é a relação professor(a)-aluna(o). Embora existam professoras(es) que acreditam na suposta verdade de que é possível separar objetividade e subjetividade no campo da formação, sabemos que há outras perspectivas teóricas que refutam essa separação e apontam a fragilidade dessa pseudodicotomia.

Mais do que procurar respostas a essas questões e fortalecer verdades, tenho me dedicado a problematizar também as minhas próprias perguntas, em um processo de desnaturalização que, como nos inspira Regina Benevides de Barros (1997, p. 121), “argui o que se apresenta como dado, que busca instituir outras formas para aquilo que se apresentava como único; que põe a funcionar outros modos, inventando fugas, penetrando no plano da subjetividade”.

Pensar nessas e em outras questões me move ao debate acerca da noção de subjetividade, em que podemos identificar, ao menos, duas posições. Embora se articulem, essas posições são diferentes: uma é a oposição entre subjetividade e objetividade, já apontada no texto e muito comum no cotidiano da escola, que se assenta em uma concepção de sujeito do conhecimento e de mundo a ser conhecido.

Luciana Lobo Miranda (2000) e Benevides de Barros (1997) vão desenvolver melhor essa discussão, trazendo elementos interessantes sobre a influência das ideias cartesianas e kantianas, principalmente, para compreendermos as noções de sujeito e objeto que percorreram séculos e contribuíram para formulação de um sistema de conhecimento binário.

Outra posição, da qual me aproximo para pensar as questões que trago nesta pesquisa, aborda a subjetividade sob o prisma da produção, usando como referência a obra de Félix Guattari e seus comentadores. São contribuições relevantes que nos ajudam a colocar em análise a produção de subjetividades a partir das práticas avaliativas, abrindo possibilidades para (re)pensarmos a maquinaria engendrada na escola.

1.3 Olhares para a subjetividade sob o prisma da produção

Ao nos colocarmos abertos(os) ao fluxo de ideias, pistas e provocações que emergem do cotidiano, podemos olhar de diferentes modos o que experienciamos na escola. Nesse fluxo, quando me questiono sobre as lógicas que estão permeando e constituindo as práticas avaliativas, tenho me sentido instada a entender que subjetividades são produzidas por tais práticas.

Por esses caminhos e dobras, outra indagação também têm animado esta pesquisa e se direciona a dialogar sobre qual seria a relação ou as relações que podemos perceber entre as subjetividades e as práticas avaliativas.

Temos aqui a oportunidade para falar sobre diferentes noções de subjetividade. Uma delas aponta para o entendimento da subjetividade como natureza, interioridade, substância inata e se contrapõe à noção de construção social, a partir dos inúmeros agenciamentos coletivos, conceito-ferramenta trazido por Félix Guattari.

Na escola, trabalhamos com diferentes sujeitos, inseridos nos mais variados contextos e histórias. Nela, podemos encontrar uma variedade de entendimentos para o termo “subjetividade”, que, como ressalta Leonardo Barros Soares e Luciana Lobo Miranda (2009, p. 409), ora é utilizado para qualificar, ora para desqualificar uma opinião, análise ou decisão.

Nessa pesquisa, não estamos pensando em um indivíduo isolado em suas opiniões e experiências particulares, haja vista que esse caminho poderia reduzir o debate à categoria, *indivíduo-sujeito-questões subjetivas*, aqui constituída por termos justapostos e que, muitas vezes, são considerados equivocadamente como sinônimos.

Esse debate não se restringe ao campo das ciências psicológicas e, diante disso, é fundamental considerarmos algumas noções e perspectivas existentes sobre subjetividade para analisarmos as relações construídas no processo de formação. Então, como nos provoca Miranda (2000): “de qual subjetividade estamos falando?”

Por se tratar de um debate vasto e complexo, sendo possível percorrer caminhos a partir de distintos aportes que delimitam este conceito, dialogo com Miranda (2000, p. 30) ao demarcar que “a subjetividade e a noção de sujeito têm sido pontos centrais na discussão e questionamento dos paradigmas das ciências humanas”.

A autora mapeia interlocutores e contribuições significativas com relação à constituição das correntes de pensamento que estão presentes neste debate e destaca que são traçados vários perfis de sujeitos – sujeito do conhecimento, o sujeito psicológico e o sujeito do inconsciente – com a finalidade de buscar a “verdade” sobre a condição humana.

Em paralelo, nesse contexto do debate epistemológico, Miranda (2000, p. 30) ressalta o “subjetivismo” que acompanha a subjetividade, o qual ora é negado pela objetividade científica (neutralidade), ora caminha levado por uma constituição estrutural e universal do sujeito.

Nos desdobramentos desta discussão, Miranda (2000, p. 31) evidencia que ambas as concepções “subjetivista” e “objetivista” apontam para o mesmo lugar: o sujeito transcendental, a subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade, o que parece conduzir o discurso “psi” (psicologia, psicanálise, psiquiatria) para “a redução da subjetividade a uma dimensão psicológica interior, isolando-a de um contexto mais amplo”. A pesquisadora faz crítica a um psicologismo estéril, que se distancia das problemáticas sociais, econômicas, políticas, estéticas e tecnológicas.

Trazendo outros elementos ao debate, Soares e Miranda (2009) ressaltam importantes contribuições para a diferenciação destes pensamentos. Os autores descrevem, apoiados por Garcia-Roza (1988 apud SOARES; MIRANDA, 2009), uma geografia do pensamento ocidental, tendo dois grandes eixos: um vertical, dos conhecimentos, da episteme, em que o platonismo é o seu maior representante, com orientação ascendente; e, o eixo horizontal, o dos acontecimentos, em que se situam a tradição das escolas cínicas e sofistas.

É nesta composição que, aproximando-se da perspectiva de David Hume – que, em sua filosofia, faz uma crítica aguda às representações na filosofia platônica por não apresentarem as relações nelas envolvidas –, Soares e Miranda (2009) dialogam com Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari em uma proposta de alargamento do conceito de subjetividade.

De acordo com Soares e Miranda (2009), na topologia deleuziana, Hume apresenta uma consistente crítica ao projeto platônico-hegeliano hegemônico na filosofia ocidental. Acrescentam que esta filosofia é “uma das principais contribuições do empirismo para uma concepção de subjetividade não substancializada e imanente,

forjada no seio do *socius* e constitutiva de uma filosofia do acontecimento, localizada no eixo horizontal do pensamento” (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 413).

A partir daí, temos uma potente discussão de subjetividade como processo permanente, que se situa num plano histórico-político, no entrecruzamento de diversos fatores, na produção de si e do mundo vivido. Assim, como nos colocam os autores,

[...] cortadas de suas realidades políticas, de suas condições de produção, de sua polifonia constitutiva e de seu caráter processual, as subjetividades se particularizam, se autonomizam na esfera individual e se tornam idiosincrasias, uma “questão de gosto” remetidas a uma instância oculta, a uma “alma” descolada do corpo, sede do entendimento, da razão e das emoções do sujeito. Já considerar a subjetividade a partir do ângulo da produção, assim como proposto por Guattari aproxima-se, a nosso ver, da perspectiva de Hume, que advoga em favor de um sujeito prático que conforma uma subjetividade igualmente prática” (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 415).

A subjetividade sob o prisma da produção, tendo como referência Guattari, ajuda a romper a compreensão particularizada e as amarras de um olhar individualista; contribui para diferenciar os chamados “aspectos subjetivos” como algo meramente individual.

Com as contribuições de Guattari, mais especificamente com a professora e pesquisadora Suely Rolnik (1996), dando contornos aos processos de subjetivação na contemporaneidade, temos ainda como referência as noções de máquina e de agenciamento coletivo de enunciação. Nas palavras de ambos,

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

Faço coro com Soares e Miranda (2009, p. 417) ao considerarem que o conceito de máquina é bastante hermético; no entanto, acredito que este conceito pode ser uma ferramenta interessante para geografar as linhas de forças que constituem os corpos e as práticas, nos deslocando dos olhares que buscam conservar forças e individualizar questões.

Entender a avaliação como dispositivo, produzida historicamente e por sujeitos permeados por olhares de mundo e, portanto, perpassada por interesses e por distintas forças, nos ajuda a perceber que as nossas práticas avaliativas hoje não estão dadas e podem ser (re)inventadas a todo instante. Nesse sentido, podemos também compreender que, como dispositivo, a avaliação contribui para a produção de subjetividades, o que nos abre a possibilidade de (re)considerar caminhos na tentativa constante e permanente de escapar a modelizações dominantes.

Somos também produzidos(as) por inúmeros agenciamentos coletivos, assim como a própria educação, e apostar nas frestas cotidianas como caminhos possíveis para produções outras é um convite para disputarmos o terreno das subjetividades, como nos provoca Tatiana Roque (2017).

Nesse movimento, colocar em análise as relações que estabelecemos e nos perceber implicadas(os) nesse processo, atentas(os) ao que nos agencia constantemente, pode ainda esgarçar as nossas percepções sobre o que vêm sendo engendrado na escola com relação às subjetividades. Como colocado por Guattari *apud* Soares e Miranda (2009, p. 421),

[...] nada está dado, é preciso, a partir da compreensão de que a subjetividade é constantemente produzida, lutar por novos campos de possibilidades, inventando no cotidiano novos modos de existência, novas relações consigo mesmo e com o mundo.

Pensar na escola como alternativa de outros encontros e acontecimentos, participando ativamente dessa disputa no terreno das subjetividades, me instigou a esta proposta de pesquisa, que se inspira na construção de um *espaçotempo* escolar que incorpore as diferenças e se aproprie positivamente da pluralidade de saberes e culturas. Venho me esperando nas possibilidades de (trans)formação da avaliação.

Ao dar destaque às práticas avaliativas, trazendo para o foco da nossa pesquisa as situações vividas no cotidiano e os saberes compartilhados pelas(os) estudantes e demais sujeitos, podemos pensar sobre um conjunto de questões que vão estar presentes no trabalho pedagógico e para além dele. Tenho acreditado que a escola, sobretudo a pública, pode se constituir em um espaço onde se experimente, de modo efetivo, práticas que ofereçam condições para potencializar relações mais solidárias, coletivas e democráticas.

Optar por uma metodologia que possa respeitar esses processos e os sujeitos, os acontecimentos cotidianos, sendo sensível às imprevisibilidades que compõem as

relações, é uma aposta desafiadora. Pretendo conectar os debates enfrentados na pesquisa a outros cotidianos e práticas avaliativas, indagando, em meio às turbulências, cotidianos e análises: como pensar outros modos de avaliar que possam contribuir para uma produção de subjetividades outra?

2 ENTRE APOSTAS E DESAFIOS: ATRAVESSAMENTOS, POSSIBILIDADES E (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Ferreira Gullar, no poema Traduzir-se.

Com a retomada do breve episódio narrado pelo aluno no capítulo anterior e o modo como ele se sentia em uma prova – *falando grego* –, pude me reconectar à minha própria caminhada na escola, como estudante, professora e pedagoga. Trago em mim muitas memórias dos momentos em que fui avaliada ou avaliei. Nesse movimento de (re)conexões, percebo o quão é delicado nos fixarmos a uma ideia única de escola, pois corremos o risco de nos aprisionarmos em um olhar cristalizado e desconsiderarmos as suas múltiplas dimensões e forças, que permeiam e produzem essa instituição.

Assim, acredito que seja possível afirmar que muitas escolas habitam em nós. Escolas em que pudemos experimentar a avaliação de diferentes modos, como examinadores ou examinadas(os). Ou seja, em muitos momentos, com diferentes olhares, vamos nos encontrando com as práticas avaliativas e podemos assumir novos compassos.

Ao longo desta seção, vou me referir à avaliação como ato pelo qual podemos pensar sobre o processo de *ensinoaprendizagem*. É uma prática que compõe a cultura escolar e que pode estar relacionada, entre outros instrumentos avaliativos, à prova. Vou considerar mais amplamente a avaliação como processo, que, entre outras finalidades, pretende contribuir com as aprendizagens dos sujeitos e, de acordo a

teoria pedagógica aderida, pode desempenhar algumas funções de modo mais significativo, entre elas, a formativa, a somativa e a diagnóstica.

2.1 As escolas que habitam em nós: (re)encontros e (des)compassos com a avaliação

Entendo que as nossas memórias falam também dos nossos afetos, dos momentos que nos marcaram ao longa da vida e também são matéria substancial para esta pesquisa. Com o relato desse aluno, pude rememorar situações semelhantes, que vivi no *espaçotempo* escolar: ocasiões em que não compreendia o que estava sendo dado em sala de aula, com a sensação de que estava “aprendendo grego”.

Podemos fazer uma possível analogia entre essas vivências relatadas por mim e pelo estudante que “não entendia grego” com uma pessoa estrangeira se inserindo em uma cultura completamente distinta da sua de origem, como uma brasileira na Nova Zelândia ou um brasileiro na Tanzânia, sem saber o idioma oficial desses países, por exemplo.

Indo ao encontro de outras memórias, relembro situações em que os meus erros e os de colegas de turma eram tingidos com cores fortes, muitas vezes, de caneta vermelha, marcando publicamente o nosso não-saber. Essa prática de realçar os erros, gerava em muitos de nós, estudantes, uma frustração por não responder corretamente ao que era exigido e um certo constrangimento perante o que se era esperado pelas(os) professoras(es).

Nesse sentido, dialogo com Esteban (2003) ao colocar que há uma perspectiva bastante presente na escola sobre o erro, dando a ele um sentido contraproducente. De acordo com a autora,

Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto, uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto, positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (ESTEBAN, 2003, p.15).

Nessa dinâmica, profundamente marcada pela seleção de conhecimentos considerados válidos, classificação dos resultados, hierarquia entre sujeitos e saberes, as relações dialógicas transformam-se em relações antagônicas, o que dificulta a manifestação de diversos saberes. Na escola, esse movimento colabora para o silenciamento das(os) estudantes e docentes ao omitir a diversidade existente.

Ao considerarmos essa avaliação escolar produzida em uma perspectiva excludente, podemos dizer que, ao silenciar pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimentos, temos o apagamento de múltiplos saberes. Vejo que a noção de normalização também se faz presente nesse processo, tendo em vista que o erro, nessa lógica, deve ser corrigido para que o sujeito volte ao curso supostamente natural previsto para a sua aprendizagem.

A escola tradicional se sustenta em uma ideia de sujeito passivo e na (re)produção de práticas pedagógicas que possam normalizar os sujeitos com o intuito de garantir a assimilação dos conteúdos transmitidos e, para além deles, adequar modos de pensar, se comportar e viver. De acordo com Pimenta (1988, p. 199), há uma tendência da educação relacionada à escola liberal tradicional, que postula “o professor como transmissor dos conteúdos aos alunos”, sendo “o aluno um ser ‘passivo’ que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor”.

Nessa tendência, os objetivos educacionais estão voltados a obedecer à sequência lógica dos conteúdos, em que os conteúdos programáticos são organizados em disciplinas e baseados em uma seleção feita a partir da cultura universal acumulada. Em geral, as aulas são centradas no professor, sendo comumente expositivas e com exercícios de fixação. A avaliação valoriza aspectos cognitivos com ênfase na memorização, isto é, uma avaliação para o professor.

Apesar do cenário dominante evidenciar uma prática avaliativa excludente, Esteban (2003, p.16) ressalta que o fato de se discutir constantemente a avaliação pode ser um indício de que a classificação não é suficiente, o que, para a autora, tem a ver com o fato do silenciamento ser o fio a tecer a relação entre “avaliar”, “corrigir” e “selecionar”. A autora alerta que

A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas dos(as) alunos(as) em erros e acertos impede que o processo ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e processos de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de

controle e limitação das atuações (alunos/ professores) no contexto escolar (ESTEBAN, 2003, p.16).

Esta discussão aponta para um movimento voltado a uma concepção de escola “como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes”, como ressalta Esteban (2003). Este modo de conceber a escola requer uma mudança de paradigma com relação ao que temos hoje de modo predominante, segundo Barriga (1993), o que entendo ser um dos desafios preponderantes dos nossos dias atuais.

Carrego comigo memórias do estranhamento das(os) estudantes, inclusive o meu, ao receber as notas dadas por um professor em uma disciplina, número que teria, aparentemente, a finalidade de quantificar o valor do conhecimento adquirido sobre determinados assuntos. Notas que representavam o que aparentemente já sabíamos ou tinham a pretensão de atestar e medir os conhecimentos.

Ouvia (e ainda ouço...) de muitas pessoas, dentro e fora da escola, que a avaliação está presente em nosso cotidiano e, por isso, não teríamos como nos esquivar desses momentos. Em um trecho de um trabalho apresentado por uma estudante em um curso de formação de professores, encontro o seguinte parágrafo, que nos evidencia essa presença da avaliação em nossas vidas:

Somos avaliados e avaliamos tudo ao nosso redor, durante todo o tempo. Ou seja, ao observar uma roupa, ao comprar algo ou até mesmo quando admiramos uma paisagem, de certa forma, estamos avaliando. O ato de avaliar está no nosso cotidiano constantemente. A avaliação é uma prática *muito antiga, que se tornou tradicional e necessária*.¹³

Em outra passagem, trago uma situação vivenciada em um conselho de classe. Orgulhoso de ser considerado muito rígido pelas(os) estudantes em suas provas, um professor defende: “Sempre somos e seremos avaliados. Não há como fugir! A vida é assim!”. Indo nessa mesma direção, diante da vigorosa presença da avaliação em nossas vidas, podemos entendê-la como uma invenção humana e, conhecendo um pouco mais da sua história e complexidade, entendo que é possível (re)pensar como a praticamos, tendo em vista seus efeitos em nossa formação.

Como estudante e professora, recorro de determinadas práticas vividas nas escolas, em que a organização das turmas era referenciada nos desempenhos das(os) alunas(os), a partir das suas notas e dos seus comportamentos observáveis. Eram turmas corriqueiramente chamadas de “boas, medianas ou fracas”, em que

¹³ Estudante X - Grifos da própria estudante.

priorizavam agrupar as(os) estudantes pelos seus resultados e, com certa naturalidade, nomes transformavam-se em números e conceitos.

Após ler a versão preliminar desse capítulo, em conversa com uma companheira de trabalho sobre essas situações tão comuns em alguns cotidianos escolares, ela me partilhou:

[...] lembrei também da avaliação de conduta semanal que havia na escola onde estudei até a 5ª série: toda semana a gente levava a caderneta pra casa e as notas eram conceitos: O de ótimo até I de Insuficiente, sempre dado em cor vermelha. E tinha B, MB, R. Eu sempre levava B, raras vezes MB, mas lembro que uma vez levei R, e tinha o R em azul e o R em vermelho, e quando levei R, foi bem tenso...¹⁴

Essas práticas reforçam estereótipos quanto às(aos) “melhores” e “piores” estudantes e nos aproximam da profecia autorrealizadora¹⁵, “por meio da qual as professoras vêem confirmadas suas previsões feitas logo no início do ano a respeito de cada aluno” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 42). Em outra obra, a professora e pesquisadora Maria Helena de Souza Patto (1990, p. 211) reafirma que “esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar”.

A atribuição de valor a alguém, com base numa concepção classificatória de avaliação, produz uma distinção que, potencialmente, hierarquiza e coloca à margem aquelas e aqueles que não pertencem a um determinado grupo-padrão. Temos um motor de exclusão acoplado a uma maquinaria que se coloca aberta a todas e todos.

Ou seja, temos uma escola que se abre à população, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990 no Brasil; porém, ao acessarem essa escola, crianças, jovens e adultos participam diariamente de processos escolares que podem contribuir ao abandono ou à permanência na jornada escolar. Cabe ressaltar que os processos escolares não são exclusivamente responsáveis pelo sucesso ou fracasso; no entanto, é preciso considerar que podem colaborar ou inviabilizar de modo potente na caminhada da(o) estudante.

A avaliação usada para distinguir as(os) alunas(os), identificar as(os) mais fortes e as(os) mais fracas(os), as(os) mais aptas(os) e menos aptas(os) é ainda

¹⁴ Relato espontâneo – 21 jun. 2021.

¹⁵ A profecia autorrealizadora se sustenta na previsão de possíveis estudantes que podem fracassar na escola, fazendo uma leitura superficial dos grupos escolares e criando uma expectativa que inviabiliza grandes esforços com relação a determinadas(os) alunas(os). Isto é, a depender do olhar docente, se a(o) estudante demonstrar que não é capaz de aprender, não haverá investimento em práticas pedagógicas, reforçando um certo estereótipo de aluna(o).

predominante em nossas escolas. Por esse motivo, é interessante investigar a produção dessa lógica da distinção e como ela tem se articulado até hoje, sendo este um dos aspectos presentes no debate sobre avaliação que me conduziu ao estudo sobre este tema. Penso que, de modo geral, a escola se organiza em torno de modelos, como, por exemplo, o de um aluno ideal, e suas práticas vão acompanhando esses modelos e se sustentam nessa idealização, produzindo uma forte expectativa que se pauta na meritocracia e em uma classificação baseada em rendimentos.

Lembro ainda que, como estudante, a avaliação realizada na escola era responsável por momentos de alegrias, incômodos e também de insatisfações compartilhadas junto à família. Longe de ser considerada como um processo de acompanhamento, a avaliação era reduzida a instrumentos e limitada, às vezes, a momentos isolados que ocorriam durante o ano, como as semanas de provas ou relacionada aos resultados objetivados nos boletins escolares.

Em muitas famílias, como a minha – e também nas famílias acolhidas nos atendimentos com as(os) responsáveis realizados nas escolas por onde trabalhei como professora e pedagoga –, é muito comum encontrarmos falas que (re)produzem a preocupação com a avaliação, sobretudo com o que ela pode legitimar e/ou negar. Falas como: “Quanto você tirou na prova?”; “Qual foi a sua nota no teste?”; “Conseguiu a média para passar de ano?” são muito recorrentes nos corredores da escola, nos bate-papos em família, no recreio.

Perrenoud (1999) nos fala sobre a relação que as famílias estabelecem com a escola a partir da avaliação. Em suas palavras,

O sistema de notação e seus sucedâneos qualitativos são, portanto, procedimentos inteligíveis para a maioria dos pais; fazem parte de um clichê, de uma representação comum da escola e do trabalho sob controle. Os programas e os métodos da escola de hoje confundem os pais que não entendem nada de matemática de conjuntos ou dos conteúdos renovados do ensino da língua materna, das línguas estrangeiras, da história, da geografia ou das ciências. Em compensação, quando se fala do sistema de avaliação, a escola parece ainda muito próximo daquilo que os pais conheceram "em sua época", mesmo quando deixaram a escola há quatorze anos. Exceto algumas circulares e episódicas reuniões de pais, a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família. [...] A avaliação os tranquiliza sobre as chances de êxito de seu filho ou os habitua, pelo contrário, à ideia de um fracasso possível, até mesmo provável (PERRENOD, 1999, p. 147).

Além de gerar um certo *status* entre as(os) colegas, a avaliação assume centralidade ao definir as(os) que seriam capazes ou estariam aptas(os) para avançar para o ano ou séries seguintes. Como uma companheira de trabalho bem lembrou: “Na minha época, a palavra ‘repetente’ era um estigma que só!”.

Percebo que, assim como muitos de nós, por ter estudado em escolas de ensino fundamental e médio que valorizavam fortemente a avaliação em sua perspectiva classificatória, as situações vividas ressaltavam os méritos individuais, identificados através do desempenho e que, costumeiramente, destacavam estudantes de acordo com os resultados obtidos em concursos, tendo, por exemplo, cartazes nas paredes com nomes das(os) alunos(as) que eram aprovadas(os) em vestibulares das universidades públicas ou em escolas técnicas federais.

Em meio a esses contextos escolares, lembro de me chamar a atenção outras propostas de práticas avaliativas, em que podíamos nos expressar com mais criatividade, sem estarmos aprisionados àqueles moldes tão requeridos pelas provas, que valorizavam, muitas vezes, a repetição exaustiva dos conteúdos.

A percepção de que outros aspectos podiam ser levados em consideração nas práticas avaliativas abria um universo de possibilidades para que muitas(os) alunas(os) das turmas nas quais estudei pudessem se sentir mais à vontade para partilhar o que ainda não sabiam e buscarem caminhos para suas aprendizagens. Era uma outra ética que constituía essas relações e que também permeava tais práticas avaliativas.

Compreendo hoje que as relações estabelecidas com professoras, professores e colegas de turma de modo mais desprendido desse olhar disciplinador e de um julgamento moralista, produziam outro acolhimento às diferenças, outras percepções com relação ao processo de aprendizagem e também ao de ensino. São esses momentos que me trazem boas lembranças como aluna e professora.

Ao final do ensino médio, como estudante, pude ainda experimentar a rotina extenuante de provas sucessivas para distintas universidades públicas, que desgastava a rotina de milhares de jovens e suas famílias. Um novo reencontro com a avaliação se dava, agora inserida em uma política de exames, materializada nos vestibulares com características distintas, a depender da instituição de ensino. Isso se deu, pois, nos finais da década de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio¹⁶ (ENEM) ainda estava se estruturando como política pública nacional.

¹⁶ Segundo o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior”. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 23 nov. 2021.

Esses processos seletivos bastante concorridos também tingiam com cores fortes os abismos existentes em nosso país quando se tratava de ensino superior e o funil criado para o acesso a ele, temas bastante pesquisados em nossos dias atuais. Embora esses aspectos não sejam explorados nesta pesquisa em virtude dos contornos dado, reconhecemos a relevância dos debates e das políticas públicas que caminham no sentido de ampliar a democratização do acesso e permanência no ensino superior e na educação básica, o que, infelizmente, vêm sendo grotescamente desmontado nos últimos anos, sobretudo a partir de 2016.

Ao longo da graduação em Pedagogia, pude me debruçar com maior atenção e profundidade sobre a avaliação educacional ao realizar uma disciplina no curso com essa temática. Somada a essa atividade, pude atuar como bolsista de iniciação científica em um projeto de pesquisa que possuía também essa discussão central.

Esse projeto reunia professoras de várias redes municipais de ensino, que constituíam um grupo considerado o eixo estruturante das investigações. Além das discussões dos referenciais teórico-metodológicos, nos encontros desse grupo, ocorriam muitas partilhas sobre as práticas avaliativas realizadas pelas professoras em seus cotidianos escolares, sobre o contexto político e as condições de trabalho, assim como socializavam suas angústias vivenciadas em salas de aulas com o processo de ensino e as aprendizagens das(os) estudantes.

A participação nesse grupo de pesquisa me marcou profundamente por trazer outras ressonâncias para a minha formação. Ouvir os relatos das professoras, ver os trabalhos realizados, pensar junto com elas me possibilitou compreender algumas lógicas que podem permear o nosso fazer pedagógico em sala de aula. Estar presente nos encontros, a meu ver, deu outra pulsação ao entendimento de que, nas escolas públicas, recebemos estudantes majoritariamente oriundos das camadas mais periféricas da sociedade, muitos com condições econômicas e culturais pauperizadas. Como a escola recebe e acolhe essas alunas e esses alunos?

Em alguns encontros do grupo de pesquisa, a heterogeneidade presente nas salas de aulas, os ritmos de aprendizagens diferenciados e os saberes culturais que transbordavam na escola chamavam a minha atenção, principalmente ao perceber que esses elementos eram considerados, em algumas situações, como problemas a serem resolvidos ou como graves questões a serem (re)orientadas ao curso supostamente normal. Nesse horizonte, havia uma expectativa de que esses elementos pudessem se adequar aos modelos esperados pela escola tradicional.

Por outro lado, ao longo do tempo, fomos constituindo uma rede de pesquisa afetuosa e solidária, que possibilitou parcerias entre as educadoras integrantes do grupo. Em meio a essa rede de relações, recebi convites de professoras para acompanhar suas salas de aula e contribuir em algumas atividades junto às turmas.

Nesse projeto, pude perceber como as integrantes – mulheres, professoras dos anos iniciais da educação básica, sobretudo – se colocavam a (re)pensar sobre as suas próprias práticas avaliativas. A partir do processo investigativo que realizavam junto ao grupo de pesquisa e nas suas salas com as(os) estudantes, pude aprender com elas uma vinculação diferenciada para avaliação, que buscava produzir outros sentidos. Percebia que se modulava uma ética outra, que caminhava em uma direção mais participativa da turma, respeitosa dos tempos e ritmos de aprendizagem de cada sujeito e que promovia, entre outros aspectos, uma maior colaboração entre as(os) estudantes e professoras.

Nesse movimento da pesquisa, pude experienciar o (re)encontro com as práticas avaliativas diversificadas, em que a homogeneidade ideal tão almejada por determinadas concepções pedagógicas era constantemente problematizada. Eram práticas que reconheciam a escola como *espaçotempo* possível para a sua própria (re)invenção.

Desses acompanhamentos das aulas e discussões desdobradas no grupo, pude me debruçar em uma monografia de conclusão de curso – *A diferença na sala de aula* (AVELINO, 2004) –, que contém muitos dos meus desassossegos naquele momento. Considero que as muitas experiências vividas ao longo do curso de Pedagogia, em especial o aprofundamento dos estudos no campo da avaliação educacional, a participação nesse projeto de pesquisa, a investigação que pude realizar a partir de acontecimentos no/do cotidiano escolar – que culminou nesse trabalho final – foram fundamentais para me deslocar de certos entendimentos relacionados às práticas avaliativas.

Alguns anos já se passaram desde as minhas experiências no ensino médio (à época, denominado “Segundo Grau”) e na graduação, mas reconheço que a lógica da homogeneidade até o momento presente se entrelaça ao funcionamento das escolas e ainda é utilizada como parâmetro para o trabalho pedagógico. Recordo que, como professora recém-chegada em uma rede municipal de ensino, nos finais dos anos 2000, fui lotada em uma turma cujo número de identificação terminava em “04”, o que,

naquele contexto, significava um grupo com questões diversas, bastante heterogêneo em seus ritmos de aprendizagem.

Diferentemente das turmas “01”, nas quais, em geral, se concentravam estudantes com bons rendimentos e muito bem adaptadas(os) à dinâmica escolar e às suas professoras, pelo relato de colegas e da coordenadora pedagógica, a turma “04” era composta por estudantes que já haviam sido retidos no mesmo ano escolar uma ou mais vezes, os quais eram chamados por alguns professores(as) e alunas(os) de repetentes, gerando um certo estigma sobre essas(es) estudantes.

Era um grupo com 37 crianças, de 09 a 14 anos, algumas reprovadas por excesso de faltas, o que já nos dava pistas da fragilidade do vínculo com a escola. Segundo a fala de alguns colegas, “muitas(os) alunas(os) eram oriundas(os) de outras turmas e foram reunidas(os) naquele grupo por terem dificuldade de aprendizagem [sic]”, o que interferia no processo de alfabetização. Algumas crianças eram consideradas “muito desatentas, inquietas, além de terem questões relacionadas ao comportamento”, de acordo com o que as(os) professores(as) registraram em seus relatórios sobre essas(es) estudantes.

Com o olhar de hoje, vejo que, em muitas situações ocorridas como estudante e, anos depois, como professora, houve uma tentativa de homogeneizar as turmas pautada em seus supostos níveis de aprendizagem e comportamentos, o que também flerta com uma busca pela docilização dos corpos (FOUCAULT, 2014). Essa lógica já vem sendo criticada há décadas, tendo em vista os muitos estudos e várias(os) pesquisadoras(es) da área educacional que defendem a relevância da heterogeneidade para o processo *ensinoaprendizagem*.

Em diálogo novamente com Patto (1990), retomamos a discussão sobre o papel dessa prática de divisão das(os) estudantes em busca da homogeneidade. Há uma estreita relação com os usos que podem ser feitos da avaliação no cotidiano escolar, inclusive com vistas à pasteurização em busca do modelo ideal de estudante.

Nesse sentido, de acordo com a autora,

Na prática, uma outra motivação fala mais alto: cada professora tenta livrar-se dos alunos que lhe são indesejáveis, ou porque contribuirão para aumentar os índices de reprovação em sua classe ou porque perturbam a ordem e a perturbam, mobilizando seus fantasmas além do que pode suportar (PATTO, 1990, p. 214).

Isto é, muitas motivações podem existir para essa adesão – tácita ou não – à lógica da homogeneidade e que não se centram exclusivamente no(a) professor(a),

como essa afirmação pode nos provocar. Trazer para a pesquisa esse trecho do trabalho realizado por Patto (1990), escrito há mais de três décadas, nos ajuda a problematizar sobre a atualidade dessa afirmação e nos instiga a tensionar o fio da homogeneidade que perpassa muitas práticas avaliativas realizadas ainda hoje.

Além disso, podemos ampliar o debate para os usos da avaliação, que podem estar estreitamente ligados à ideia de se garantir a ordem, os bons índices e colocar à margem os indesejáveis, nos levando a endossar práticas avaliativas sustentadas pela homogeneidade, a qual também provoca o silenciamento das diferenças tão presentes na sala de aula.

Posteriormente, como professora em redes municipais de ensino, no emaranhado fabricado nas escolas públicas, muitas indagações me acompanharam ao longo dos anos, mais do que respostas. Encontrei em algumas companheiras de trabalho possibilidades de parcerias generosas e aprendi muito nas práticas que eram construídas na coletividade, com as(os) estudantes e demais colegas.

Pude acompanhar a implementação do sistema de avaliação em larga escala¹⁷ e a realização de exames standardizados¹⁸ nas redes municipais de ensino nas quais trabalhava. Nesse movimento retrospectivo que faço nas linhas dessa pesquisa, percebo um novo (re)encontro com a avaliação naquele momento, em que sentia os efeitos das políticas avaliativas no cotidiano da escola e em nossos corpos, pois, como docentes, éramos bastante pressionadas por rendimentos, por metas, com prazos. Um dos efeitos dessa política era a responsabilização das(os) professoras(es) sobre os resultados obtidos pelo corpo discente examinado, gerando adoecimento docente em muitos níveis.

Retomo uma situação vivenciada por mim em uma das escolas municipais na qual trabalhei, a partir de anotações feitas à época em meu caderno de planejamento das atividades escolares.

¹⁷ Enquanto na rede municipal do Rio de Janeiro percebia ações mais contundentes, na rede municipal de ensino de Niterói, observei que o processo de centralidade nos exames standardizados teve outros delineamentos, que me pareciam, à época, mais tênues, mas nem por isso menos perversos. No entanto, se comparado ao município do Rio de Janeiro – onde, inclusive, se estabeleceu desde 2009 um índice próprio (IDE-RIO) e foi lançada portaria em que se regulamenta a exposição do IDEB das unidades escolares, através de placas fixadas nas entradas principais das escolas municipais da rede –, Niterói apresentou, inicialmente, uma repercussão desses exames ainda tímida, porém existente. Os desdobramentos desse acompanhamento foram feitos na pesquisa realizada no mestrado em Educação (UFF). Para detalhes, ver Avelino (2013).

¹⁸ Posso citar a Prova Brasil e os testes periódicos para treinamento das(os) estudantes à realização do referido exame.

Era mais uma reunião pedagógica semanal marcada pela comunicação das ações exigidas pela Secretaria de Educação que, ao serem trazidas para a escola, transformavam-se em uma série de atividades a cumprir. Todas as professoras ganharam um documento organizado pela coordenadora pedagógica, em que constavam datas e respectivas atividades, um tipo de calendário anual. Junto a outra colega, ficamos impressionadas com a quantidade de dias que seriam destinados às provas internas e às provas estabelecidas pela rede municipal. Ao reparar outras datas, percebemos que seria assim em todos os trimestres. Além disso, percebíamos que ainda existia um período definido para a realização de atividades que propiciassem aos alunos conhecer ou se aproximarem dos instrumentos avaliativos a que seriam submetidos em breve. Ou seja, estava estabelecido também um período para o “treinamento” dos instrumentos e das técnicas de realização e marcação das respostas nos exames. Pus-me a contar os dias que nos “sobrariam”, que não fossem referentes às tais provas e mais provas e seus exercícios. E me dei conta que, em um trimestre letivo, retirando sábados, domingos e feriados (o que totalizaria em torno de 60 dias letivos), teríamos 13 dias “úteis”, isto é, livres dessa mobilização em prol dos exames. Nesse contexto, eu e minha colega nos colocamos a perguntar: “quando é que vamos poder dar aula realmente!?!”.¹⁹

Ao partilhar com a turma que acompanhava naquele ano – a denominada “04” – sobre as excessivas demandas de provas e cobranças por bons resultados nos exames, conversamos sobre o calendário letivo que havia sido apresentado horas antes pela direção e coordenação pedagógica da escola, com poucas brechas para negociação de um trabalho mais conectado à realidade daquele grupo. Falamos sobre a limitação de dias para experimentarmos outras atividades, que não fossem aquelas circunscritas às cartilhas, e do aumento dos tempos dedicados aos treinamentos com vistas aos exames.

Compartilhei o meu desejo de ter encontros livres daquelas exigências que nos eram colocadas naquele momento, voltadas à medição dos conhecimentos cobrados nas provas, que compunham índices e mais índices. Muitas falas foram trazidas pelas(os) estudantes solidárias ao contexto e me sinto provocada até hoje, em especial ao ouvir de uma aluna: “Tia, a gente vai vir pra escola só pra isso?”

Ao ouvir essa indagação compartilhada por uma estudante, no auge dos seus 9 anos e com direito a mãos na cintura, passou por mim a sua indignação e a expressão dos impactos da nossa conversa. Essa questão ressoa até hoje e, convivendo comigo, percebo as muitas aberturas que me trouxe e que se atualizam constantemente. Encontrei nela a possibilidade de pensar sobre as políticas de

¹⁹ Esse registro se encontra na dissertação de mestrado cujo o título é “Diálogos sobre Diferença & Avaliação: (Re)significando o debate sobre os exames standardizados a partir de experiências docentes no cotidiano escolar” (AVELINO, 2013).

avaliação e sobre essa escola que se produz a partir das práticas avaliativas capturadas por uma pedagogia do exame (BARRIGA, 1993).

As situações vividas nos cotidianos escolares em redes municipais distintas colocaram intensidade em forças, que me levaram à pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico (AVELINO, 2013). Naquele momento, considerei, além dos estudos sobre políticas de avaliação, alguns debates feitos sobre diferença e seus desdobramentos na educação. Trabalhei com as contribuições de pesquisadoras(es) como Nicholas Burbules (2003), Reinaldo Fleuri (2006), Marcelo Andrade (2009), Teresa Esteban (2010), entre outras(os).

Aprofundar os estudos sobre diferença se fez necessário por perceber que há uma incorporação nas políticas de avaliação de um determinado discurso de respeito à diversidade ao passo que há também uma apropriação de sentidos atrelados à diferença como distinção dos sujeitos.

Isto é, existem muitos olhares para a diferença e, com recorrência, encontramos, nas políticas e práticas de avaliação, um olhar voltado a utilizá-la como parâmetro para classificação dos sujeitos. Nesse sentido, a diferença será apropriada como elemento importante para dar corpo à padronização dos processos de ensino e de aprendizagem. Coloco, nesse caso, ensino dissociado de aprendizagem para destacar uma concepção que percebe esses dois processos de modo estanque.

Ao considerar que existem diferentes noções e, conseqüentemente, efeitos distintos nas propostas pedagógicas, dependendo de como a diferença é percebida, podemos problematizar determinadas relações, abalando os contornos da lógica da homogeneidade. Assim, na pesquisa de mestrado, caminhei no sentido de complexificar as relações que tecemos no cotidiano escolar, entendendo que elas, bem como a escola, compõem, produzem e também interferem na dinâmica social.

Como uma das conclusões provisórias da caminhada no mestrado, considerei que a diferença, apoiada na noção trazida por Bhabha (1998), favorece o tensionamento de forças que permeiam a dinâmica pedagógica. Ainda que provisórias, entre outras considerações, compreendi que não bastava reconhecer a diferença; é fundamental olhar com mais cuidado para as questões produzidas no cotidiano escolar ao tensionarmos modos distintos de incorporação, silenciamento e apropriação da diferença, em especial quando tratamos das práticas avaliativas.

Como os diferentes são encarados dentro de uma concepção de avaliação quantitativa e classificatória? A diferença pode ser usada como mecanismo de

controle? Essas questões, frutos dos diálogos e estudos feitos nessa caminhada de encontros e reencontros com a avaliação, têm também me mostrado que o meu olhar com relação à diferença foi se deslocando, sobretudo ao perceber que estava além dos ritmos de aprendizagem e da heterogeneidade dos saberes apresentados pelas alunas e alunos.

Percebia que, mesmo em um contexto tomado por propostas sustentadas por essa pedagogia do exame, havia outra pulsação dos movimentos instituintes²⁰ engendrados nos próprios estabelecimentos de ensino nos quais atuei como professora. Linhares (2010) nos partilha que esses movimentos são

aqueles em que prevalecem tendências ético-políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem (LINHARES, 2010, p. 815).

Rememoro situações vividas como docente, em uma das escolas municipais, que envolveram debates intensos para a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) mais coerente com os desejos da comunidade escolar. Relembro assembleias em que, junto a tantas(os) professoras(es), buscávamos garantir melhores condições de trabalho e o diálogo coletivo sobre os processos vividos na escola diante de uma nova proposta educativa implementada.

