

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

DEISE MARIA XAVIER DE BARROS SOUZA

**NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA:
UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE AVALIAÇÃO**

Campo Grande - MS

2015

DEISE MARIA XAVIER DE BARROS SOUZA

**NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA:
UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: prof.Dr. Marcio Antonio da Silva.

Campo Grande - MS

2015

DEISE MARIA XAVIER DE BARROS SOUZA

**NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA:
UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Marcio Antonio da Silva (orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Professora D.^{ra} Gelsa Knijnik
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Professor Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, ____ de ____ de 2015.

À Bruna, meu presente de Deus.

Agradeço todos os encontros que me fizeram movimento, em especial:

Aos integrantes do grupo GPCEM, pela seriedade nos estudos, discussões e contribuições, por acreditarem no grupo e torná-lo lugar referência para mim: Marcio, Vanessa, Júlio, Shirlei, Anderson, Jackeline, José Wilson, Cristiano, Rodrigo, Edeilza, Adriana Alegre, Marcela, Camila Aparecida, Ludiane, Simone, Camila Oliveira, Adriana Barbosa, João, Estevan e Sidnei.

Ao professor Marcio, sempre! Pela generosidade em proporcionar minha aproximação com o GPCEM e com as teorias - inspirações da pesquisa. Pelas orientações, por me permitir perder-me, brincar, observar-me por um telescópio espacial e depois me trazer de volta, deixar-me ir novamente...

Aos grandes mestres do PPGEduMat: Marcio, Viola, Luzia, Marilena, Neusa, José Luiz, Suely, Patrícia e Thiago. Aprendi mais do que vocês possam imaginar, aprendi a me movimentar, aproximar-me para depois distanciar-me, obrigada.

Aos professores Gelsa Knijnik e João Ricardo Viola dos Santos por aceitarem fazer parte da banca, por suas contribuições e pelos aprendizados proporcionados.

À minha família: aos meus queridos Erô e Osvaldo, por tudo que sou e por vocês. Aos meus irmãos Tadeu, Denize, Flávio e Osvaldinho, pela sempre presença nesse difícil caminho, em especial à Bruna.

À turma de 2013, amigos que encontrei no caminho: Renan, Vanessa, Tatiani, Julio, Viviane, Neiva, Darlysson, Mirian, Maxlei, Jonas, Juliana, Marcos, Márcia, Mauro, Neiva e Rogério.

Aos amigos-parceiros da Secretaria Municipal de Educação: Iraci, Rosa, Adriano, Kelly e Luis Cleber. Pelo incentivo e por acreditarem nesse caminho de formação continuada.

À Ana por partilhar suas histórias e possibilitar a construção de uma narrativa.

Agradeço a Deus por todos esses encontros.

O estudo só pode surgir no lugar em que as respostas não saturam as perguntas, no lugar em que são, elas próprias, perguntas. Ali, onde as palavras não cobrem o silêncio, mas são, elas próprias, silêncio.

(LARROSA, 2003, p. 55)

RESUMO

Esta pesquisa discute práticas avaliativas consideradas como instrumentos que se impõem nas interações em sala de aula entre uma professora de Matemática e seus alunos. O estudo objetiva descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos. A partir desse movimento, buscar por outras possíveis regras de produção de subjetividades que podem ser movimentadas no espaço social da sala de aula por meio de uma prática avaliativa. O caminho de construção da pesquisa buscou inspiração nas metodologias de pesquisas pós-críticas, articulando entrevistas narrativas a um exercício-movimento na análise de discurso de inspiração foucaultiana. As entrevistas narrativas foram gravadas, transcritas, textualizadas e apresentadas à professora para, a partir desse ponto, serem descritas e analisadas. As ferramentas teóricas utilizadas nas análises compõem-se de um exercício de aproximação e distanciamento com teóricos pós-críticos e pesquisadores da avaliação escolar, buscando uma interlocução com o pensamento de Michel Foucault, para problematizar a produção de sujeitos no espaço da sala de aula, tendo como objeto a avaliação da aprendizagem. O jogo narrativo de enunciações construídas na pesquisa situa a avaliação em um nível diferente daqueles que se propõe no discurso pedagógico, inscrevendo-a como: a) uma prática de diferenciação social; b) uma prática pedagógica para a formação de um sujeito avaliador na sala de aula; c) uma ferramenta para tornar visíveis os que aprendem e os que não aprendem na escola; d) uma técnica de individualização e um procedimento totalizante para a formação de indivíduos; e) um mecanismo de sujeição e docilidade de alunos e professores; f) uma realidade-referência da ação escolar.

Palavras-chave: Análise do discurso. Avaliação da aprendizagem. Educação Matemática. Narrativas.

ABSTRACT

This research discusses evaluation practices considered as instruments that are imposed in the classroom interactions between a Mathematics teacher and her students. The study aims at describing and analyzing evaluation practices from a Mathematics teacher and highlighting possible implications derived from such practices in building the subjects involved: teacher and students. From that movement, searching for other possible subjectivities production rules, which may be moved in the social space of the classroom through an evaluative practice. The path for building the research has sought inspiration in post critical research methodologies, linking narrative interviews to an exercise-movement in the discourse analysis inspired in Foucault. The narrative interviews were recorded, transcribed, textualized, and presented to the teacher so they could be described and analyzed from that point on. The theoretical tools used in the analyses are comprised by a proximity and distancing exercise with the post critical scholars and school evaluation researchers, seeking for an interaction with Michel Foucault's thoughts in order to problematize the production of subjects in the space of the classroom, having the learning evaluation as an object. The narrative play of enunciations built in the research places evaluation in a different level from the ones proposed in the pedagogical discourse, inscribing it as: a) a social differentiation practice; b) a pedagogical practice for the education of an evaluative subject within the classroom; c) a tool to evidence the ones that learn and the ones that do not learn in school; d) an individualization technique and a totalizing procedure for the education of individuals; e) a subjection and docility mechanism for both students and teachers; f) a reality-reference in the school action.

Keywords: Analysis of discourse. Learning Evaluation. Mathematics Education. Narratives.

OS USOS DE NOTAÇÕES GRÁFICAS NO CORPO DO TEXTO

- [...] Material teórico suprimido
- Pausa prolongada na fala
- (...) Construção narrativa suprimida
- Diálogos representados na construção narrativa
- . Entonação associada ao ponto final
- , Entonação associada a vírgula
- ! Entonação associada a uma exclamação
- ? Entonação associada a uma interrogação
- * *** Passar para textualização de outra construção narrativa

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 O LUGAR DE COMEÇAR | 20 |
| 1.1 A questão que nos potencializa | 23 |
| 1.2 Do objetivo da pesquisa | 27 |
| 2 CONTEXTUALIZANDO ALGUNS DISCURSOS: UMA APROXIMAÇÃO | 29 |
| 2.1 Algumas considerações sobre uma relação <i>teoria e prática</i> | 30 |
| 2.2 A produção de significados | 34 |
| 2.3 Avaliação como prática de investigação | 37 |
| 2.3.1 Algumas interlocuções iniciais sobre a avaliação | 38 |
| 3 UM CAMINHO INVESTIGATIVO | 42 |
| 3.1 A construção de uma trajetória de pesquisa | 44 |
| 3.2 Entrevistas narrativas | 50 |
| 3.3 Análise de discurso | 55 |
| 3.4 Algumas movimentações da pesquisadora no caminho | 63 |
| 4 LUGARES DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS | 68 |
| 4.1 UM COMEÇO: UM MODO DE APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA | 72 |
| 4.1.1 Primeira construção narrativa | 74 |
| 4.1.2 Significados atribuídos à qualidade do ensino | 83 |
| 4.2 UMA PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO NA ESCOLA | 89 |
| 4.2.1 Segunda construção narrativa | 92 |
| 4.2.2 Significados construídos para uma prática avaliativa | 100 |
| 4.2.3 Avaliação como meio para fazer o aluno estudar | 105 |
| 4.2.4 Uma prática de significação que constitui diferenças | 108 |
| 4.2.5 Agora você me pergunta: como eram as minhas provas? Imagine... .. | 112 |
| 4.3 AVALIAÇÃO: UM EXERCÍCIO DE PODER PARA TORNAR VISÍVEL | 115 |
| 4.3.1 Terceira produção narrativa | 117 |
| 4.3.2 Avaliação na sala de aula: uma máquina de ver | 127 |
| 4.3.3 Um lugar para a subjetividade na prática avaliativa | 132 |
| 4.4 UM LUGAR PARA A PRODUÇÃO DE SUJEITOS E SIGNIFICADOS | 137 |

| | |
|--|------------|
| 4.4.1 Quarta produção narrativa | 141 |
| 4.4.2 O discurso neoliberal: uma tecnologia de desregulação social | 151 |
| 4.4.3 Recuperação: uma micropenalidade conquistada | 158 |
| 4.5 UMA TECNOLOGIA NA FRONTEIRA DE CLASSES..... | 164 |
| 4.5.1 Quinta produção narrativa | 167 |
| 4.5.2 Avaliação: uma realidade-referência da ação escolar | 176 |
| 5 UMA CONSTRUÇÃO NARRATIVA POSSÍVEL..... | 184 |
| REFERÊNCIAS..... | 191 |
| APÊNDICES | 197 |
| APÊNDICE A - Termo de livre consentimento de participação na pesquisa..... | 197 |
| APÊNDICE B - Convite e alguns esclarecimentos sobre a participação na pesquisa | 198 |
| APÊNDICE C – Planejamento da primeira entrevista narrativa. | 199 |
| APÊNDICE D – Planejamento da segunda entrevista narrativa. | 200 |
| APÊNDICE E – Planejamento da terceira entrevista narrativa. | 201 |
| APÊNDICE F – Planejamento da quarta entrevista narrativa. | 202 |
| APÊNDICE G – Caderno de transcrições. | 203 |
| APÊNDICE H – Caderno de anotações para acompanhamento das entrevistas. | 204 |

INTRODUÇÃO

No primeiro encontro com alunos da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS, no ano de 2008, foi possível perceber que uma experiência docente, vivenciada em escolas da rede particular de ensino como professora de Matemática, não seria suficiente para responder indagações advindas de um novo desafio: O que ensinar? Como planejar as aulas? Como avaliar os alunos? – entre outros questionamentos que brotavam na dinâmica do cotidiano escolar. Havia muitas respostas, mas as perguntas às quais se referenciavam falavam de outros lugares, de outros estudantes e de outras práticas.