Pensar sobre as possibilidades fabricadas no cotidiano da escola a partir das alianças possíveis naquelas circunstâncias nos fez pensar coletivamente sobre as práticas pedagógicas e as relações instituídas. Foi a partir desse movimento de *pensar junto*, feito dentro da escola, que alternativas foram construídas para práticas avaliativas diferenciadas, como o uso de portfólios e autoavaliações com as(os) estudantes.

Foram também atividades propostas pelas(os) próprias(os) estudantes que nos levaram a caminhos que não haviam sido pensados anteriormente. Experiências outras que me mostraram a potência dos movimentos instituintes na escola e que me trouxeram novamente ao encontro com os debates sobre a avaliação das aprendizagens e às possibilidades cotidianas para a reinvenção das práticas

²⁰ Para a Análise Institucional (AI), os movimentos instituintes são fundamentais para que produzam mudanças no instituído. A relação dialética instituído-instituinte nos ajuda a perceber no cotidiano da escola movimentos possíveis para transformação de práticas e relações. Este e outros conceitos que serão usados como ferramentas nesta pesquisa serão explorados no presente capítulo.

pedagógicas e de se produzir escolas outras, que coexistiam em um mesmo *espaçotempo*.

Recuperar esses movimentos e questões me faz perceber que são parte de um processo dinâmico, complexo, permeado por relações de poder, e que também estão atravessados intrinsecamente por um contexto global em constante transformação. Essas experiências puderam desmanchar alguns olhares já constituídos sobre avaliação e, por isso, as considero bastante potentes. São experiências como essas, vividas ao longo da minha caminhada como estudante e professora, que vêm me nutrindo para pensar em escolas outras, com sentidos deslocados do medir-quantificar-selecionar-classificar os sujeitos em série.

Embalada pelas ressonâncias dos estudos feitos sobre diferença e também pelas experiências vividas nessas muitas escolas que habitam em mim, percebo que as discussões sobre as subjetividades se conectaram a um novo encontro com a avaliação, quando, no contexto de trabalho como pedagoga, pude me afetar, sobretudo, com os efeitos percebidos, através das vozes e olhares das(os) estudantes, acerca das práticas avaliativas.

Ao acolher as demandas trazidas pelo corpo discente, suas famílias e ao acompanhar os conselhos de classe e outros espaços coletivos da escola, algumas aproximações sobre os processos de singularização e a produção de subjetividades começaram a ser feitas, o que pretendo debater mais a seguir, constituindo um novo movimento de pesquisa.

2.2 Composição teórico-metodológica da pesquisa

Esta pesquisa começou a se delinear com as inquietações e as ressonâncias experimentadas a partir de algumas situações vividas como professora e pedagoga nos muitos encontros e diálogos com estudantes, suas famílias e colegas de trabalho. Foi se tornando uma proposta permeada por muitas problematizações com relação à escola, o seu cotidiano, as práticas fabricadas e os seus efeitos. Nesse movimento investigativo, tenho considerado ainda as indagações sobre a Educação e o nosso contexto macropolítico, entremeando deslocamentos significativos quanto ao olhar sobre a avaliação educacional.

Sem ousar definir o que é a escola ou buscar arrumá-la em alguma caixinha, reconheço o seu cotidiano como caótico, polifônico, plural, o que tem me ajudado a

perceber a sua impermanência e imprevisibilidade. Inserida neste cotidiano escolar complexo e ambivalente, venho me propondo a pesquisar nos últimos anos as questões que me chamam a atenção, sobretudo as que envolvem as práticas avaliativas no âmbito das aprendizagens.

Se quisermos pensar a escola a partir das suas funções sociais, em um breve panorama, podemos encontrar na teoria althusseriana o entendimento de que o aparato escolar cumpre uma função ideológica de reprodução da sociedade capitalista e atua como aparelho do Estado ao inculcar massivamente a ideologia dominante nos indivíduos.

Os estudos de Pierre Bourdieu (2007) vão se coadunar com as teorias crítico-reprodutivistas, explicitando os mecanismos internos da escola que definem a inclusão/exclusão em seu interior sob uma perspectiva de manutenção das desigualdades e da reprodução das classes sociais.

Assim como esses autores, vemos outras produções teóricas colocarem em destaque o lugar de reprodução, fixação, repetição e formatação que a instituição escolar pode desempenhar na sociedade e, como resultado, contribuir para a (con)formação dos sujeitos. Podemos perceber que a ideia de homogeneização se faz presente desde as primeiras iniciativas da escola tradicional, levando ao abafamento das diferenças e à invisibilidade dos diferentes.

No entanto, é preciso tensionar o reducionismo que pode percorrer determinados discursos com relação à escola. Colocar a escola em apenas um lugar de reprodução de costumes, tradições e conformações de cultura e conhecimento único pode sustentar narrativas que responsabilizam professoras(es), famílias, estudantes pela sua suposta crise ou fracasso.

Nesse olhar, os sujeitos da escola, como professoras(es), alunas(os) e famílias podem ser entendidos como agentes que estão a serviço dessa reprodução dos costumes e tradições, de modo consciente ou não. Ao não cumprirem com esta atuação, pode recair sobre elas(es), de modo pouco crítico e superficial, a responsabilidade pelo fracasso desse modelo de escola.

Temos, ainda hoje, políticas públicas que se sustentam em um olhar que considera o docente como mero reprodutor de conteúdos e o aluno como um trivial receptor do que lhe foi ensinado. Tais conteúdos são previamente definidos em currículos, os quais, muitas vezes, não conversam com a realidade local das escolas. Então, nessa lógica, se o aluno não aprende, o professor não soube ensinar, a família não

fez a sua parte. A justificativa do fracasso da escola é colocada nos sujeitos, que deveriam cumprir com suas funções; isto é, reproduzir o que está designado nos manuais, nos currículos mínimos, o que é exigido socialmente, considerando uma lógica bastante conservadora da moral e dos ditos bons costumes.

Penso que reduzir a escola a um aparelho estatal, onde forças instituídas permeiam as relações e determinam o seu contexto, pode limitar o nosso olhar e invisibilizar as linhas tênues, as brechas, que são produzidas em seu cotidiano. Ao ressaltarem essas características relacionadas à padronização de ritmos de aprendizagem, comportamento ou à uniformização dos modos de existência, alguns estudos conferem pouco ou nenhum reconhecimento à potência de outros movimentos e dos encontros que acontecem transversalmente na escola.

Há muitas pesquisas e contribuições críticas a esses olhares lançados sobre a escola. São estudos que, de modo geral, vão percebê-la produzindo forças múltiplas e movimentos de resistência a essas forças engendradas. Nessa direção, de acordo com Cardoso e Lara (2009, p. 1313), podemos encontrar na obra do professor Pérez Gómez (1998), uma visão de escola como “um espaço no qual a função reprodutivista pode ser quebrada pela priorização da função educativa”.

Podemos trazer ainda a este diálogo o professor Luiz Carlos de Freitas (2010; p. 97), que propõe uma outra forma escolar, a qual “deve, portanto, estar baseada na vivência da vida, vivência com propósitos formativos e na criação de seus instrumentos de inserção”.

Em diferentes campos, vemos pesquisas que dão visibilidade ao entendimento da escola como instituição produtora de sentidos. Pesquisadores, como Tomaz Tadeu da Silva (2011), Alfredo Veiga-Neto (2011), Silvio Gallo (2017), Rosimeri Dias e Heliana de Barros Conde Rodrigues (2019), em diálogo com Michel Foucault, vão desenvolver seus estudos colocando em análise as políticas de educação, a formação de professores, as práticas e os dispositivos produzidos na escola, como o currículo, por exemplo.

Encontro em Alves e Garcia (2000), no artigo “A invenção da escola a cada dia”, uma passagem relacionada ao que se fala e se produz sobre a escola, onde apontam para um paradigma reducionista, que, a meu ver, se faz muito presente nos dias atuais:

Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece

dentro da escola a cada dia, quando os profissionais que nela atuam, os alunos e alunas e seus pais, e a comunidade onde ela está inserida estão cotidianamente interagindo. A escola da qual tantos falam é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista que ignora tudo o que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar, de relação de subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização (ALVES; GARCIA, 2000, p. 07).

Ao se referirem a essa simplificação provocada por um paradigma reducionista, Alves e Garcia (2000) chamam atenção ao que é ignorado e também desperdiçado ao se tratar da escola sob tal prisma. Por esse caminho, retomo as contribuições de Morin (2007) ao nos explicitar os efeitos do paradigma simplificador e suas tentativas de ordenar o universo a partir de princípios gerais:

Assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2007, p. 59)

Nessa direção, contrariando Cecília Meirelles em seu poema “Ou isto ou aquilo”, considero que a pesquisa na escola dificilmente se conectará a metodologias de investigação assentadas em um paradigma simplificador, que reduz e dicotomiza as questões emergentes, embora ainda seja recorrente encontrarmos trabalhos com este olhar. Como nos trazem Alves e Garcia (2000), este paradigma

ignora a complexidade presente na escola, em que os diferentes sujeitos encarnados que neste espaço/tempo educativo se encontram, além de participarem desta rede educativa escolar, participam de uma multiplicidade de redes de convivência nas quais vão sendo formadas as suas múltiplas subjetividades que os fazem a cada dia diferentes. Desta maneira, esse paradigma, ignorando tudo isto, não percebe que nestas tão diferentes redes educamos e aprendemos (ALVES; GARCIA, 2000, p. 08).

As escolhas teórico-metodológicas em uma pesquisa também passam pelo modo como olhamos o mundo, nos afetamos com ele e fabricamos nossas relações. Por esse caminho, ao realizar pesquisas *na* e *com* a escola, mergulhada em seu cotidiano, tenho optado por recorrer a contribuições das mais diversas áreas de conhecimento, que contribuem como ferramentas para as análises das questões emergentes. Essa opção se faz com a intenção de potencializar os diálogos com relação aos acontecimentos, práticas e forças em movimento na escola, buscando esgarçar as linhas fronteiriças do conhecimento.

As fronteiras me interessam mais por permitir experimentar o *entre* e a sua multiplicidade de sentidos. Os referenciais adotados na pesquisa vão nos ajudar a fazer leituras, que serão reconhecidamente provisórias. Em função das escolhas

feitas, pretendo distanciar esta investigação das concepções que sugerem a separação do sujeito e objeto a ser pesquisado e, tampouco, entendo que é possível associar essa pesquisa às metodologias que pressupõem a neutralidade dos resultados e das análises feitas.

Reconheço que é bastante desafiador esse movimento de pesquisa; no entanto, não estou sozinha e, comigo, caminham outras e outros pesquisadoras(es), sobretudo as(os) que me antecederam nessa trajetória metodológica e que vêm desbravando caminhos ao andar, como nos inspira o poeta Antônio Machado²¹.

É sabido que temos frequentemente nas pesquisas na área de ciências humanas, sociais e educação, caminhos metodológicos sustentados no paradigma cartesiano e que, como nos coloca Ferraço (2001),

O paradigma cartesiano nos ensinou a pensar no mundo como um cosmos mecânico, um universo relógio, com peças fixas e movimentos previsíveis, num tempo/espaço absoluto. Sua lógica de sustentação vem da matemática, através das quantificações e medidas. Aqui, o conhecimento é tanto mais científico e racional quanto forem diferenciadas as identidades dos sujeitos e objetos. A pesquisa, neste modelo, prima pela captura de um objeto que existe fora do sujeito. O cientista moderno, porque se vê separado do objeto, busca uma teoria (a sua, sujeito) e uma metodologia (a dele, objeto) e, em vão, forja uma união que lhe revele a “verdade objetiva”. Compartimentalização, causalidade, hierarquia, linearidade e determinismo são alguns princípios básicos que sustentam os conhecimentos aí construídos (FERRAÇO, 2001, p. 91).

Em vista disso, é preciso reconhecer que esta racionalidade nos forjou ao longo da vida de modo bastante enquadrado a uma determinada compreensão de Ciência – com letra maiúscula por ser uma verdade inquestionável – e, portanto, com a necessidade de ser validada a partir de métodos científicos neutros e imparciais, que, muitas vezes, colocam à margem outras possibilidades de se fazer pesquisa.

Somado a esses aspectos, há ainda uma visão, a qual Morin (2007) chama de “visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais”, que considera realidades dissociadas e que não dialogam; isto é,

[...] considera que há uma realidade econômica de um lado, uma realidade psicológica de outro, uma realidade demográfica de outro, etc. Acredita-se que estas categorias criadas pelas universidades sejam realidades, mas esquece-se que no econômico, por exemplo, há as necessidades e os desejos humanos. [...] A dimensão econômica contém as outras dimensões e não se pode compreender nenhuma realidade de modo unidimensional (MORIN, 2007, p. 68-69).

²¹ Referência ao trecho do poema “Cantares”, em que o poeta Antonio Machado (1875-1939) nos diz: “Caminhante não há caminho/ Se faz caminho ao andar...”. Pode ser encontrado na íntegra em: <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Assim como Ferraço (2001) nos chama atenção, essa pesquisa se coloca como tentativa de “subversão da naturalização da lógica cartesiana”, principalmente ao considerar a complexidade das redes de ações, relações, saberes e representações compartilhadas no cotidiano escolar.

Cabe aqui ressaltar que o sentido dado ao termo complexidade não se refere à confusão, ao que é difícil ou complicado²². Tendo como referência o trabalho de Morin (1980), Rocha e Aguiar (2003) recolocam o sentido de complexidade, associado à

[...] um outro modo de organização de nossas ideias, um modo capaz de religar os conhecimentos fragmentados em especializações na era moderna. Um pensamento complexo ou uma análise da complexidade seria, então, capaz de articular o local, o singular (microsocial), com as representações e formas instituídas em um contexto mais amplo (macrossocial), favorecendo as análises das implicações sócio-histórico-políticas pelo coletivo. A mudança das práticas teria consequências existenciais, éticas, solidarizando os homens, redefinindo a própria noção de cidadania, que abandona o estatuto da ordem legal para o exercício crítico da ação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 65).

Diante do reconhecimento da sua complexidade, torna-se incoerente tentar encaixar esse cotidiano vivo, plural e multifacetado na linearidade de determinadas teorias modernas ocidentais. Com Alves (2001, p. 14), tenho entendido que “para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar” são necessários outros métodos.

Assim sendo, a complexidade do cotidiano escolar demanda pluralidade metodológica e, pela proposta desenvolvida nesta pesquisa, os referenciais escolhidos caminham na contramão das concepções que tragam a marca reducionista de determinadas vertentes da ciência clássica moderna.

2.3 Entrelaçamentos e contribuições potentes da Análise Institucional e da pesquisa-intervenção

Em face dos aspectos trazidos, a Análise Institucional – a qual também nos referiremos, em nosso texto, com a sigla “AI” – tem nos oferecido ferramentas

²² Morin (2007) nos alerta que “estamos condenados ao pensamento incerto, a um pensamento trespassado de furos, a um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza. Mas somos capazes de pensar nestas condições dramáticas. Do mesmo modo, não se deve confundir complexidade e complicação. A complicação, que é o emaranhamento extremo das inter-relações, é um aspecto, um dos elementos da complexidade. [...] Complexidade e complicação não são dois dados antinômicos e não se reduzem uma à outra. A complicação é um dos constituintes da complexidade” (MORIN, 2007, p. 69).

importantes para pensarmos a respeito das práticas produzidas no cotidiano da escola. Longe de propor uma discussão que individualize questões e parta para decifrações inócuas ou mesmo responsabilize docentes, equipes técnicas, estudantes e suas famílias por fracassos ou sucessos na escola, caminharemos apoiadas(os) nas ferramentas trazidas pela AI, como a pesquisa-intervenção, por nos trazerem contribuições para discutirmos as práticas avaliativas de modo que os processos de subjetivação ganhem espaço.

O conceito de pesquisa-intervenção é proposto no contexto da Análise Institucional brasileira e, de acordo com Passos e Barros (2000), bem como Rocha e Aguiar (2003), “radicaliza a proposta de pesquisa-ação e a indissociabilidade entre produção de conhecimento e intervenção social” (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 176).

Sem pretendermos aqui estabelecer um panorama histórico da Análise Institucional no Brasil, tendo em vista as produções já existentes (RODRIGUES, 2005; PASSOS e ROSSI, 2014), podemos ressaltar que, em relação à sua gênese, a AI chega ao Brasil em um fluxo de movimentos vivenciados nas décadas de 1960 e 1970, com fortes influências de institucionalistas franceses, analistas argentinos e com grande ênfase na Psiquiatria Democrática Italiana. Segundo Rodrigues (2005), a AI no Brasil é um paradigma sem passado, tendo recebido dinâmica própria devido às questões culturais, econômicas e políticas, tornando-se polifônica.

Vivíamos, em nosso país, sobretudo nos anos finais da década de 1960 e ao longo da década seguinte, um longo período de intensa repressão política, com grandes tensões e resistências causadas pelo contexto de Ditadura civil-militar, em que há a disseminação de práticas abusivas, por meio da violência física, psicológica e emocional. Movimentos populares eram constantemente minados com frequentes desestabilizações, tendo sido muitas(os) militantes e intelectuais colocados na clandestinidade ou exilados.

Rocha e Aguiar (2003) destacam que

No entanto, os que conseguiram permanecer no País e mantiveram-se na luta pelo restabelecimento de um trabalho democrático junto aos setores marginalizados da sociedade contaram com a atuação de intelectuais e de setores da Igreja vinculados ao movimento da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base (Rizzini, Castro e Sartor, 1999) (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 65).

Nos anos finais da década de 1970, movimentos buscavam problematizar o instituído, o que estava estabelecido como norma naturalizada nas instituições e, no campo da pesquisa acadêmica, é aberta uma nova perspectiva de investigação, a

qual partia de questionamentos à pesquisa tradicional, trazendo debates relativos “ao fracionamento da vida social, à dicotomização entre ciência e política e à consequente inviabilização de uma participação efetiva de grupos sujeitos nos rumos da sociedade” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

Procuraremos apresentar alguns fios constitutivos da AI no Brasil que, principalmente, podem colaborar na compreensão de determinados conceitos que se conectam à pesquisa-intervenção e a esta pesquisa, em especial. Vinculada ao movimento institucionalista da década de 1960, na França, a pesquisa-intervenção reforça a ruptura com os enfoques positivistas de pesquisa e propõe a transformação da realidade social e política, por meio de uma intervenção micropolítica na experiência social (ROCHA e AGUIAR, 2003).

Esse referencial nos parece importante por trazer conceitos que são ferramentas fundamentais ao buscar “criar dispositivos analisadores que favoreçam a produção de acontecimentos” (PAULON, 2005, p.22). Referenciada na filosofia da diferença, que possui como interlocutores relevantes, entre outros estudiosos, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como na Análise Institucional com René Lourau, Gregorio Barembliitt, George Lapassade, a pesquisa-intervenção nos apresenta uma concepção bastante conectada ao trabalho com o cotidiano da escola.

Nesse sentido, essa pesquisa realça os movimentos instituintes ao perceber neles grande potência para a reinvenção cotidiana da escola pública, sendo estes movimentos, para a Análise Institucional, que buscam romper com o instituído, com o que está enrijecido. Assim, em função da tensão entre instituinte e instituído, presente nas Instituições sociais, vale afirmar, junto com Rocha e Aguiar, que a pesquisa-intervenção:

[a pesquisa-intervenção] busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

Este aspecto é também um dos diferenciais da AI quando comparada a outras metodologias participativas, como a pesquisa-ação e a pesquisa-participante, que possuem características peculiares entre elas e podem ser melhor estudadas em trabalhos desenvolvidos por Michel Thiollent (1987), Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Streck (2006), entre outros.

De acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 67), o movimento de enunciação da pesquisa-intervenção acentuou o rompimento com os enfoques convencionais de pesquisa e expandiu as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, “enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social”.

As autoras chamam atenção para a construção de uma “atitude de pesquisa”, que aponta para uma radicalização da ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, ao considerarem que “essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67).

Neste sentido, o caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, incluindo os que são fabricados como científicos, segue um dos paradigmas da A.I., o de que é preciso “transformar para conhecer”. De acordo com este paradigma, o acesso mais amplo às forças presentes num certo campo, só se dá no calor dos movimentos. As pesquisadoras sublinham ainda que, para a composição da pesquisa-intervenção, são considerados como referenciais relevantes: a concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e práticas de liberdade e de ação transformadora (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67).

Ao perceber na escola a coexistência de forças – que buscam conservar e que querem transformar o instituído –, encontro diálogo com a noção de *instituição* trazida pela AI. Corriqueiramente, a ideia de instituição está associada a um lugar onde realizamos atividades ou ao espaço onde pessoas costumam trabalhar e estudar.

A noção trazida pela Análise Institucional difere de outros sentidos que foram apropriados ao longo de determinados momentos históricos por considerar a instituição como produção, atividade, e não, como estabelecimento ou natureza.

De acordo com as autoras Rodrigues e Souza (1991), ao retomarem as contribuições de Lapassade, é possível destacar três momentos em que, na corrente francesa, encontramos marcos à elaboração conceitual do termo instituição. Num primeiro momento, entre as décadas de 1940/1950, a instituição é considerada “como estabelecimento de cuidados, num duplo sentido: um estabelecimento que merece ser cuidado (terapeutizado) e que, deste modo, pode ser mobilizado a serviço da ação terapêutica [...]” (RODRIGUES; SOUZA, 1991, p. 21). Em um segundo momento, há o entendimento de que “as instituições seriam dispositivos instalados no interior dos

estabelecimentos, e não mais os próprios estabelecimentos” (Lapassade, 1977 apud RODRIGUES; SOUZA, 1991, p. 21). O terceiro momento é a introdução, pelos movimentos antiinstitucionais, como antipsiquiatria, antiescola, entre outros, de um sentido conceitual, não apenas empírico, ao termo instituição.

Apoiadas nas contribuições de Lapassade e dos movimentos institucionalistas, Rodrigues e Souza (1991) trazem uma definição de instituição, que irá nos ajudar nesta pesquisa:

Definimos instituição (no sentido que lhe dá a Análise Institucional strictu-sensu) como certas formas de relações sociais, tomadas como gerais, que se instrumentam nas organizações e nas técnicas, sendo nelas produzidas, re-produzidas, transformadas e/ou subvertidas (RODRIGUES; SOUZA, 1991, p. 32, grifos feitos pelas autoras).

Ao apresentarem a AI e um dos seus conceitos seminais, as autoras reconhecem campos de força e os colocam em relação, pensando de modo multidimensional, o que dialoga com a complexidade no sentido que vimos anteriormente. Compreendo que essa composição teórico-metodológica abala mais uma vez o paradigma simplificador e nos ajuda a pôr em análise as relações e as práticas produzidas na escola, as quais podem se cristalizar ao longo do tempo, tornando-se conservações bastante cristalizadas sem um olhar mais atento. Falamos aqui do objetivo da Análise Institucional, que, segundo Rodrigues e Souza (1991),

[...] seria trazer à luz essa dialética instituído-instituinte, de maneira generalizada (em todos os âmbitos sociais e realizada por todos). Para tanto, ela pode intervir EM estabelecimentos e COM dispositivos, mas sempre visando a apreender a instituição em seu sentido ativo (RODRIGUES; SOUZA, 1991, p. 24, grifos e destaques em maiúsculas feitos pelas autoras).

Percebo relação entre o que temos discutido até o momento com o que podemos ouvir muitas vezes nos corredores da escola, ao nos indagarmos sobre os porquês de a avaliação ser reduzida a um único instrumento, em geral, a prova. Alguns colegas já me compartilharam seus entendimentos sobre essa questão: “Porque sempre foi assim...” ou “É um modo de preparar pra vida lá fora...”. São respostas que recaem na superficialidade das análises e pouco animam a dialogar sobre as possibilidades abertas, como pensarmos acerca da genealogia da avaliação, por exemplo. Como se naturalizou essa ideia? Como se produziu essa relação entre avaliação e exame?

Buscar a apreensão da instituição em seu sentido ativo nos traz um outro entendimento para a escola. Podemos assumi-la como forma geral, que (re)produz e

sustenta práticas; e também podemos colocar em análise as relações e práticas fabricadas, problematizando a cultura escolar e as instituições que a permeiam. Esse entendimento sobre instituição se desdobra na percepção sobre a nossa implicação ao desenvolvermos uma pesquisa acadêmica ou intervenção institucional.

As instituições tendem à reprodução, a sustentar práticas instituídas; no entanto, o que a AI busca fazer, a partir das diferentes formas de intervenção (seja em pesquisas, na atuação cotidiana dos agentes da instituição, como professoras(es), por exemplo, na escola), é justamente colocar em análise as relações e práticas.

Nesse sentido, tendo como referencial teórico-metodológico a AI, a implicação se torna uma ideia-chave importante para a nossa pesquisa. Diferentemente do que estamos habituadas(os) a pensar, associando a implicação ao envolvimento ou ao comprometimento com determinado projeto e/ou grupo, René Lourau (2004) evidencia um entendimento para implicação como um “nó de relações”, que não é necessariamente boa (uso voluntarista) nem má (uso jurídico-policialesco). O autor diferencia a implicação da sobreimplicação, que “é a ideologia normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade do ‘implicar-se’” (LOURAU, 2004, p. 189).

Para Lourau (2004), o fundamental para a ética, a pesquisa e a ética da pesquisa é a análise da implicação, pois considera que a implicação está presente em nossas escolhas, resistências, ausências, participações, sobremotivações ou (des)motivações, onde podemos dedicar os nossos (des)investimentos libidinais.

Esse entendimento é bastante potente para essa pesquisa por vários motivos. Um deles é diferenciar essa abordagem qualitativa de outras propostas como a pesquisa-ação e a pesquisa-participante, como mencionado anteriormente nesta tese. Essa ideia-chave sobre a implicação amplia as análises feitas por nos recolocar a questão dos sujeitos da pesquisa e as relações produzidas por quem pesquisa.

Gilles Monceau (2008), ao discutir conceitos básicos da Análise Institucional, como implicação, sobreimplicação e implicação profissional, retoma o início dos trabalhos de Lourau e Lapassade ao desenvolverem essa questão nas situações de intervenção, que passaram a denominar de sócio-análise. Monceau (2008) destaca que o conceito de implicação foi trabalhado por ambos os pesquisadores em discussão, e também em oposição, com o conceito de transferência e contra-transferência da psicanálise, pois consideravam que os analistas, bem como os analisandos, têm a mesma natureza. Acrescenta ainda que

o que os distingue é a posição do dispositivo de análise e a relação de saber e a relação de poder. Foi provocando uma análise de implicação que a Análise Institucional tentou fazer uma análise da instituição (MONCEAU, 2008, p. 21).

Isto é, se aproximarmos esta noção de implicação trazida por Lourau (1993; 2004) com o exemplo de um caleidoscópio, podemos compreender que diversas imagens podem se compor de acordo com a movimentação feita no dispositivo e com o ângulo observado. Ao compor diferentes imagens, o que vai fazer a diferença na leitura delas? O que vamos escolher para falar sobre essas imagens? Podemos, inclusive, não falar sobre elas, ignorar algumas das imagens formadas ou dar ênfase a determinadas cores, o que não significa que uma ou outra imagem será melhor, pior ou mais bonita.

Nas palavras de Fischer (2012), a partir de leitura de Paul Veyne (1982),

Várias consequências tiramos dessas afirmações: a mais importante é que toda ciência é provisória, já que a cada momento, como num caleidoscópio, colocam-se para os grupos humanos e as sociedades alguns pontos críticos, algumas questões, que não vivem eternamente iguais a si mesmas, essencialmente as mesmas (FISCHER, 2012, p. 109).

O interessante, a meu ver, apoiada nesta noção de implicação, é colocar em foco as análises feitas a partir das relações fabricadas. Ou seja, a implicação está presente nas relações, interseccionando todas elas. O exemplo do caleidoscópio serve apenas como uma aproximação inicial desta noção de implicação, mas não nos servirá integralmente, pois pode gerar uma percepção simplista e frágil das análises feitas, dando a impressão de que vai depender de fatores externos, padronizados ou isolados.

Em diálogo novamente com Monceau (2008), podemos compreender que

O que entendo por implicação é a relação que indivíduos desenvolvem com a instituição. Nós podemos dizer que o indivíduo é tomado pela instituição, querendo ele ou não. [...] Lourau tinha uma frase que eu guardo de memória porque ilustra bem essa ideia. Ele dizia: 'A instituição fala pelo ventre, falando por nossa boca'. É uma imagem que vem contradizer certas definições de implicação. Não podemos confundir implicação com engajamento, com investimento (MONCEAU, 2008, p. 21).

Um outro exemplo trazido pelo pesquisador se refere a um cidadão que, em uma democracia, prefere não votar. Ele está tão implicado quanto o que vota. Nesse sentido, mesmo que não desejemos, a implicação existirá, o que nos leva "a analisar mais o modo de implicação do que sua existência" (MONCEAU, 2008, p. 21). Essa análise se volta aos vínculos com as instituições, se trata do como e não do quanto os sujeitos se vinculam a uma organização.

Ao contrário do entendimento corrente, que trata implicação como envolvimento, Rodrigues e Souza (1991) destacam que

“[...] a análise de implicação não se resume à necessidade de analisar a maneira como aquele que intervém se vincula aos indivíduos, grupos e instituições com os quais trabalha. Aqui, estamos ao nível das identificações, rivalidades ou, no máximo, das alianças e conflitos políticos dentro de uma certa organização, por exemplo. [...] Trata-se, isto sim, da análise dos vínculos (afetivos, profissionais e políticos) com as instituições em análise naquela intervenção em tal ou qual organização e, de forma ainda mais generalizada, da análise dos vínculos (afetivos, profissionais e políticos) com todo o sistema institucional. (RODRIGUES; SOUZA, 1991, p. 33, grifos feitos pelas autoras).

Nessa investigação, como já salientado, buscaremos trazer as práticas avaliativas para o centro do debate e, inspirada por esta noção dada à implicação, nos debruçaremos sobre as análises dos vínculos com as instituições presentes. O que tem sido dito pelo ventre? Como as instituições perpassam as práticas avaliativas desenvolvidas e produzem subjetividades?

Perceber como essas forças se materializam na avaliação escolar e problematizá-las pode tornar tais práticas e relações analisadores de uma instituição e dos seus processos. Dando sequência ao diálogo sobre analisador, me aproximo novamente de outra ferramenta trazida pela Análise Institucional e, por esse caminho, trago Barembliitt (2002) ao ressaltar que o analisador possui materialidade expressiva totalmente heterogênea. Isto é,

Qualquer materialidade pode ser suporte de um analisador, ou seja, um analisador não é necessariamente um discurso, mas pode ser um monumento, a forma como está elaborada a planta arquitetônica da organização, pode ser uma característica dos modos de relação que não está formalizada nem anunciada em parte alguma, ou seja, pode ser um costume e não uma norma, nem uma lei; pode ser um arquivo, isto é, a maneira como está organizada a memória de uma organização; pode ser uma distribuição do tempo ou do espaço na organização. E é claro que podem ser também formas escritas ou faladas do discurso organizacional (BAREMBLITT, 2002, p. 62).

Outra característica relevante com relação ao analisador é que ele mesmo possui elementos “para se auto entender, ou seja, para começar o processo de seu próprio esclarecimento” (BAREMBLITT, 2002, p. 63). Há nele um potencial de intervenção que pode provocar um processo de auto-análise.

Nas palavras de Rossi e Passos (2014),

A pesquisa-intervenção visa explicitar as relações de poder do campo de investigação, uma desnaturalização permanente das instituições, incluindo a própria instituição da análise. A intervenção está associada à construção e/ou utilização de analisadores. A noção de pesquisador colhido no campo de pesquisa se modifica para a atitude de análise da implicação (Rossi; Passos, 2014, p. 177).

Desse modo, a intervenção se une à pesquisa para fabricar outra relação entre sujeito/objeto e teoria/prática; ocorre a partir da construção do campo, da produção teórica e não se compromete em substituir a ação. Podemos aprender com Rossi e Passos (2014) que

A pesquisa-intervenção na inflexão do institucionalismo define, então, seu plano de atuação entre a produção de conhecimento e a transformação da realidade, seja ela dos grupos, organizações ou subjetividades, tomando os analisadores como operadores clínico-políticos (Rossi; Passos, 2014, p. 179, grifos nossos).

Em busca de contribuições que possam nos ajudar no entendimento deste conceito-ferramenta, Rossi e Passos (2014) retomam Félix Guattari e observam que,

O analisador é um conceito-ferramenta forjado por Guattari ao longo de vários anos, exposto no livro *Psicanálise e transversalidade*. Apesar de seu aborrecimento com os estudos de Farmácia, Guattari não deixou de propor termos como molar, molecular e analisador. Este último, no sentido químico, é aquele ou aquilo que provoca análise, quebra, separação, explicitação dos elementos de dada realidade institucional (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 18, grifos dos autores).

Nessa abordagem de pesquisa, a intervenção atua no sentido de produzir ou perceber os possíveis analisadores, tendo em vista que não é possível congelar o processo que está sendo investigado. Paulon (2005) compartilha que,

O analisador refere-se a todo dispositivo revelador das contradições de uma época, de um acontecimento, de um momento de grupo e que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade (PAULON, 2005, p. 24).

Sem a intenção de definir a priori todos os analisadores com os quais pretendi trabalhar nesta pesquisa – pois também quis estar aberta ao que o cotidiano da escola pode me oferecer e me surpreender –, considero as experiências vividas como pedagoga em um estabelecimento de ensino voltado à educação profissional como fonte primeira de questões que me impulsionaram a este movimento de investigar as práticas avaliativas e como afetam as subjetividades na escola. Entendo, assim, como potenciais analisadores na pesquisa as reuniões, como as do conselho de classe e com a equipe multiprofissional; os atendimentos realizados e os relatos trazidos por estudantes e suas famílias; registros pessoais; encontros nos corredores e conversas informais; documentos oficiais e instrumentos avaliativos apresentados por docentes e/ou discentes.

Se pensamos instituição no sentido ativo, como propõe a AI, encontro possibilidades de entrelaçar estas minhas próprias experiências com outras que me

chamam a atenção, vivenciadas por colegas de trabalho, estudantes e companheiras(os) em outros estabelecimentos de ensino.

Com grande destaque, as falas das(os) alunas(os) presentes no vídeo “A hora do desespero” – o qual trabalharemos no terceiro capítulo desta tese –, bem como outras manifestações partilhadas por elas(es) ganham espaço neste trabalho investigativo por darem pistas sobre as lógicas presentes na escola e evidenciar as práticas e os modos de funcionamento.

Além de partir das situações vivenciadas como pedagoga e professora, não me limitarei a elas. Considero que estudantes, técnicas(os) e professoras(es) são sujeitos fundamentais para a articulação das práticas avaliativas e, com a intenção de incorporar contribuições à pesquisa, entendo, como caminhos metodológicos, a realização de entrevistas com a equipe multiprofissional, com estudantes e professoras(es) que participaram do filme.

Foram ainda incluídos nas entrevistas professores que, embora não tenham participado do vídeo, se mostraram abertos à participação na pesquisa por se interessarem pela temática e/ou por serem mencionados pelas(os) estudantes nas entrevistas. Cabe, assim, ressaltar que os docentes participantes da pesquisa integram os colegiados de ensino médio e de cursos que ofertam a educação profissional, tendo diferentes formações em áreas de conhecimentos, como humanas, exatas, engenharias, artes, entre outras.

Para o desenvolvimento das entrevistas, foram elaborados roteiros de questões semiestruturadas, as quais facilitavam o desdobramento da conversa e possibilitavam a interação mais próxima entre as(os) participantes. As entrevistas foram gravadas e consentidas com anuência formalmente registrada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além das entrevistas, pude ainda retomar registros pessoais que integraram o meu caderno de campo construído com a pesquisa, somado a documentos oficiais. Com essa composição teórico-metodológica, compreendo que a investigação das práticas avaliativas, em especial a partir dos olhares, vozes, sentidos, questões trazidas pelas(os) sujeitos de pesquisa, podem se expandir a muitos outros horizontes.

3 “A HORA DO DESESPERO”: DIÁLOGOS E RESSONÂNCIAS A PARTIR DE UM FILME PRODUZIDO POR ESTUDANTES

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

Jorge Larrosa

Um dos marcos significativos para me lançar nessa pesquisa foi o filme produzido por estudantes chamado “A hora do desespero” (A HORA..., 2016), que está disponível em uma plataforma de vídeos bastante popular²³. Com esse filme, pude me conectar ao que Larrosa (2002) nos fala sobre experiência, como trouxe na epígrafe que inicia o presente capítulo, por ter passado por mim e me tocado profundamente pelas questões que se apresentam nele e podem ser desdobradas a partir dele. De fato, a meu ver, foi um acontecimento!

Embora dentro da minha prática profissional já buscasse intervir nos processos da escola, esse vídeo vocalizou incômodos e insatisfações das(os) estudantes e nos convida a pensar sobre o que temos produzido no âmbito das relações entre sujeitos no ambiente escolar. Nesse sentido, percebo que ele também fomentou o meu desejo de dar continuidade, no âmbito da investigação acadêmica, aos diálogos sobre as práticas avaliativas.

Dou realce a esse vídeo por inúmeros elementos que podem ser explorados e, com ele, pretendo abrir caminhos para colocarmos em análise os efeitos das práticas avaliativas nas subjetividades. Assim, busco desenvolver, nas linhas a seguir, as ressonâncias produzidas em mim e nos diálogos estabelecidos com participantes do vídeo, procurando estar aberta aos seus desdobramentos.

Compreendo que esses desdobramentos podem se estender a momentos posteriores à conclusão desta tese. Aqui, trataremos de modo delimitado em virtude do recorte e das intencionalidades da investigação, e por força da necessidade de conclusão desse ciclo, o que envolve prazos e demandas concernentes a um processo de pesquisa.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kAcklkqZGCo>. Último acesso em: 10 mai. 2021.

Por esse caminho, trarei trechos do referido vídeo, que acompanha o cotidiano de estudantes de ensino médio integrado²⁴ em uma semana de provas. À época da gravação, as(os) estudantes que participaram do vídeo tinham entre 15 e 18 anos e realizavam cursos integrados em diferentes áreas, ofertados na mesma escola.

Vemos, no vídeo, mensagens compartilhadas em redes sociais e ouvimos muitos relatos das(os) estudantes, contando, ainda, com a narração feita pelas(os) próprias(os) alunas(os). A narração ajuda a conduzir o nosso olhar e contribui para que as situações e análises sobre o tema central do vídeo sejam apresentadas a quem assiste.

Os recortes feitos por mim são reconhecidamente arbitrários e os faço mediante as percepções que possuo nesse momento da pesquisa, sendo, portanto, provisórias e parciais. A partir do entendimento sobre a análise de implicação, posso tensionar a minha relação como pesquisadora com o que está sendo pesquisado, o que me ajuda a pensar em análises que não me retirem dos processos. Paulon (2005) elucida que

[...] o intelectual implicado procura não se retirar dos efeitos analisadores do dispositivo de intervenção, já que ele 'se define pela vontade subjetiva de analisar até o limite as implicações de seus pertencimentos e referências institucionais' (Lourau, 2004: 147) ao colocar no centro da investigação aquilo que os neutralistas julgavam como lixo ou inconvenientes da investigação científica (PAULON, 2005, p. 24).

Além de me debruçar em determinados trechos desse filme, percebi que dialogar com as(os) próprias(os) idealizadoras(es) e alguns participantes do projeto seria um caminho interessante para recuperar o processo de produção a fim de retomar as questões que ganharam força e materialidade no vídeo por afetarem as(os) estudantes naquele período.

Assim, pretendo usar nesse capítulo, de modo concomitante, as entrevistas feitas com as(os) estudantes, professores e produtoras(es) que participaram do vídeo. No caso das(os) alunas(os) egressas(os), vale adicionar que realizaram o curso ao longo de 04 anos na escola onde foi elaborado o vídeo.

Cabe ressaltar que as entrevistas com as(os) estudantes foram feitas em meados de 2021, posteriormente à conclusão do curso de ensino médio integrado que

²⁴ A nomenclatura “ensino médio integrado” se refere a cursos de nível médio que se voltam à educação profissional técnica articulada ao ensino médio, muito conhecidos também como cursos integrados, que foram implementados na rede federal de ensino a partir de 2004. Em geral, esses cursos atendem adolescentes e jovens. Para mais informações e documentos oficiais que orientam esses cursos, consultar: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Último acesso em 09 fev. 2022.

realizavam e após 06 (seis) anos do lançamento do vídeo. Esse movimento de recuperar o contato com essas(es) estudantes para realizar as entrevistas, ouvir as suas intenções ao prepararem o vídeo, como percebiam e percebem hoje as práticas avaliativas contribuiu muito para dar novos rumos à pesquisa, tendo em vista que as falas fluíram sem combinações prévias; isto é, estávamos no terreno das incertezas e indeterminações.

Foram entrevistas agendadas diretamente com as(os) estudantes egressas(os), em que senti um acolhimento bastante positivo à proposta da pesquisa e um forte desejo delas(es) em contribuir com a investigação, sobretudo por afirmarem que “é preciso mudar o jeito de avaliar” diante do que haviam vivido ao longo do curso e expuseram em parte no filme.

Percebi ainda a grande receptividade dos professores contatados, que se disponibilizaram a agendar o encontro e, devido ao fluxo da pesquisa e outros atravessamentos, pude realizar essas entrevistas no início do ano de 2022.

Em virtude dos protocolos sanitários existentes devido à pandemia de COVID-19, as entrevistas foram feitas remotamente a partir de um roteiro semiestruturado de questões, o qual não foi disponibilizado com antecedência às(aos) entrevistadas(os) por apostarmos na espontaneidade e na potencialidade do encontro.

A opção por um roteiro mais aberto favoreceu uma conversa mais fluida e receptiva ao que fosse trazido pelas(os) entrevistadas(os) no encontro remoto, sem demarcar o que poderia ou deveria ser dito. Assim ocorreu em todas as entrevistas realizadas e, deste modo, questões que antes não haviam sido formuladas, puderam ser tecidas de acordo com as circunstâncias e pudemos explorar aspectos que se desdobraram no decorrer da conversa.

Tive acesso ao referido vídeo em 2016 e, embora já o tenha visto em diversas situações, percebo que ainda me afeta e me provoca inúmeras indagações a cada vez que o assisto. Anos já se passaram desde a sua primeira exibição na escola e, com ele, senti, em alto e bom som, nas falas, nas escritas, nos corpos das(os) estudantes o que já vinha me chamando atenção: as relações e os efeitos produzidos pelos sujeitos com as práticas avaliativas na escola.

Com o intuito de levar as(os) leitoras(es) comigo nesse movimento, faço a aposta de partir de uma seleção de cenas do vídeo em questão, organizada em subseções, entrelaçando, ao longo do texto, as entrevistas realizadas. Apesar de já terem passado alguns anos desde a produção e primeira exibição do filme, sinto que

aquelas vozes e imagens ressoam até os presentes dias, mantendo-se bastante atuais. Por isso, a importância de trazer estas ressonâncias e provocações, a começar pelos momentos iniciais do vídeo.

3.1 Pelas vozes e olhares das(os) estudantes: os sentidos produzidos no cotidiano escolar

O pulso ainda pulsa
E o corpo ainda é pouco
Arnaldo Antunes / Tony Bellotto / Marcelo Fromer

Para melhor contextualizar o filme, cabe ressaltar que a proposta foi lançada por um professor em uma oficina de vídeos, oferecida como atividade de extensão a estudantes de cursos do ensino médio integrado à educação profissional em uma escola da rede federal. A realização do vídeo partia de um tema escolhido pelas(os) alunas(os), sendo que cada grupo poderia desenvolver o seu roteiro com as ideias dadas pelos seus integrantes.

Assim, as(os) estudantes coletaram depoimentos, fizeram animações, selecionaram a trilha sonora, realizaram entrevistas e, ao final, editaram o material compilado, produzindo os seus respectivos vídeos. Todos os vídeos produzidos pelas(os) estudantes, a partir da proposta deste professor, foram exibidos na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) do estabelecimento de ensino no qual estudavam no ano de 2016.

Um grupo em especial, nesta oficina, optou por abordar o cotidiano delas(es) e das(os) colegas durante a semana de provas. Na entrevista realizada para esta pesquisa com uma das estudantes egressas e produtora deste filme – que consideraremos neste texto como ENT01 –, pudemos melhor compreender como foi o processo de escolha do tema e a criação do roteiro:

[...] quando a gente foi sentar para discutir sobre o tema dentro da oficina, a gente estava pensando: “ah, o que a gente poderia falar?” E um desses temas foi falar sobre a semana de provas porque é um tema que não tinha como a gente não ter domínio de falar, é um tema que estava muito explícito na gente. Todo mundo ali passou um tempo, durante os 4 anos, tensos com a semana de provas, com a semana de avaliações. E também o próprio tema quase atrapalhou o documentário porque, por conta das várias semanas de provas e avaliações, a gente teve que postergar bastante a edição do documentário. Foi até cômico! A gente terminou de editar o corte final do documentário

faltando 20 minutos pra passar porque a gente não tinha tempo de se reunir pra fazer esse trabalho, uma atividade extra da escola. [...] A gente queria poder falar da semana de provas e o quanto isso incomodava e doía a gente e doía as pessoas ao nosso redor [...]. A gente queria tentar passar um pouco de sátira, mas falar isso de uma coisa séria... Porque eu via vários amigos meus, incluindo eu, passando mal, não conseguia dormir... Uma das pessoas que falaram no documentário, estava com problemas psicológicos na época, que ficavam mais fortes durante a semana de prova. Era algo que não tinha como a gente não falar daquilo, era o que a gente mais conhecia, a semana de provas [...] o pessoal andando com a roupa toda amassada, toda descabelada, indo fazer prova. Às vezes, as pessoas estavam dormindo entre uma aula e outra porque estava a noite toda estudando. Era bem assim e a gente queria poder passar isso. A gente queria fazer um tema sobre a escola, ali dentro da escola. Por que não fazer um tema dentro da escola? (ENT0125).

Tensão, dor, incômodo, problemas psicológicos, insônia, roupa amassada, cabelo descabelado são mencionados neste trecho e em outros momentos da entrevista. Naquilo que é dito explicitamente, vemos que há uma escolha das(os) estudantes por tratarem de um tema dentro da escola que dominavam tão bem. “O corpo ainda é pouco...”, já cantavam os Titãs na década de 1980.

Em contato com outro produtor do vídeo e estudante egresso dessa mesma escola – o qual chamarei como ENT02 –, tive acesso à seguinte fala:

A gente acabou vendo que era muito curioso o fato de uma prova assustar tanto as pessoas. [...] Eu confesso que sou um pouco ansioso, meus amigos também eram um pouco, mas, assim, o nível que alguns chegavam já era um pouco de preocupação. Então, a gente tinha relatos de pessoas que, realmente, não conseguiam dormir mesmo, pessoas que já estavam precisando até de auxílio de remédios, eram coisas assim, bem assustadoras, que já não estava dentro da nossa realidade, que já não podia mais achar normal. E aí, a gente começou a perceber isso e a gente se preocupou. E aí, a gente pensou: “Poxa, vamos produzir esse documentário pra fazer até mesmo os nossos professores ou até a nossa escola mesmo repensar sobre isso e fazer com que a gente consiga, da melhor maneira possível, caminhar juntos, professores e alunos, e a gente consiga fazer as avaliações. E eles conseguirem também nos avaliar porque isso é importante também. A gente não tira a importância disso, que a avaliação é sempre importante, só que repensar mesmo sobre como isso pode ser feito, um pensamento crítico mesmo e uma forma da gente repensar o método de ensino (ENT02²⁶).

Em ambos os relatos, percebo nitidamente que as provas são experiências marcantes ao longo da vida escolar. Por realizarem com muita frequência e observarem a grande comoção causada nas(os) discentes, esses estudantes se sentiram impelidos a abordar esse tema no vídeo por conhecerem intimamente o seu funcionamento e perceberem no corpo os seus efeitos. Como a primeira entrevistada

²⁵ Entrevista remota concedida em 08 fev. 2021.

²⁶ Entrevista remota concedida em 10 fev. 2021.

ressaltou: “A gente queria poder falar da semana de provas e o quanto isso incomodava e doía a gente e doía as pessoas ao nosso redor (...)” (ENT01).

Em ambas as entrevistas há destaques significativos sobre como se sentiam durante a semana de provas, sobretudo, ao lembrarem do que ouviam das(dos) colegas quando compartilhavam suas emoções. Nas falas dos entrevistados, muito me chamou atenção as menções feitas às provas, relacionando-as com expressões como: “assustadoras”, “tensão”, “ansiedade”, “dor”.

Isto é, nas palavras das(os) estudantes, vivenciar as provas cotidianamente representava um período de forte estresse; de não dormir à noite, de precisar descansar durante os intervalos das aulas em função do cansaço físico e mental; de recorrer a remédios, em alguns casos; período em que se intensificavam as questões de saúde já existentes. A própria semana de provas interferiu na dinâmica de produção do filme e, de acordo com os entrevistados, a edição final do vídeo foi apenas concluída no dia da sua exibição, pois não tiveram condições de finalizá-la com antecedência devido ao acúmulo das demais atividades avaliativas existentes em outras disciplinas.

Caminhando um pouco mais nos trechos selecionados do filme, trago um breve registro feito por mim na tentativa de traduzir, em palavras, imagens contidas na abertura do vídeo. Com o plano sequência inicial focado na escuridão da tela, temos uma Voz²⁷, que nos impacta e convida a nos aproximarmos de quem está vivendo a experiência narrada. Convido, assim, a embarcarem conosco nesta leitura:

Cena 01 – Transbordamentos dos corpos (in)dóceis

Tela preta.

Som de sirene ao fundo.

Alta.

Estridente.

Alarmante.

Sete segundos

e o som permanece alto.

Ecoa. Afeta. Incomoda.

²⁷ Registro este termo com letra maiúscula para representar a força presente na voz da estudante, que nos parece desejar ser ouvida em alto e bom som.

Sensação de que o tempo transcorrido
é muito maior
do que os poucos segundos que se passaram.

Tempo curto.

E longo.

In-Tenso.

Angustiante.

Tela preta.

Uma Voz se manifesta:

Já desisti, amor!

Eu já 'tô' estressada!

Já não sei mais o que fazer!

Acabou a minha vida, a-ca-bou!

Silêncio.

Tela preta.

A Voz tensa, aos gritos, retorna.

Preocupação.

A Voz lista inúmeras tarefas
que precisam ser cumpridas.

Lista.

Ao mesmo tempo.

Questionários.

Listas. E mais listas.

Exercícios. Infindáveis.

Pesquisas, seminários.

Testes, provas.

Atividades

Pendentes.

Tela preta.

A Voz avisa:

Não sei nem por onde começar...

A Voz pulsa. E brada.

Gente, estou louca!

Estou estressada!

Eu já tomei tanto café que já acabou o pó aqui de casa!

Tela preta.

Silêncio.

E a Voz

Já não diz mais nada.

O vídeo aposta em começar pelo fim como um paradoxo emblemático de uma possível desistência trazida na Voz de uma estudante. Este relato foi compartilhado por áudio com colegas através de um aplicativo de mensagens instantâneas e, ao abrir o filme com uma intensa sequência de falas, a aluna vai expondo os seus incômodos e narra, com demasiada aflição, suas agruras diante do acúmulo de tarefas. Como ressalta a própria aluna no áudio: “Minha vida acabou!”.

Acredito que possa também nos trazer memórias dos nossos próprios momentos diante de situações como essas ou perante determinados instrumentos avaliativos, assim como rememorar circunstâncias vividas por muitas(os) estudantes ao longo da vida escolar. Como afirmaram os idealizadores do projeto durante as entrevistas: “Quisemos ser impactantes”. Penso que conseguiram produzir muitos efeitos a partir desse vídeo, inclusive que não estavam previstos inicialmente por elas(es).

A abertura do vídeo teve um efeito sinestésico em mim com o fluxo alarmante da sequência, indo além da exposição do que está sendo dito. Mergulhei nas possibilidades abertas pelas ondas sonoras, que me chamaram atenção para o implícito, ao não dito, em especial quando não havia nenhuma imagem em tela.

O relato da estudante na abertura do vídeo, com os inúmeros instrumentos avaliativos citados por ela, nos apresenta um funcionamento muito arraigado no cotidiano da escola e a (con)formação da avaliação a uma perspectiva pautada na coleta de dados sobre os sujeitos, a qual, em geral, é centrada em provas e testes.

O vídeo nos oferece pistas significativas para (re)conhecer este modo de funcionamento engendrado há alguns séculos na instituição *escola* que conhecemos. É retumbante ouvir que “a vida acabou” ao passo que não se sabe o que fazer com tantas listas, testes, seminários, provas. Este modo de operar bastante presente na escola e já citado nesta tese não se limita a coletar dados, mas a usá-los para determinados fins, como o de aferição do conteúdo assimilado.

Volto a pensar nos sentidos produzidos por essas práticas avaliativas e também na relação que possuem com a aprendizagem. Entendo que os dados coletados em uma prova, por exemplo, vão alimentar a demanda por notas e produzir classificações. Quanto mais informações geradas sobre as(os) alunas(os) através dos instrumentos avaliativos, um juízo de valor vai sendo forjado sobre suas aprendizagens.

Na sequência do filme, há manifestações de muitas(os) estudantes, que ora gritam, compartilham seus desabafos, gesticulam e fazem seus apelos. Em outros momentos do vídeo, as(os) próprias(os) alunas(os) satirizam certas situações, fazem piadas e ironias diante do que vivem nos períodos intermináveis de avaliações.

Foram muitas emoções e afetos compartilhados pelas(os) alunas(os), que desestabilizam lógicas universais que circulam na escola. São manifestações de processos que coexistem no cotidiano e que desencaixam discursos arrumados e avidamente feitos em defesa da excelência do ensino em nome da qualidade da educação, tendo, nessa perspectiva, a avaliação como elemento verificador da eficácia dessas dimensões. Muitos desses discursos que defendem a qualidade acima de tudo parecem não se importar com os efeitos colaterais que também são gerados. Colocar em análise esses efeitos também contribui efetivamente para a produção da qualidade social na escola.

Embalada por essas ressonâncias provocadas pelo vídeo, que se somavam aos relatos trazidos pelas(os) próprios(as) estudantes e suas famílias nos atendimentos realizados pela equipe multiprofissional, percebi caminhos de investigação. Muitos desses relatos abordavam o estresse e a ansiedade vividos e que, conjugados a outros fatores, contribuía para desencadear processos de adoecimento e sofrimento psíquico nas(os) estudantes.

Uma das questões que também impulsionou a minha investigação era justamente pensar como a avaliação estaria associada a esses processos, compreendendo que não é a única e exclusiva responsável por eles. As partilhas feitas

pelas(os) estudantes trouxeram elementos para perceber a complexidade dos processos produzidos na escola e que também vão permear as práticas avaliativas.

É importante termos atenção e cuidado para não dissociar as dimensões presentes nos processos desencadeados na escola. No caminho das análises, existem entrecruzamentos que podem nos conduzir a culpabilizações individuais, recaindo, muitas vezes, nas tentativas de construirmos respostas ordenadas aos problemas apresentados, dentro de um paradigma moderno. Compreender que a avaliação não é por si só a única causadora do que é trazido pelas(os) estudantes em relação aos efeitos físicos e psíquicos não a isenta de responsabilidade sobre o que vem sendo produzido.

Na presente pesquisa, embora não tenha me debruçado sobre os efeitos psíquicos, percebo que esses debates podem também estar presentes transversalmente nas discussões relativas à medicalização da vida. De acordo com o Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade,

Desde que o filósofo austríaco Ivan Illich passou a criticar as tendências de transformar as dores e questões da vida humana em temas de domínio médico (na passagem da década de 70 para a década de 80), discursos comprometidos com a ética e com a dignidade das pessoas têm trazido preocupação com relação aos processos de medicalização engendrados na cultura ocidental. O filósofo Michel Foucault, o escritor Peter Conrad e os psiquiatras Peter Breggin e Thomaz Szasz figuram entre alguns dos nomes importantes que deram continuidade à crítica do fenômeno da medicalização (Grupo de Trabalho Educação & Saúde, 2015, p. 11).

São estudos relevantes, em que pesquisadoras(es) têm produzido materiais significativos e bastante qualificados (CAPONI; VALENÇA; VERDI; ASSMANN, 2013; Grupo de Trabalho Educação & Saúde, 2015; GIUSTI, 2016; REGO, 2017), que nos levam ao entendimento sobre medicalização como

o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo (Grupo de Trabalho Educação & Saúde, 2015, p. 11).

Faço aqui essa relação entre os efeitos psíquicos e o processo de medicalização da vida ao perceber que, na escola, temos acompanhado intensamente as questões relacionadas à aprendizagem se tornarem questões médicas, em muitos casos. Como encontramos no material produzido pelo Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade,

A educação não fica de fora desse processo, e as dificuldades do processo educativo (ampliadas no interior de um sistema educacional problemático) são facilmente reduzidas a supostos transtornos que “acalmam” o mal-estar de famílias e profissionais de saúde e educação frente a uma série de dilemas sociais (Grupo de Trabalho Educação & Saúde, 2015, p. 11).

Embora reconheça a relevância desse debate, vou me ater aqui, como já explicitado, aos efeitos que a avaliação praticada na escola pode produzir nas subjetividades a partir dos indícios encontrados nas falas das(os) estudantes e educadoras(es).

Ao entender que as práticas avaliativas estão enredadas por minuciosas tramas de saberes e micropoderes, temos a possibilidade de questionar naturalizações tão difundidas na pedagogia moderna, o que nos abre ainda possibilidades para um olhar multidimensional. Este olhar nos permite incorporar em nossa investigação os espaços vazios, os indícios, que, a partir das contribuições foucaultianas, Fischer (2012, p. 102) considera como

[...] espaços vazios em torno dos ditos e acontecidos, que por vezes identificamos apressadamente como verdades inquestionáveis. Esse vazio diz respeito a inúmeros outros fatos e enunciados que “o nosso saber nem imagina” (VEYNE, 1982, p. 152, apud FISCHER, 2012, p. 102).

Assim, ao retomar a tela preta e o áudio de uma estudante que rompe o silêncio e, bastante afetada, narra as suas angústias em meio às muitas atividades acumuladas das mais variadas matérias e a sua indecisão por onde começar, compreendemos que possivelmente não se trata de uma situação tão incomum em outras escolas e nas vivências de outras(os) jovens. A mesma situação tem se repetido a cada ano nessa mesma escola – ainda que seja importante reconhecer as peculiaridades das turmas – e, provavelmente, poderia ser relatada de modo similar em muitos estabelecimentos de ensino, com outras(os) estudantes, que vivenciam de modo bastante (in)tenso as suas provas, testes, seminários, questionários, listas de exercícios, entre outros instrumentos utilizados para coletar informações e avaliar o processo de aprendizagem. A desistência, o forte estresse, a dificuldade de iniciar... O que esses relatos nos falam do que é comum?

Inspirada em Fisher (2012) e no pensamento foucaultiano, esta pesquisa busca desmanchar objetos naturalizados e, nesse sentido, nos cabe problematizar a avaliação, trazendo contribuições que nos ajudem a sair das universalizações e nos desloquem em direção a uma perspectiva que valorize a historicidade, a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas. Destacamos, assim, que

O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de emergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema quanto numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não discursivas em jogo; o objetivo é que, de tal modo, possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber (FISCHER, 2012, p. 103).

Esse áudio inicial me causou grande impacto por apresentar explicitamente a tensão existente diante de tantas tarefas a serem cumpridas por uma estudante, por exemplo, através de seu desabafo – “Gente, estou louca! Estou estressada!” – ao se sentir impotente em meio a essas demandas escolares. Percebo ainda uma grande preocupação da estudante por não saber o que fazer e uma certa graça ou, talvez, uma expressão que ilustre bem o seu momento difícil quando diz que “até o pó de café” já havia sido todo consumido em sua casa.

Descobri, posteriormente, nas entrevistas feitas com as(os) produtores e participantes do vídeo, que não se tratava de um áudio fictício ou roteirizado. Ou seja, pelos relatos das(os) entrevistadas(os), não foi um áudio criado para ilustrar o desespero das(os) estudantes em meio às suas tarefas. Foi, de fato, enviado por uma aluna a um grupo da turma em um aplicativo de mensagens instantâneas e demonstrava como ela se sentia às vésperas das provas. Por traduzir bem a realidade de muitas e muitos estudantes, o áudio foi escolhido para abrir o respectivo vídeo.

Após as entrevistas feitas com as(os) estudantes egressos, que haviam produzido o filme, senti que seria interessante também conversar com a estudante autora do áudio para perceber suas impressões sobre o tema. Deste modo, como ocorreu nas outras entrevistas, a proposta do encontro remoto foi muito bem recebida por essa ex-aluna, que trouxe seu olhar sobre a participação em outros momentos do vídeo e também com relação ao que tem vivido atualmente em seu curso superior.

Ao esclarecer os seus “surtos”, como denominado pela própria estudante entrevistada, ela explicita as suas preocupações com a reprovação e a importância do vídeo feito pelas(os) colegas:

Eu lembro que eu estava surtada por causa da prova de XXX e a prova de XXX pra mim sempre foi o meu gatilho, né? As outras matérias, eu levava muito bem. Algumas, eu ia mal; as outras, eu ia bem. A minha mãe não me exigia muito nas minhas notas, mas a gente sempre tem aquela sensação de “Ah, tenho que ir bem para não reprovar...”. E eu tinha muito medo de reprovar no XXXX. Era um medo que eu carregava comigo. Eu falava para

minha mãe que eu só ia sair do XXXX jubilada²⁸. E aí, era muito engraçado porque eu falava: "Mãe, eu não posso reprovar porque eu vou ter que fazer de novo e tal...". E aí, eu surtei. Eu lembro que eu estava estudando, era madrugada, eu estava estudando para prova de XXX porque eu não estava entendendo nada. Aí, o pessoal estava falando no grupo e eu mandei um áudio falando que eu não tinha mais pó de café porque eu tomava muito café e o meu pó de café tinha acabado, minha Coca-Cola tinha acabado! Aí, o pessoal riu daquele áudio e eu acho que ficou como uma relíquia no grupo da turma [...]. E não foi só um áudio. Eu sempre mandava algum áudio surtando por causa de XXX [...]. Eu fiquei muito feliz quando eles pediram para usar o áudio. Eu falei: "Tudo bem, gente". Ah, eu não me importo, sabe? Porque eu acho que foi uma expressão do que eu estava sentindo naquele momento [...]. E aí, hoje em dia, eu paro e olho. "Gente, por que eu surtei daquela maneira, sabe?" Nem eu mesma entendo, mas eu fiquei feliz porque, quando eles fizeram o documentário, eles estavam simplesmente mostrando o que nós estávamos sentindo [...] (ENT04)²⁹.

Na voz dessa estudante, percebo novamente a forte relação do seu áudio com a epígrafe escolhida para o capítulo: "O pulso ainda pulsa e o corpo ainda é pouco". Ao retomar a epígrafe e entrelaçá-la com o que temos debatido até o momento, as relaciono às contribuições trazidas por Michel Foucault quando trata dos corpos dóceis, principalmente, no momento em que seus estudos se voltam à genealogia do poder disciplinar.

3.2 Aproximações com o pensamento foucaultiano: uma análise sobre o poder disciplinar e os seus efeitos na escola

A disciplina é uma anatomia política do detalhe.

Michel Foucault

Ao acompanhar o que acontece no interior da escola, podemos acessar várias práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes e técnicos, as quais se vinculam, ainda que de modo não muito explícito ou definitivo, às mais variadas perspectivas teóricas e metodológicas, desdobrando-se de diversas maneiras. Mesmo que alguns educadores façam o esforço de planejar todas as etapas de uma proposta pedagógica para que os resultados sejam passíveis de controle, sabemos que, na escola (e na vida), os efeitos são, muitas vezes, imprevisíveis. Em outras palavras, na sala de aula,

²⁸ O termo utilizado pela estudante se refere ao jubileamento, o qual estava, à época, previsto nas normas do "Manual do aluno" deste estabelecimento de ensino. Trata-se do impedimento de renovação da matrícula da(o) estudante em caso de não apresentar aproveitamento em disciplinas por duas vezes consecutivas ou em uma das disciplinas da dependência.

²⁹ Entrevista remota concedida em 19 fev. 2021.

saímos de pontos de partida distintos e teremos muitos pontos de chegada, sobretudo, quando nos referimos às aprendizagens.

Não estamos aqui apostando em uma suposta inutilidade das propostas pedagógicas e invalidando a importância do planejamento pedagógico. Pelo contrário, cientes dessa multiplicidade de pontos de chegadas e partidas, em se tratando de aprendizagens, compreendo que a ação educativa pode oferecer resultados diversos e, diante da sua complexidade, nos cabe embarcar na potência desse processo.

Quero, assim, destacar que, na escola, experimentamos práticas diversificadas que podem nos oferecer resultados outros, diferentes dos que imaginávamos ou planejamos em nossos objetivos. Isto porque trabalhamos com sujeitos e a potencialidade do encontro possibilita novos acontecimentos³⁰. Em nossa investigação, priorizamos os modos de enunciar, de falar e nomear o outro, que também são modos de constituir e produzir verdades sobre esse outro, fabricando discursos especializados (FISCHER, 2012, p. 104).

Em meio a essas práticas pedagógicas diversificadas, podemos reconhecer que há, inclusive, aquelas voltadas a propiciar e verificar não apenas as aprendizagens, mas, implicitamente, controlar as operações do corpo, como as condutas e a organização dos sujeitos. São práticas que se encontram no bojo da ordenação métrica dos espaços, tempos e que favorecem as classificações dos indivíduos (FOUCAULT, 2014).

Nessa direção, quando estamos mais atentas(os) ao que tem sido criado e (re)produzido pela escola e mais sensíveis a como esses processos vêm nos afetando e aos demais sujeitos, podemos nos aproximar de contribuições trazidas por pesquisas que se voltam a esmiuçar a maquinaria escolar e as relações de poder e saber que a constituem.

Assim, nessa pesquisa, optamos por aproximações com estudos influenciados pelo pensamento de Michel Foucault por darem suporte ao rompimento da ilusão dos

³⁰ Com Jorge Larrosa (2011, p. 14), tenho entendido que “o acontecimento se produz em certas condições de possibilidade, mas não se subordina ao possível”, sendo, assim, singular.

objetos naturais e das unidades fixas. São estudos que, ao problematizarem as práticas cristalizadas, ajudam a perceber regimes de verdade³¹ produzidos a partir de discursos e lugares de poder. Fischer (2012) nos ensina que essas pesquisas referenciadas pelo pensamento foucaultiano propõem

[...] que sejam desfeitas essas unidades e que interrompamos a prática já tão cristalizada de, mesmo afirmando que tratamos de objetos históricos, nos agarrarmos a unidades, a objetos naturalizados. No lugar dos ilusórios objetos naturais, pensemos numa filosofia da relação, como escreve Veyne, encaremos o problema “pelo meio”, isto é, a partir das práticas, a partir dos discursos, a partir de acontecimentos, da descrição de momentos em que certas “coisas” são objetivadas de certa forma (FISCHER, 2012, p. 108).

Com essas aproximações, fazemos o exercício de tomar o problema “pelo meio”, assumindo esta filosofia da relação. Por esse motivo, o vídeo feito por estudantes; as entrevistas com docentes, discentes e equipe multiprofissional; as postagens em redes sociais compartilhadas por alunas(os); os relatos trazidos pelas famílias, colegas de trabalho e de outros estabelecimentos de ensino; o não-dito também presente nesses espaços, se tornam tão relevantes no processo de pesquisa. São práticas discursivas e não-discursivas, que estão conectadas entre si, e nos ajudam a entender criticamente e de maneira mais profunda as formas de sujeição do homem. De acordo com Fischer (2012), em diálogo com Foucault, essas formas de sujeição

[...] são visíveis nos diferentes campos institucionais e nas inúmeras técnicas, procedimentos, estratégias, discursos e arquiteturas construídos historicamente. É estudar relações de poder, entendendo que o poder sempre existe em ato, e jamais se exerce de um lado só: em ambos os lados há agentes, e sempre há espaço para respostas, revoltas, reações, efeitos, já que o poder só se exerce sobre homens livres (FISCHER, 2012, p. 111-112).

A partir de uma sólida pesquisa histórica voltada, sobretudo, a pensar o nascimento da prisão e os dispositivos de controle da sexualidade, Michel Foucault se debruça sobre as práticas realizadas na escola, no hospital, no quartel e na fábrica, locais onde se desenvolviam técnicas disciplinares com o intuito de obter o controle físico dos sujeitos, visando torná-los dóceis e produtivos.

Com Fischer (2012), entendemos que Foucault, ao estudar doentes, presos e loucos – em obras como *Vigiar e punir*, *Nascimento da clínica* e *História da loucura* – se dedicou inicialmente a espaços institucionais, em que analisou “as dimensões de exterioridade de algumas funções básicas dos discursos, daquilo que ele chamou ‘a sociedade das disciplinas’” (FISCHER, 2012, p. 107). Assim, pôde destacar em seus

³¹ Fischer nos ajuda a entender os regimes de verdade de uma época ao dizer que, “produzidos a partir de vários discursos e lugares de poder, formam uma espécie de pontilhado, o qual funciona como se se tratasse de virtualidades prefiguradas (...)” (FISCHER, 2012, p. 108).

estudos as funções de isolamento, de sequestro dos corpos, de classificação e ordenação dos sujeitos.

Por esses caminhos, Foucault se dedicou a abordar a disciplina e o poder no mundo moderno, percebendo transformações significativas nos modos de subjetivação com a passagem do regime feudal para o sistema de produção capitalista.

Apesar do destaque feito em determinados momentos históricos, em seus estudos, o filósofo e pesquisador francês não procura estabelecer uma causalidade única ou uma linearidade nos acontecimentos, tampouco prioriza um enfoque estritamente econômico, o que, entre outras razões, mantém a sua obra bastante atual por trazer elementos importantes para pensar processos que vão acontecendo em conjunto.

É importante ressaltar que a perspectiva foucaultiana sobre o poder rompe com as concepções clássicas ao considerar que o poder não está centralizado em uma superestrutura ou no aparelho estatal, não sendo uma ideologia; está disseminado nas sociedades, produzindo forças, de cuja produção os sujeitos participam em vários níveis. De acordo com essa perspectiva, Foucault se dedica a explorar o poder disciplinar e como o mesmo maquinará o sujeito moderno, submetendo-o a um controle pormenorizado por meio do esquadramento do tempo, do movimento e do espaço.

A partir das suas pesquisas, em especial no livro “Vigiar e Punir” (2014), Foucault nos ajuda a compreender que houve uma transição para uma nova anatomia política, a qual vinha sendo fabricada por uma multiplicidade de processos nos séculos XVII e XVIII na Europa.

Embora as práticas disciplinares não tenham se desenvolvido exclusivamente por razões econômicas ou pelo advento do capitalismo – isto é, já existiam em períodos mais antigos – houve uma coexistência de forças, que levou à transformação das disciplinas em fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2014), tendo repercussão em uma economia do tempo para aprendizagem.

Fleuri (2008) sublinha que a disciplina para Foucault não está relacionada a “bom comportamento”, a um “campo” ou uma “área de estudos”, tampouco se refere a “alguma matéria ensinada na escola”, como, em geral, é recorrentemente associada. As investigações foucaultianas nos chamam atenção para essa sutil transformação da disciplina relacionada à dominação do corpo e, através de documentos históricos,

Foucault demonstra que houve uma fabricação dos modos como o corpo era observado e apropriado, movida por diferentes motivações e múltiplos processos.

Ao tratar dos corpos dóceis, Foucault (2014) descreve a figura ideal do soldado até o início do século XVII, quando considera que as marcas da disciplina estavam impressas no corpo, o que chamou de “retórica corporal da honra”. Em suas palavras, “o soldado é, antes de tudo, alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 133).

A partir da segunda metade do século XVIII, há uma mudança significativa quando o corpo foi se tornando interessante para ser apropriado de distintos modos. Como nos coloca Foucault (2014),

[...] o soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, assenhoreia-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos [...] (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Essa diferenciação trazida por Foucault sobre o soldado em momentos distintos dos séculos XVII e XVIII nos ajuda a perceber técnicas e mecanismos que vão ser dispostos para que esse corpo seja docilizado e, com isso, possa servir justamente para ser manipulável. Pensar em como esquadrihar esse corpo – o que não se atrela aqui à noção de subjetividade como essência –, desarticulá-lo e o recompô-lo passa a despertar interesse de uma racionalidade, que busca expropriar suas forças ao torná-lo mais obediente e útil. Como nos diz o filósofo francês,

[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Então, nesses esquemas de docilidade, novas técnicas vão sendo construídas e o controle passa a ser uma das primeiras mudanças por escala (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Entrelaço essa discussão sobre os corpos dos soldados com os trechos destacados das entrevistas feitas com as(os) estudantes que produziram e participaram do filme. Ao trazerem as ideias que percorreram o vídeo, evidenciam o funcionamento da escola em que conviviam, nutriam relações e realizavam exames.

Esta instituição descrita pelas(os) estudantes se assemelha à escola moderna, a qual fabrica e atualiza os esquemas de docilidade vividos por elas(es) e seus colegas, sobretudo durante as semanas de provas. São esses esquemas que as(os) submetem a técnicas e produzem efeitos em seus corpos, transformando-os ao longo dos tempos.

Ao pensar na longa sequência de instrumentos avaliativos citada pela estudante na abertura do vídeo, percebemos que esses corpos têm sido expostos a métodos e, cotidianamente, estão sendo subjetivados a partir dessas práticas desenvolvidas na escola. Há sujeitos que vão se manifestar, como a estudante que se expõe no áudio, ao não conseguirem se submeter a uma dinâmica que lhes causa extremo desconforto. Sua fala nos faz pensar sobre os métodos que foram incorporados na escola que conhecemos hoje, tornando-a tão próxima de práticas seculares.

Em diálogo com Foucault (2014), vemos que

Esses 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, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2014, p. 135).

As vozes, os escritos, os sentidos trazidos por esses estudantes, aliados às discussões feitas por Foucault, nos fazem compreender esse corpo que se forma e também se conforma na escola, a partir dos métodos correntes. Entretanto, como Fleuri (2008) nos alerta, não são métodos repressivos, necessariamente, pois não almejam a debilidade das capacidades dos sujeitos, e sim, a disciplina atua na potencialização das suas energias, aprimorando as suas habilidades.

É nessa direção que a disciplina condiciona os indivíduos, unindo docilidade-produtividade. Seguindo com Foucault (2014),

[...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Ao pensar na mudança que ocorreu da punição para a vigilância constante e reguladora, Foucault traz pontos importantes para analisarmos como foi criada uma política de coerções para que esse corpo pudesse entrar em uma maquinaria de poder. Embora muitos processos disciplinares já existissem há muitos séculos, as disciplinas, como técnicas de controle e de formação humana, se tornam amplamente disseminadas e de modo minucioso, sobretudo com a revolução industrial na Europa. Assim, as formas de organização de muitas instituições da sociedade moderna ficaram marcadas por práticas similares, o que resultou em uma estratégia geral de poder na sociedade moderna a partir da lógica intrínseca aos métodos disciplinares.

De acordo com Fleuri (2008, p. 08), o poder disciplinar estudado por Foucault se caracteriza por uma coleção de estratégias de controle social que afetam os corpos das pessoas e vai se constituir a partir da distribuição dos indivíduos no espaço, define os mecanismos de controle de suas atividades, programa “a *evolução dos processos e articula coletivamente* as atividades individuais. Para isso, utiliza-se de recursos coercitivos como a *vigilância, sanções e exames*”.

Em suma, a disciplina é um conjunto de técnicas para conduzir mulheres e homens em seus mais diversos espaços. Deste modo, é possível subtrair delas(es) as forças de resistência, tornando-as(os) obedientes e dóceis para que possam ser aproveitadas(os), ou seja, para produzir mais e melhor.

3.3 “Distribuir para controlar”: a minuciosa atuação no/do detalhe

Quando nos voltamos para o poder disciplinar e as suas estratégias, encontramos, no pensamento foucaultiano, o detalhamento da arte das distribuições, ao considerar que “a disciplina é a anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2014, p. 137), operando primordialmente na organização dos indivíduos no espaço. Para isso, diversas técnicas são utilizadas e nos deteremos, de modo sintético, em alguns aspectos trazidos por Foucault, que nos ajudam a pensar, em uma perspectiva genealógica, na presença e ausência de práticas, suas formulações e forças em nosso cotidiano escolar.

Trazemos, assim, uma segunda cena do filme, selecionada pelas questões significativas e que nos levam a articular outros debates:

Cena 02 – Você merece... Tudo vai bem, tudo legal?

Nesta sequência que se segue à abertura do vídeo, há uma cena de um estudante uniformizado e visivelmente preocupado, subindo as escadas da escola rapidamente. Ele corre para chegar à sala de aula e olha pelo visor de vidro, bate na porta, o que sugere que aguarda uma autorização para entrar. O aluno adentra a sala cuidadosamente, retirando a sua mochila e sendo observado pelo professor, que faz um gesto aparentemente convidando-o a sentar em algum lugar. A imagem foca na organização em fileiras das(os) estudantes, com um professor em pé, circulando pelo espaço da sala de aula.

A trilha sonora desta sequência – feita com uma música bastante conhecida do filme “Psicose”, de Alfred Hitchcock³² – produz um hipertexto entre a entrada do aluno correndo pelas escadas, a sua chegada à sala de aula e o momento clímax do referido filme do cineasta. Ao que tudo indica, era um dia de prova e é criada uma atmosfera de tensão e suspense, que embala, na sequência, a apresentação do título do vídeo – “A hora do desespero”.

Esta cena se desdobra, no momento seguinte, em uma imagem clássica de dia de provas na escola, com uma turma organizada em filas, estudantes separados individualmente em suas carteiras e em silêncio, uma professora entregando um instrumento avaliativo a cada estudante.

Talvez sejam cenas bastante comuns no cotidiano de outras escolas e, a partir delas, pude lembrar da música “Comportamento geral³³”, de Gonzaguinha, que me inspirou para fazer a seguinte adaptação:

Você deve correr pela escada da escola

Pra não chegar muito atrasado

Você deve lutar pelo primeiro lugar

E dizer que está bem empenhado

Você deve estampar sempre um ar de alegria

E dizer: não vou ser jubilado

Você deve rezar pelo bem da escola

E esquecer que pode ser reprovado

Você deve aprender a baixar a cabeça

E dizer sempre: muito obrigado

³² O cineasta e produtor cinematográfico britânico Sir Alfred Hitchcock (1899-1980) é considerado o “mestre do suspense”, tendo realizado diversos longas metragens em mais de 60 anos de carreira. Um dos seus filmes mais conhecidos é “Psicose”, que possui uma icônica trilha sonora. As(Os) estudantes utilizaram um pequeno trecho desta trilha para a abertura do respectivo vídeo. Para outras informações sobre o filme e o seu celebrado diretor, sugiro a leitura: <https://rollings-tone.uol.com.br/noticia/psicose-como-alfred-hitchcock-quebrou-as-barreiras-entre-terror-e-suspense-no-classico-de-1960/>. Acesso em 25 ago. 2021.

³³ Faço menção à música muito conhecida deste cantor, lançada em 1973, e, a partir da letra brilhantemente composta por este artista, peço licença poética para me inspirar e adaptar alguns versos à cena selecionada do vídeo “A hora do desespero”.

São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser um sujeito bem disciplinado

Deve, pois, só fazer pelo bem da instituição
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um notão no conselho final
E diploma de bem-comportado

Você merece
Você merece
Tudo vai bem, tudo legal

Gonzaguinha

(Adaptação: Camila Avelino e Alberto de Lima)

Essa adaptação deu passagem aos afetos que foram mobilizados com as cenas destacadas e, com ela, quis realçar o processo de (con)formação dos sujeitos na escola. Entendo que há uma forte conexão com o que o autor da música trazia no contexto em que ela foi lançada na década de 1970, conhecido como “Anos de chumbo” em virtude da ditadura civil-militar instaurada no país. Enquanto alguns colhiam os frutos deste período sangrento, abusivo e violento da história brasileira, outros eram orientados a agradecer pelo que recebiam e pensar que estava “tudo bem, tudo legal”, preferencialmente sem questionar o que estava ocorrendo nos porões do país. “E dizer sempre: muito obrigado”.

A canção original nos faz pensar sobre esse processo de sujeição e podemos reconhecer técnicas de disciplinarização. Na adaptação feita, busquei realçar os discursos e os efeitos que encontramos no cotidiano escolar, como a meritocracia, competitividade, ordenamento, disciplina... “Você merece, você merece...”.

Como Foucault nos evidencia em suas pesquisas, falar da instituição escolar é também tratar de disciplina e, portanto, de vigiar e punir. Nesse sentido, o tempo e o espaço são fundamentais nesta arte das distribuições. A disciplina pode exigir a *cerca*, sendo “a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 139).

No entanto, nos aparelhos disciplinares, este princípio de “clausura” não se mantém sempre ou é imprescindível, nem mesmo satisfatório, pois há uma atuação mais sensível e tênue destes aparelhos no espaço. “E em primeiro lugar, segundo o princípio de localização imediata ou do *quadriculamento*. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Embora a delimitação do espaço da instituição disciplinar não seja fundamental, assim como acontece na cena destacada do filme, essa demarcação e organização dos espaços no interior da instituição possibilitam o controle da localização e da circulação dos indivíduos e permitem que as atividades sejam, a qualquer tempo, observadas e avaliadas. Mesmo que se movimentem, os indivíduos podem ser identificados pelos lugares que ocupam em uma instituição disciplinar.

Em outras palavras, com o espaço esquadrihado, podemos ter o controle minucioso dos corpos, a posição que os indivíduos ocupam, acompanhar a sua circulação e perceber as relações estabelecidas. Em uma das entrevistas realizadas com uma estudante egressa, há um relato marcante sobre a postura de alguns professores, que buscavam estratégias de controle das(os) estudantes durante as provas:

[...] eu tinha professores no ensino médio, que ficavam em cima de cadeiras olhando. Parecia exército! Achava isso bizarro! [...] Subia numa cadeira olhando... Isso no fundamental também, professor em cima de cadeira, com óculos escuros, olhando a realização da prova... Aquilo, pra mim, era tão absurdo que eu achava até cômico e falava comigo: “Não é possível!” [...] (ENT0134).

Estratégias como essas relatadas pela estudante não são incomuns na escola, de acordo com o seu relato, e podem ser aplicadas em várias situações, não apenas em momentos de prova. A meu ver, nos mostram que este esquadrihamento, através da demarcação do espaço, além de permitir a observação e identificação dos indivíduos – e, quando necessário, serem aplicadas sanções –, fabrica o que é chamado por Foucault (2014) de “espaço analítico”. Podemos aprender com o próprio pesquisador que

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2014, p. 140).

³⁴ Entrevista remota concedida em 08 fev. 2021.

Assim, no esmiuçar dessas artes de distribuição, podemos compreender que a disciplina arquiteta relações e classificações dos indivíduos a partir da segmentação e da ordenação do espaço. Como nos coloca Fleuri (2008, p. 09), a fila contribui para a identificação dos indivíduos e “o enfileiramento distribui os corpos e os faz circular numa rede predeterminada de relações. A formação da *classe* na escola é um exemplo”. Essa arquitetura vem nos acompanhando há séculos e se atualizando de acordo com os tempos, os sujeitos e os contextos.

No entendimento de Foucault (2014), temos duas formas de controle a partir da subdivisão e do espaço serial, que permitem o controle individual e o controle do conjunto dos indivíduos. Em suas palavras,

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e do trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Dando continuidade ao seu pensamento, Foucault cita um dos grandes influenciadores da escola moderna, Jean-Baptiste de La Salle, que teve expressiva inserção na educação brasileira no século XVIII, para apontar que, na proposta Lassalista de distribuição espacial, havia o interesse de distinguir, ao mesmo tempo, os alunos, de acordo com uma série de aspectos, tais quais: nível de avanço dos estudantes, temperamento melhor ou pior, limpeza, fortuna dos pais, entre outros. “Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Salvo alguns aspectos evidenciados na proposta Lassalista, não é mera coincidência ainda encontrarmos hoje um funcionamento da escola, muitas vezes, baseado na seriação e na distinção dos sujeitos. Como nos traz Foucault (2014):

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização, caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Com a organização do espaço, temos a definição de uma arquitetura voltada a determinar a disposição das salas, mobiliário, prédios; o que favorece, inclusive, a influência na hierarquia entre os sujeitos e os objetos. Deste modo, compõem-se os denominados “quadros vivos”, “sendo o quadro um processo de *saber*, ao permitir classificar e verificar relações. E uma técnica de *poder*, porque permite controlar um conjunto de indivíduos”, segundo Fleuri (2008, p. 09).

Outros mecanismos disciplinares são produzidos, além da organização do espaço, e caminham na direção do controle da atividade através do tempo. Um desses mecanismos se refere ao horário, uma velha herança histórica e que foi sugerido, em seu modelo estrito, pelas antigas comunidades monásticas, sendo logo difundido. De acordo com Foucault (2014, p. 146), através do horário, há três grandes processos – “estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” – e que foram incorporados em colégios, nas oficinas, nos hospitais.

Em diálogo com os estudos realizados por Foucault, encontro, em uma passagem específica de uma entrevista feita com um professor, elementos para pensar nas ressonâncias dos mecanismos disciplinares na escola. A chegada a este docente para a realização dessa entrevista aconteceu a partir das pistas percebidas no filme em análise junto às trocas feitas com as(os) estudantes egressas(os) entrevistadas(os).

Imerso em um contexto escolar, em que há um grande volume de disciplinas devido à formação ofertada pelo estabelecimento de ensino – com cursos de educação profissional integrada ao ensino médio –, o docente valoriza os caminhos encontrados pelas(os) estudantes para se organizarem e lidarem com tantas demandas. Embora reconheça a intensificação do trabalho durante o ano letivo, o professor percebe que há a criação de mecanismos por parte dos discentes para atender as exigências da escola. Assim, partilha:

Então, eu via os alunos se articulando e montando quadros de horário e vendo: “Olha só! Tal dia vai ter que entregar ‘não sei o quê’, então, vamos [nos] organizar”... Porque isso faz parte do processo. Isso é sensacional. Você vê que eles criam o mecanismo para conseguirem se organizar e dar conta do volume, que não é pouca coisa, um aluno do [...] tem uma carga horária enorme, e naquele contexto, mais ainda do que é hoje, porque lá eram quatro anos e não eram quatro anos fáceis, eram quatro anos de muita disciplina (ENT1235).

Cabe acrescentar que, nessa escola, existe uma grande circulação dos discursos em defesa da qualidade, sendo materializados em práticas e cobranças para que

³⁵ Entrevista remota concedida em 31 jan. 2022.

as(os) estudantes apresentem bons rendimentos e, assim, mantenham a dita excelência no ensino.

O entendimento sobre disciplina apresentado por este professor me parece relacionado à obediência, à exigência, o que pode se conectar ao que o pensamento foucaultiano nos apresenta, pois percebo que é possível tecer uma relação entre a organização dos sujeitos, como esta fala nos traz, e como este processo também produz uma economia do tempo para aprendizagem, sendo “sensacional” aos olhos do docente, sobretudo, em meio ao contexto volumoso de atividades e de vultosa carga horária.

Não se trata aqui de estigmatizar tal referência feita à disciplina, tampouco julgar esta fala em termos dicotômicos, como boa ou ruim, certa ou errada. É importante considerar que esta fala foi feita dentro de um contexto de entrevista e pretendemos aqui reconhecer a existência de linhas sutis que permeiam nossas práticas. Ao serem quase imperceptíveis, essas linhas mostram como a maquinaria escolar se organiza a partir de mecanismos disciplinares, que nos afetam individualmente e também estão articulados com o coletivo.

O poder disciplinar não está estritamente relacionado à coerção e, como Foucault (2014) ressalta,

[...] Estamos inteiramente longe daquelas formas de sujeição que só pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou resultado de um trabalho. A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim aparece esse caráter do poder disciplinar: tem uma função menos da retirada que de síntese, menos da extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção (FOUCAULT, 2014, p. 151).

Há ainda outros modos de proceder destacados nos estudos foucaultianos, que também são próprios das disciplinas e que contribuem para sedimentar hábitos coletivos. “Cada ato, de cada indivíduo, precisa ser desempenhado com precisão, para que o conjunto das atividades individuais se articule de modo a produzir os resultados desejados”, conforme comenta Fleuri (2008, p. 10).

Um destes procedimentos se volta à elaboração do tempo do ato individual, que busca dar eficiência à atividade humana através do ritmo coletivo e obrigatório imposto aos sujeitos a partir da implementação do horário, o que desconsidera as suas singularidades. Com Foucault (2014), entendemos que

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é

determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita uma ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder (Foucault, 2014, p. 149).

Na genealogia feita por Foucault, vemos que há explicitamente uma mudança significativa com relação ao tempo, que não está mais externo ao corpo, como acontece com o horário. Temos outra relação, em que há a internalização dos instrumentos de controle nos atos individuais, visto que o tempo sutilmente penetra o corpo.

Nessa direção, observo na seguinte fala, extraída de uma das entrevistas com docentes, o reconhecimento de um sistema recebido como uma “herança” de uma organização do tempo. De acordo com o ponto de vista deste professor, esta herança possibilita que a aprendizagem possa ocorrer sem que o fluxo desanda:

[...] você vê que eles externalizam isso, ao longo do documentário, que existe uma questão de organização. Isso também faz parte da aprendizagem, a organização é crucial. Você tem que colocar as coisas no lugar para fazer elas se concatenarem, você tem que concatenar os pontos. Senão o fluxo desanda. É claro que existe um período, existe um tempo, cada um tem o seu tempo, tudo bem. Mas, assim, além do seu tempo existem fatores externos, que a gente tá submetido a isso porque a gente vive numa sociedade. Então, existe um processo que excede as avaliações, que eu sinto muito [...] já que você tá falando em genealogia, vou colocar, assim, como “herança”. Então, tem um processo de herança aí, que eles [os estudantes] vão tomando, que está além dos professores, que eles mesmos – isso é sensacional! –, nas interações sociais, entre eles mesmos, eles conseguem herdar tecnologias, vamos dizer assim, conseguem herdar sistemas (ENT1236).

Esse relato, bem como outras passagens vivenciadas no cotidiano, colabora para pensarmos também a respeito dos tempos e processos existentes na escola. Nesse sentido, cabe sublinhar que, além das aprendizagens dos conteúdos relacionados ao currículo definido por documentos oficiais e que vão orientar formalmente as atividades na escola, há outras aprendizagens relacionadas às experiências cotidianas e que, a meu ver, pertencem à dimensão do acontecimento como aquilo que nos transforma, retomando a ideia trazida por Larrosa (2002). Nem sempre o tempo da experiência está de acordo com o tempo escolarizado, ainda que ambos os tempos não sejam opostos, e não são, necessariamente, divergentes.

O que desejo aqui destacar, ao falar de tempos e processos, é que a escola, como instituição e em sua “forma capitalista” (FREITAS, 2010, p. 9), produz uma pulsação nos sujeitos, um certo modo de organizar e viver suas experiências, buscando produzir um ritmo encadeado, que se encaixe em um determinado período de tempo cronológico. Chamarei aqui de *tempo escolarizado*, que vai sendo

³⁶ Entrevista remota concedida em 31 jan. 2022.

naturalizado e que contribui para a produção dos nossos modos de funcionamento como sujeitos. Essa pulsação vai também permear as nossas relações dentro e fora da escola.

A fala do entrevistado nos ajuda a colocar em análise esse tempo escolarizado, que, de modo sutil, produz uma dinâmica caracterizada pela justaposição dos processos de ensinar e aprender dentro de um determinado período padronizado, que está articulado a uma grade curricular. Essa dinâmica se soma a uma lógica do “ter que dar conta” das inúmeras tarefas, ou seja, um *tarefismo*, que vai sendo reproduzido e atualizado de acordo com as demandas.

Volto a Foucault (2014) para melhor compreender esses tempos e, como já observamos, as disciplinas atuam no esquadramento do espaço, tornando-o analítico. Nesse sentido, decompõem e recompõem as atividades e, indo além, as disciplinas são aparelhos que capitalizam o tempo através de quatro processos fundamentais, que a organização militar manifesta de modo visível.

Podemos salientar brevemente que, no primeiro processo, há a divisão da duração em segmentos, sucessivos e paralelos, em que cada um necessita chegar a um termo específico. Assim, o tempo é decomposto em sequências separadas e ajustadas, o que pode ser exemplificado com: “ensinar sucessivamente a postura, depois a marcha, depois o manejo das armas, depois o tiro, e só passar a uma atividade se a anterior estiver completamente adquirida [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 155).

No segundo processo, há a organização de sequências de acordo com um esquema analítico; isto é, uma sucessão de elementos simples, combinados conforme a complexidade crescente. “Treinam-se primeiramente gestos elementares - posição dos dedos, flexão das pernas, movimento dos braços - que vão compor a aprendizagem de movimentos úteis” (FLEURI, 2008, p. 11).

A prova compõe o terceiro processo, finalizando os segmentos temporais e com tríplice função: “indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que a sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 155). Os exames definem a conclusão de uma etapa de aprendizagem e, com a aprovação, o indivíduo poderá mudar para outro nível.

Por fim, Foucault (2014, p. 156) explicita o quarto processo relacionado ao estabelecimento de séries temporais. Em cada série, há a prescrição para cada indivíduo

de exercícios conforme o seu nível, a sua antiguidade, o seu posto, de modo que “cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria”. Assim,

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 2014, p. 156).

De acordo com a pesquisa foucaultiana, temos, com as atividades sucessivas colocadas em série, uma possibilidade maior de investimento da duração pelo poder. Há um aproveitamento do tempo disperso para se lucrar com isso e “se conserva o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 2014, p. 157).

Foucault também nos fala dos efeitos que os procedimentos disciplinares produzem na construção de um tempo considerado evolutivo:

Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo “evolutivo”. Ora, é preciso lembrar que no mesmo momento as técnicas administrativas e econômicas de controle manifestavam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de “progresso”. As técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de “gênese”. Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização (FOUCAULT, 2014, p. 157-158).

Retomo a provocação feita no título desta seção e na música em questão – “Tudo bem, tudo legal?” – para fazer uma dobra nesta análise. Vou aqui me referir a alguns entendimentos e expectativas presentes na escola com relação à formação oferecida às(aos) estudantes, sejam das(os) professoras(es), gestoras(es) e equipes técnicas, sejam das(os) próprias(os) discentes e suas famílias. Sabemos que não há consenso com relação a esses entendimentos e expectativas, pois vão depender de como se articulam e produzem muitas camadas em nós, com aspectos sociais, econômicos, culturais, entre outros envolvidos.

No entanto, acredito que caiba nos indagarmos: a que e/ou a quem a formação que a escola tem ofertado tem se comprometido? Esperamos que a escola eduque esses corpos tal como soldados “perpetuamente disponíveis, silenciados e presos ao

automatismo dos hábitos”, como Foucault descreveu em seus estudos? Os instrumentos avaliativos que praticamos na escola estão a serviço das técnicas de controle, seja da aprendizagem, dos comportamentos e, de modo bastante sensível, de assujeitar as subjetividades das(os) estudantes?

3.4 Um efeito da formação escolar: o aluno guloseima em questão

Em uma entrevista feita com um professor, que identificaremos nesta pesquisa como ENT10, temos o seguinte relato que nos fala sobre o efeito formativo da formação escolar:

Isso me leva também a constatar algo que, no mais das vezes, eu tento negar, que é: esse é um efeito positivo da formação escolar. Um efeito positivo não no sentido de ser bom, mas efetivamente essas práticas, esses procedimentos, esses instrumentos, a aplicação desses instrumentos avaliativos produzem um efeito formativo. Eles produzem um efeito, que podem não ser os efeitos que estão lá explícitos nos objetivos da aprendizagem, ou competências e habilidades, ou, enfim, na ementa da disciplina. O discurso de um professor pode ser completamente oposto, o que o professor diz buscar com o ensino, mas são efetivamente efeitos formativos, inclusive, por exemplo, com a preparação do estudante para ingressar num mercado consumidor de psicofármacos, né? Um mundo de trabalho, um mercado de trabalho que é atravessado pela competitividade, pela classificação, pela subordinação. E, no final das contas, quando são aplicados esses instrumentos, nós tendemos a atuar formando dessa maneira, por mais que digamos o oposto disso (ENT1037).

Essa partilha feita pelo professor, junto com as indagações anteriores, trazem materialidade aos efeitos da disciplina no cotidiano da escola, sobretudo ao compreendê-la composta por um conjunto de dispositivos, sendo a avaliação um deles. É uma fala que nos dá pistas ao reconhecimento dos instrumentos avaliativos como mecanismos imprescindíveis para gerar um efeito considerado positivo por impactar na formação dos sujeitos, fabricando processos de subordinação, por exemplo, ainda que esses processos não estejam explícitos nos objetivos ou na ementa da matéria.

Como citou o docente, há um discurso recorrente na escola de que a formação se volta à preparação de estudantes para a entrada no mercado de trabalho, sendo este mercado permeado por relações de poder, competitividade, classificação. Um dos desdobramentos desta formação é a inserção em outro mercado: o de psicofármacos.

³⁷ Entrevista remota concedida em 15 dez. 2021.

Nessa mesma entrevista, o professor destaca a escolha da temática abordada no vídeo, ressaltando que não foi aleatória. Assim como vimos anteriormente nos relatos compartilhados pelos estudantes, a escolha foi mobilizada pelas questões que se manifestavam nas vivências das turmas, em que, a meu ver, expressavam os efeitos de tais lógicas naturalizadas, como a competitividade. O docente chama novamente atenção ao sentido da formação, que pode ser pensado a partir da avaliação praticada na escola, trazendo a seguinte fala:

Então, o documentário, aquele curta, não surgiu do nada, né? Ele surgiu num contexto de uma turma, ou de turmas, de Ensino Médio, que vinham discutindo o tema da saúde mental e que se disponibilizavam... Acho que eles encontraram um caminho muito bom para lidar com esse desespero, que foi falar sobre ele e ocupar a escola com o tema, de certa maneira. E isso, tanto na forma como aqueles alunos e aquelas alunas se colocavam nos espaços nas aulas – no sentido de intervir, falar, comentar, participar – mas também na forma como eles se manifestavam... Eles manifestavam as suas dores publicamente, isso era muito importante nesse cotidiano escolar, nessa construção cotidiana da escola. Então, nós víamos alunos sofrendo, chorando, e víamos o quão competitiva era essa experiência. [...] Não só o documentário, não só o curta, como a vivência dessas turmas – que foram as primeiras turmas [do ensino médio integrado na unidade escolar], né? É, foram as primeiras. Acenderam não só um sinal de alerta, mas estavam gritando ali que não era adequado esse ambiente... Essas emoções, que estão associadas àquilo que se chama de avaliação, não são adequadas à formação. Eles estavam gritando isso para a gente, e isso é muito importante. Isso foi muito importante para nos levar (pelo menos alguns de nós) a pensar não só em avaliação, mas em toda a formação, qual é o sentido daquela formação? (ENT1038).

Esta fala do professor se relaciona a outro comentário partilhado em uma das entrevistas realizadas com trabalhadoras(es) da equipe técnica multiprofissional. Diferentemente do que ocorreu nas entrevistas com docentes e discentes, a dinâmica com a respectiva equipe foi feita em grupo; isto é, com cinco integrantes, o que também permitiu a circulação coletiva da palavra, espraiando por muitos horizontes.

Nos encontros feitos com essa equipe de trabalho, pudemos conversar a respeito de diversos temas relacionados à escola, às práticas avaliativas, as possibilidades e os desafios que são encontrados, bem como os limites das nossas intervenções na escola. Nesta esteira, ao pensar sobre a formação ofertada em um contexto de formação profissional integrada ao ensino médio, a seguinte intervenção feita por um profissional da equipe me chamou atenção:

Têm uns clássicos que eu coleciono, nessa coisa da excelência... Tem uma pergunta de professor: “você consertaria seu carro com um aluno que foi reprovado em freios?” E aí entra um terceiro, quarto, quinto elemento externo de avaliação, que é o mercado de trabalho. O dono da oficina! (Risos). E aí

³⁸ Entrevista remota concedida em 09 dez. 2021.

aparece mais ou menos assim: “Ah, o empresário não está mais querendo usar os alunos [da escola], porque estão vendo que os alunos chegam lá e não sabem nada!”. E o professor relata isso. E relata que ele se sente frustrado de ouvir uma reclamação de alguém que recebeu um estagiário [da escola]. Então, o empresário, essa figura meio dispersa, ou o mercado, a gente poderia chamar também assim, surge como um outro avaliador. E aí, nessa discussão sobre a inserção no mercado de trabalho, apareceu no conselho de classe um professor que falou que os alunos não estão podendo assistir aula porque eles já estão trabalhando, eles já estão no mercado de trabalho. Eles estão como garçom, entregador de aplicativo, e assim por diante. Então, essa questão da inserção no mercado não pode ignorar o fato de que eles já estão no mercado de trabalho e que a gente tem que dar qualificação para dar melhores condições de trabalho para eles. E aí, começou uma história, “Como assim a opinião do empresário não importa?”. Esse conflito, né? E isso aí chegou ao extremo de uma fala de um professor do ensino técnico que falou “mas o nosso aluno, o objetivo [dessa escola] existir é a gente preparar os alunos que vão ser consumidos” – essa expressão, “consumido” – pelo mercado. A gente está produzindo alunos para serem consumidos... Ou seja, é o “aluno guloseima”, né? Você quer saber da satisfação do cliente, se a guloseima estava boa, se ele estava bem servido... Então, é um elemento externo de avaliação, esse empresário. E isso fica aparecendo nesse conflito, que é mais antigo que a antiguidade da escola... (ENT0639).

Nessa passagem, chama atenção um dos clássicos lembrado pelo entrevistado, sendo uma argumentação costumeira no cotidiano da escola, quando é feita a crítica ao modo como alguns conduzem (ou instrumentalizam) a avaliação. Parece que a crítica é entendida como a defesa da aprovação automática⁴⁰ – *Você deixaria o aluno que foi reprovado em freios consertar seu carro?* – e que, portanto, a avaliação deveria evitar situações tais como a colocação feita.

Importante trazer para o debate que, não se trata da defesa ou não da aprovação automática, e sim, de pensarmos sobre os modos e os usos da avaliação. Adotar a avaliação como um oráculo capaz de definir vidas de estudantes, pré-vendo situações futuras, nos faz colocar em análise a formação escolar proposta. Afinal, a avaliação se resume e se encerra no momento da prova? O que se passa com esse clássico? Acredito que passam olhares em que a avaliação vai sendo vista como instrumento de controle e de distinção entre sujeitos. Como pude escutar de alguns professores, “é a peneira”, ou seja, um modo de filtrar estudantes.

³⁹ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

⁴⁰ Refiro-me aqui à aprovação automática como a implementação de uma norma administrativa, que, diferentemente da progressão continuada, não oferta suporte e reforço escolar sempre que necessário, bem como recursos pedagógicos para assegurar a aprendizagem das(os) estudantes ao longo do seu processo escolar (BERTAGNA, 2008), preocupando-se somente com o avanço da(o) aluna(o) ao ano letivo seguinte. A aprovação automática costuma ser confundida com a progressão continuada; no entanto, temos, nas últimas décadas, diversos trabalhos acadêmicos que vão apresentar robustamente as diferenças desses conceitos e a incorporação feita nas políticas educacionais do Brasil.

É nesse sentido que a crítica feita a esses olhares caminha com o intuito de alargar nossos entendimentos com relação aos diferentes modos e usos da avaliação, inclusive nos provocando a pensar sobre relações que podem ser estabelecidas com outras áreas.

Diante das questões trazidas por essa fala, percebo conexão entre o efeito positivo da formação escolar colocado pelo docente e a produção do aluno guloseima evidenciado pelo profissional da equipe técnica. Essa conexão me faz pensar sobre a preparação, na escola, de um(a) trabalhador(a) que será consumido pelo mercado de trabalho, levando à naturalização da competitividade, incorporando discursos da empregabilidade e do empreendedorismo. Já pude ouvir em reuniões escolares que “a formação deve ser de excelência na escola porque, do lado de fora, o profissional será reconhecido como ex-aluno do estabelecimento”, o que supostamente justificava a exigência no momento de avaliar as(os)estudantes.

Podemos seguir por muitos caminhos abertos a partir das falas aqui compartilhadas, que trouxeram, sem dúvida, ressonâncias para essa pesquisa. Escolho seguir pelo debate que coloca em análise a formação escolar e, como a ele, o que desejamos como aluna(o) ideal fabricado por essas práticas avaliativas. Nesse sentido, encontro, nessas falas, pistas de como tem sido compreendida essa formação e relaciono aos estudos de Foucault.

Tenho me indagado se buscamos operar em nossas práticas com um(a) aluna(o)-soldado, que seja capaz de (cor)responder a determinados esquemas e nos oferecer as respostas almejadas? Esperamos que as(os) estudantes levem em seus corpos as marcas da coação calculada e sejam reconhecidos em outros espaços pela formação recebida?

Para além do corpo físico a ser moldado, as nossas subjetividades se produzem a todo instante e nos afetamos em níveis mais sutis. Tecemos sentidos, que extrapolam o que é visto ou ouvido. Esses múltiplos processos tornam o corpo alvo de novos mecanismos do poder, como temos debatido até aqui, e a isso se constroem novas formas de saber.

Interessante também pensar que aquelas(es) estudantes que não se dobram a determinados métodos de controle, muitas vezes, são observadas(os) como “desviantes”, “fora da curva”, como aquelas(es) que não querem aprender, que resistem ao processo de ensino e que não merecem estar em uma escola de excelência.

Trago novamente a fala da estudante que, ao não saber por onde começar, pensa em desistir. Essa aparente desistência da aluna nos convida a olhar com mais cuidado para as resistências criadas a partir de um processo de intensa opressão. Ou seja, se, por um lado, há excesso de força e pressão em uma direção; a desistência, por outro lado, pode ser entendida como uma disrupção, como uma interrupção do que aparentemente segue um curso normal, e pode nos sugerir a criação de outros possíveis.

Nesse caso, ainda que a desistência nos pareça o fim, pode ser também uma dobra, se considerarmos que podem ser criados territórios existenciais outros, em uma perspectiva deleuziana. Assim, podemos colocar em xeque esse processo intensificado de práticas avaliativas infundáveis, como as(os) estudantes ressaltam no vídeo, e que têm como característica comum as classificações e a docilização dos sujeitos.

Ao voltar no trecho “o corpo ainda é pouco”, citado na epígrafe, entendo que há ainda a possibilidade de fazermos uma aproximação sobre a formação na escola, trazida, de modo crítico, também nas falas do docente e do profissional da equipe técnica multiprofissional. Em uma determinada perspectiva de formação, temos uma concepção que percebe o aluno com receptor de conteúdos e o professor como transmissor desses conhecimentos.

Em sua “Pedagoga da Autonomia”, Paulo Freire já observava esse equívoco ao nos elucidar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Portanto, a concepção que sustenta a transmissão de conhecimento, pautada em uma perspectiva de educação bancária (FREIRE, 1987), vai incorporar uma racionalidade sobre a sociedade, um modo de pensar os sujeitos e sua organização espaço-temporal. Conseqüentemente, nesta racionalidade, cabe considerar o ensino como um processo de fabricação de sentidos para o trabalho e, mais amplamente, para as relações estabelecidas na vida.

O aluno guloseima pode ser a expressão desses sentidos produzidos a partir dos efeitos formativos da escola. Se compreendemos que o indivíduo é construído pelos procedimentos disciplinares – que estão articulados ao coletivo –, é possível pensar que nossas expectativas, visões de mundo, entendimentos sobre educação e formação também vão permear as nossas práticas em sala de aula, e demais espaços por onde circulamos.

Como nos inspira Paulo Freire (1991, p. 20), educar é um ato político, não há neutralidade no ato educativo. Nossas práticas avaliativas enunciam forças presentes nesse ato e podemos, com elas, reproduzir lógicas ou apostar na criação de sentidos outros para a escola e a formação que oferece aos sujeitos.

Recordo aqui a uma charge que pude ter acesso em curso de formação continuada para professoras(es), realizado há alguns anos (Figura 1):

Figura 1 – Ilustração "A avaliação", por Francesco Tonucci.



Fonte: TONUCCI, 1974

Feito por Francesco Tonucci⁴¹, vemos, neste desenho, alunas e alunos sendo descritos por uma professora. Interessante perceber que apenas José, o último estudante mencionado, é considerado normal, o qual é imagem e semelhança da professora em questão. Aos demais estudantes sobram definições como “desorganizada”, “deficiente”, “desanimado”, “mal-educada”, “vivo demais”... Cada qual com características diferenciadas uns dos outros, mas que não parecem ser tão normais quanto José.

⁴¹ Francesco Tonucci, pedagogo e desenhista italiano conhecido também por Frato, dedicou seus estudos ao campo da educação e formação de professores, sendo autor de diversos livros que tratam do contexto escolar e da estrutura familiar contemporânea. Fonte: <https://online.pucrs.br/professores/francesco-tonucci>. Acesso em 23 nov. 2021.

Com uma boa dose de ironia, Tonucci apresenta como título “A avaliação”, fazendo uma alusão ao modo como essa prática tem se processado na escola. Ao final, temos a professora validando as suas descrições com a sua assinatura, o que podemos associar ao ato de referendar o seu relatório descritivo ou laudo produzido sobre a turma.

Acredito que esse desenho também se entrelaça ao que trouxemos sobre o efeito formativo da escola, apontado pelo professor entrevistado, em que os instrumentos avaliativos contribuem para esse processo. Esse entrelaçamento pode nos oferecer uma linha bem interessante para o debate sobre a individualidade produzida pela disciplina, em uma perspectiva foucaultiana, e que também se articula ao aluno guloseima, apontado pelo profissional da equipe técnica, e a esse estudante “imagem e semelhança” da professora, como vimos no desenho acima.

Com esses entrelaçamentos, vemos as características da individualidade, sintetizadas por Foucault, fabricadas pelo controle de corpos que a disciplina promove através de grandes técnicas. Em suas palavras,

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação de forças, organiza táticas (FOUCAULT, 2014, p. 164).

Ao pensar nessas características da individualidade e nas grandes técnicas citadas por Foucault, retomo o filme para focalizar a seguinte definição dada pela própria narradora sobre a semana de provas: “o período de avaliações do aluno que ocorrem no bimestre e tem como propósito nivelar o desempenho do mesmo, bem como a sua compreensão da matéria que foi aplicada”.

Com essa fala, percebo que é possível a articulação com as ferramentas foucaultianas para analisarmos que, no aparato disciplinar, as provas cumprem um papel relevante na formação da individualidade das(os) estudantes, que reconhecem, como propósito básico destes instrumentos, o nivelamento do desempenho da(o) estudante com vistas à aferição dos conteúdos, dentro de um período de tempo delimitado.

Recorro novamente a Foucault para pensar sobre a existência permanente destes períodos destinados às provas e encontro diálogo potente quando nos fala sobre os recursos para bom adestramento. De acordo com o filósofo,

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Em outras palavras, o poder disciplinar contribui para transformar “multidões confusas em um conjunto de indivíduos identificados e articulados, tornando-se controláveis e produtivos” (FLEURI, 2008, p. 11). Assim, no olhar foucaultiano, a utilização de instrumentos simples, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, vão garantir o sucesso deste poder.

3.5 Produções (in)visíveis do/no cotidiano escolar: precisamos falar sobre isso...

Trago a seguir uma terceira cena selecionada do filme que nos oferece maior visibilidade das mensagens partilhadas pelas(os) estudantes em redes sociais e, na sequência, articularei com outras falas ditas no vídeo, durante os períodos dedicados na escola para as provas ao longo do ano letivo.

Cena 03 – Semana de provas: pressão por notas em um processo infinito

Nesse trecho destacado, as(os) produtoras(es) do vídeo perguntam diretamente às(aos) alunas(os) a respeito da definição que dariam à semana de provas. Como em cenas anteriores, expressões de choro, desespero e alguns xingamentos são usados, assim como relatos de que este período “é bastante cansativo”, em que há “muita agonia e sofrimento”.

O vídeo prossegue com a seguinte indagação: “Por que você fica pressionada(o) com a semana de provas?”. Duas respostas de estudantes entrevistadas/os nos chamam atenção e as destacamos abaixo:

Então, eu acho que fico pressionada, mas não pela semana de provas, mas pelas notas, entendeu? Eu acho que é uma autocobrança muito forte e uma cobrança dentro de casa também muito forte com relação às notas boas. E, nas provas, eu fico muito nervosa justamente por causa disso (A HORA..., 2016).

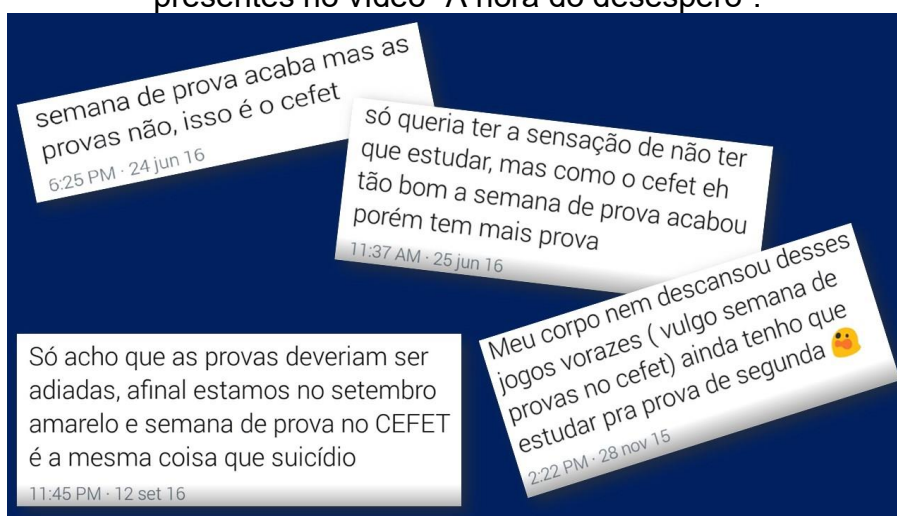
O meu maior problema com a semana de provas aqui é que parece que ela não termina nunca. Ela é interminável. Eu começo uma semana e, nessa semana, a gente tem 02 (dois) testes. Aí, chega na outra, tem 06 (seis).

Chega na outra tem 05 (cinco). E simplesmente parece um processo infinito. O meu maior problema com a semana é esse (A HORA..., 2016).

Na primeira resposta, a nota é frisada como elemento que mobiliza cobrança da família em relação ao desempenho da aluna, o que a deixa nervosa. Essa cobrança familiar se estende a muitos outros casos que acompanhamos na escola. Como a segunda resposta destacada demonstra que a semana de provas é interminável, podemos considerar que essa dinâmica de constantes cobranças, desgaste emocional e pressão por boas notas é um longo processo, que, como definiu o entrevistado, parece ser infinito.

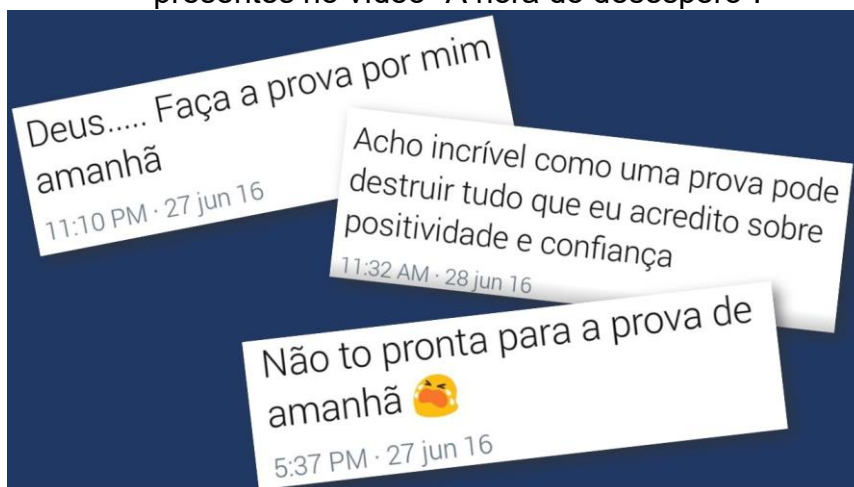
Os efeitos desse processo estão a olhos vistos como na sequência do filme. Depois de outras falas, temos mensagens compartilhadas em redes sociais, das quais selecionamos algumas (Figuras 2 e 3):

Figura 2 - Mensagens de estudantes partilhadas em rede social presentes no vídeo “A hora do desespero”.



Fonte: A HORA..., 2016.

Figura 3 – Mensagens de estudantes partilhadas em rede social presentes no vídeo “A hora do desespero”.



Fonte: A HORA..., 2016.

Vale ressaltar que, durante a exibição dessas mensagens, a trilha sonora ao fundo é a música “O assobio⁴²”, bastante conhecida pelo filme “Kill Bill (Volume 1)”, do diretor Quentin Tarantino. A aposta por esse assobio horripilante nos ajuda a recriar o clima de suspense do filme em questão e realça ainda mais na tela as mensagens acima compartilhadas.

Em outro momento das entrevistas realizadas com docentes, este trecho também é destacado por um professor, que comenta:

Então, a pessoa colocou a semana de provas e comparou isso ao suicídio... [...]. Isso é bizarro demais, cara! Cometer suicídio? É a última esfera daquele que está desesperançoso com tudo, cara! Não sobrou nada, não sobrou exatamente nada. O cara compara a semana de prova com o suicídio, meu irmão, suicídio! Eu achei, assim, é pesado para caramba, né? Para você ver como eles se colocam e como eles ficam numa situação de estresse e tensão. Existe um “climão” nisso mesmo, existe um momento “agora vai ser a semana de provas!”, e você condensa toda a habilidade, toda a capacidade, tudo... Você traduz aquele indivíduo completamente complexo – enquanto indivíduo, enquanto pessoa que está aprendendo por um processo – e você resume tudo aquilo em um número! Porque é a preocupação dele, a preocupação dele é um número (ENT11)⁴³.

⁴² Originalmente, a trilha sonora do filme “Kill Bill (Volume 1)” foi criada por Bernard Herrmann para um filme estadunidense chamado “Twisted Nerve”, dirigido por Roy Boulting e lançado em 1969, cujo o título, no Brasil, recebeu a tradução de “A morte tem cara de anjo”. Uma curiosidade interessante é que Herrmann também foi autor da trilha do filme “Psicose”, citado anteriormente na presente tese.

⁴³ Entrevista remota concedida em 31 jan. 2022.

Tenho entendido que a semana de provas pode ser colocada como parte de um sistema, dentro do aparato escolar, que promove um processo bastante sofisticado de vigilância constante sobre os sujeitos, possibilitando que se sintam observadas(os) ininterruptamente, o que têm efeitos diversos, como os que temos apresentado ao longo desta tese.

Vejo esses relatos e mensagens como efeitos da vigilância hierárquica a qual Foucault discorre quando os indivíduos são submetidos a um regime e controlados pela observação constante, em uma instituição disciplinar. Para Fleuri,

O princípio de vigilância do Panóptico é duplo: do lado do vigia, tudo ver sem ser visto; do lado do cativo, ser constantemente observado, sem poder controlar os atos de seu observador. Assim, de um lado, a sensação de ser constantemente vigiado induz o cativo ao comportamento de subserviência. De outro lado, o observador pode identificar, comparar e classificar o comportamento dos indivíduos. A vigilância, todavia, não se realiza apenas por força da arquitetura. Ela se concretiza através de uma rede hierárquica de relações (FLEURI, 2008, p. 13).

Essa maquinaria colabora para que as relações de controle sejam nutridas de modo recíproco e, no entendimento de Fleuri (2008, p. 14), esse sistema de censura multilateral obriga todos a se adaptarem às normas, mediante a aplicação hierarquizada de sanções.

O vídeo finaliza com a narradora apontando que existem causas que também produzem estresse e ansiedade, ligadas às expectativas das famílias e das(os) próprias(os) estudantes, que, ao não serem correspondidas, provocam frustrações e outros efeitos negativos. A narradora cita ainda que, “os extremos desses alunos podem se manifestar através de ataques de pânico, transtornos alimentares e excesso de sono” (A HORA..., 2016).

Assim, após dicas de como sobreviver a essa semana de provas infundável, a narradora do vídeo conclui:

O principal é que o estudante precisa estabelecer metas; isto é, visualizar onde quer chegar no futuro pra saber a intensidade com que se deve aplicar o estudo das disciplinas escolares. A outra dica também é simples: fazer um planejamento. Você não precisa abrir mão da sua vida social. O importante é estabelecer e cumprir os horários de estudos. Eu sei que é complicado pedir isso, mas é importante você estudar antes, sabe? Estuda, mas estuda com moderação! (A HORA..., 2016).

Percebo, com esta fala de encerramento, caminhos interessantes para pensarmos sobre o funcionamento da disciplina, que normaliza a necessidade da organização do tempo, reforça o uso do planejamento e dos horários como uma economia favorável aos estudos. É uma fala que indica a moderação e evidencia a importância de não se abrir mão da vida social. Explicitamente, não há isto ou aquilo

nesta dica. Há um olhar para futuro e, conseqüentemente, a intensidade será de acordo com o que se estabelece como metas, a partir dessa formação escolar.

Posteriormente, durante a entrevista que fizemos, ao ser questionada sobre esta parte final do vídeo, a estudante pôde repensar:

Eu acho que a intenção dessa parte final era justamente tentar ajudar no que fosse possível, mas a gente não via numa ótica de que a gente podia tentar propor um outro método de avaliação. A gente estava tão acostumado com aquilo, que a gente pensou: "Olha, só tem isso, a gente vai ter que se virar com isso. Então, essa vai ser a forma que eu vou ajudar os meus amigos a não... a sofrerem o mínimo possível por isso". Acho que a gente não tinha matutado essa... não teve esse insight, tipo, se os problemas são as provas, por que a gente não muda o método avaliativo? Isso não estava claro na nossa cabeça porque foi algo tão empurrado pra gente desde novinho, que parece que aquilo é natural. E a gente esqueceu da primeira aula de Filosofia, que é estranhar tudo que é natural. A gente se esqueceu disso, de... A gente está tão... É tanta coisa, tanta responsabilidade que é jogada pra gente tão novinho. Acho que... "Nossa! Você é tão novinho e passou pra um colégio técnico. Você tem as matérias do médio e do técnico!". E a família te olhando, tipo: "Ah, a gente tá tão orgulhoso de você!" Você fica com aquele pensamento de: "Será que realmente eu mereço está aqui?" Sabe? É tanta coisa, que a gente não pensou nisso. A gente só pensou em se adequar aos padrões (ENT01)⁴⁴.

É a partir destas aproximações e entrelaçamentos que tenho caminhado nas indagações e problematizações das práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar e os seus efeitos, considerando que há uma disputa importante a ser feita no terreno da produção das subjetividades.

⁴⁴ Entrevista remota concedida em 08 fev. 2021.

4 LINHAS EMERGENTES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA: CONVERSAS POTENTES E TESSITURAS PROVISÓRIAS

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

[...] A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta e, que gasta, de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Marina Colasanti

Os estudos interdisciplinares relacionados à formação humana, sobretudo a partir das contribuições dos filósofos da diferença – como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari – nos oferecem ferramentas fundamentais para tensionarmos determinados entendimentos sobre as práticas avaliativas e a produção de subjetividades.

Como tratamos no capítulo anterior, entendemos que, na presente tese, a subjetividade nada tem de elemento perigoso ou pode ser considerada como uma dimensão negativa para a ação pedagógica. Pelo contrário, ao considerar a perspectiva da produção, temos um aspecto bastante potente a ser incorporado na avaliação desenvolvida na escola.

Nesse movimento, as análises foucaultianas, em especial, propiciam uma atenção mais apurada sobre os fenômenos fabricados na instituição escolar, acostumados a certas naturalizações. Rago (2015) ressalta que

[...] é suficiente destacar a importância das análises de Foucault, especialmente as que se referem às formas imediatas e transversais de luta, para a percepção de fenômenos históricos e sociais que poderiam passar invisibilizados sem uma profunda mutação do olhar e sem as ferramentas indispensáveis para nomeá-los. Desconhecendo-se a história, os estereótipos e estigmas construídos pelos discursos do poder não apenas se repõem, mas continuam a legitimar práticas de violência insustentáveis no presente (RAGO, 2015, p. 254).

Em nossa investigação, esses estudos possibilitaram a abertura de diálogos transversais no campo da Educação ao focalizarmos, sobretudo, a avaliação praticada na escola, a qual, para muitos, é um tema bastante desgastado e que pode se perder em si mesma. Partindo da provocação de Colasanti (1996), essa pesquisa também é

um convite para colocar em análise as lógicas que estamos tão acostumadas(os), principalmente com relação às práticas avaliativas e seus efeitos cristalizados. É um aceno para nos desassossegarmos dos significados que a avaliação assume na escola e que, muitas vezes, são tomados como verdades únicas, sendo (re)produzidos sem muitos questionamentos. É uma pesquisa que aposta nas possibilidades de invenção da vida para que ela não se conforme a ser poupada para não se gastar.

Assim como o vídeo foi um marco importante para a nossa pesquisa, as entrevistas realizadas também trouxeram questões muito potentes, que pretendo trabalhar ao longo do presente capítulo. Dialogar com as(os) produtoras(es) do vídeo potencializou a necessidade de conversar com docentes e técnicos da equipe multiprofissional que também participaram e/ou foram citadas(os) nas entrevistas⁴⁵. Considero que foi um movimento bastante interessante, pois a própria avaliação passou a ser avaliada e, a partir das partilhas feitas, outras linhas emergiram dessas conversas sobre o que vem sendo engendrado na escola.

Como desdobramento desses encontros, pude ainda estender as entrevistas a outros professores, que atuam em cursos de educação profissional de nível médio. Embora não estivessem presentes no filme, esses docentes vêm demonstrando interesse nos debates sobre a avaliação escolar, compartilhando comigo em muitos momentos suas dúvidas e angústias sobre o processo avaliativo, como no relato a seguir:

Eu estou há quinze anos [nesta escola] como professor e, de fato, essa questão das avaliações, para mim, sempre foi uma grande dúvida. Eu tenho o sentimento [de] que a prova em si não avalia muito aquele dia, o momento. Se o aluno não dormiu bem, ele não vai conseguir desenvolver uma boa prova. De repente, um tema específico que eu abordo, o aluno de repente fugiu um pouquinho, não deu uma resposta de acordo lá com o que está no livro... Será que isso é definitivo, seria decisivo para, de repente, ter uma reprovação? Então, me causa também muita dúvida. E eu, nesse período [da escola], posso dizer para você que talvez eu não consiga contar em uma mão os alunos que eu reprovei. Assim, o aluno que ficou reprovado é porque ele não quis cumprir mesmo, né, porque eu dou aquela primeira avaliação. E eu vou sempre dando chance para o aluno, né? Então, se na primeira prova, ele não foi bem, tendo uma conversa, o aluno se interessando, eu tento aplicar uma outra prova. Então, assim, [...] eu sempre atuei assim [na escola], [...] tentando buscar, da melhor forma possível, passar aquilo para o aluno, e eu verificar que ele conseguiu absorver o que eu acho que seria necessário para ele, para a carreira dele (ENT09).

⁴⁵ Ao total, tivemos, como participantes das entrevistas, três professores de ensino médio e dois docentes de cursos técnicos, somados a quatro profissionais da equipe técnica multiprofissional. Contamos, ainda, com quatro estudantes egressos, que produziram e/ou participaram do vídeo. Mobilizada pelo desejo de trabalhar as questões trazidas por estes encontros, para fins de organização do texto, no presente capítulo, pretendo realçar as linhas emergentes destas entrevistas.

Tive o propósito de entrevistar esses dois professores, que não participaram do filme, justamente por me oferecerem olhares de quem atua como docente na área técnica e que, segundo eles, muitas questões com a avaliação podem estar relacionadas à formação que (não) realizaram, tendo em vista que não cursaram licenciaturas ou fizeram complementação pedagógica ao longo de suas caminhadas acadêmicas e profissionais. Pelas suas falas, partem muitas vezes das próprias experiências que tiveram com a avaliação ou se inspiram em práticas avaliativas que consideram interessantes ou bem-sucedidas na escola.

Veja que eu fiz uma graduação em Engenharia e me tornei professor [da escola em questão], sem nunca ter estudado nenhuma disciplina ligada à Pedagogia. Então, essa coisa do “ser professor” ou “ser instrutor” é uma coisa que é muito diferente. O instrutor, ele passa determinado conteúdo para o aluno, mas ele não permeia a formação humana do aluno, que talvez seja muito bem tratado nas disciplinas ligadas à Pedagogia. E acho que carece muito [à escola em questão] essa preparação para que tenham um desempenho melhorado. Não sei se eu me estendi muito na sua pergunta, mas até para nós, engenheiros, definirmos a avaliação fica muito difícil, por isso, entendeu? Porque nós não tivemos essa... É aí, entra nas questões subjetivas da formação, a formação que a pessoa teve dos pais. Então, assim, entra em questões subjetivas que alguns professores acabam tendo uma visão muito mais próxima do aluno, busquem compreender muito mais do aluno em suas dificuldades, dificuldades trazidas do passado até... E outros professores que veem a avaliação como uma questão fria, né? “Te ensinei isso, isso e isso, você tem que saber isso, isso e isso” (ENT13).

Diante do material produzido, ao analisar os dados das entrevistas, percebi conexões entre muitas falas, trazendo com recorrência determinadas linhas, que considerei como emergentes, as quais pretendo entrelaçar ao longo do presente capítulo. Lancei-me a este desafio, entendendo que são tessituras provisórias e que propõem diálogos que possam contribuir para percebermos essas relações e efeitos, muitas vezes, naturalizados cotidianamente na instituição escolar. Entremeari aqui, além de trechos das entrevistas realizadas, algumas memórias e alguns registros feitos em meu caderno de campo.

4.1 Diálogos transversais sobre a complexidade do processo de avaliar

Uma das linhas que marcou as entrevistas feitas trata da complexidade da avaliação, em que alguns docentes relataram que consideram avaliar como um ato “desafiador e impreciso”, além de perceberem como um processo “difícil”.

Domingos Fernandes (2009) considera que

A avaliação é, por sua natureza, uma disciplina complexa, influenciada por contributos teóricos da pedagogia, da didática e da psicologia cognitiva e social, mas também da sociologia, da antropologia e da ética. A integração desses contributos tem-se feito sentir com particular incidência nas últimas décadas e, muito especialmente, a partir da década de 1980 do século XX, com a maior afirmação de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos menos subordinados ao positivismo e com o reconhecimento crescente de que se tornava necessário integrar novas teorias e novos modelos para enfrentar os problemas dos sistemas educacionais. Naturalmente que, ao interagir com aquelas disciplinas, a avaliação também contribui para o seu enriquecimento teórico. São evidentes suas relações privilegiadas com a didática, a pedagogia, a psicologia social e com as teorias socioculturais em geral (FERNANDES, 2009, p. 26).

Em diálogo com esta citação, podemos acrescentar que os estudos da avaliação educacional recebem contributos teóricos de diversas áreas, como já citado acima, e também da Filosofia, da História e da Psicologia, sobretudo da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, o que, durante algumas décadas, respaldou trabalhos e instrumentos voltados ao comportamento observável dos sujeitos. Portanto, podemos dizer que é um campo plural e em disputa, a partir das teorias, concepções, práticas proeminentes; múltiplo de possibilidades de abordagens, em que se revelam lógicas de compreensão do conhecimento, de perspectivas de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Para além dessas concepções, José Dias Sobrinho (2003) atenta que

A avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos das aprendizagens. Ela hoje se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente das educacionais. Inscreve-se no terreno das reformas, inovações, currículos, programas e projetos e exerce um papel de real importância na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas. Em outras palavras, a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo (SOBRINHO, 2003, p. 09).

Como vimos no capítulo anterior, a partir das contribuições foucaultianas, tenho acreditado que a escola colabora na fabricação de modos de governar e, nesse sentido, a avaliação se articula a essas estratégias de governo, o que se relaciona com a noção de governamentalidade. Com Pereira (2020), aprendemos que

ao delinear o desenvolvimento do Estado Moderno, Foucault oferece possibilidades de pensar as maneiras de governar a partir da perspectiva de uma governamentalização. [...] A governamentalidade, portanto, pode ser entendida em duas perspectivas: governar e ser governado pelos outros, bem como, governar a si mesmo e os outros (PEREIRA, 2020, p. 38).

Nesta pesquisa, não iremos avançar no debate relativo a esta noção trabalhada por Foucault em muitos dos seus cursos; no entanto, com Pereira (2020), temos pistas importantes para aludir que a escola, bem como a avaliação, fabrica também modos de governar os outros e a si mesmo.

Embora a escola seja percebida como um elemento disciplinar, ou seja, em uma perspectiva de controlar e corrigir o corpo no nível individual, por meio de mecanismos ou técnicas disciplinares que produzem corpos dóceis, é possível perceber que a noção de governamentalidade amplia as possibilidades de análise do campo educacional, pois, trata das maneiras de governar que se articulam no sentido de investir no corpo por meio de técnicas disciplinares e de investir na população por meio de mecanismos de segurança (PEREIRA, 2020, p. 38).

Neste capítulo, longe de querer estabelecer uma extensa revisão bibliográfica, entendo que muitas(os) autoras(es), como, por exemplo, Hoffmann (1991), Sacristán (1998), Perrenoud (1999), Sobrinho (2003), Fernandes (2009), Saul (2010) e Luckesi (2000, 2011) contribuíram em diversas obras, de modo bastante cuidadoso e qualificado, com estudos das correntes e debates presentes no campo da avaliação educacional.

Muitas pesquisas relevantes se voltaram a pensar como se constituiu historicamente este campo (GUBA; LINCOLN, 1981; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987) e, neste movimento, encontramos autoras(es) que se dedicaram a investigar a centralidade que a avaliação vem ocupando na Educação e nas políticas públicas, sobretudo a partir da década de 1980 (FREITAS, 2002, 2010); AFONSO, 2009, BARRIGA, 1993; 2003).

Podemos ainda citar alguns estudos relevantes que investigaram a relação entre avaliação escolar e qualidade da educação (BONAMINO, FRANCO, FERNANDES, 2000; ESTEBAN, 2009; BONAMINO, SOUSA, 2012; FERNANDES, 2014), realizados nas últimas duas décadas, os quais apontam que essa relação vem se tornando central no Brasil e em outros países.

Para pensarmos a avaliação e os seus efeitos nas relações tecidas no cotidiano, nessa pesquisa, buscamos aderir a uma perspectiva transversal a campos e autoras(es). Encontramos em pesquisadoras(es) já mencionados, como Sacristán e Pérez-Gomes (1998), também em Esteban (2002, 2003, 2010) e Fernandes (2014), a valorização das produções no/do cotidiano da escola e diálogo com as significativas contribuições trazidas pelos sujeitos, reconhecendo a heterogeneidade da sala de aula e as funções sociais assumidas por essa instituição.

Com esse movimento, podemos perceber que muitas práticas avaliativas desenvolvidas hoje trazem ressonâncias do que já circulava em tempos e espaços passados, sendo atualizadas e difundidas com novas roupagens.

No contexto de reducionismos de olhares e discussões que vivemos atualmente, sobretudo com a profusão nas redes sociais do negacionismo científico e a

difusão de notícias falsas, essa proposta de analisar a avaliação de modo transversal e a partir das relações e efeitos produzidos na escola é bastante desafiadora. Ao mesmo tempo que nos anima por não estar circunscrita a um determinado campo de conhecimento, reconheço que, nessa escolha, há riscos e limites com as conexões aqui produzidas pela pesquisa.

Acredito que um desses riscos é incorrer em aproximações que, à primeira vista, pertencem a composições epistemológicas mais distantes, mas que, nesta investigação, produzem sentidos potentes para análise. Transitar por diferentes campos teóricos nos amplia olhares, mas pode nos oferecer armadilhas. Nesta pesquisa, todavia, considero que o trânsito por diferentes campos possibilita abrir diálogos e aprender com as divergências.

Outro risco desta aposta de investigação transversal é recair no equívoco de tratar a avaliação com um olhar pragmático, como um simples instrumento com funções meramente técnicas; ou com um olhar ingênuo, em que a avaliação praticada na escola se torna artificial, desconectada das relações ali produzidas; ou mesmo com um olhar a-histórico, isto é, descontextualizada do seu tempo histórico e da dinâmica social. Com estes olhares, ora pragmático, ora ingênuo, ora a-histórico e, possivelmente, com outras variações e composições, podem ser tiradas conclusões aligeiradas, como se, ao mudarmos somente a avaliação, mudamos toda escola. Acredito que não se trata disso, pois é preciso complexificar as análises.

Apesar dos riscos e desafios existentes, entendo que os aportes teórico-metodológicos assumidos, de diferentes áreas, nos ajudam a pensar as práticas avaliativas de modo genealógico, percebendo a sua historicidade. Isto é, a avaliação que nós temos hoje não foi inventada nesse momento no qual estamos, não é e nem será neutra por ser fabricada pelas relações entre sujeitos e também objetos. Tampouco, é fruto de algum movimento isolado, sem relação com o que foi construído no passado.

Assim, pensar na complexidade de avaliar é também reconhecer essas tensões existentes no campo da avaliação educacional, entendendo que não há imparcialidade neste processo. Fazemos escolhas diariamente em nossas salas de aula de como será a ação avaliativa e, quando optamos por determinados instrumentos de avaliação – por exemplo, uma prova objetiva –, temos permeada a concepção de aprendizagem com a qual compactuamos e o significado de avaliar que adotamos em nosso trabalho pedagógico, entre outras questões.

O modo como pensamos, fazemos, praticamos a avaliação nos permite perceber as implicações que mantemos com as instituições sociais; implicações aqui vistas como modos de conceber as relações sociais; modos como construímos e legitimamos as relações de força entre pessoas ou grupos; modos como nos articulamos com os saberes e conhecimentos circulantes.

Ao assumirmos a avaliação como prática construída historicamente, sem a reduzirmos a determinados instrumentos de coleta de dados, como provas e testes, nos colocamos como sujeitos *praticantespensantes*⁴⁶ e, nesse sentido, responsáveis pela produção de práticas avaliativas coerentes com princípios éticos, estéticos, políticos e pedagógicos que assumimos.

Por compreender que o foco da nossa investigação se volta às relações produzidas a partir das práticas avaliativas – e não, exclusivamente, à história da avaliação escolar ou às influências do/no campo –, percebi que mapear alguns significados trazidos pelas entrevistas sobre avaliar, articulando-os com ferramentas conceituais, seria um caminho possível para nos ajudar a colocar em análise a avaliação praticada na escola.

4.2 “Avaliar é...”: os significados da avaliação no cotidiano escolar

Outra linha emergente, a qual se entrecruza à primeira destacada, se refere aos significados de avaliar que coexistem no cotidiano escolar, sendo alguns deles amplamente disseminados de maneira inequívoca, como o sentido de aferir ou medir conhecimentos.

Em concordância com Sacristán (1998, p. 295), reconheço a avaliação como prática bastante difundida no sistema escolar em qualquer nível de ensino, modalidade ou especialidade. O autor também entende a avaliação como prática por compreender que é uma atividade desenvolvida de acordo com determinados usos, que atende a muitas finalidades, que se sustenta num conjunto de ideias e formas de realizá-la, e que responde a certos condicionamentos do ensino institucionalizado.

Para Sacristán (1998),

a prática da avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem

⁴⁶ Assim como na Introdução desta tese, tomo novamente emprestada de Oliveira (2012), a expressão *praticantespensantes* para me referir a todas e todos os sujeitos que estão praticando e pensando *sobre e com* a avaliação na escola.

condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. Portanto, auxilia definitivamente a configurar um ambiente educativo (Fernández Pérez, 1986). Estudar a avaliação é entrar na análise de toda pedagogia que se pratica (SACRISTÁN, 1998, p. 295, grifos nossos).

Em uma breve busca no dicionário brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis⁴⁷ On-line, encontramos os seguintes significados associados a avaliar: “1 Calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de”; “2 Reconhecer a intensidade, a força de”; “3 (fig) Apreciar o valor de algo ou alguém”; “4 Fazer o cômputo de, calcular, computar, orçar”; “5 Supor previamente; julgar segundo certas probabilidades; pressupor, presumir”; “6 Considerar(-se), julgar(-se), ter(-se) em conta de”.

A partir desse pequeno extrato de significados encontrados em um dicionário, percebemos a polissemia que envolve a avaliação. No entanto, Sacristán (1998, p. 298) ressalta que, entre todos esses significados, na prática cotidiana dominante, o significado de avaliar é menos polissêmico e “consiste em classificar os alunos(as) – e aplicar provas para obter informação a partir das quais se atribuirão essas classificações”.

Em uma das entrevistas realizadas com estudante egresso, percebemos que a fala partilhada se aproxima desta análise trazida por Sacristán (1998):

Com certeza, eu acredito muito que existe diferença porque a prova é um tipo de avaliação, mas não é a avaliação em si. Então, [...] eu acho que a avaliação, ela tem que ser medida o tempo todo. É engraçado porque quando a gente é pequeno, quando a gente está no ensino fundamental, tem muito, não sei se você pegou um pouco disso, mas, na minha época de ensino fundamental, era muito essa coisa de: “Ah, a nota por comportamento...”. Era uma das coisas, um dos requisitos. Então, você, como é criança, então, se você se comportar (...). É claro que a gente não vai levar isso ao extremo, até hoje em dia, mas é só para poder ilustrar. Era algo que era importante para viver e (inaudível) da escola. Então, por exemplo, uma criança que tinha um bom comportamento, ela conseguiria ali se destacar e conseguir ter uma nota melhor (ENT02)⁴⁸.

O pesquisador espanhol destaca a importância do estudo da avaliação por perceber que, com ela, podemos colocar em análise muitos outros elementos da Pedagogia. Em nossa pesquisa, corroboramos com esta afirmação, tendo em vista que, ao trazermos para o foco as práticas avaliativas, compreendemos que tais práticas estão

⁴⁷ Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/avaliar/>. Último acesso em: 26 abr. 2022.

⁴⁸ Entrevista remota concedida em 10 fev. 2021.

enredadas por muitos outros aspectos do processo de escolarização e, de modo mais amplo, com as linhas que percorrem a escola e são fabricadas nela.

Nessa direção, reiteramos que a instituição aqui é vista como um processo dinâmico que envolve forças instituídas e movimentos instituintes, e as práticas avaliativas têm a ver com as formas produzidas pela instituição escola. Como vimos no capítulo anterior e na passagem acima trazida de uma entrevista, essas formas podem colaborar na (re)produção da disciplina, alimentando suas forças e contribuir na (con)formação das subjetividades. Dessa maneira, é possível perceber a complexidade de estudar e praticar a avaliação justamente por extrapolar uma suposta esfera técnica e termos entremeadas diversas forças e dimensões do processo educativo.

Entusiasmada pela afirmação feita pelo autor de que “estudar a avaliação é entrar na análise de toda pedagogia que se pratica”, propus às(aos) docentes e equipe técnica entrevistadas(os) uma breve dinâmica, muito conhecida como “tempestade de ideias”, no início dos nossos encontros. A partir da provocação “Avaliar é...”, pedi que compartilhassem o(s) significado(s) da avaliação e encontrei um universo muito ampliado de respostas das(os) entrevistadas(os). Destaco, inicialmente, as respostas a seguir:

Para mim, avaliação é burocracia, que eu tenho que fazer, sabe? Porque a gente tem que fazer...Se eu não fizer, pode ser também que não dê nada, sabe? Mas pode ser que dê alguma Auditoria que vai pedir: "Ah, você lançou essa nota vindo da onde, não sei o quê?" Então, as regras são essas, né? Então, eu tento fazer essas avaliações. Mas, para mim, é burocracia, sabe? Olha, cara, isso muda muito de conteúdo para conteúdo e do enfoque que cada professor ou professora dá, sabe? (ENT12)⁴⁹.

Bom, talvez seja uma forma de aferir os conhecimentos que o aluno absorveu durante as aulas, né? Então, assim, sinteticamente, é isso, né? Mas eu entendo que essa medida, numa definição cartesiana, talvez seja essa: a medição dos conhecimentos transmitidos durante o período. Mas talvez essa coisa da avaliação tenha uma dimensão muito maior porque, na História, nós tivemos tantos personagens que não foram bem avaliados e que foram tão bem-sucedidos, puderam transmitir tanto conhecimento, né? (ENT13)⁵⁰.

A preocupação com a burocracia, em cumprir prazos e exigências institucionais, o olhar para a avaliação como medida, a percepção do instrumento avaliativo que visa aferir os conhecimentos das(os) estudantes são significados bastante comuns para avaliar no cotidiano da escola e se confundem com as funções que costumeiramente as práticas avaliativas atendem no trabalho pedagógico.

⁴⁹ Entrevista remota concedida em 31 jan. 2022.

⁵⁰ Entrevista remota concedida em 03 fev. 2022.

“Dar nota...”, “fazer prova...” são sentenças muito ouvidas pelos corredores dos estabelecimentos de ensino e, por este caminho, podemos nos aproximar do que Sacristán (1998) sugere para análise das funções da avaliação. Diante da complexidade da prática de avaliar, o pesquisador nos propõe uma abordagem a partir de duas perspectivas que se inter-relacionam: a didática e a crítica.

No âmbito da função didática, Sacristán (1998) pontua que a avaliação é realizada por professoras e professores em consonância com determinados enfoques e propostas. A sua gênese e motivação inicial não foram decorrentes das demandas científicas ou de ordem educativa, e sim, decorrentes dos desdobramentos das necessidades institucionais e sociais.

Sacristán (1998) coloca ainda que a avaliação já ocupou espaços mais delimitados nos manuais clássicos de didática geral, em que o tema passava muito despercebido até em torno dos anos de 1990. De acordo com o professor, para as teorias da Didática, atualmente, avaliar é uma fase do ensino, em que “qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas consequências, uma avaliação mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática” (SACRISTÁN, 1998, 297).

Esta análise do autor se conecta a outras respostas das(os) entrevistadas(os), que se seguem abaixo:

Avaliar é “pensar sobre”! (ENT05)⁵¹

Bom, eu diria que avaliar seria um processo de compreensão sem finalizar em julgamento (ENT07)⁵².

É avaliar-se, na verdade, e redimensionar o trabalho. Estou pensando como professor, como educador. Eu entendo que seja muito mais avaliar a si mesmo e o processo do trabalho do que avaliar o aluno (ENT08)⁵³.

[...] Eu tento pautar, balizar o mínimo que um profissional teria que saber no mercado de trabalho dentro daquela disciplina, né, que eu estou atuando com ele. Então, assim, dentro desse balizamento, se eu observar que o aluno absorveu minimamente aquilo para ele poder caminhar, eu acho que eu tenho a obrigação de liberar ele, de não segurar mais esse aluno, entende? Não trabalhando unicamente em uma avaliação, aquele papel, aquele questionário, né? [...] Buscando outras práticas de avaliação, outras formas de avaliar. Tentar enxergar as dificuldades que o aluno tem com aquele tipo de avaliação, buscar outras formas de práticas avaliativas. É isso. E embasado muito nas dificuldades que eu tive, né? Em algumas práticas de avaliação que eu, como aluno, tive que passar, né, [por] aquele crivo probatório, ter que provar que você... e que, assim, muitas vezes eu tive o

⁵¹ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

⁵² Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

⁵³ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

sentimento que eu sabia a disciplina, mas que eu não conseguia corresponder ao professor, né, aquela demanda naquele modelo (ENT09)⁵⁴.

É importante pontuar também que há desigualdades no valor e significados com relação ao papel da avaliação no pensamento e na técnica didática. Sacristán (1998, p. 297) aponta que, em determinadas proposições, a avaliação tem o significado e valor de servir à tomada de consciência sobre a prática.

Em outras proposições didáticas inscritas em teorias, como a tyleriana, a avaliação se coloca a serviço da comprovação de eficácia, bem como para determinadas posições gerencialistas, avaliar contribui para a constatação da eficácia de docentes e da escola. A partir dessa leitura, Sacristán (1998, p. 297) conclui que “a realização da avaliação, além de ser uma exigência institucional, depende dos modelos pelos quais pensamos”.

Retomando a segunda perspectiva trazida pelo pesquisador para abordar a complexidade da prática de avaliar, do ponto de vista crítico, Sacristán (1998, p. 297) aponta para a necessidade de sermos sensíveis “aos fenômenos que desencadeiam a existência de práticas de avaliação dentro de uma instituição como a escolar, que empresta suas características especiais a tudo o que se faz dentro dela”. Nesse sentido, entendo que a investigação que temos desenvolvido se coaduna com o que Sacristán (1998) nos chama atenção:

As consequências que se derivam das práticas de avaliação para alunas(os), professoras(es), clima escolar ou relações família-aluna(o) e aluna(o)-sociedade formam um dos pontos mais relevantes do currículo oculto da escolarização. Daí que destrinchar o significado das práticas de avaliação seja um caminho para penetrar no significado da educação institucionalizada (SACRISTÁN, 1998, p. 297).

Acompanhada por Sacristán (1998, p. 298), podemos perceber que as formas de engendrar e praticar a avaliação estão de acordo com o desenvolvimento das funções que a instituição educativa atende na sociedade. Ademais, o pesquisador espanhol destaca que tais formas e práticas avaliativas se relacionam mais especificamente com o mercado de trabalho; com os posicionamentos adotados acerca da validade do conhecimento transmitido; com as concepções assumidas sobre a natureza das(os) estudantes e da aprendizagem; com a organização do sistema escolar – tendo em vista que ele também está a serviço desses arranjos –; com o entendimento que se tem sobre a autoridade, a manutenção da disciplina. O autor cita ainda como as-

⁵⁴ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

pectos que interferem na avaliação: a despersonalização da relação pedagógica provocada pela massificação, o que leva a uma perda de conhecimento direto entre professoras(es) e alunos; e o incentivo das(os) estudantes em aulas e nas escolas.

Assim, tenho compreendido que o debate sobre a avaliação não se pode dar de modo restrito, sem a compreensão teórica e atenção às várias nuances da avaliação, posto que não se trata apenas de uma questão instrumental. É importante perceber as relações que permeiam e engendram as práticas de avaliação também se conectam a um processo mais amplo e que interfere na formação dos sujeitos. Vemos essas correlações de forças disputando as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como nos explicita a seguinte fala de uma entrevistada:

A avaliação, pelo que percebo, é que cada um vai construindo a partir do que viveu; não a partir do que aprendeu, ou do que estudou em alguma formação, mas em cima do que viveu, e de como você, ali, diante dos requisitos de sua disciplina, vai proceder para a verificação do conteúdo. Acho que não se discute isso na instituição, mas tem muito a ver com as concepções de uma formação integrada ao trabalho, dessas concepções em relação à formação. Você vai ter essa disputa entre uma formação para o mercado e uma formação mais humana. E aí, como que você vai conseguir dialogar qual seria a proposta de um ensino médio integrado? Na verdade, você aglutina, e cada um vai seguindo o seu caminho; o que conta é que ele vai ter que ter o conteúdo que está previsto ali para sua disciplina, ou, no caso, para o ensino médio, ou para a formação técnica, e ele receber o diploma. Estou falando isso tudo para chegar na avaliação porque para pensar a avaliação, você vai ter que discutir a formação, e aí eu acho que esse é um dos entraves [da escola em questão] (ENT05)55.

Ao trazer para análise a educação institucionalizada, percebo diálogo com a forma escola apresentada pelo professor Luiz Carlos de Freitas (2010) e que nos ajuda a pensar nos atravessamentos do modo de produção capitalista nas políticas e práticas da Educação, em especial a pública. O autor tensiona a lógica da escola predominante hoje e ressalta que a construção dessa lógica surgiu, sobretudo, com a necessidade da formação de mão de obra, a partir do século XVI, com vistas a atender uma nova sociedade que se gestava a partir daquele momento.

Embora tenham ocorrido transformações sociais, econômicas, culturais e políticas ao longo dos séculos, quando nos referimos a este modo de produção capitalista, temos visto mudanças pouco significativas com relação às funções sociais da escola. Nesse sentido, Freitas (2010) tensiona que, entre essas funções, está a de colaborar

⁵⁵ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

na produção de processos que reforçam a docilização de corpos e mentes, na conformação de sujeitos, estando a serviço da formação do consumidor e preocupada com a instrução dos sujeitos que nela circulam.

Freitas (2010) aponta para um processo intrínseco existente entre inclusão e subordinação, considerando que a própria vivência e adaptação à forma escolar vigente já é um modo de se subordinar; estar na escola já nos ensina a partir das relações de poder que são produzidas. O autor problematiza essa função social da escola capitalista, que, ao incluir as massas, preocupa-se em não despertar a consciência crítica, produzindo uma artificialidade em sua dinâmica, uma vez que a conexão com a vida e com as mais diversas realidades que nela estão presentes, levaria ao risco de produzir indagações e críticas à sua própria forma escola. De acordo com o autor,

Passamos os últimos anos louvando a inclusão da pobreza na escola. De fato, a cobertura aumentou. A “inclusão” tem dominado o debate. Embora esta questão seja a mais abordada, ela não é – nem de longe – a função social mais relevante da atual forma escolar. Tragtenberg (1982) explicitou isso com muita clareza ao apontar que a “exclusão” está combinada com a “subordinação”. A subordinação é uma das funções sociais que a escola tem para adequar os estudantes ao poder escolar, na forma como ele se institui na escola atual. O que tanto Arroyo (2009) como Tragtenberg estão explicitando, em minha opinião, é que a inclusão tem este componente de subordinação ao poder (e suas esferas) que estrutura o acesso à cultura escolar oficial – tanto para os já incluídos como para os novos incluídos (FREITAS, 2010, p. 91).

Caminhando nesse debate, Freitas (2010) destaca que uma das contradições dessa forma escola é a tentativa de “consertar” a avaliação, o que significa priorizar a suposta melhoria em seus métodos, aperfeiçoando, exclusivamente, os instrumentos, sem se debruçar com acuidade nas relações complexas que se tem com a sociedade.

Assim, o autor pontua que uma das dobras desse processo é o distanciamento da escola da vida das(os) estudantes, como já colocado, o que contribui para uma formação de trabalhadoras(es) precarizadas(os), conformadas(os), que compram e consomem o ideário capitalista. Vejo aqui uma possível e potente conexão com os debates sobre a produção de subjetividades que perpassa essa forma escola trabalhada por Freitas (2010), a qual está sendo fabricada com base na racionalidade neoliberal, assim como também colabora para a sua (re)produção.

Inserida nessa escola capitalista, a avaliação é colocada como a guardiã dos objetivos educacionais e cumpre o papel de validação dos conhecimentos que são reconhecidos como legítimos pelos grupos sociais dominantes. Ao incorporar tais fun-

ções, através da ação avaliativa, podem ser produzidas a inclusão dos excluídos socialmente e a sua subordinação. Como nos alerta Freitas (2010), em seu respectivo estudo, essa inclusão parte da perspectiva dos incluídos.

Inclusão e subordinação são, portanto, faces de um mesmo processo. Há que discuti-las juntas. A inclusão só é autorizada sob sua forma complementar de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. A simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. Tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as “oportunidades” de inclusão oferecidas. Detalhes destes mecanismos podem ser encontrados em Bourdieu e Passeron (1975); Bourdieu (1989); Bourdieu (2001) (FREITAS, 2010, p. 91).

Em diálogo com Bourdieu (2007), embora os seus estudos não estejam voltados à avaliação educacional especificamente, as suas contribuições nos ajudam a pensar sobre o papel da escola francesa na reprodução social, a qual se colocou de modo muito eficiente na dominação e na legitimação das desigualdades. A partir dos estudos do pesquisador francês, reconhecendo as peculiaridades de cada país, o seu processo histórico e social, é possível estabelecer relações com a escola brasileira e tecer críticas ao caráter reprodutivista, excludente e desigual dessa instituição.

Em um olhar mais amplo sobre as contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron – nas quais os autores se debruçaram sobre as funções e as características do exame no sistema francês de ensino –, é possível perceber o forte vínculo que o exame possui com a estrutura das relações de classe, contribuindo para a ocultação da eliminação branda dos sujeitos, sobretudo, aquelas e aqueles pertencentes às classes trabalhadoras.

Os autores desnudam o profundo processo de inculcação de um determinado *ethos* presente na ação pedagógica, com o intuito de impor certos valores, criando um *habitus* a ser incorporado pelos escolares, provocando uma perversa *violência simbólica*, pela qual passam muitas(os) estudantes, tendo negados ou invisibilizados os seus conhecimentos e as suas relações na escola. Os pesquisadores evidenciam o processo existente na escola que visa camuflar a exclusão que a mesma produz, em especial a partir da ampliação do acesso às classes populares a ela.

Bourdieu (2007) destaca que as práticas de exclusão branda são *insensíveis*, no duplo sentido de serem contínuas, graduais, imperceptíveis, tanto por aqueles que as exercem quanto por quem são suas vítimas. O autor lança luz ao processo de

eliminação no interior da própria escola, em que as(os) estudantes passam a naturalizar os discursos de aceitação dos seus insucessos, vistos como questões individuais sob uma ótica meritocrática e competitiva, ao passo que também interiorizam com resignação os seus resultados.

Este seria um dos efeitos desse processo: a fabricação da *esperança subjetiva*. Isto é, através de mensagens subliminares de professores e estudantes, há a interiorização do fracasso, esperando-se, idealmente, que o incluído seja grato a isso. Nesse sentido, o autor revela a oscilação existente nos excluídos do interior da escola, que funciona entre a adesão maravilhada à ilusão que a escola propõe e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

A partir das leituras e discussões realizadas, é possível colocar em análise a ligação entre a interiorização do fracasso e a avaliação, tendo como um dos efeitos possíveis das práticas avaliativas meritocráticas e hierarquizantes, a “resignação aos vereditos da escola”; “a individualização dos insucessos”. Ao falarmos da interiorização do fracasso, de revolta impotente, acredito também que estamos tratando da produção de modos de ver, de se perceber, de se descrever; isto é, de produção de subjetividade.

Os mecanismos fabricados no interior da própria escola, que atuam nas subjetividades, contribuem para que as(os) professoras(es) percebam os processos avaliativos de modo estéril e desconectados de contextos mais amplos. Nesse aspecto, penso que as partilhas feitas ao longo das entrevistas ofereceram subsídios importantes para o entendimento em relação à avaliação e a função central desempenhada na escola capitalista, estando ancorada em um processo histórico, capaz de produzir efeitos diversos, como os que tenho acompanhado nas escolas.

Em nossa pesquisa, tenho considerado que a forma escola predominante nos últimos séculos ganhou contornos neoliberais nas décadas mais recentes, reforçando ainda mais as lógicas atreladas à meritocracia e à suposta ideologia do dom. Essas lógicas podem ser encontradas em discursos voltados ao empreendedor de si, que guarda a ideia individualista do “vencer na vida”.

Em seus respectivos trabalhos, Freitas (2010) e Bourdieu (2007) problematizam a inclusão justamente por produzir como um dos seus efeitos perversos a *eliminação branda*, quando, no interior da escola, se criam estratégias de excluir estudantes que

não se adequam ao esperado, considerados, muitas vezes, como *desviantes*. Recordo, assim, de situações vivenciadas em conselhos de classe, sobretudo, quando se discute aprovação ou reprovação de estudantes.

Como foi trazido em muitos relatos das(os) entrevistadas(os), percebo que a avaliação predominante em muitas escolas ainda hoje (re)produz uma lógica seletiva e classificatória. Essa lógica tem permeado as relações entre os sujeitos e tem produzido efeitos bastante perversos. Nesse sentido, a partir de uma questão lançada na entrevista sobre as práticas avaliativas atuais e as lógicas que (ainda) estão presentes na escola, aproximo estas leituras ao que foi compartilhado pelo entrevistado:

[...] O que eu estou querendo colocar é [...] que essa avaliação de 200 anos atrás, ela ainda existe, ainda tem gente aplicando isso. Só que ela não é obrigatória já há algum tempo, né? Não sei, depende do tamanho do recorte que você fizer, mas já há um tempo considerável. Desde que eu me entendo por aluno e tal, ela não é mais obrigatória, digamos assim. A única maneira de se fazer, mas, mesmo assim ainda têm professores e professoras que optam por isso, talvez por ser a única experiência que eles tenham tido, sabe? Pela percepção da sua matéria, né? E cada um no seu quadrado, sabe? [...] Mas, assim, alguém que é professor, professora de [uma determinada disciplina, um determinado curso]: "Pô, se o aluno passar e não souber fazer a conta, o prédio vai cair e todo mundo vai morrer!". Olha: Será que isso vai acontecer mesmo? Pode ser que aconteça, né? Não vou gastar meu tempo ali se a pessoa está certa ou errada nisso, mas eu imagino que seja essa maneira de pensar dessas pessoas que são bem mais rigorosas e optam por esse método tradicional, né? Mais objetivo para essas matérias técnicas. Estou dando um exemplo aqui, né? (ENT13)56.

Essa fala também se associa a outros comentários feitos por profissionais da escola, que afirmam: “Se não exigirmos aqui, o mundo lá fora vai cobrar”. Em face a esses comentários, temos ainda aquelas(es) que manifestam: “Melhor cobrar para aprender agora do que deixar pra depois...”. Outros comentários vêm à memória e se somam a estes: “Como vou confiar nesse profissional se ele não aprendeu esse conteúdo?”; “Esse aluno não está maduro pra passar de ano... A reprovação é uma oportunidade de aprender que aqui [na escola] não se brinca...”; “Precisamos manter o nível da escola... Temos um nome a zelar...”. Por último, lembro de uma fala feita numa aparente ironia sobre a situação acadêmica de um estudante: “Insisto que nós deveríamos ter o poder de BANIMENTO⁵⁷. Alguém está com pena? Leva pra casa!”

Essas falas que circulam muitas vezes em reuniões escolares parecem reforçar a existência dos padrões, do que é permitido e do que não é aceito em uma escola que, abertamente, preconiza a excelência e a qualidade do ensino. São falas que,

⁵⁶ Entrevista remota concedida em 03 fev. 2022.

⁵⁷ Letras maiúsculas de acordo com o destaque feito pelo emissor da mensagem.

trazidas a este texto, não buscam a responsabilização individual ou mesmo isolar as questões do seu contexto, mas ressaltar as instituições que também estão presentes no funcionamento, nesse caso, da escola. Ou seja, nesse conjunto de falas, vemos a complexidade das forças que permeiam as relações tecidas no cotidiano escolar.

São falas que estabelecem uma relação equivocada entre a reprovação e a ideia do sofrimento necessário para alcançar novos patamares, talvez melhores e mais depurados, se adotarmos aqui uma determinada perspectiva cristã. Podemos ainda fazer a leitura dessas falas como associadas ao papel da reprovação sendo uma sanção a quem supostamente não tratou com a devida seriedade o trabalho escolar – “Brincou durante o ano...”, como alguns dizem – e, por isso, merece um castigo pelo que (não) fez, o que nos leva a considerar um sentido punitivista do ato de avaliar.

Há ainda quem justifique a reprovação como uma nova oportunidade para aprender melhor, ter mais atenção e cuidado com a escola. Isto é, pergunto às avessas: seria outra chance para se adequar aos esquemas de controle e docilização fabricados por essa instituição?

Esse conjunto de falas realçadas parece encobrir outras possibilidades de caminhos formativos, de coexistência dos sujeitos e suas diferenças, reiterando o discurso da meritocracia e a lógica da normalização, da punição, sendo a reprovação uma oportunidade para aprender pelo suplício. Chama atenção a punição ser considerada como mecanismo fundamental para criar diferenciações entre os indivíduos e, nesse aspecto, vejo forte relação com o significado dominante de avaliar na escola, que se relaciona com julgar, dar valor, medir, ajuizar.

Nesse caminho, destaco, por último, a fala que expressa o poder do banimento, que está associado à ação de excluir. Exclusão que é fio-força que perpassa muitas ações na escola e que marca nossas visões e muitas vidas. Aqui, explicitamente, percebo a relação entre o desejo pela normalização e o desejo de homogeneização das turmas e, portanto, dos sujeitos, silenciando as diferenças e usando-as para distinção e classificação. Como nos recorda Foucault (2014),

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma "infra penalidade"; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2014, p. 175).

O desejo pelo normal é produzido nos sujeitos e disseminado como algo natural, sustentando ainda o discurso meritocrático e gerando uma pressão por notas, que, muitas vezes, como relatado em uma das entrevistas feitas com as(os) estudantes egressos, era necessário problematizarem esta pressão junto às(aos) colegas e professoras(es):

A minha turma sempre foi uma turma muito aberta. Então, nós conversávamos. A gente já conversou diversas vezes sobre os métodos de avaliação. A gente entendia, a gente conversava e a gente entendia que nós não éramos aquelas notas. A gente não se resumia naquilo. Nós conversávamos. Então, eu acho que o fato da minha turma ser uma turma que dialogava muito, ajudou muito em todos nós, em como a gente passou por esses períodos. Mas sempre fica alguma coisa, mesmo a gente tendo noção de que essa nota não me resume, ficava aquela sensação de: "Poxa, fui mal...". "Poxa, eu podia ter estudado mais...". Mesmo que a gente já estivesse estudado o máximo possível, que a gente já tivesse deixado de dormir, muitas vezes, a gente ia para as provas virado, sem dormir, a gente sentia essa sensação. E aí, isso se tornava ruim porque contribuía que a gente não gostasse de ir para a escola, sabe? (ENT04)58.

Ao tecermos críticas com relação ao modo como é conduzida ou instrumentalizada a avaliação, essas passagens acima compartilhadas também nos chamam atenção por trazerem argumentações muito recorrentes em que se entende a crítica ao modo de avaliar como uma defesa da aprovação automática. Isto é, como já pude ouvir de colegas: “Se eu não posso avaliar deste jeito – com provas, classificações, hierarquias... –; então, é para aprovar todo mundo, sem critérios?”.

Entretanto, não se trata aqui de defender ou não a aprovação automática, superficial e sem diálogo, mas justamente pensarmos sobre este olhar para a avaliação como um poderoso oráculo capaz de realizar uma futurologia ou de definir vidas das(os) estudantes. Cabe nos indagarmos: como a avaliação tem contribuído na formação da(o) estudante? Temos algumas pistas nas falas trazidas pelas(os) estudantes:

Então, eu acredito que, assim, a experiência de avaliação tem que ser vivida no dia a dia, sabe? De maneira mais diversificada possível e acho que ela tem que ser uma coisa interessante, tem que ser algo que prenda o aluno, sabe? Tipo, eu acho muito errado essa coisa de você só ter aula, aula, aula, e aí, no final, ter uma prova. Eu acho que isso não avalia tanto porque o aluno pode não ter vivido a experiência de sala de aula e pode, por exemplo, ter ido às aulas e não ter prestado atenção e não ter, sabe? No final das contas, foi lá e pegou o “beabá”, o que ia cair na prova, estudou e conseguiu passar, tipo o mínimo para passar. Eu acho que a experiência de avaliação precisa ser vivida no dia a dia até para ter o senso de propósito porque eu já me vi muito assim: “Poxa, eu estou indo para aula...”, por exemplo, uma disciplina que eu não tinha identificação, eu estava indo, mas eu ia ali empurrado e, no final,

⁵⁸ Entrevista remota concedida em 19 fev. 2021.

“... tinha que fazer a prova. Então, o que me prendia era a prova, mas, assim, eu não tinha tanto interesse” (ENT02)⁵⁹.

A crítica feita até aqui caminha no sentido de alargar nossos entendimentos com relação aos diferentes usos e funções da avaliação, colocando em análise este entendimento bastante comum da avaliação como instrumento de controle e distinção de sujeitos. Não se trata aqui de propor uma educação com um olhar ingênuo para as relações escolares, mas trazeremos para a nossa centralidade as falas e as forças presentes nessa instituição secular.

Essa relação também nos mostra a profunda vinculação entre a avaliação escolar e o exame – este último que se insere nos procedimentos disciplinares destacados por Foucault –, evidenciando uma forte presença de lógicas cristalizadas, como a da homogeneidade, já comentada anteriormente, e de uma perspectiva classificatória, que funciona como eixo estruturante de uma instituição disciplinar. Como elucida Foucault (2014),

A classificação que pune deve tender a se extinguir. A ‘classe vergonhosa’ só existe para desaparecer [...]. Duplo efeito consequentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 2014, p. 179).

Ao tomarmos a genealogia como possibilidade de investigação, podemos desmistificar determinadas crenças desgastadas e desacostumar o nosso olhar, como o reducionismo bastante presente no ambiente escolar, que vincula fortemente a avaliação ao exame e a torna sinônimo, muitas vezes, de prova.

⁵⁹ Entrevista remota concedida em 10 fev. 2021.

5 AVALIAÇÃO OU A VALIDAÇÃO? – UM DEBATE SOBRE O EXAME

As entrevistas realizadas trouxeram também como linha emergente da nossa pesquisa o modo pelo qual a avaliação é comumente apropriada no trabalho pedagógico. Embora existam outros entendimentos com relação ao significado que a avaliação pode ter na escola, as(os) entrevistadas(os) percebem que o modo como ela tem sido incorporada pela instituição escolar produz sentidos relacionados a examinar e a aferir conhecimentos.

Inspirada na atitude metodológica foucaultiana, trago para o presente capítulo intercessoras(es) que nos ajudem a pensar nesta relação entre a avaliação e o exame. Deste modo, busco, com a perspectiva genealógica, articular historicamente a incorporação do exame como recurso disciplinar nas práticas escolares.

Essa escolha metodológica da pesquisa nos ajuda a perceber as práticas avaliativas como uma produção humana, que estão permeadas por distintas forças, tendo entrelaçamentos com as micros e as macropolíticas, e também com as questões didáticas e curriculares.

Com Foucault (2014), é possível articular este debate ao que vimos sobre o poder disciplinar, que não é uma invenção recente. A disciplina, produzida em escala molecular, afeta corpos e tem o exame como um dos seus procedimentos fundamentais. Penso que os mais variados processos de fabricação da disciplina possuem racionalidades distintas, que merecem a nossa atenção.

5.1 Um breve passeio pela composição social e histórica do exame

No cotidiano da escola, os significados de avaliar, muitas vezes, se confundem com examinar, sobretudo, quando se pensa em aferir e metrificar um determinado conteúdo ensinado ou verificar se certos objetivos foram cumpridos. Não é de hoje que essa relação estreita se sustenta com instrumentos avaliativos como provas e testes, e tem se amparado em uma ótica produzida ao longo de séculos. Esta ótica se desdobra em modos de condicionar o comportamento humano, produzindo classificações dos estudantes de acordo com seus desempenhos, em que alguns docentes acreditam que é possível “separar o joio do trigo” na sala de aula.

Essa fala se sustenta em um pensamento que traz em seu bojo justamente a ideia de que é necessário classificar, hierarquizar e, conseqüentemente, excluir. Tal

pensamento considera que todo o processo é resultado da aplicação de instrumentos e técnicas baseadas em uma perspectiva científica ancorada na neutralidade, objetividade e imparcialidade.

Indagadas(os) sobre o que vêm à mente, o que as(os) afeta, quando provoço as(os) entrevistadas(os) a pensar como tem sido a avaliação na escola em que trabalham atualmente, encontramos as seguintes partilhas:

[...] “Provar”, já bem direto ao nome de “fazer provar”, mas provar o quê, né? (ENT05)⁶⁰.

[...] “Tem que separar o joio do trigo”. A palavra que eu queria falar era “julgar” [...] (ENT06)⁶¹.

Avaliar é condicionar. Seja ao mercado ou aos concursos... Não que eu concorde com isso não, viu? Estou falando da forma como eu acho que a instituição tem, sobretudo, trabalhado lá, da forma como o trabalho docente é pensado... E é complicado porque a gente está falando de uma equipe heterogênea pra caramba, né? Mas, no final das contas, acaba prevalecendo essa coisa mais do “formar para o mercado, para esses exames”. Essa coisa que acaba pré-condicionando todo o trabalho, e muito em detrimento de um tipo de trabalho que é feito na perspectiva da formação mais humana, que deve levar consigo outros fatores que não somente esses daí da relação com o mercado e na condução dos estudos (ENT08)⁶².

Acho que seria “cobrar”, a palavra seria “cobrar” (ENT09)⁶³.

Os destaques trazidos anteriormente expõem este olhar para uma avaliação como meio pelo qual se prova algo, se julga, condiciona e cobram resultados, sobretudo das(os) estudantes. Neste contorno, é muito comum ouvirmos nos corredores da escola: “Vou dar uma avaliação para ver se aprenderam...”.

São falas que nos dão pistas sobre uma associação direta entre a avaliação e o exame, tendo como princípios basilares a validação de determinados conhecimentos, a valorização de determinadas condutas e culturas, a legitimação entre o que já se sabe e o que é aceito, o que também demonstra uma forte relação com o controle e, portanto, com relações de poder.

Pensar em como se constituiu historicamente esse olhar do exame no campo da avaliação educacional, em especial, quando tratamos das aprendizagens, pode nos ajudar a colocar em análise os processos que envolvem as práticas avaliativas na escola. Se avaliar é provar, como nos coloca um dos entrevistados, o que tem sido (com)provado e (con)formado neste processo?

⁶⁰ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

⁶¹ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

⁶² Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

⁶³ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

Em um breve passeio por pesquisadoras(es) que teceram profundas críticas ao exame em séculos passados, Garcia (2003) destaca a concordância de Karl Marx e Pierre Bourdieu, que, embora distantes temporalmente em seus estudos e escritos, ambos os autores consideraram o exame como “batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado” (MARX apud GARCIA, 2003, p. 29).

Garcia (2003) também sublinha que Max Weber traz a primeira notícia sobre o uso do exame pela burocracia chinesa, por volta de 1200 a. C., com o intuito de selecionar aqueles que, entre o sexo masculino, poderiam ser admitidos no serviço público, o que reforça que não se tratava de uma questão educativa, e sim, de um instrumento de controle social.

A autora menciona que Émile Durkheim se refere ao exame na universidade medieval, na qual existiam três situações para seu uso: “para o bacharel, para o licenciado e para o doutor”. Acrescenta ainda que, de acordo com as afirmações de Durkheim, no século XV, “o exame era um momento em que aquele que se expunha ao ritual era frequentemente ridicularizado por perguntas embaraçosas, o que nos faz pensar que ‘lá como cá más fadas há’” (GARCIA, 2003, p. 31). Com essa passagem, lembro que, ainda hoje, podemos encontrar relatos de estudantes, nos mais variados níveis de ensino, que contam situações constrangedoras vividas em bancas de defesas de projetos de monografias ou em exames orais para defesas de teses ou dissertações.

Sacristán (1998) reitera esses dados históricos sobre a configuração do exame em diversas sociedades e acrescenta que, a partir da universalização do sistema educativo, houve a adoção de uma perspectiva de avaliação com vistas ao controle das(os) estudantes. Em suas palavras,

No que parece ser sua primeira manifestação histórica, configura-se como um instrumento de seleção extra-escolar, e não é casual que até hoje seja essa uma de suas funções dominantes. Cita-se a remota prática chinesa no século II (a.C.) para selecionar funcionários evitando as influências dos grupos de pressão da burocracia como a origem das práticas seletivas de avaliação oral (Forrest, 1990, p. 470). É na universidade medieval o âmbito onde se cristaliza primeiramente como prática educativa (a disputatio: a exposição de um aluno/a com seus professores/as). A competitividade que a pedagogia jesuítica impôs situa a demonstração constante do que se aprende, agora por meios escritos, como uma das espinhas dorsais do sistema didático que terá uma forte influência nos métodos pedagógicos modernos. A universalização do sistema educativo adota a avaliação como uma prática desenvolvida para estimular e controlar o estudante, principalmente quando se perde a relação pessoal continuada do professor/a com cada um de seus alunos/as (SACRISTÁN, 1998, p. 298).

Podemos aqui aproximar essas análises às contribuições de Afonso (2009) quando trata de avaliação, poder e disciplinação. O referido pesquisador reconhece que a experiência cotidiana das(os) estudantes é constituída por redes de relações sociais marcadamente assimétricas; isto é, redes de relações de micropoderes, conforme aceção de Foucault, em que a avaliação tem consequências significativas na vida escolar e pós-escolar das(os) estudantes e “impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação” (AFONSO, 2009, p. 20).

O respectivo pesquisador nos apresenta outra possibilidade de diálogo quando trata da sociologia da avaliação. Ao trabalhar com as ideias de Passeron (1970), Afonso (2009) observa que “mesmo em sociedades ocidentais que já há muito tempo utilizavam a escrita e dispunham de escolas, não houve exames regulares antes da Idade Média e antes do aparecimento da Universidade medieval de tipo escolástico” (AFONSO, 2009, p. 29).

Cabe ressaltar que Afonso (2009) está se referindo ao “moderno exame acadêmico formal”, surgido depois de 1800, em que há o exame escrito e a atribuição de notas, supostamente uma avaliação de caráter quantitativo. O autor sublinha que não está mencionando a forma oral de exame, com base essencialmente qualitativa, que é anterior a este período.

Nessa linha, Afonso (2009) dialoga com o pesquisador Keith Hoskin, o qual aponta equívocos de caráter histórico provenientes destes marcos. Em suma, os estudos feitos por Hoskin (1993) apontam que os jesuítas possuíam uma forma de avaliação qualitativa bem desenvolvida antes de 1600, usando incentivos constantes.

A partir desses estudos, Afonso (2009) alerta que não houve ressalvas de Michel Foucault com relação a essa transformação ocorrida na natureza dos exames, o que torna diferentes os períodos anterior e posterior a 1800. Assim, Afonso (2009) indica que, na leitura da obra de Foucault, consideremos apenas o segundo período que, no caso francês, se coaduna com o surgimento do “bacharelato” como o “primeiro título da burocracia moderna” e com o fim da “tradição competitiva dos jesuítas” (BAU-DELOT & ESTABLET, 1990, p. 142 apud AFONSO, 2009, p. 29).

Esse aspecto levantado por Afonso (2009) – que trouxemos aqui para demonstrar possíveis distanciamentos nos estudos já realizados – nos ajuda a perceber os múltiplos olhares presentes na história do exame, o que demonstra que é um campo

em disputa e, portanto, não é natural ou nem mesmo pode ser naturalizada essa *ótica do exame* em nossas práticas avaliativas hoje.

Nesse sentido, embora os autores Afonso (2009) e Hoskin (1993) apontem que não houve ressalva na obra foucaultiana para a mudança na natureza do exame, entendendo que os marcos históricos trabalhados por Foucault são bastante relevantes para pensarmos sobre as condições que geraram o modo de funcionamento, as relações e os efeitos produzidos no aparato disciplinar a partir das práticas fabricadas na escola.

A obra foucaultiana trabalha com a compreensão de que produzimos permanentemente práticas e damos sentidos a elas, a depender de condições diversas; sendo, portanto, tais práticas e sentidos fabricados, mutáveis, não tendo uma natureza ou essência. Dados a abordagem e os deslocamentos propostos por Foucault em seus estudos, temos considerado em nossa pesquisa este olhar para as práticas avaliativas, que, assim como a instituição escolar, não estão alheias às vinculações com o Estado moderno e o modo de produção capitalista.

Nesse aspecto, os estudos de Afonso (2009) contribuem para evidenciar a estreita relação existente entre o Estado, o mercado e a avaliação, apontando transformações profundas nas políticas contemporâneas da educação. Segundo o pesquisador, a partir desta relação, há o engendramento e a promoção de reformas educativas nos contextos nacional e internacional. No seio dessas reformas, temos acompanhado, nas últimas décadas, a emergência da centralidade da avaliação educacional. Podemos acompanhar, por exemplo, a implementação dos exames standardizados e das avaliações em larga escala no Brasil e em outros países, como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Portugal.

5.2 Diálogos sobre Estado avaliador e o *neosujeito*

Segundo Afonso (2009), a partir da década de 1980, o interesse evidenciado, principalmente, pelos governos neoconservadores e neoliberais, passou a ser traduzido pelo papel avaliador assumido pelo Estado, que passa a valorizar o capitalismo de livre-mercado, realizando mudanças significativas em nível local e nacional em diversas áreas. Nas palavras do professor português, em sentido amplo, significa que

[...] o Estado vem adoptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para domínio público

de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49, grifos do autor).

Partindo de um enfoque sociológico, Afonso (2009) oferece contribuições bastante relevantes no âmbito da macropolítica ao realçar o papel estruturante da avaliação educacional em algumas reformas educativas e ao associar esse processo com a cultura gerencialista ou gestionária no âmbito do setor público e a relação com os ciclos do capitalismo.

O autor destaca algumas funções conhecidas da avaliação escolar que ganham ênfase nesse processo, como a averiguação da competência acadêmica ('competence'), a promoção da competição entre alunos e escolas ('competition'), a relação entre conteúdos e formas de avaliação ('content') e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos ('control').

Em consonância com Afonso (2009), entendo que é necessário compreender as funções da avaliação em um contexto de mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas. Em seu olhar,

[...] com a adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias anti-positivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo das paradigmáticas mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas (AFONSO, 2009, p. 50, grifos do autor).

Como desdobramento dessa discussão trazida por Afonso (2009), entendo que é possível dialogar com Dardot e Laval (2016), autores que apontam para uma nova fase do neoliberalismo, com seus efeitos sociais, econômicos, psíquicos e em demais âmbitos. Segundo os pesquisadores, essa nova fase do neoliberalismo se volta, sobretudo, à mercantilização de todas as esferas da vida, o que seria efeito da ação do capital financeiro.

Nessa fase, o sujeito é "empreendedor de si mesmo", inserido em uma lógica de mercado em que se pressupõe viver em risco. É nesse sentido que os autores apontam para a racionalidade neoliberal, que conceberá "a sociedade como uma empresa constituída de empresas" e, portanto, "necessitará de uma nova norma subjetiva" (DARDOT; LAVAL, 2016, p.320). Articulamos aqui alguns dos significados dados pelos entrevistados à avaliação, que destacaram forte relação com formar, julgar e condicionar os sujeitos.

Dardot e Laval (2016) dialogam intensamente com cursos desenvolvidos por Michel Foucault no Collège de France, realizados na década de 1970, e os utilizam como referências fundamentais para pensar o neoliberalismo como uma racionalidade; isto é, como uma forma de vida, que está ligada a uma governamentalidade, como uma arte de governar. As relações humanas no capitalismo passam a se pautar numa contratualização, tendo como princípio a lógica individualista.

Por esse prisma, compreende-se que essa transformação da sociedade não se deu apenas nas relações econômicas, mas também no âmbito político e social. Associado a esta nova condição de “homem-empresa” ou “sujeito empresarial”, emerge um novo estado subjetivo “correlato de um dispositivo de desempenho e gozo⁶⁴” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321) e o Estado assume um papel diferenciado, sendo um regulador de empresas e indivíduos.

Nessa direção, os autores evidenciam que, sobretudo no fim do século XX, há uma significativa mudança do homem benthamiano, que era o “homem calculador do mercado”, e do “homem produtivo das organizações industriais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). Nessa nova norma subjetiva produzida pela racionalidade neoliberal há um forte vínculo a uma governamentalidade cuja finalidade é conduzir mulheres e homens a se verem e se pensarem como empreendedores de si.

Podemos articular ainda a discussão feita por Dardot e Laval (2016), que cartografam o processo de fabricação do sujeito neoliberal – ou, como também chamam, do *neosujeito* – ao que já foi apontado no capítulo anterior como aluno guloseima, que está sendo formado para ser consumido. Os autores trazem elementos importantes para se pensar o contexto em que este sujeito foi engendrado e colocam que sua fabricação não é fruto de um processo de ruptura, e sim de uma sofisticação do neoliberalismo.

De acordo com os autores,

A *governamentalidade empresarial* está ligada a uma racionalidade de conjunto que tira força de seu próprio caráter abrangente, já que permite descrever as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos, prescrever os modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos e redefinir as missões e as formas de ação pública. [...]

⁶⁴ De acordo com Dardot e Laval (2016), “Não se trata mais de fazer o que se sabe fazer e consumir o que é necessário, numa espécie de equilíbrio entre desutilidade e utilidade. Exige-se do novo sujeito que produza ‘sempre mais’ e goze ‘sempre mais’ e, desse modo, conecte-se diretamente com um ‘mais-de-gozar’ que se tornou sistêmico” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 355).

Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. “Empresa” é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p.328).

Os autores analisam, no plano das subjetividades, os efeitos do neoliberalismo e é, nesse plano, que demonstram como se deu o processo de transformação da empresa como modelo de subjetivação, tanto do Estado quanto dos indivíduos. Esse modo de subjetivação se referencia na concorrência e, com as novas técnicas de *management*⁶⁵ e a noção de *Corporate Governance* – governança corporativa –, a racionalidade neoliberal modificou as empresas em sua expressão, estando submetidas a poucos acionistas, que promovem a concorrência generalizada entre as empresas, entre seus próprios funcionários e em suas áreas internas (dentro da própria empresa).

Uma outra novidade do governo empresarial, elencada por Dardot e Laval (2016), é o *accountability*, que se baseia na responsabilidade individual e no autocontrole, sendo esta responsabilidade considerada “como resultado de uma interiorização de coerções”. Fabrica-se o homem *accountable*, em que seu comportamento será controlado através de avaliações quantitativas e classificatórias, elaboradas pela gestão de recursos humanos e administradores.

De acordo com os autores,

A “avaliação” tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao “bom desempenho” individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da *expertise* dos resultados, uma relação cujo efeito é uma *subjetivação contábil* dos avaliados. Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas (DARDOT; LAVAL, 2016, p.351).

As avaliações individualizadas e permanentes são introduzidas e contribuem para esse movimento, tendo a finalidade de medir a eficácia dos indivíduos e das próprias empresas e, deste modo, pretendem gerar dados objetivos e acirrar a concorrência permanentemente.

⁶⁵ Para Dardot e Laval (2016, p. 345), “o *management* é um discurso ferrenho que usa palavras de veludo. Sua eficácia deve-se à racionalização lexical, metodológica, relacional, na qual o sujeito é intimado a entrar”.

5.3 A *ótica do exame em foco*

Conectamos às questões trabalhadas até o momento ao que o professor e pesquisador mexicano Ángel Díaz Barriga (2003) aponta como *ótica do exame* presente nas práticas avaliativas realizadas na escola. Em outras palavras, a avaliação passa a ganhar centralidade por oferecer uma suposta garantia de veracidade dos dados sobre o desempenho e o rendimento das(os) estudantes, sendo considerada a propulsora da qualidade da educação.

Nesse contexto, a avaliação passa a funcionar como indutora da excelência, como mecanismo de controle e como certificação da qualidade pretendida. Inserida nessa lógica, são estabelecidos conhecimentos e objetivos a serem alcançados e a ação avaliativa fica reduzida à *ótica do exame*, provocando profundos processos de exclusão ao converter desigualdades sociais em fracasso escolar.

Barriga (1993; 2003) nos traz importantes dados históricos em suas pesquisas, através dos quais é possível identificar o quão é recente chamarmos de *avaliação* o que, ao longo de séculos, foi denominado *exame*. O pesquisador mexicano destaca o processo de conversão pelo qual passou o exame ao longo de décadas, tornando-se um instrumento em que se deposita a esperança de melhorar a educação.

Em seus estudos, o autor ressalta a existência de uma suposta relação simétrica entre sistemas de exames e sistema de ensino, considerada tanto pelas autoridades educativas quanto pelas(os) professoras(es), estudantes e sociedade, de modo geral. A partir dessa suposta relação simétrica, acredita-se que uma modificação feita em um afeta ao outro, o que estabelece um falso princípio didático apontado por Barriga (2003, p. 51): “um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino”.

O pesquisador rebate esta proposição, afirmando que “o exame é efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino” (BARRIGA, 2003, p. 51), e nos alerta para o reducionismo técnico que existe por trás da polêmica sobre o papel do exame, o qual omite o estudo dos amplos significados escondidos nesta prática.

A afirmação destacada no parágrafo anterior reforça a importância de encararmos as práticas avaliativas como campo em disputa de sentidos e concepções. Para além do exame ser efeito de concepções sobre aprendizagem, ele é inventado cotidianamente como dispositivo que cumpre funções relacionadas à disciplina e, portanto, à domesticação de corpos e ao silenciamento dos sujeitos.

Para Barriga (1993; 2003), é fundamental analisarmos o problema do exame por ser um dos aspectos onde a política educativa ganha materialidade. Ao longo das últimas décadas, temos acompanhado uma nova política educativa responder aos princípios de racionalidade neoliberal impostos pela conjuntura da crise econômica.

Ao dialogar com Barriga (1993), podemos compreender que essa política educativa adotada em muitos países, como o Brasil, é uma “expansão de um pensamento sociológico e econômico de corte neoliberal”. É uma política pautada em um pensamento conservador, que regressa a velhos valores no âmbito social, como raça, família e religião, e, no plano econômico, a retomada ao capitalismo liberal.

De acordo com o pesquisador, esse pensamento possui como conceitos fundantes “a noção de qualidade da educação, eficiência, eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se por currículo) e necessidades sociais (entenda-se por modernização e/ou reconversão industrial)” (BARRIGA, 1993, p. 11).

Barriga destaca a crise econômica ocorrida mundialmente em 1968 para justificar as reformas educativas realizadas em diversos países latino-americanos a partir da década de 1970, que se referenciam nesse pensamento neoliberal conservador. Assim, temos, como expressão dessa mudança de política, projetos de modernização da Universidade e de reforma educativa. Em suas palavras, trata-se de “um pensamento muito de acordo com a conjuntura de crise e aos postulados do Fundo Monetário. Este pensamento não só orienta nossas economias como é a base de um novo sentido da política educativa [...]” (BARRIGA, 1993, p. 11).

É nesse contexto que há a formulação de argumentos ditos acadêmicos para dar sustentação à limitação do acesso à educação. A partir daí, novos fetiches pedagógicos, de conceituação frágil, começam a ser produzidos e termos como “qualidade da educação” ganham repercussão. Em paralelo, instrumentos que dão legalidade para restringir o acesso à educação são implementados e este é o papel conferido ao exame, que ganha centralidade por estar associado à possibilidade de coletar dados sobre o conhecimento dito objetivo. Segundo o autor, “todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito (BARRIGA, 1993, p. 12)”.

Em contestação a esse processo, Barriga (1993) considera que o exame se tornou um espaço superdimensionado, convergindo problemas de diversas índoles,

como questões de ordem econômica, psicopedagógica ou social, envolvendo ainda relações de poder e de controle.

Com os estudos feitos por Sacristán (1998), Garcia (2003), Barriga (2003; 1993) e Foucault (2014), podemos constatar que é falsa a afirmação de que o exame é elemento inerente a toda ação educativa. Deste modo, é possível refutar também algumas falas recorrentes que circulam no cotidiano da escola, como: “Não é possível avaliar sem prova”; “Sem avaliação, como vou saber o que o aluno aprendeu?”; “A prova vai me dizer se aquele aluno estudou e fez por merecer passar de ano”; “Escola boa é escola que reprova”.

Entrelaçada a essas falas, podemos pensar a forte relação com a meritocracia tão presente na cultura escolar e que também permeia a nossa sociedade brasileira, o que sugere a existência de uma lógica de verificação e competitividade, de medir as aprendizagens através da avaliação.

Ao pesquisar e compilar estudos relevantes sobre a história do exame, Barriga (1993) reforça o que já foi afirmado por autores apresentados anteriormente e aponta três argumentos que consolidam a contestação de que o exame sempre esteve presente nas práticas pedagógicas. Ao contrapor essa afirmação, o autor destaca como primeiro argumento a criação do exame pela burocracia chinesa, sendo usado para eleger membros de castas inferiores. O segundo argumento é que, antes da Idade Média, não há evidências de sistemas de exames ligados à prática educativa. Por último, o autor afirma que o estabelecimento de notas (qualificação) para o trabalho escolar é uma herança do século XX para a pedagogia, o que produz problemas com os quais convivemos até os dias atuais.

O pesquisador mexicano ressalta que a abordagem foucaultiana, ao trazer o caráter histórico em suas pesquisas, apresenta os usos da normalização com o que se conformou o exame nos séculos XVII e XVIII, sendo “este poder que aparece como insignificante, mas que tende a estruturar um conjunto de relações de submissão, objetivação e normalização a partir da escola” (BARRIGA, 1993, p. 62).

Barriga sublinha ainda que, no texto de Foucault sobre exame, há significativas contribuições relacionadas ao estudo do educativo e a sua necessidade de normalizar os sujeitos, criando, assim, a partir de determinado momento histórico, diversos aparatos como a escola, o hospital, a psiquiatria, o cárcere. Nesta tarefa de normalização, foram também gestados os saberes “psi” e, de acordo com o filósofo francês, a partir

dos exames, “a escola passa a ser o lugar de elaboração da pedagogia” (BARRIGA, 1993, p. 62).

Em referência à Foucault, o pesquisador mexicano ressalta que uma das razões do desbloqueio epistemológico da medicina foi conformar o hospital como um aparato contínuo de exame. Desta maneira, Barriga (1993) estabelece articulações entre o funcionamento de vários sistemas de normalização como escola, hospital e psiquiatria.

A escritura se converte em um instrumento privilegiado para objetivar o sujeito e, desde aqui, o exame seja um instrumento ad hoc para estabelecer a vigilância. [Através do exame], a individualidade tem a possibilidade de ser arquivada. Vigilância, poder e força são elementos inerentes à sua prática (BARRIGA, 1993, p. 63).

Diante desses argumentos, Barriga reafirma que o exame não é um problema historicamente ligado ao conhecimento; é um problema marcado pelas questões sociais, sobretudo aquelas que não se pode resolver. Em suas palavras,

É habitual que tantos estudiosos de educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente à toda ação educativa. Isto é, é natural pensar que depois de uma aula os estudantes devem ser examinados para valorar se adquiriram o conhecimento apresentado (BARRIGA, 2003, p. 54).

Barriga (2003) alerta que há um reducionismo que funciona ocultando a realidade e, assim, os problemas relacionados ao exame aparecem de modo agudo apenas em sua dimensão técnica, ignorando outras dimensões de estruturação. Essa convergência de conflitos produz inúmeras expectativas sobre o exame como técnica supostamente educativa e como espaço social. Nessa direção, há uma transferência de responsabilidade da sociedade; isto é,

[...] quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em ‘elevar a qualidade da educação’, só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame (BARRIGA, 2003, p. 56).

Nesse contexto, Barriga (2003) considera o exame como um espaço social superdimensionado, atravessado pelo olhar de diversos grupos sociais, tais como os responsáveis pela política educativa, diretores das escolas, famílias, estudantes e docentes. Esses grupos convergem na expectativa de que, com o exame, possam obter um conhecimento “objetivo” sobre o saber de cada estudante (BARRIGA, 2003, p. 57).

Interessante percebemos que, atualmente, no Brasil, as políticas de avaliação articulam os exames externos à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os quais

também se integram ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e às políticas de formação de professoras(es), interferindo em currículos – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – da Educação Básica ao Ensino Superior. Em vários âmbitos, é possível observar uma determinada racionalidade se forjando e valorizando a perspectiva classificatória de avaliação, o que ganha materialidade em nossas salas de aula.

Caminhando nesse sentido, articulo nossos diálogos a um fragmento de uma entrevista feito com um professor, que também contribuiu com o vídeo. Falávamos sobre a formação da escola e o docente indaga sobre a questão dos valores:

Agora, voltando para o problema dos valores: que valores são esses que são esperados e como identificá-los? Me parece que a gente pode, por um lado, estabelecer essa tábua de valores, que seriam o quê? Competências e habilidades? Nós teríamos que identificar e dizer se aquelas competências e habilidades foram desenvolvidas de acordo com a BNCC? Agora, por outro lado, essa compreensão de que avaliar é utilizar uma régua, seja ela a BNCC ou a ementa da disciplina, os objetivos da disciplina, e tentar, com essa régua, medir a capacidade do estudante, me parece não só ineficaz – uma ilusão [...] –, mas, além de ser uma ilusão, também como obstáculo para a própria formação. Um obstáculo para a própria formação, e esse obstáculo se manifesta de muitas formas, seja entendendo a avaliação como um ponto final em que se bate o martelo sobre a trajetória que foi percorrida até ali, seja por meio dos rituais que produzem essa tensão que aparece no... que é o motivo, a colocação lá do filme dos alunos, “A Hora do Desespero”. São esses momentos, esses rituais que me parecem completamente em desacordo com a formação que se espera dos estudantes, a relação com o conhecimento, além de estimular práticas dos estudantes para eles também se protegerem e se defenderem diante desse desespero. Sabe? De tentarem garantir uma aparência de enquadramento naquela métrica, e aí, vira um jogo de farsa, é uma farsa. E, em determinados momentos da minha vida escolar, como professor e como aluno, acho que isso já bateu para todo mundo, essa sensação de que você vive uma farsa, de que você tem que mostrar que sabe, que domina, que é capaz de realizar aquilo que se pede de qualquer jeito, de qualquer maneira, da maneira como for possível. E, por outro lado, isso de forma completamente dissociada da formação. Um efeito formativo que é, às avessas, né? que é uma preocupação em representar. É, corresponder, é uma forma reativa, é uma forma passiva. E teriam outros obstáculos, pensando no ensino de [nome da disciplina], que são terríveis, a meu ver. Por exemplo, pensar num estudante que seja completamente avesso ao diálogo, ao respeito, mas que sabe que, para passar, ele tem que dizer tais e tais coisas numa prova. A questão não é que ele me enganou e eu não pude reprová-lo como ele deveria [ser], a questão é que ele se resguardou de um processo que, socialmente, é fundamental. O processo de formação da escola. E aí acho que a gente chega na questão: quais são os valores que orientam a escola? [ENT10]66

Essas questões trazidas pelo docente reiteram o lugar da escola como espaço múltiplo, onde coexistem diversas cosmovisões, objetivos de vida, experiências e realidades, bem como estruturas de poder, culturas e tradições históricas. Pensar no que o professor aponta como efeito formativo e a farsa da representação, que pode

⁶⁶ Entrevistas remotas concedidas em 09 dez 2021 e 15 dez 2021.

ser uma estratégia do estudante para ser bem avaliado em seus exames, cumprindo o jogo escolar, nos traz novamente Barriga às nossas análises, sobretudo para pensarmos nas inversões das relações sociais e pedagógicas que se realizam na escola.

Em diálogo com Foucault, Barriga (2003) entende que o exame é um espaço que inverte as relações de saber e poder; isto é, o exame vai apresentar relações de saber que são, fundamentalmente, de poder. Por isso, é interessante observar como a evolução dos exames se desenvolveu através de mecanismos de poder: da sociedade, da instituição educativa e dos docentes (BARRIGA, 2003, p. 58).

Nesse caminho, Barriga (2003) constata em seus estudos as seguintes inversões: (i) problemas sociais em problemas técnicos; (ii) problemas metodológicos a problemas de rendimento e; (iii) o exame como um problema (de controle) científico no século XX.

Em relação à primeira inversão – problemas sociais em problemas técnicos – Barriga (2003) apresenta como função central do exame determinar se um sujeito pode ser promovido de uma série para a outra. A partir desta ideia central se desdobram outras duas funções: “permitir o ingresso de um indivíduo em um sistema particular (caso do exame de admissão) ou legitimar o saber de um indivíduo através da certificação ou da outorga de um título profissional” (BARRIGA, 2003, p. 58).

Ao reconhecer esta função, a discussão fica centrada apenas nos aspectos técnicos que garantam a imagem de cientificidade aos instrumentos usados. Assim, os problemas de objetividade, validade e confiabilidade serão coerentes com “os postulados da teoria da ciência” (BARRIGA, 2003, p. 59).

De acordo com o pesquisador, historicamente, a ciência moderna se conforma através da eficácia da ação. Em suas palavras,

a ciência, tal como postula Habermas, renega a reflexão e não busca partir da compreensão de um fenômeno. De fato, fica apenas em sua aparência, não chega a construir seu sentido. Portanto, não é estranho que realize esta inversão. [...] Esta inversão de relações sociais em problemas de ordem técnica converte a questão do exame numa dimensão cientificista (BARRIGA, 2003, p. 59).

Temos aqui a clássica visão instrumental no qual se alega que “se os problemas subjacentes ao exame são de ordem técnica, é nesse nível onde deve-se encontrar uma solução. A técnica para ocultar os problemas sociais: daí o caráter politicamente conservador subjacente a esta perspectiva instrumental” (BARRIGA, 2003, p. 59). Com a implementação de uma política educativa de traço neoliberal, observamos,

segundo o autor, as formas de uma discussão científica sobre o exame ganhando seu apogeu.

Ao apresentar a segunda inversão – De problemas metodológicos a problemas de rendimento – Barriga (2003) destaca que uma revisão apurada da história da educação nos mostraria que, em muitas práticas pedagógicas, não existia algo semelhante ao exame, como já vimos anteriormente a partir de outras referências aqui compartilhadas. Nesse sentido, ao se referenciar em Durkheim, o pesquisador mexicano indica que, no cenário educativo, este instrumento ingressa através da universidade medieval, porém era apenas permitido aos alunos se apresentarem ao exame quando se sentissem seguros de terem êxito. Isto é, o exame era um espaço público para mostrar competência adquirida.

Barriga (2003) cita a *Didática Magna*, de Comenius, para explicitar que, nesta obra, o exame estaria indissolúvelmente ligado ao método de ensino, estando voltado a ajudar no processo de aprendizagem. Em vista disso, por meio do exame, não se definiria a nota ou promoção do(a) estudante. De acordo com Comenius, caso a(o) aluna(o) não aprendesse, o(a) professor(a) necessitava revisar o seu método.

Pela orientação comeniana, a(o) aluna(o) não deveria ser punido para que não criasse uma antipatia ao estudo. Nestes casos, “o professor deve regressar a seu método, seu instrumento central de trabalho, e desde aí, apoiar o processo de aprendizagem. Esta é na realidade sua tarefa” (BARRIGA, 2003, p. 60). Cabe aqui ressaltar, portanto, que a nota é uma invenção a partir do século XIX.

Barriga (2003) considera que a grande mudança do século XX foi promover e qualificar o desempenho das(os) estudantes através do exame, o que produziu um distanciamento da metodologia. Ao se afastar do método relacionado à aprendizagem, o exame desloca a relação pedagógica para certificação e para promoção, centrando os esforços das(os) estudantes e professoras(es) somente nestas funções.

Com esse contexto, há a estruturação da pedagogia do exame, em que temos “uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem” (BARRIGA, 2003, p. 62). Podemos ver cotidianamente na escola o desenvolvimento desta pedagogia, que também ganha corpo nas políticas públicas de educação, com ênfase na padronização curricular e com características produtivistas.

Barriga (2003) atenta a esse processo como “o resultado de um projeto que vê o ser humano como um objeto a mais no espaço da produção”, o que se articula à

indagação trazida pelo professor entrevistado: “Quais valores orientam a escola?”. Sendo assim,

O exame, desta maneira, não só esconde sob seu reducionismo técnico uma infinidade de problemas, não só inverte as relações sociais e as apresenta só numa dimensão pedagógica e inverte os aspectos metodológicos para apresentá-los numa dimensão de eficiência técnica, mas que, também, se conforma historicamente como um instrumento ideal de controle. Se trata de atingir formas de controle individual (adaptação social) e sua extensão a formas de controle social (BARRIGA, 2003, p. 63).

Como terceira inversão, o pesquisador mexicano aponta o exame como um problema (de controle) científico no século XX, o que leva ao empobrecimento do debate educativo. No século XX, segundo Barriga (2003), embora a problemática do controle seja inerente à evolução do exame, são criadas condições para estabelecer mecanismos científicos que garantam o seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que o conceito “avaliação”, na realidade, é uma substituição do termo “controle”, que se deriva dos princípios da administração científica do trabalho (BARRIGA, 1984). Assim, temos, na pedagogia, a substituição do termo “exame” por “teste”, por se tratar de uma expressão mais científica. Posteriormente, este termo é modificado para “avaliação” devido a uma suposta conotação acadêmica. O autor destaca que ambas as concepções – testes e avaliação – são frutos do processo de transformação social que a industrialização monopólica provocou nos Estados Unidos, produzindo um novo discurso pedagógico.

Ao recuperar aspectos históricos, Barriga (2003) ressalta a construção das provas de inteligência para justificar as diferenças sociais existentes, as quais apresentavam tais diferenças como somente individuais. Nessa esteira, temos a fabricação do conceito de coeficiente intelectual, conhecimento popularmente como “QI”, que vai reduzir o problema da injustiça social a uma dimensão biológica, liberando a sociedade de problemas éticos. Isto é, ao mostrar que as diferenças sociais são exclusivamente resultado das diferenças biológicas, são construídas justificativas convenientes para a injustiça social presente.

Ao longo desse movimento, vemos a teoria dos testes ganhando repercussão em diversos países, como nos Estados Unidos e Brasil, a qual se desdobra dos estudos para medir a inteligência. Neste caso, o teste é entendido como instrumento científico, válido e objetivo, capaz de determinar muitos fatores psicológicos de um indivíduo, entre eles, a inteligência, as atitudes, os interesses e a aprendizagem (BARRIGA, 2003, p. 64).

Há uma grande euforia pelo desenvolvimento dos testes na sociedade norte-americana até 1920, sendo empregados na seleção das forças armadas, no conjunto social e nas escolas. Podemos encontrar o resultado dos testes sendo utilizados para justificar a eliminação nas escolas, o que fundamentava muitos discursos presentes nas universidades dos Estados Unidos.

De acordo com os relatos feitos, Barriga (2003) menciona a orgia das tabulações, diante da paixão das medidas exatas, e cita ainda as pesquisas de Bowles e Gintis (apud BARRIGA, 2003, p. 65), nas quais analisaram como foi empregada a teoria dos testes de inteligência com vistas a determinar que os sujeitos sociais marginalizados (negros, presidiários, prostitutas) possuíam um coeficiente intelectual abaixo do normal, o que levou estes autores a concluir que os estudos cumpriram mais do que uma função de legitimação social.

É relevante considerar a relação existente entre o desenvolvimento dos testes, uma concepção racista e uma visão política conservadora. Essa ideologia na realidade se apoiava nas tradições racistas próprias do desenvolvimento da cultura anglo-saxã (BARRIGA, 2003, p. 65). Nessa perspectiva, foi ainda justificada a privação do instinto sexual com o intuito de evitar a procriação para um conjunto de pessoas.

Ao acompanhar esses movimentos, temos aqui em destaque o uso educativo dos testes no plano ideológico, trazendo as diferenças individuais para o debate biologista. Nas palavras de Barriga (2003),

a partir deste debate se estabelecia que alguns estudantes mereciam receber educação em virtude de uma qualidade congênita: a inteligência. Enquanto que outras crianças e jovens estavam destinados a ser operários. [...] No plano político, os testes de inteligência e aprendizagem permitiam justificar o acesso à escola de acordo com as condições individuais (BARRIGA, 2003, p. 67).

É possível observar que a teoria do teste, apoiada na teoria da ciência – esta com íntimas articulações com o positivismo –, teve, por um lado, a incorporação da teoria da medida que a psicologia experimental adotava à época e, por outro, a centralidade da discussão da suposta especificidade de seu instrumento nos problemas de objetividade, validade e confiabilidade.

Outro aspecto significativo desses movimentos vivenciados ao longo do século XIX e XX é a transformação profunda do debate sobre o exame com o desenvolvimento da teoria do teste, tendo, sobretudo a partir do século XIX, a agudização dessa mudança com o aparecimento da nota. Assim, o debate sobre

exame se converte em um debate técnico centrado em problemas, tais como: construção de provas, tipos de prova, validação estatística do exame, atribuição estatística de notas (BARRIGA, 2003, p. 70).

A tecnificação do debate sobre o exame traz como um dos efeitos prejudiciais à educação a redução da cultura pedagógica a fatores estatísticos, gerando uma obsessão por respostas técnicas a problemas descritos. Temos a emergência de novas especialidades educativas, entre elas, a avaliação, a sistematização, o currículo, as estratégias de instrução, o que transborda na literatura pedagógica voltada sobretudo para problemas técnicos da construção de provas, o seu manejo estatístico, a elaboração de planos e programas, a organização de sequências de aprendizagem, entre outros.

O exame se torna um campo de estudo independente, o que, na história da pedagogia, esteve sempre vinculado com o didático. Começa a despontar na teoria da administração científica a justificativa para o controle sobre a prática educativa; isto é, sobre os docentes e os estudantes. Com esses processos, temos a fabricação da pedagogia instrumental, criada no período de industrialização, que recorreu a formas drásticas de controle individual e social (BARRIGA, 2003, p. 72).

O pesquisador mexicano observa que temos, atualmente, a noção de avaliação da aprendizagem relacionada à medição. Nesse sentido, ele considera que não houve análise sobre a possibilidade de medir uma qualidade (aprendizagem) em permanente evolução e transformação no sujeito. Aqui, vemos brechas para conectarmos ao debate a produção de subjetividades, tendo em vista que, nestes moldes até o momento que vivemos, caminhamos para a consolidação de um olhar estritamente técnico da avaliação, desconsiderando os afetos e os efeitos das práticas avaliativas no sujeito.

Com esse horizonte, Barriga compartilha que

Desta forma, a avaliação educativa paulatinamente adquiriu o status de um campo técnico próprio. Esta segmentação do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho. O avaliador já não será o docente. O professor, como o artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função. A avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar (BARRIGA, 2003, p. 73).

Como desdobramento dessa visão instrumental da pedagogia, acompanhamos a fabricação de práticas avaliativas centralizadas no exame nas últimas décadas, em

que o debate educativo deixou de ser um problema conceitual de ordens diversas e se converteu apenas em um problema técnico. Nesse caminho, é criada a noção de que, para melhorar as técnicas e os instrumentos, é preciso que o exame seja mais rigoroso.

Assim, outra dobra desse processo é a formação de novos especialistas em avaliação, com distintas formações, porém, sem aproximação pluridisciplinar ao educativo e com formações cada vez mais tecnicistas. Articulado a esse processo, temos um contexto de elaboração de livros técnicos sobre avaliação da aprendizagem, que não caminham na abordagem profunda da problemática educativa. São criadas instâncias burocráticas, como departamentos responsáveis pela construção dos exames.

Ao caminhar nesse debate a respeito de uma perspectiva tecnicista e que prioriza um olhar para uma avaliação quantitativa e classificatória, trago uma passagem da entrevista feita com uma estudante, que participou do vídeo “A hora do desespero”, para pensarmos sobre possíveis efeitos das práticas avaliativas, sobretudo, quando consideramos as relações que estão sendo produzidas a partir delas na escola. A estudante entrevistada, quando é provocada a falar sobre como tem percebido a avaliação na escola, compartilha que,

Eu acho que a avaliação meio que corta as nossas asas porque, muitas vezes, a gente deixa de gostar de uma coisa porque estamos sendo obrigados a passar naquela coisa. Era o que sentia, era o que eu senti em [nome de uma disciplina]. Em [nome de uma disciplina], eu não vou dizer porque eu realmente fiquei com trauma de [nome de uma disciplina], mas era muito isso. Eu acho que essa relação vem sendo prejudicada, principalmente pelas provas, pelos métodos de avaliação que são empregados. E aí, eu acho que é uma coisa a se pensar a longo prazo, né? Como o estudante pode aprender mais mesmo fazendo prova? [ENT04]⁶⁷.

Nessa fala, particularmente, percebo grande ressonância na afirmação feita com relação à avaliação “cortar as nossas asas” e, como consequência, alterar a relação com os conhecimentos em determinada disciplina ou mesmo com a aprendizagem pela grande exigência em “passar de ano” na escola. Nesse fragmento, é ainda compartilhado pela estudante que há o reconhecimento de um prejuízo ou mesmo interferência nas relações criadas na escola a depender dos métodos de avaliação adotados. De acordo com a estudante, é possível, inclusive, “deixar de gostar de uma coisa” em função da ação avaliativa.

⁶⁷ Entrevista remota concedida em 19 fev. 2021.

Destaco ainda a última indagação feita pela estudante: *Como o estudante pode aprender mais mesmo fazendo prova?* Percebo aqui que, em consonância com as análises de Barriga (2003), o exame se torna obstáculo às aprendizagens. Ou melhor, entendo que, ao se referir a “aprender mais mesmo fazendo prova”, a estudante amplia as possibilidades do processo de aprender, não somente destinado ao fazer provas. A aluna vai além quando inclui o “mais” no que se refere a aprender, o que nos dá pistas a outro olhar para a avaliação desenvolvida na escola, indo na contramão da perspectiva quantitativa de avaliação.

Ao reduzir a função da avaliação para medição dos rendimentos, tendo como finalidade a seleção e a hierarquização, colocamos a ação avaliativa a serviço do sistema de notação. Esse sistema tem sido muito utilizado para o ranqueamento das escolas de modo a justificar e responsabilizar individualmente o sucesso e/ou o fracasso dos sujeitos, tornando os percursos, as continuidades e as retenções ao longo da vida escolar exclusivamente relacionados ao indivíduo, aos seus méritos e às suas possíveis deficiências biológicas, questões psicológicas e/ou carências sociais, entre outras justificativas. Como vimos anteriormente, na história da avaliação, essas justificativas já tiveram grande presença, inclusive nos discursos racistas e conservadores que circularam em diversos países.

5.4 Quem não cola, não sai da escola...

A prática da *cola* emerge como a ponta de um *iceberg*, de uma ambivalente rede de práticas e relações que atravessa e subverte molecularmente a instituição disciplinar (FLEURI, 2008).

Em nossas entrevistas, uma linha emergente que muito impulsionou as conversas com as(os) entrevistadas(os) foi a cena do filme em que o tema da cola entra nos debates. Esse tema é inserido a partir do questionamento feito pelas(os) estudantes produtoras(es) do vídeo à equipe multiprofissional sobre se já haviam colado em sua vida escolar.

Na sequência a essa pergunta, bastante direta e objetiva, há abertamente um constrangimento na equipe e, após um certo silêncio e algumas risadas, eu, que participava da entrevista com as(os) estudantes e colegas, tomo a palavra para contribuir com algumas questões. Recordo brevemente que o meu movimento à época da entrevista foi ressaltar uma determinada cultura presente na instituição

escolar, que valoriza fortemente as notas e reduz a ação avaliativa a um único instrumento, como a prova, por exemplo, fabricando relações artificiais com o conhecimento e, da mesma forma, dos sujeitos com a escola.

Durante a entrevista, falei da cola para responder a indagação feita pelas(os) entrevistadoras(es), colocando na roda de conversa uma frase dita repetidamente em muitos espaços e por muitos(as) de nós, como estudantes e professoras(es). A partir daí, desdobramos outros aspectos, inclusive, com a proposta de pensarmos juntas(os) naquele momento, o que a cola pode nos dizer sobre a escola? O que aprendemos ou podemos ler com essa prática?

À época da entrevista, não tinha realizado muitas leituras foucaultianas ou no campo da análise institucional. Com minha fala, caminhei no sentido de pensar nos elementos que a cola poderia nos trazer sobre as práticas avaliativas e a escola. Lembrei de Michel de Certeau, que nos chama atenção às pistas ordinárias, e também de Carlo Ginzburg com seu paradigma indiciário e da importância das histórias cotidianas.

Devido a um corte na edição, é inserido no vídeo somente o trecho da minha fala remetendo à cultura escolar, em que há a circulação da seguinte frase: “Quem não cola, não sai da escola...”. Somo aqui ainda a continuidade da minha fala, que também foi incluída no vídeo, quando digo que a cola “pode ser um momento de aprendizagem”.

Embora a minha participação tenha sido mais longa durante a entrevista feita para o vídeo, explorando melhor esses aspectos, o trecho editado pelas(os) estudantes ganhou visibilidade e endossou o uso de estratégias feitas para lidar (ou não...) com a semana de provas. Trago essa cena e a minha fala – embora curta, mas bastante polêmica – para a pesquisa com o intuito de colocarmos em análise as estratégias utilizadas para burlar o sistema de exames existente nas escolas.

Nas entrevistas que pude realizar com as(os) estudantes e professores, essa cena também foi mencionada em alguns momentos e uma das falas me chamou atenção, pois pôde apresentar o olhar que levou as(os) estudantes a selecionar esse trecho. Compartilho a seguir o trecho da entrevista realizada com uma aluna egressa, que também idealizou o vídeo, em que fala:

[...] eu lembro que essa fala falando sobre “a cola, não sai da escola”, foi um pensamento de senso comum, que a gente tinha sobre a cola, e não, de “Ah, o aluno do [da escola em questão] tem que colar pra passar...”. É um método

de avaliação tão definitivo, que, às vezes, o aluno encontra [na cola] a sua única saída para conseguir se livrar daquilo [...] [ENT01]68.

Compreendo que esse momento trouxe para o centro do debate sobre a semana de provas a existência da cola e a minha fala se conectou a esse intuito, quando explicita um pensamento que circula comumente como uma prática naturalizada, diante do modo dominante de se avaliar no cotidiano da escola.

Na fala da estudante egressa entrevistada, é possível ainda ressaltar que o método de avaliação por parecer tão definitivo – isto é, capaz de definir caminhos sobre aprovação ou reprovação, continuidades e/ou rupturas na caminhada escolar – mostra à(ao) aluna(o) que a única saída viável para se livrar desse momento tenso é a aposta na cola.

Essa fala da estudante também traz a possibilidade de dialogarmos com Barriga (2003), quando considera que todas as inversões por ele estudadas traem a função designada ao instrumento avaliativo. Nesse aspecto, o autor identifica diversas fraudes que se desenvolvem em relação ao exame, como a cópia do companheiro. Entendo que também se refere a esse tema abordado no filme, que é a prática da cola. Em suas palavras,

Estas traições giram desde as diversas fraudes que se realizam em relação ao exame (copiar do companheiro, levar anotações para o exame), até formas muito mais sutis, mas não menos eficazes, tais como dar a aula em função do exame preparado, elaborar cursinhos para identificar as formas de resolver com acertos um exame objetivo, fotocopiar diversos exames de gerações anteriores ou reconstruir exames em função do que quem já os resolveu se lembra (BARRIGA, 2003, p. 76).

Barriga (2003) nos faz pensar sobre a pedagogia do exame que se fortalece, sobretudo, com o advento da nota, a qual se torna a representação da aprendizagem da(o) aluna(o). De acordo com o autor,

Frequenta-se a escola para obter notas. O surgimento das notas modificou os eixos de trabalho da pedagogia. A teoria técnica do exame construiu uma pedagogia centrada nele próprio. A pedagogia do exame se mostra a si mesma como eficiente quando consegue representar com um número a aprendizagem do estudante. No contexto do exame não há saída para os problemas educativos. De modo contundente, podemos afirmar que não é o exame o problema central da educação. A saída para a educação deve ser construída a partir da elaboração dos problemas que ela enfrenta (BARRIGA, 2003, p. 77).

Interessante a sinalização feita pelo pesquisador mexicano sobre a redefinição dos eixos de trabalho da pedagogia a partir do surgimento da nota, o que também se reflete na função social da escola. O autor nos aponta ainda que a questão

⁶⁸ Entrevista remota concedida em 08 fev. 2021.

problemática que temos na educação não é o exame e, como proposta, apresenta como possível saída a elaboração dos problemas da educação, o que, a meu ver, passa por muitas dimensões complexas.

Articulo ainda a análise que Barriga (2003) nos traz a uma fala compartilhada por uma das estudantes entrevistadas, em que coloca como se sentia ao receber uma nota e, conseqüentemente, o reducionismo provocado pela tradução de seu aprendizado a um número.

Eu acho que essa pressão que a gente sente de que a nossa vida se resume a um número porque eu sentia muito isso... Eu sentia: "Meu Deus, eu sou 5 porque eu tirei 5". Mesmo a minha mãe não fazendo pressão porque a minha mãe sempre foi uma pessoa muito tranquila. A minha mãe dizia pra mim uma frase, que era muito engraçado porque, geralmente, os pais não falam isso. Minha mãe dizia assim: "Quem não cola, não sai da escola". Eu achava muito engraçado. Eu falava: "Mãe, você tá mandando eu colar?". Ela falava: "Minha filha, eu estou mandando você sair da escola... Não estou falando pra você colar. Estou falando pra sair da escola". E aí, eu lembro que ela falava muito isso que eu não aprendia, eu só estudava pra passar. E eu acho q todo mundo é assim... [ENT04]69.

Essa estudante egressa entrevistada destaca ainda o conselho recebido de sua mãe com relação a sair da escola, que é a mesma frase mencionada por mim na cena do vídeo. Entendo que, para além do conselho dado à filha, há uma leitura sobre um sistema (re)produzido na escola, em que o fundamental é estudar para a prova, e não, aprender. Diante disso, sobretudo com as pressões vividas, é importante sair desse ciclo para seguir caminhos outros.

A fala dessa mãe se conecta também ao trecho trazido anteriormente, quando outra estudante egressa compartilha que, diante de um método tão definitivo, a cola se mostra como possibilidade para se livrar do exame. Entendo que, ambas as falas das entrevistadas se relacionam com o que Barriga (2003) nos diz sobre frequentar a escola para obter notas.

Como consequência dessa prática, temos também a criação de estratégias, compartilhadas nas entrevistas, para coibir esses atos de cola. Em uma das entrevistas feitas com uma estudante, temos o relato do que era planejado por docentes em salas de aula, buscando evitar quaisquer práticas consideradas ilícitas:

Você tinha uma formação de fila. E aí, você tinha fileira "sim", fileira "não" pra poder evitar que o aluno estivesse perto do outro e visse [a prova alheia]. E você ainda tinha a questão de prova "A", prova "B". Então, a pessoa que estava do seu lado tinha prova diferente da sua, e a pessoa atrás de você e a pessoa do seu lado tinham provas diferentes porque, pra pessoa poder falar, eu teria que virar quase 360... Você cria um problema e o professor tem

⁶⁹ Entrevista remota concedida em 19 fev. 2021.

que ficar criando estratégias mais elaboradas para poder evitar isso... [ENT01]70.

Em outra entrevista, temos também o olhar de um professor sobre essas estratégias criadas para solucionar o problema da cola:

Sim, dá total essa coisa de gato e rato, como se fosse o hacker e a equipe de TI, né? Um testando o outro. E aí, o professor e a professora requer mandar só: "Nem tenta aqui porque você não vai conseguir". E aí, a pessoa já entra com medo, pô... Tu vai aprender com medo? [ENT12]71.

Diante do contexto de coerção e vigilância para evitar as movimentações que burlem o sistema de exame, temos como efeito o medo, que se soma à pressão por (boas) notas. Ou seja, busca-se a qualquer custo obter bons rendimentos com o intuito de conseguir aprovação e, assim, garantir a certificação ao final do curso. Nesse sentido, tal como a estudante indaga sobre “aprender mesmo com prova”, esse professor lança outra questão importante para as nossas análises: *é possível aprender com medo?*

Com Fleuri (2008), temos uma dobra possível para esse debate ao apontar que a prática da cola é bastante comum e permanente na/da escola, em que são incorporados sentidos paradoxais. De acordo com o pesquisador, essa prática traz como efeito a legitimação dos mecanismos disciplinares dessa instituição, o que também é observado por um dos professores entrevistados:

Tem uma coisa muito interessante nesse lance da cola que é essa naturalização da cola, [do] “quem não cola, não sai da escola”, que também me parece o índice da fragilidade da prova porque a prova se mantém de forma desacreditada já. Desacreditada, com muitos discursos de professores que aplicam prova e que reconhecem a limitação do próprio instrumento diante daquele discurso que justificaria a prova enquanto uma espécie de medição de conhecimento. Mas parece que não há muita saída para além disso. E aí busca-se, então, aperfeiçoar infinitamente a aplicação da prova. Então, a gente vê os professores também desenvolvendo estratégias: assim como os alunos desenvolvem estratégias de cola, os professores desenvolvem suas estratégias de vigilância. Então, a experiência da prova passa a adquirir... ao mesmo tempo em que ela se torna mais frágil na cultura escolar [...]. Enquanto norma, parece que vem se tornando, nas últimas décadas, mais frágil, mais acompanhada. Geralmente, acompanhada de discursos “mea culpa”, ou que defendem outras formas de avaliação. E tem uns discursos muito confusos, da tal “avaliação qualitativa”, que não se entende o que é uma avaliação qualitativa ou quantitativa. O lance das outras formas, como trabalho, seminários... reconhecimento de que não dá para aplicar uma prova e acreditar que vai medir o conhecimento. E, no final das contas, é o descrédito até do próprio instrumento de prova, como instrumento que avalia o conhecimento. E a cola também aparece nesse cenário de uma fragilidade, mas é uma fragilidade da prova [em que] ela, ao mesmo tempo, se mantém como instrumento, procedimento de avaliação padrão. Uma

⁷⁰ Entrevista remota concedida em 08 fev. 2021.

⁷¹ Entrevista remota concedida em 31 jan. 2022.

espécie de “mal menor”, algo assim. E as duas coisas estão juntas, né? A cola e a prova, no imaginário escolar, me parecem, do passo a passo da cultura escolar. E muito enraizadas, né, tanto a cola quanto a prova, muitas vezes, a cola através da prova, a prova através da cola. Uma relação ali... não sei se é dicotômica, ou complementar, às vezes [ENT10]72.

Esse discurso de complementariedade ou de uma relação dicotômica entre prova e cola nos traz a ambivalência do instrumento avaliativo com a prática da cola, sendo, portanto, interligados, o que pode nos revelar a fragilidade não apenas do instrumento, mas da própria pedagogia do exame, que, como nos trouxe anteriormente Barriga (2003), é (auto)centrada e pautada na dimensão técnica. Porém, a questão não é o exame em si.

Essa ambivalência é capaz de se mostrar também em outro momento da entrevista com o mesmo docente, quando sublinha as formas de expressão e significados da cola. Em suas palavras,

A cola é essa coisa interessante. [...] Tomando a própria cola, o processo de produção da cola, ele mesmo, como um processo de estudo que, para alguns, pelo menos, é um momento importante de síntese, de organização das ideias, de revisão. Mas não é assim, nem todos os casos são assim, né? Eu fico pensando nas formas de expressão da cola, nos significados que a cola tem. Ela talvez sirva para dar segurança para alguns estudantes, [para eles] tentarem, de alguma forma, escapar dessa pancada que é a prova, a semana de provas. Mas também pode funcionar para desativar esse dispositivo “prova”. Aquela finalidade que, muitas vezes, está explícita na intencionalidade do professor ao aplicar prova, entender a avaliação como prova... Pode acreditar que está realmente metrificando, medindo de acordo com uma métrica neutra e imparcial o conhecimento do estudante. Mas a prova é indissociável de toda a disposição dos corpos, das limitações de tempo, características das instituições disciplinares como a escola. Agora, a cola, por outro lado, ela parece atuar, justamente, ali desativando... Ou, pelo menos, pode ser conduzida e criada no sentido de desativar esse sentido de disciplinarização. Mas também pode ([olha] a pulga atrás da orelha) servir como um processo de naturalização da própria prova, me parece. Às vezes, a cola funciona também como uma forma de naturalizar e de perpetuar, de interiorizar aquela norma, todo o conjunto de normas que tem envolvido na prova, reafirmar a própria prova. Então, acho que a cola é muito interessante, [é algo] muito polissêmico, né? [ENT10]73.

Caminho no sentido de considerar a cola como uma prática polissêmica e ambivalente. Compreendo, assim, que pode ser considerada como um dispositivo que coloca em análise determinados aspectos da instituição escolar, como, por exemplo, as relações entre professoras(es) e alunas(os); as práticas de ensino adotadas por um professor ou por uma escola; as concepções de aprendizagem e de ensino. Por

⁷² Entrevistas remotas concedidas em 09 dez. 2021 e 15 dez. 2021.

⁷³ Entrevistas remotas concedidas em 09 dez. 2021 e 15 dez. 2021.

esse caminho, evidencia muitos aspectos importantes das relações produzidas entre sujeitos e os efeitos das práticas avaliativas incorporadas na ação pedagógica.

Em diálogo com Fleuri (2008), observamos aspectos relevantes com relação à cola como legitimadora dos mecanismos disciplinares da escola, o que também se articula com a fala trazida pelo docente. Os aspectos apontados pelo pesquisador ampliam o nosso olhar para esta prática, ressaltando que

Em primeiro lugar, [...] a tentativa isolada de burlar a vigilância não muda este sistema de controle institucionalizado. A clandestinidade, de que se reveste o ato da cola, referenda sua ilegalidade, reforçando, por contraposição, a legitimidade do exame e dos que o executam. Em segundo lugar, o temor da reprovação (por seus consequentes dissabores) e o desejo da aprovação (pelos privilégios decorrentes), que motivam o ato de colar, convalidam o mecanismo de sanção (FLEURI, 2008, p. 39. Grifos do autor).

Com esses aspectos apontados por Fleuri (2008), compreendemos que a escolha por um caminho que vise enganar a vigilância não promove, de fato, transformações no sistema de controle; ao contrário, reforça a sua legitimidade e a de quem executa o exame. Sendo assim, a sanção é fortalecida a partir do temor da reprovação e pelo desejo da aprovação.

Além disso, Fleuri (2008) elucida que, quando há uma procura individual em passar no exame, é admitido que “a *responsabilidade pela ignorância* (por não saber responder às perguntas do exame) e *pela transgressão* (por burlar as regras impostas) *se deve totalmente ao indivíduo* que cola”. Esse processo nos leva a evitar o questionamento “da validade do **saber** inculcado e do **poder** imposto mediante o sistema de exames” (FLEURI, 2008, p. 39, grifos do autor). Conseqüentemente, nas palavras do autor,

[...] as eventuais punições exemplares dos casos flagrados, assim como a censura e a autocensura velada, consolidam a relação de poder institucionalizada no exame, culpabilizando o transgressor e intimidando os demais (FLEURI, 2008, p. 39, grifos do autor).

Outro aspecto importante apontado por Fleuri (2008) se refere à *moralidade da submissão*, quando o indivíduo se acostuma a não assumir publicamente as suas reais vontades e propostas, sendo induzido a *mentir* ou *fingir* para evitar a punição. Essa moralidade aceita o que lhe é imposto ao passo que nega os seus interesses. Remeto essa consideração feita pelo pesquisador a uma fala compartilhada por um docente entrevistado:

[...] A gente também não é bobo, né? A gente que está ali aplicando prova, seja que prova for ou exercício, seja como for que você queira chamar, a

gente tá ligado em quem é que tá colando, quem é que não tá, quem é que tá fazendo e, às vezes, a gente faz ali uma vista grossa... [ENT12]74.

Segundo Fleuri (2008), tal atitude é também uma razão de *desarticulação de movimentos emancipatórios*, posto que “boicota de modo sistemático a possibilidade de se explicitar pontos de vista pessoais, de se discutir democraticamente divergências e convergências, de se deliberar participativamente a condução de práticas sociais” (FLEURI, 2008, p. 39, grifos do autor).

Em uma das entrevistas feitas com outro professor, há uma fala que podemos conectar ao que Fleuri (2008) também ressalta em suas contribuições. O docente entrevistado destaca o modelo ideal que o aluno persegue e procura atender e, nesse sentido, se condiciona a corresponder de algum modo ao que se espera. Trago na íntegra o trecho mencionado pelo professor entrevistado:

Tem um tema muito marcante, que é até quando a entrevista passa lá pelo setor [nome de setor da escola], que fala sobre a questão da cola, né? Ele [o aluno] não consegue corresponder naquele tempo que foi colocado para ele, determinado que assim seja cumprido. Aí, ele acaba de outra forma tentando buscar, né, talvez o retorno do modelo que o professor queira. Olha só, que papo louco, né? O professor tem um modelo... “Poxa, mas esse é o modelo que o professor quer”. Aí, o aluno, em vez de se dedicar àquele tema, ele vai se dedicar a como o professor avança com essas práticas de avaliação. “Poxa, mas como o professor aplica essas avaliações?”. Aí, muitos vão buscar as provas passadas. Aí, faz aquela coleção de dez provas do professor. Então, assim, fica muito focado naquilo: “Como que eu consigo dar o retorno para o professor?”. [...] Assim, em vez do aluno se preocupar em dar o retorno àquela disciplina, como um todo... Mas, assim, buscar o modelo mais correto que o professor determinou como certo. Aí, acaba que vai seguir o caminho da cola, né? Ele vai pegar lá algumas provas passadas e tentar anotar aquilo, e acaba que ficam meio perdidos... [ENT09]75.

Nessa fala, há um entendimento interessante compartilhado pelo docente entrevistado com relação ao uso da cola como recurso para atender ao modelo que o professor almeja com suas práticas de avaliação. A partir da identificação desse modelo que “o professor quer”, a(o) estudante procura meios para corresponder ao que seria considerado como ideal, recorrendo a provas passadas, anotações anteriores. Ao longo desse processo, a cola pode se tornar um meio para garantir o atendimento a esse modelo.

Na sequência, o próprio professor reconhece que as(os) estudantes procuram o recurso da cola e, ao não se dedicarem ao tema e/ou à disciplina e focarem somente no que o professor determinou como certo, ficam perdidas(os) com relação a todo

⁷⁴ Entrevista remota concedida em 31 jan. 2022.

⁷⁵ Entrevista remota concedida em 26 nov. 2021.

processo. Embora nem sempre a busca pelo atendimento a um suposto modelo de práticas de avaliação seja acompanhada da cola, tanto um quanto o outro caminho apontam para uma ausência de confiança na relação entre professoras(es) e estudantes, condição que se esperaria existir dentro de uma concepção do exame como aferidor das aprendizagens.

Entendo que há aqui pistas significativas para pensarmos a cola em uma dimensão individual, que isola a(o) estudante do seu próprio processo de aprendizagem e de um contexto de ensino, circunscrevendo a relação com a escola a um ato de correspondência ao que a(o) docente espera da(o) estudante.

Ao analisarmos a escola como uma instituição que (re)produz práticas com vistas à disciplina, como vimos em momentos anteriores dessa tese, podemos também reconhecer que, como efeitos, são criadas estratégias – nesse caso, individuais – para corresponder a este fim e usufruir dos seus benefícios. Deste modo, é legítimo considerar a cola e as suas ambivalências como parte integrante dessa maquinaria escolar, em que a sua existência é vista, em alguns casos, com certa flexibilidade por ser passível de controle e das sanções intrínsecas ao exame.

No entanto, ao focarmos exclusivamente a dimensão individual da prática da cola, corremos o risco de restringir o seu debate ao âmbito da ilegalidade por estar submetida aos mecanismos de vigilância. Fleuri (2008) nos convida a expandir nossos olhares ao dizer que

[...] a prática de colar durante os exames é tolerada na medida em que se mantém individualizada. Neste caso, é reduzida ao âmbito da ilegalidade, submetendo-se aos mecanismos de vigilância, e preserva o temor da exclusão que, juntamente com o desejo de se galgar individualmente privilégios, sustentam os procedimentos de sanção inerentes à prática examinatória. E, ao se constituir numa atividade clandestina, também reforça a autocensura e o fingimento que favorecem a submissão individual e previnem a organização coletiva de movimentos contestatórios que possam minar, radicalmente, as relações de saber-poder disciplinar. Será possível, porém, reconhecer, na prática da cola na escola, algum potencial educativo e transformador?

Articulo essa contribuição de Fleuri (2008) ao que um dos docentes entrevistados também compartilha:

[...] o aluno acaba buscando o subterfúgio da cola, justamente... [...] O aluno busca o subterfúgio da cola para poder corresponder àquele modelo que foi balizado pelo professor, que, muitas vezes, [o aluno] sabe, às vezes, naquele momento, [por] nervosismo, né? Aí, vai muito para a área da Psicologia, coisa que eu não domino. Ele não consegue responder naquele momento, mas, poxa, o aluno sabe. E aí acaba indo para esse artifício da cola. Poxa, mas é a questão, né? Não é interessante um trabalho junto aos professores para tentar resgatar esse aluno? Será que todos os professores topariam entrar

nesse projeto? [...] Seria possível o [nome da escola] mudar esse modelo, de repente...? [ENT09]76.

Nesse trecho, percebo que o docente reconhece alguns efeitos da própria pedagogia do exame, como o nervosismo provocado em situações de provas, em que o estudante não consegue responder ao que é exigido no instrumento avaliativo, ainda que saiba e tenha se dedicado em seus estudos. Embora situe o debate no campo da Psicologia ao trazer o nervosismo da(o) aluna(o), entendo que a fala desse professor nos abre mais possibilidades para prosseguirmos na análise da cola em uma direção menos ortodoxa, sobretudo, envolvendo outros sujeitos, como as(os) próprias(os) professoras(es). Saímos de uma dimensão exclusivamente individual para pensarmos de modo mais coletivo, a partir de relações fabricadas entre sujeitos e objetos.

Ao aprofundar as análises sobre as motivações que levam a(o) estudante a recorrer ao que chama de “subterfúgio” da cola, o docente indaga sobre a necessidade de se repensar o trabalho com as(os) professoras(es) para que possam resgatar a(o) aluna(o). Ainda que a expressão “resgatar” traga uma dimensão salvacionista para o debate, a relação, nesse caso, à possibilidade de se construírem coletivamente caminhos que tragam a(o) estudante para se conectar ao seu processo de aprendizagem de outro modo, que não seja pela busca de um modelo ideal.

Ao final desse trecho destacado de uma das entrevistas realizadas nessa pesquisa, é bastante potente a indagação do professor sobre a possibilidade de mudança desse modelo – que entendo estar se referindo ao modelo de avaliação –, com o envolvimento de outras(os) docentes nesse processo de transformação. Vejo aqui portas abertas ao diálogo sobre os significados das práticas avaliativas e seus efeitos no cotidiano da escola.

Nesse caminho, tenho me apoiado em Fleuri (2008), o qual, a partir de aproximações com a abordagem foucaultiana, identifica que a prática da cola revela uma *estratégia de resistência* à dominação engendrada no regime disciplinar. Assim, o autor considera que o ato de *passar a cola* representa um rompimento ao isolamento dos indivíduos, “imposto pela divisão do espaço, criando uma rede de relações marcada pela *solidariedade e cumplicidade* invisíveis aos olhos do poder disciplinar” (FLEURI, 2008, p. 39). Por essa lógica, a cola pode ser vista em uma dimensão coletiva tanto como prática gerada e incorporada pela maquinaria disciplinar da escola, na qual estudantes tentam criar estratégias de atendimentos a supostos

⁷⁶ Entrevista remota concedida em 26 nov. 2021.

modelos, quanto como estratégia coletiva de resistência ao próprio poder disciplinar. Essa estratégia de resistência pode ser evidenciada de diversas maneiras, por exemplo, nas já citadas estratégias de busca a bancos de provas antigas ou no envolvimento direto de duas ou mais pessoas.

Outro aspecto relevante apontado por Fleuri (2008) chama atenção ao aprimorando de habilidades em torno da criatividade pessoal e coletiva que se demonstram com a arte de *colar* e *transgredir*. Tais habilidades caminham em sentido oposto à linearidade e à rotina dos exercícios e manobras disciplinares. Nas palavras de Fleuri (2008), a cola

Revela o desenvolvimento de habilidades que articulam corpo, instrumentos e gestos num sentido de resistir à submissão e garantir a autonomia no pensar, agir, interagir. Subverte as etapas, a sequência, a diferenciação e a classificação da gênese disciplinar, estabelecendo, sob o manto da programação imposta, um conjunto articulado de atividades com diferentes ritmos e sentidos correspondentes às necessidades e condições pessoais e não apenas à legalidade vigente (FLEURI, 2008, p. 40).

Outro aspecto apontado por Fleuri (2008) se relaciona aos *procedimentos de cola* como elementos que neutralizam o *processo de disciplinamento*. Isto é, quando um(a) aluna(o) pratica a cola ou decora determinados conteúdos somente para os exames, esquecendo-os depois, pode ser também uma recusa em se apropriar de informações e habilidades que lhe são impostas e não possuem relação direta com suas necessidades fundamentais.

Em uma das entrevistas realizadas, vejo relação do aspecto apontado por Fleuri (2008) e uma fala feita por uma das estudantes egressas entrevistadas com relação ao modo como possivelmente muitas(os) estudantes e professoras(es) se sentem com a cola.

“Eu sou o professor, você não pode colar, eu te proíbo de colar porque você vai alterar o seu desempenho” e é quase assim, tipo, se o aluno que está colando de você, “você não presta porque você não quis aprender, você quis o caminho mais fácil”. E muitas das pessoas que eu vi que estavam colando é porque não conseguiam, o professor tinha um método de aprendizado que dificultava o entendimento, e aí, o aluno queria tentar entender, mas ele vê que aquilo, ele não ia conseguir absorver aquilo a tempo e ia dar errado. Então, ele partia para essa investida. O pessoal que não colava era um pessoal que, tipo, eu tenho que seguir as regras, eu tenho que seguir certinho, e não, por uma questão de ética [ENT01]77.

Como desdobramento, a cola possibilita a inversão do resultado da disciplina no indivíduo, pois o seu desempenho efetivo pode não estar de fato representado na caracterização e na classificação formal dos indivíduos. De acordo com Fleuri (2008),

⁷⁷ Entrevista remota concedida em 08 fev. 2021.

[...] a categorização formal é ironizada, distorcida, contestada, invertida pela classificação revelada na gama variada e original de apelidos que identifica, aberta ou veladamente, cada habitante do cotidiano escolar. A hierárquica classificação de bom, regular, ruim é re-interpretada e reorganizada pelo jargão escolar [...] que expressa, de maneiras ambivalentes e conflitantes, os posicionamentos assumidos na trama escolar (FLEURI, 2008, p. 40).

Por último, Fleuri (2008) aponta as *práticas transgressoras* como aspecto interessante por dar materialidade a estratégias coletivas de cola, em que movimentam uma *rede ácrata de relações*. Esta rede se opõe radicalmente à dinâmica instituída pela hierarquia escolar e se alimenta da ousadia, criatividade e solidariedade. Sob este ponto de vista, o autor evidencia que

[...] a prática da cola emerge como a ponta de um iceberg, de uma ambivalente rede de práticas e relações que atravessa e subverte molecularmente a instituição disciplinar. A prática da cola, de fato, revela tramas de solidariedade que transpassam a compartimentalização e o esquadramento do espaço disciplinar; caracteriza-se por atividades criativas que rompem a padronização das rotinas e das manobras disciplinares; cria formas de resistência que ironizam os processos classificatórios; revela e alimenta relações de reciprocidade e responsabilidade solidária que subvertem as táticas hierarquizantes. Neste sentido, a rede de relações que sustentam práticas de transgressão, como a cola, pode se constituir, paradoxalmente, em um terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade e solidariedade. Com isso, pode subverter o poder disciplinar, na medida em que promova a formação de pessoas criativas e capazes de ações solidárias - superando o mero adestramento de indivíduos produtivos e dóceis (FLEURI, 2008, p. 40).

Em consonância com Fleuri (2008), percebo que é possível fazer dobras outras quando tratamos da cola, sobretudo, se distanciando do julgamento moral do ato e trazendo essa prática para a centralidade como dispositivo que nos ajuda a analisar os processos que constituem as redes de relações e os efeitos das práticas de avaliação na instituição escolar.

Para além do certo ou errado, das polarizações entre o bem ou o mal, podemos encarar a cola sob uma perspectiva transgressora, evitando cair no risco da romantização ou nos associarmos a olhares ingênuos. É fundamental nos deslocarmos do caráter punitivo que envolvem as sanções disciplinares que, em geral, repercutem no sujeito que cola e no examinador que controla tais estratégias de combate a essa prática.

De acordo com Fleuri (2008),

[...] no âmbito da escola, as práticas de transgressão revelam seu potencial revolucionário, constituindo as bases para processos educativos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações). E, para potenciar a rede viva de solidariedade, criatividade, liberdade e organização cultivada no cotidiano escolar, é preciso desvencilhá-

la do caráter de transgressão e delinquência que lhe é impingido pelo sistema examinatório de vigilância e sanção (FLEURI, 2008, p. 41).

A partir do que foi discutido até aqui, é possível perceber que a prática de colar está intimamente associada ao funcionamento da pedagogia do exame e à construção de discursos pedagógicos, que vão, inclusive, responsabilizar individualmente os fracassos produzidos na escola. Ou seja, em um contexto examinatório, a cola se torna estratégia de subversão da lógica normalizadora do aparelho disciplinar, gestando movimentos revolucionários.

Entendo que a invenção desses movimentos revolucionários pode ser alimentada a partir da problematização das práticas avaliativas que estejam na direção de enquadramentos e que reforçam fortemente aspectos da racionalidade neoliberal, como já vimos nos capítulos anteriores.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A maior riqueza
do homem
é a sua incompletude [...].
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. Etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros [...].

Manoel de Barros

Encerrar um ciclo, concluir a pesquisa, terminar a tese... Enunciações que nos remetem a fechamentos de processos. Ações bastante desafiadoras, principalmente, para quem, como eu, ainda percebe que há muito a explorar com o que foi produzido ao longo dessa caminhada investigativa. Como dar fim ao que se apresenta com múltiplas possibilidades de se desdobrar em outras conversas, preche de tantas questões?

Ao me nutrir das linhas e dobras potentes fabricadas ao longo desse movimento de pesquisa, que tem me provocado inúmeros deslocamentos, sinto que é preciso concluir provisoriamente esse ciclo, mas não necessariamente encerrar os diálogos.

Como nos diz o poeta das coisas desimportantes⁷⁸, a maior riqueza que temos é a nossa incompletude e, imersa nesse movimento de permitir novos inícios, compreendo essa tese como uma ação de amplificação sonora de questões que emergiram no/do cotidiano escolar e me acompanharam nessa desafiadora caminhada de pesquisa. São inquietudes e provocações que tenho percebido ao longo do meu trabalho como professora e pedagoga em redes públicas de ensino, compartilhando as

⁷⁸ Referência à apresentação contida na Casa-Quintal Manoel de Barros, localizada em Campo Grande (MS).

experiências vividas na escola com estudantes, professoras(es) e profissionais da educação.

Sim, “preciso ser Outros”... É nesse *precisar ser* que me sinto mais potente *com*, no encontro com o outro, nos acontecimentos que a Vida, imponderável que é, nos proporciona cotidianamente. Assim, dedico esse espaço para ressaltar os entrelaçamentos e as rupturas que a pesquisa me propiciou, ora como brisas suaves, ora com grandes turbulências, enfatizando também os possíveis diálogos e desdobramentos que têm sido delineados como propostas para futuros movimentos investigativos.

De fato, assim como o poeta, não desejo ser o sujeito que cumpre suas tarefas de “abrir portas” ou “puxar válvulas” de modo a se perder de si mesmo. Em meus desejos, tenho buscado caminhar em direções que estranhem o que já nos acostumamos, fluxos que não nos poupem a vida “para ela não se gastar” (COLASANTI, 1996).

Ao recuperar o meu processo de chegada no curso de doutorado, reencontro memórias do momento extremamente instável pelo qual a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) atravessava e que se refletia nas condições de trabalho e estudos das(os) servidoras docentes, técnico-administrativos, estudantes e profissionais terceirizados. Passamos por longas greves, que impactaram as vidas de estudantes e trabalhadoras(es) em função dos constantes atrasos nos pagamentos de bolsas e salários, a necessidade de suspensão das atividades devido à falta de verbas e materiais, entre outras graves consequências.

Acompanhamos de perto os muitos ataques do próprio Governo do Estado à UERJ, em sua lógica neoliberal de desmantelamento e precarização da educação pública. Procuramos resistir coletivamente nos enfrentamentos, reexistir cotidianamente através das ações públicas e insistir de diversos modos para garantir a sua manutenção e o seu funcionamento, diante da sua relevância social.

Espaços foram ocupados para manifestar nossos descontentamentos e denunciar o processo perverso o qual vivenciamos durante muitos meses. Foi preciso recriar o fôlego em muitos momentos e renovar as esperanças de diversos modos. Nesse período tão duro, sentia que os nossos encontros do grupo de pesquisa, as nossas aulas, os atos públicos, as manifestações nas ruas e tantas outras atividades funcionavam como esses *espaçostempos* de pulsação de vida e de fortalecimento das redes de afetos em defesa da universidade pública. Era um contexto muito árido, após o

golpe vivido no país, em que uma presidenta eleita foi retirada do Governo Federal através de articulações políticas escusas e perversas.

Essa pesquisa de doutorado foi produzida em meio aos efeitos desse golpe de Estado, que repercutiu na eleição presidencial de 2018 e se mostrou como a expressão do avanço da extrema-direita no país, movimento considerado nos últimos anos com bastante capilaridade no Brasil e no Mundo. Vivemos quatro anos de um governo composto majoritariamente por militares⁷⁹ e marcado por diversas crises, não apenas econômica, mas também social, humanitária, e de grande retrocesso democrático e de degradação política.

Em meio a esse cenário, em 2020, vivemos um grave momento histórico global: é decretada a pandemia⁸⁰ pela Organização Mundial de Saúde (OMS), acarretada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, responsável por causar a doença Covid-19. Junto com o longo período de confinamento devido à pandemia, fomos – e acredito que temos sido ainda – afetadas(os) pelos impactos sociais, econômicos, políticos e culturais desse momento sem precedentes na história de epidemias no Mundo, em que temos hoje em torno de 700 mil mortes no Brasil, após uma péssima gestão governamental. Vemos, até os dias de hoje, as repercussões em escala global, não somente no âmbito epidemiológico ou biomédico.

A presente tese foi escrita imersa nesses acontecimentos históricos e de muitas imprevisibilidades, inclusive, afetada por questões particulares e familiares, o que me gerou, muitas vezes, a sensação de estar escrevendo em meio a uma corda bamba. Trago aqui a exemplificação dada por algumas companheiras de grupo de pesquisa sobre o desafio de caminhar nas pernas de pau, atividade circense à qual também se dedicavam e que as ensinava a “se equilibrar no desequilíbrio”.

Esse processo de escrever na corda bamba, a meu ver, também se coloca como um modo encarnado de escrita, que procura dialogar com os fluxos e afetos que passam pelo nosso corpo e se conectam à ideia de volatilidade da pesquisa. Assim,

⁷⁹ De acordo com o relatório “Presença de militares em cargos e funções comissionados do Executivo Federal”, estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), durante a gestão bolsonarista, houve um aumento expressivo de militares em cargos e funções comissionadas do que em outros períodos de governos brasileiros. Vide <https://veja.abril.com.br/politica/presenca-de-militares-em-cargos-civis-dispara-sob-bolsonaro-revela-estudo/>. Acesso em 16 Dez. 2022.

⁸⁰ De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde, “Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo”. Fonte: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

entendo que essa caminhada investigativa também se relaciona ao processo de pesquisar-se e de um redescobrir constante, imprevisível.

É uma tese que se iniciou dentro de uma proposta de escuta atenta às muitas vozes presentes no cotidiano escolar e foi se construindo nos encontros, percebendo as matizações nos discursos e nas práticas, na relação comigo e com o outro. Em seu desenvolvimento, procurei dar visibilidade também aos meus deslocamentos e incômodos.

Nesse caminho, compreendo que a análise de implicação me ajudou a pensar a respeito das relações tecidas no interior da escola, que são permeadas por forças instituídas e instituintes. Esse entendimento colaborou para problematizar a minha relação como pesquisadora com o que está sendo pesquisado e contribuiu para pensar em análises que não me retirem ou isolem dos processos investigados.

Assim, optei por aderir às ferramentas da Análise Institucional e da pesquisa-intervenção, trazendo as práticas avaliativas para o centro do debate. Inspirada pela noção dada à implicação, pude me debruçar sobre as análises dos vínculos com as instituições presentes e me propus a pensar sobre *o que tem sido dito pelo ventre?*

Com essa questão, parti de dispositivos analisadores, como os meus registros pessoais feitos a partir das minhas experiências como professora e pedagoga. Adicionalmente, trabalhei com as entrevistas realizadas com discentes egressos, uma equipe multiprofissional e docentes que atuam em uma escola técnica de formação integrada ao ensino médio. Há, ainda, na presente pesquisa, destaque para o vídeo sobre a semana de provas, o qual foi produzido por estudantes dessa mesma escola.

A partir dos dispositivos analisadores elencados, foi possível investigar as forças presentes em uma instituição e, nesse sentido, a escolha das(os) intercessoras(es) que me acompanharam foi fundamental para colaborar nos processos de análise.

Com as ferramentas da Análise Institucional, as instituições são entendidas como práticas que produzem valores e, portanto, não estão, exclusivamente, nas superestruturas, conforme evidenciam algumas teorias pautadas no materialismo histórico. As instituições são compostas por cristalizações de movimentos e práticas, que seriam as forças instituídas, as quais alimentam culturas. Uma delas, inclusive, poderíamos chamar de cultura do crivo, que produz formas e sujeitos em constante julgamento. Nessa composição das instituições, não há somente linhas duras ou inflexí-

veis; há também processos de resistência a essas forças instituídas, os quais procuram criar brechas ou linhas de fugas de onde derivam os movimentos instituintes e criadores de insurgências.

Nesse contexto, ao trabalhar com o filme produzido pelas(os) estudantes sobre a semana de provas; com os meus registros no caderno de campo; com as entrevistas realizadas com estudantes egressas(os), equipe multiprofissional e professoras(es); pude me aproximar das ferramentas e discussões foucaultianas, que, articuladas aos conceitos-ferramentas da Análise Institucional (AI), me ajudaram a explorar com maior densidade as práticas avaliativas, as relações e os regimes de verdade produzidos em um estabelecimento de ensino.

Ao tomar esses dispositivos como marcos fundamentais para a pesquisa, pude reconhecer a avaliação como invenção humana, que vem recebendo influências das mais variadas correntes de pensamento ao longo dos séculos, cumprindo funções distintas de acordo com as demandas sociais. Esse entendimento nos traz a possibilidade de estranhar as práticas avaliativas que temos hoje cristalizadas na escola e também nos abre possibilidades para pensarmos em transformações no campo da avaliação escolar, pois nem sempre foi assim.

Com a pesquisa, pude acompanhar muitos relatos que davam materialidade a certas naturalizações sobre a escola como o lugar do ordinário – e, portanto, espaço para reproduções de métodos de ensino, aplicação de provas, grade curricular... – e que salientavam determinados significados dominantes com relação à avaliação escolar.

Procurei desnaturalizar o olhar predominante para o cotidiano escolar, realçando a perspectiva que o percebe como *espaçotempo* caótico constituído por inúmeras forças, onde acontecimentos múltiplos são produzidos. Caminhei no sentido de tensionar o que nos parecia trivial com relação aos discursos sobre a escola e, em especial, relacionados às práticas avaliativas.

Mobilizada pelos estranhamentos e desassossegos com relação às práticas avaliativas, tenho entendido que, a partir desses tensionamentos, podemos também abrir espaços para reconhecermos, no próprio cotidiano escolar, as diferenças dos sujeitos, seus saberes e não saberes, linhas que constituem a sala de aula. Essas percepções a respeito da heterogeneidade real da escola rompem olhares que se fixam na homogeneidade ideal (ESTEBAN, 2003) e que veem na avaliação a função de parametrizar conhecimentos e classificar sujeitos.

Ao retomar as minhas memórias, somadas aos relatos de colegas e estudantes, percebi, com frequência, como muitas situações avaliativas estavam associadas a momentos de estresse e ansiedade, à angústia pelos resultados, ao desconforto com o erro, à testagem do conhecimento para aprovação ou reprovação. *Professor, você sabe grego?*

Na pesquisa, encontrei discursos que naturalizam, no interior da escola, a relação entre avaliação e prova, observada, muitas vezes, como sinônimos. Essa relação limita bastante a compreensão do processo avaliativo, o qual, como debate no presente trabalho, não deveria se fixar em um único instrumento de coleta de dados sobre as(os) estudantes.

Essas relações presentes na escola receberam atenção na tese por produzirem efeitos significativos nos sujeitos, principalmente ao identificar que colocam à margem crianças, jovens e adultos que não seguem determinadas padronizações definidas como normais e/ou que não apresentam ritmos de aprendizagem considerados como regulares.

Conforme registrei nos capítulos iniciais desta tese, a avaliação não é um tema recente de estudos e pesquisas para mim, uma vez que tenho me dedicado à temática desde a graduação. Entretanto, essa pesquisa foi me aproximando de um terreno até então desconhecido, sobretudo, ao me deparar com questões que se relacionavam com os possíveis efeitos das práticas avaliativas nas subjetividades.

Nessa aproximação, procurei retomar a noção da avaliação como parte do processo de *ensinoaprendizagem*, inserida em uma cultura escolar, que, de modo dominante, relaciona o significado de avaliar a ajuizar, aquilatar, aferir, julgar, medir, entre outras derivações possíveis. Como desdobramento dessa análise, sublinhei o sentido danoso da atribuição de um valor negativo ao erro, o que impede a incorporação da diferença nas práticas avaliativas e a apropriação da heterogeneidade real existente na escola.

Conforme observado na pesquisa, é ainda comum encontrar práticas avaliativas sustentadas em uma lógica de homogeneização dos sujeitos e dos conhecimentos, dentro de uma perspectiva excludente. Orientada por essa perspectiva, a avaliação escolar vai conduzindo a processos de silenciamento de sujeitos, de suas culturas e das formas que constroem conhecimentos, ao passo que desvaloriza saberes e for-

talece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2003).

Nesse sentido, busquei analisar os efeitos produzidos pelas práticas avaliativas, como a classificação de estudantes de uma mesma turma de acordo com suas notas, a formação de turmas de acordo com os seus rendimentos e as profecias autorrealizadoras, que lançam olhares *a priori* sobre estudantes vistos como possíveis casos de fracasso escolar.

Com a pesquisa, fui percebendo, nas falas compartilhadas em diversas situações na escola, um olhar que opunha objetividade à subjetividade, isto é, que colocava a dimensão subjetiva como um problema a ser resolvido por contaminar a ação avaliativa. A partir das contribuições trazidas por pesquisadoras(es) que se debruçaram nos estudos acerca da subjetividade, como Miranda (2000), Benevides (1997), Guattari e Rolnik (1996), entre outras(os), pude desmanchar certas cristalizações, como essa suposta oposição entre objetividade e subjetividade, e repensar olhares para a produção subjetiva, através dos filósofos da Diferença – em especial, com Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari – conectadas aos estudos sobre a avaliação educacional, em especial, sobre a avaliação escolar.

Pude colocar em análise esse discurso de suposta contaminação e oposição entre objetividade e subjetividade, que se mostra bastante problemático por alimentar a ilusão de que seria possível alcançar um processo menos subjetivo em uma relação formativa, como é o caso da relação professor-aluno. Acredito que podemos pensar de modo mais complexo e transversal sobre essas e muitas outras questões, tendo Michel Foucault como um importante intercessor ao pensar a avaliação como dispositivo pedagógico que contribui para a produção de subjetividades.

Cada vez mais foi se tornando perceptível, para mim, o modo escolarizado com que somos forjadas(os) e que constitui os nossos modos de ser, estar, sentir e ver o mundo e, conseqüentemente, vão compor os nossos processos de escrita e de pesquisar.

Ao chegar nesse momento de concluir provisoriamente esse trabalho, sinto que essa tese me convidou, como dizem nossas(os) estudantes, “a sair da casinha” de um determinado campo disciplinar e a “empurrar os limites do pensamento”, como nos provoca Foucault. Desnaturalizar a avaliação, que, como apresentado no segundo capítulo, é um tema que vem me acompanhando e me instigando por muitos anos,

me colocando a pensar desde o miudinho da sala de aula às políticas públicas de educação.

Desse modo, fui sendo provocada a sair da centralidade exclusiva dos *porquês* – “Por que avaliar?”; “Por que aprovar ou reprovar?” – e dos *para quês* – “Para que prova?”; “Para que nota?” –, e fui me movendo em direção à composição de outras questões, algumas complementares a estas, transitando mais pelo *como*, pelo *entre*, operando de outro modo o que me parecia tão comum com relação à avaliação. Como as práticas avaliativas afetam as relações produzidas na escola? Como a avaliação participa dos processos de subjetivação que a escola coloca em movimento? Como os efeitos fabricados pelas práticas avaliativas – muitas vezes, naturalizados e considerados positivos na formação dos sujeitos – podem ser dispositivos analisadores da instituição escolar?

Transitar *entre*, fazer composições outras das questões que me habita(va)m e me desassossegam em um campo aparentemente já conhecido são contribuições fundamentais que a pesquisa produziu em mim. Considero que essas diferentes contribuições também trouxeram ressonâncias em minha formação profissional, acadêmica e, certamente, no âmbito pessoal.

Hoje, acredito que fui experimentando modos outros de se construir uma pesquisa interdisciplinar, com as ferramentas foucaultianas e da Análise Institucional, entrelaçadas às contribuições dos campos de estudos e pesquisas do cotidiano escolar e da avaliação educacional, o que foi apresentado no segundo capítulo, quando pude discorrer sobre a composição teórico-metodológica da pesquisa.

Recordo, em uma das aulas marcantes que tive ao longo do curso de doutorado, que essa aposta em uma pesquisa interdisciplinar se conecta à noção subversiva de se fazer ciência. Sinto que esse tem sido o meu desejo e, ao mesmo tempo, grande desafio, que não se encerra com essa tese: buscar subverter o que poderia ser a ordem natural da pesquisa científica dentro do paradigma cartesiano.

Nessa direção, problematizei as lógicas que permeiam ideias tão difundidas na escola, como o ideal do bom aluno; a profecia autorrealizadora que determina, *a priori*, aquelas(os) que fracassarão; o discurso meritocrático tão impregnado em muitas práticas pedagógicas; a ideia de uma possível interferência da subjetividade que prejudicaria a objetividade das avaliações desenvolvidas na escola.

Ao longo desta pesquisa, percebi que minha escolha trazia o risco de dar visibilidade a investigações instituídas há algumas décadas, sobretudo, no âmbito da avaliação das aprendizagens. Por essa razão, estabeleci um sistema articulatório com intercessoras(es) de campos diversos para pensar a avaliação como prática social e, portanto, ação política e pedagógica, sendo um importante dispositivo na produção de subjetividades.

Nesse sistema articulatório, destaquei as relevantes contribuições de Sacristán (1998), Esteban (2003), Fernandes (2009), Freitas (2010), entre outras(os) pesquisadoras(es) do campo da avaliação educacional, que nos falam sobre a importância de compreendermos a avaliação no âmago da dinâmica pedagógica e relacionada com processos de inclusão/ exclusão social. Como ressalta Sacristán (1998), “estudar a avaliação é entrar na análise de toda pedagogia que se pratica”.

Além disso, a busca recorrente, através da docilização dos corpos e normalização dos comportamentos dos sujeitos, são processos que vêm sendo criticados há décadas por pesquisadoras(es) na área educacional que defendem a relevância da heterogeneidade no processo ensino-aprendizagem. As relações estabelecidas por professoras(es) e estudantes, desprendidas de um olhar disciplinador e de um julgamento moralista podem produzir outro acolhimento às diferenças inerentes ao cotidiano escolar.

No Brasil, assim como em outros países, vivemos um momento de forte recrudescimento das políticas de avaliação, que vêm entendendo os exames como *mecanismo de regulação* (AFONSO, 2009). Vejo este endurecimento associado a uma conjuntura estratégica, em que se tem a confluência de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras, como apontam Afonso (2009) e Barriga (1993; 2003). No decorrer deste trabalho investigativo, destaquei a necessidade da mudança de paradigma em relação ao modo predominante atual de conceber a escola e a avaliação, o que é um dos grandes desafios de nossos dias, de acordo com Barriga (1993; 2003).

Nesse sentido, ao dialogar com Patto (1990), retomei a discussão sobre a busca da homogeneidade nas práticas avaliativas e procurei adensar a crítica ao paradigma cartesiano, que, segundo Ferraço (2001), nos ensinou a pensar o mundo como um cosmos mecânico, com peças fixas e movimentos previsíveis no tempo-

espaço absoluto. Considerei, nesta tese, a necessidade de focalizarmos - e questionarmos - a racionalidade que nos forjou ao longo da vida e vem engendrando, de modo bastante enquadrado, um determinado paradigma científico.

Assim, a noção da complexidade, trazida por Morin (2007), possibilitou o mergulho no cotidiano escolar, o qual demanda pluralidade metodológica, e uma caminhada na contramão de concepções reducionistas que são marcas de determinadas vertentes da ciência clássica moderna. Nesse mergulho, o diálogo com a Filosofia da Diferença e com os estudos foucaultianos me permitiu destacar, sobretudo, os movimentos no fio da navalha e as formas transversais de luta nas análises históricas relacionadas à avaliação na escola (RAGO, 2015).

Conforme já registrado, as escolhas temáticas e teórico-metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta tese não estão dissociadas de minha própria caminhada na área da educação. As práticas de avaliação diferenciadas costumavam me chamar atenção como estudante e, ainda hoje, despertam em mim curiosidade e me instigam a pesquisar por permitirem um outro acolhimento às diferenças, aos saberes e não saberes das(os) alunas(os).

Posteriormente, trabalhando em um contexto de escola voltada ao ensino médio integrado a cursos técnicos, a avaliação continuou a me acompanhar nos debates e estudos; porém, desta vez, me senti instigada a pensar sobre os efeitos das práticas avaliativas nas relações fabricadas na escola. Assim, fui me deslocando para pensar sobre as subjetividades produzidas a partir das lógicas naturalizadas no cotidiano escolar e que ganham materialidade nas práticas avaliativas.

Esse deslocamento no interesse de pesquisa teve, ainda, o intuito de colaborar com processos potentes de análise, processos estes que não ousei delimitar *a priori* ou definir para onde me levariam, embora nutrisse o desejo de contribuir com mudanças significativas nas práticas avaliativas. Não foi objetivo da pesquisa estabelecer a melhor prática avaliativa a ser adotada pela escola, embora esteja discutindo que as escolhas quanto à forma de avaliar se vinculem às nossas concepções de aprendizagem e teorias pedagógicas, o que merece atenção.

A análise das entrevistas me levou à percepção de que muitas falas realçavam determinadas linhas, as quais considerei como linhas emergentes. A primeira delas se refere à complexidade da avaliação, o que, no olhar de alguns docentes, remete a um ato desafiador e impreciso. Busquei ressaltar a necessidade de analisarmos trans-

versalmente a questão, articulando contributos teóricos de distintos campos de estudos e pesquisas. Com relação a esse aspecto, dialoguei com Fernandes (2009) para tratar da influência de diversas áreas – como a Psicologia, Filosofia, História, entre outras – na avaliação educacional e considerei, ainda, a importância de percebermos que as práticas avaliativas colaboram na fabricação de modos de governar.

A segunda linha emergente buscou mapear os significados atribuídos ao ato de avaliar, tal como articulado pelos sujeitos no cotidiano escolar, em diálogo com algumas construções mais conceituais produzidas academicamente sobre o termo. Com Bourdieu (2007) e Freitas (2010), coloquei em análise a ligação entre interiorização do fracasso e a individualização dos insucessos. As ferramentas de pesquisa permitiram também problematizar a relação equivocada entre reprovação e a ideia de que seria necessário haver sofrimento para alcançar novos patamares na trajetória escolar, relação que traz o sentido punitivista do ato de avaliar.

Pude colocar em análise no decorrer da pesquisa o entendimento bastante comum da avaliação como instrumento de controle e de classificação de sujeitos, trazendo para a centralidade falas e forças presentes na escola como instituição. Destaquei a profunda relação entre avaliação escolar e o exame, desdobrando as lógicas cristalizadas presentes e tomando a genealogia como possibilidade de investigação para desmistificar determinadas crenças desgastadas e desassossegar o nosso olhar com relação às práticas avaliativas.

Ao enfrentar esse debate, retomei historicamente a construção da pedagogia do exame e dialoguei com autores relevantes no campo, como Afonso (2009), Sacristán (1998), Fleuri (2008), Barriga (1993; 2003) e Foucault (2014), articulando, assim, esses debates com a noção de Estado avaliador e com as políticas de corte neoliberal. Foi possível perceber as ressonâncias, nas questões trazidas pela pesquisa, das lógicas de verificação, medição, competitividade e classificação na escola, sobretudo a partir da estruturação da pedagogia do exame. *Pode aprender mais mesmo fazendo prova?*

No terceiro capítulo, realizei um mergulho com a intenção de abrir diálogos com algumas questões mapeadas no vídeo produzido por estudantes e as discussões levantadas na tese, traçando articulações com a noção foucaultiana de poder disciplinar. Cabe lembrar que, para Foucault, a noção de disciplina não está relacionada a bom comportamento ou a algum campo de estudos, tampouco se refere a alguma

matéria ensinada na escola, mas sim à fabricação de corpos dóceis, através de múltiplos processos, debate esse atualizado com as entrevistas e episódios do vídeo.

Ao trazermos o vídeo produzido por estudantes para o centro do debate na presente tese, temos uma longa sequência de instrumentos avaliativos citada na abertura do filme, o que nos leva a perceber como esses corpos têm sido expostos a métodos e, cotidianamente, estão sendo subjetivados a partir dessas práticas desenvolvidas na escola.

A partir do diálogo com os estudos foucaultianos, percebemos que os métodos e processos disciplinares configuram fórmulas gerais de dominação. Entrelaçando trechos do vídeo “A hora do desespero” e fragmentos das entrevistas, pude desenvolver o debate a respeito dos procedimentos disciplinares tratados por Foucault (2014) e também analisados por Fleuri (2008). Nesse contexto, pude analisar um efeito formativo da escola, o qual foi identificado como uma das linhas emergentes trazidas nas entrevistas.

Vídeo e entrevistas permitiram realçar a semana de provas e a lógica de avaliação subjacente, que produz efeitos como a ideia do *aluno guloseima*. Conforme identificado por um dos entrevistados, o aluno guloseima seria o sujeito formado para ser consumido pelo mercado, sendo um dos efeitos da disciplinarização promovida pela educação; isto é, no sentido foucaultiano, o efeito da positividade do poder produz movimentos e subjetividades.

Fleuri (2008) ressalta que o poder disciplinar se caracteriza por uma coleção de estratégias de controle social, que afetam os corpos das pessoas e vai se utilizar de recursos coercitivos, como vigilância, sanções e exames. Percebi que o aluno guloseima pode ser expressão desses sentidos produzidos a partir dos efeitos da formação escolar.

A pesquisa me ajudou a compreender a semana de provas como parte de um sistema, inserido na maquinaria escolar, que promove um processo bastante sofisticado de vigilância constante sobre os sujeitos, possibilitando que se sintam observados ininterruptamente, o que tem efeitos diversos, como os sofrimentos vivenciados pelas(os) estudantes dentro de uma lógica da excelência.

Através da noção da produção de subjetividades, trouxe contribuições para nos ajudar a abandonar as universalizações e nos deslocar em direção à perspectiva que valorize a historicidade, a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas.

Ao fazer aproximações com o pensamento foucaultiano, pude dar continuidade à análise sobre o poder disciplinar e os seus efeitos na escola, problematizando a avaliação, entendendo que está enredada por minuciosas tramas de saberes e micropoderes.

Finalmente, a tese apresenta um debate sobre a cola, esmiuçando o dito popular “Quem não cola, não sai da escola” e procurando articular trechos do filme e das entrevistas, colocando a cola como dispositivo analisador das relações na escola. *O que a cola pode nos dizer sobre as relações construídas na escola?*

Essa análise me levou ao deslocamento de um olhar individual e que responsabiliza os sujeitos escolares e colocou a cola em uma perspectiva de relações coletivas e de produção de uma instituição disciplinar, o que me fez olhar a prática da cola em seu viés de transgressão e como materialidade de estratégias coletivas que movimentam uma rede ácrata de relações, conforme sustentado por Fleuri (2008).

Esse olhar múltiplo para a prática da cola, nos remete à concepção, já reconhecida nesta tese, de que o cotidiano da escola é palco para a tessitura de muitas experiências por aquelas e aqueles que nela trabalham e estudam e que muitas dessas experiências são desperdiçadas ou mesmo invisibilizadas ao não caberem nas práticas avaliativas realizadas dentro de uma determinada lógica escolar.

Na polifonia e pluralidade da escola como *espaçotempo* complexo e ambivalente, sobretudo nas escolas públicas, podemos encontrar outras possibilidades de produção de subjetividades, tendo em vista que, nestes espaços, atuamos com as emergências sociais, com desafios e potências que se colocam em toda sociedade.

Assim como registrado na fala de um dos professores entrevistados, essa pesquisa realçou as possibilidades a serem abertas para as micro subversões, o que me leva a acreditar e apostar na criação de avaliações outras. Como o próprio docente nos diz:

Eu acho que existem “micro subversões”, cada um dentro da sua prática consegue fazer suas subversões no momento [em] que reflete e cria, né? [...] eu acho possível. A gente caminha sobre isso. A subversão também não é estanque. Ela também tem todo um processo, todo seu tempo e começa aí: vamos refletir, vamos pensar e vamos criar [ENT11].

Pude aprender com a pesquisa que praticar a avaliação é criar e produzir sentidos, o que nos leva a percebê-la como dispositivo que afeta os sujeitos, sendo, portanto, produtora de experiências. Nesse sentido, percebermos a complexidade da avaliação – ou seja, com vários aspectos inter-relacionados – e reconhecermos o seu potencial de criação, nos abre caminhos à transformação de práticas na escola.

Uma importante referência trazida na presente pesquisa é a noção de experiência, compreendida a partir do pensamento foucaultiano e que se refere “àquilo do qual saímos transformados” (FOUCAULT, 2010, p. 345). Essa noção nos possibilita articular a avaliação à criação de experiências e nos devolve a possibilidade de que podemos produzir cotidianamente práticas avaliativas outras.

No fluxo da pesquisa, pude conhecer o curta-metragem brasileiro “Meu Amigo Nietzsche” (SILVA, 2012) e, nas entrevistas, compartilhei um breve trecho com as(os) participantes com o intuito de ser um dispositivo para pensarmos juntos sobre práticas avaliativas outras na escola. O trecho selecionado do curta-metragem remete a uma cena, em que o estudante protagonista do filme, em conversa com a professora sobre a nota da sua prova, é questionado por ela sobre o que é avaliar. O jovem estudante responde sabiamente: “avaliar é criar”.

Essa fala me provocou inúmeras ressonâncias, que me acompanharam nessa pesquisa. Com essa provocação, conectada às questões levantadas pelo movimento investigativo, entendo que é possível apostar, a partir das práticas avaliativas, na criação de subjetividades outras, que se indaguem sobre suas existências e sobre o mundo no qual convivem. Ainda que seja uma aposta bastante ousada, a pesquisa me apresentou possibilidades para pensar na avaliação como importante dispositivo para produção de subjetividades.

A pesquisa me possibilitou vivenciar o acolhimento aos imprevistos e à diversidade de perspectivas, percebendo a dimensão coletiva da produção do conhecimento e de uma escrita permeada por muitas vozes e olhares e que, cada vez mais, se desafia a fugir dos modelos mais cartesianos e se propõe a um outro fluxo, mais sinestésico e mais coerente com os seus referenciais epistemológicos.

Ao retomar um trecho da obra “Cidades Invisíveis”, de Ítalo Calvino, a fala desse entrevistado fortalece a relevância do cuidado dessas parcerias possíveis e do trabalho coletivo no cotidiano escolar:

Me lembrou um pouco o textinho do Ítalo Calvino, o “inferno dos vivos”, no finalzinho do “Cidades Invisíveis”, que acho que é um pouco essa proposta, que acho legal... “o inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui. O inferno no qual vivemos todos os dias, e o formamos quando estamos juntos. Existem duas maneiras de sofrer; a primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de o perceber. A segunda é arriscada, enseja atenção e aprendizagem contínuas. Tentar saber e reconhecer quem e o que no meio do inferno não é inferno, e preservá-la, e abrir espaço”... ou seja, de cuidar dessas parcerias possíveis... [ENT06]⁸¹.

⁸¹ Entrevistas remotas concedidas em 23 jun. 2021 e 30 jun. 2021.

Chego, então, a estas considerações provisórias, alimentada por essas forças presentes das instituições que me habitam e também das insurgências cotidianas. Retomando a epígrafe do poeta Manoel de Barros, entendo que esse trecho encarna, em palavras, as possibilidades abertas no encontro com os Outros.

Pensar na escola como possibilidade de outros encontros têm me instigado a continuar nesse movimento de pesquisa, produzindo diálogos com vistas a (re) inventar a avaliação amparada em suas possibilidades de criação de existências e mundos outros, filiada à (trans)formação da escola como *espaçotempo* plural, solidário e, de fato, democrático.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista TEIAS*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.
- AMADO, Luiz Antonio Saléh. Práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem: estranhamentos e descaminhos na formação de professores. In: OLIVEIRA, Eloiza; OLIVEIRA, Floriano Godinho de; AMADO, Luiz Antonio Saléh (Org.). *Políticas públicas e formação humana: contribuições para o futuro*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 329-349.
- ANDRADE, Marcelo (Org.). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- AVELINO, Camila. *A diferença na sala de aula*. 2004. 75f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- _____. *Diálogos sobre diferença e avaliação: (re)significando o debate sobre os exames standardizados a partir de experiências docentes no cotidiano escolar/ Camila Avelino*. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- BAREMBLITT, Gregorio F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Félix Guattari (Biblioteca Instituto Félix Guattari; 2), 2002.
- BARRIGA, Ángel Díaz. *El examen: textos para su historia y debate*. México: CESU-UNAM, 1993.
- _____. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971 apud AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENEVIDES DE BARROS, Regina. Subjetividade repetente. *Contemporaneidade e Educação*, v.2, n.2, p. 111-129, 1997.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 31, p. 73-86, jul./dez. 2009.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFRM, 1998.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso.; FERNANDES, Cláudio. O. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, Vera. *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CAPONI, Sandra; VALENCIA, Maria F. V.; VERDI, Marta; *et al* (Orgs.). *A medicalização da vida como estratégia biopolítica*. 1. ed. São Paulo: Ed. LiberArs, 2013.

CARDOSO, Maria Angélica; LARA, AM de B. Sobre as funções sociais da escola. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 1313-1326

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo, v. 3010, 2004.

COIMBRA, Cecilia. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível? *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*. Niterói, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.

COIMBRA, Cecilia; NASCIMENTO, Ma. Livia. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In: ARANTES, Esther M.; NASCIMENTO, Maria Livia; GALLI, Tania M.F. *Práticas psi inventando a vida*. Niterói, EdUFF, 2007. p.27-38.

COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez. 1996.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COSTA, Mariza Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Mariza Vorraber; BUJES, M^a Isabel Edelweiss

(Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 129-137, jan./abr. 2002.

_____. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. In: II Seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para a Educação Brasileira e os processos de regulação, 2009, Campinas. *Anais do II Seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para a Educação Brasileira e os processos de regulação*. Campinas: CEDES, 2009. v. 30. p. 1-14.

FERNANDES, Claudia de O. (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: _____. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica. Editora, 2012. p. 99-112.

FLEURI, Reinaldo M. *Entre Disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Liberlivros, 2008.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 495-520, 2006.

FREIRE, Paulo. "A educação é um ato político". *Cadernos de Ciência*, Brasília, n. 24, jul./ago./set. 1991. p. 21-22. Entrevista concedida a Cadernos de Ciência.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul.-dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, Edições Loyola, 1999.

_____. *Vigiar e punir*. nascimento da prisão; tradução Raquel Ralhete. 42 ed. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Conversa com Michel Foucault. *In: FOUCAULT, Michel. Ditos & escritos VI*. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347

GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 29-49.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A invenção da escola a cada dia. ALVES, N.; GARCIA, RL (Orgs.) *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 apud MIRANDA, Luciana Lobo; SOARES, Leonardo Barros. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e pesquisas em Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

GIUSTI, Karina Gomes. Medicalização da vida: uma análise sobre a psiquiatrização do campo educacional como estratégia biopolítica. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, v. 4, n. 8, p. 191–216, 2016.

GRUPO CARMIN. *Década Carmin*. Natal: Fortunella Casa Editrice, 2017.

GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO & SAÚDE. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. [s.l.]: Fórum sobre medicalização da educação e da saúde, 2015.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981.

A HORA do desespero. [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em:
<<https://youtu.be/kAcklkqZGCo>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

HOSKIN, Keith. Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado. In: BALL, Stephen J. (Org.). *Foucault y la Educación*. Disciplinas y saber. Madrid: Morata/Paideia, 1993. p. 33-57.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 04–27, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, 2002.

LAPASSADE, Georges. El encuentro institucional. In: LOURAU, René et al. (Orgs.). *Análisis Institucional y socioanálisis*. México: Nueva Imagem, 1977.

LINHARES, Célia. Movimentos instituintes na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LOURAU, René. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 186-198.

_____. *René Lourau na UERJ: Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993, p. 51-92.

_____. Uma apresentação da análise institucional. Em: Altoe, S. (org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. P. 128-139.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, v. 12, p. 6-11, 2000.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. Cortez, 2011.

MIRANDA, Luciana L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, Solange J. (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 29-46.

MONCEAU, Gilles. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20, n. 1, p. 19-26, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, Inês B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

PASSERON, Jean-Claude. Sociologie des examens. *Education et gestion*, n. 20, p. 6-16, 1970.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 16, n. 1, p. 71–79, 2000.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 18–25, dez. 2005.

PELBART, Peter Pál. *Carta aberta aos secundaristas*. São Paulo: N-1, Col. Pandemia, 2016.

PEREIRA, Jéssica Coelho de. “Ouro de tolo”: uma análise das estratégias de governo e seus efeitos — Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011). 2020. 243 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) — Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (Org.). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica de mudança. In: *Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999. p. 145-159.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

RAGO, Margareth. Foucault, o onanismo e a criança. In: Resende, Haroldo de (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 241-258.

Rego, Marise Brito do. *Medicalização da vida escolar: cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”*. 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; SOUZA, Vera Lúcia Batista de. A Análise Institucional e a profissionalização do Psicólogo. In: SAIDÓN, Osvaldo; KAMKHAGI,

Vida Raquel (Org.). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991, p. 17-36.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. “Sejamos realistas, tentemos o impossível!”: desencaminhando a Psicologia através da Análise Institucional. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005, p. 525-594, v. 1.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio – Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

ROQUE, Tatiana. Por uma esquerda capaz de disputar a subjetividade. *Le Monde Diplomatique*. Fev. 2017.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-18, jun. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Ángel I. (Org.). *Compreender e Transformar o Ensino*. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Ángel I (Org.). *Compreender e Transformar o Ensino*. Artmed, 1998. p. 295-351

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e pesquisas em Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós, 1987.

TADEU DA SILVA, Tomaz. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995.

THIOLLENT, Michel. Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 82–103.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UNB, 1982.

APÊNDICE – Roteiro inicial de questões semiestruturadas para entrevistas**- Docentes/ Equipe multiprofissional**

1. Qual a sua formação e experiência, em especial na área da Educação?
2. Como a avaliação esteve presente em seu processo de formação inicial e continuada?
3. Qual o significado de avaliar para você?
4. Como foi a avaliação na sua vida escolar?
5. Atualmente, como tem sido a sua relação com a avaliação escolar?
6. Você conhecia o vídeo produzido por estudantes sobre a semana de provas? Como se sentiu ao assistir?
7. Gostaria de destacar alguma fala (ou falas) que tenha(m) chamado sua atenção?
8. Sendo professor da educação profissional/ ensino médio integrado/ equipe multiprofissional, como você percebe a avaliação na escola hoje, em especial as práticas avaliativas realizadas no interior da sala de aula?
9. Como você percebe as relações produzidas e os efeitos das práticas avaliativas no trabalho que desenvolve na escola? E na vida das alunas e alunos?
10. Você troca com seus colegas de trabalho sobre a avaliação escolar?
11. Um dos momentos que a avaliação recebe grande destaque é no conselho de classe. Para você, qual o papel dos conselhos de classe no processo avaliativo?
12. Como você percebe a avaliação nesses momentos de discussão coletiva?
13. Os conselhos de classe contribuem para (re)pensar as suas próprias práticas avaliativas?
14. Como percebe a presença/ ausência/ relevância/ interferência dos documentos existentes na escola sobre avaliação?
15. Como tem sido a contribuição da equipe para pensar sobre as práticas avaliativas realizadas nesta escola? Como avaliam estas contribuições e o que pode ser melhorado?
16. No documentário “Meu Amigo Nietzsche”, temos uma cena bem interessante, em que o estudante protagonista responde à pergunta feita por sua professora sobre “O que é avaliar?”. De acordo com o estudante, “Avaliar é criar...”. A partir dessa

provocação, é possível pensar em uma escola com outros modos de avaliar, uma escola com avaliações outras. O que você pensa sobre isso?

17. Gostaria de fazer outros comentários com relação à nossa discussão sobre avaliação?

- Estudantes egressos/ Produtores do vídeo

1. Em 2016, vocês produziram e exibiram um documentário chamado “A hora do desespero”. Alguns anos já se passaram, mas gostaria de recuperar a memória de vocês. Como surgiu essa proposta do documentário? O que gostariam de chamar atenção com ele?

2. Como foi decidido o tema, quem participaria, a seleção do que ficaria e o que não entrou na edição final?

3. Como foram os bastidores durante a produção?

4. E as entrevistas? Como foram? Houve adesão por parte das(os) estudantes, professoras(es) e profissionais da escola?

5. Quais os maiores desafios na produção deste documentário?

6. Como foi a repercussão dentro e fora da escola depois da exibição do documentário?

7. O que ficou para vocês deste processo de produção e também das discussões trazidas pelo documentário?

8. Passados esses anos, como vocês percebem a relação que vocês estabeleciam com as práticas avaliativas na escola?

9. É possível pensar em uma escola sem provas?

10. Para vocês, há diferença entre prova e avaliação?

11. Quais as mudanças que vocês sugeririam nas práticas avaliativas realizadas na escola?

12. Há alguma prática avaliativa diferenciada desenvolvida por algum/a docente que vocês destacariam dentro ou fora da escola? Por quê?

13. No documentário “Meu Amigo Nietzsche”, temos uma cena bem interessante, em que o estudante protagonista responde à pergunta feita por sua professora sobre “O que é avaliar?”. De acordo com o estudante, “Avaliar é criar...”. A partir dessa provocação, é possível pensar em uma escola com outros modos de avaliar, uma escola com avaliações outras. O que você pensa sobre isso?

14. Gostaria de fazer outros comentários com relação à nossa discussão sobre avaliação?