Durante esse primeiro ano, nos encontros de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED), nos grupos de estudos, compostos de técnicos e professores da REME, estudávamos conteúdos matemáticos propostos pelo Referencial Curricular de Matemática¹, do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, bem como questões ligadas ao ensino, à aprendizagem, às avaliações, à distorção idade-ano e, conseqüentemente, à reprovação.

A participação nesse grupo se mostrou tanto uma prática de formação continuada quanto de questionamentos sobre práticas pedagógicas de Matemática nas turmas em que atuava como professora – um conhecer de mais dúvidas e questionamentos e do estranhamento pela “falta” que uma experiência traz.

A oferta em 2009, do programa Gestar II², pela Secretaria Municipal, proporcionou um encontro permeado de estudos e discussões de textos, práticas e atividades ligadas a nomes da Educação Matemática no Brasil, provocando, contraditoriamente, um silêncio de palavras: não os conhecia – perguntas querendo outras respostas, àquelas que ainda não sabia e respostas se fazendo em perguntas.

A prática do trabalho docente em escolas particulares, orientada por materiais de sistemas apostilados, mostrava-se cada vez mais distante dos discursos

¹ Publicado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande sob o título *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino – 3.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental: Matemática e Ciências*.

² Programa na modalidade semipresencial proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Universidade de Brasília e adesão da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

apresentados nesses referenciais e nos encontros de formação continuada – certezas diluídas.

Em julho de 2011, a convite da Secretaria, passei a fazer parte da equipe de Matemática da SEMED. A proximidade com a equipe possibilitou um maior contato com desafios da escola pública: ver os problemas por diferentes óticas de professores, algumas se aproximando mais de minhas questões como professora de Matemática e outras, distanciando-se a ponto de perceber a diversidade de desafios enfrentados por professores de Matemática, mostrando-se muitas vezes em uma reflexão tardia de problemas enfrentados na prática da sala de aula – um movimento de identificar novas respostas sem perguntas e receber estímulos da equipe de Matemática para cursar o mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS (PPGEduMat/UFMS), como aluna especial, cursei em 2012 as disciplinas³ ‘Conceitos fundamentais da Matemática’ e ‘Formação de professores de Matemática’, o “velho” se tornou “novo”: aprendi a ler. Tantas vezes li e reli os PCN⁴ como fonte de justificativa para práticas pedagógicas voltadas à seleção de conteúdos para o ensino de Matemática, mas havia ainda outra leitura. A “nova” leitura proporcionada pelas discussões nas disciplinas fazia aparente aquilo que minha prática leitora escondia.

Na disciplina ‘Conceitos fundamentais da Matemática’, discussões, reflexões e pesquisas sobre propostas pedagógicas e estudos de conteúdos em livros didáticos adotados no Ensino Fundamental mostravam-se mais próximas da sala de aula do que as relações com esses materiais que utilizara em minhas atividades com os alunos na escola. No entanto, a maior reflexão dessa prática viria mais tarde com o ingresso no grupo de pesquisa e no programa de mestrado.

No segundo semestre daquele ano, a convite do Prof. Marcio Antonio da Silva, participei de reuniões de estudo no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM)⁵. O grupo integra pesquisadores (Prof. Dr. Marcio Antonio da

³ Ministradas pelos professores Marilena Bittar, Marcio Antonio da Silva e Patrícia Sandalo Pereira.

⁴ *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* (1998).

⁵ O GPCEM (www.gpcem.com.br) é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), certificado pela UFMS e coordenado pelo Prof. Marcio Antonio da Silva.

Silva e Prof.^a D.^{ra} Célia Maria Carolino Pires) e estudantes de instituições de ensino superior interessados em investigar as políticas de currículo voltadas à Educação Básica, sobretudo aquelas ligadas ao ensino de Matemática; as relações dos currículos de Matemática com a formação (inicial e continuada) de professores que ensinam Matemática e com o desenvolvimento profissional docente; e critérios de seleção e organização de temas matemáticos para a educação básica.

Como integrante do GPCEM, tenho a oportunidade de participar de encontros, bancas de qualificação e defesas de estudos com esses e outros pesquisadores do currículo.

As discussões no GPCEM iniciam-se pela apresentação de pesquisas de membros do grupo e seguem com estudos e discussões de teorias tradicionais e contemporâneas do currículo⁶ (não necessariamente nessa ordem), indicadas tanto pelo Prof. Marcio como por outros participantes.

Em 2012, no início de minha participação nas conversas “complicadas” sobre as teorias de currículo no GPCEM, discutíamos sobre “como seria” fazer um currículo orientado pelos Estudos Culturais; Qual a influência da cultura em um currículo de Matemática? Ou, ainda, questões que causavam (e continuam causando) certo estranhamento, como: a Matemática seria necessária nesse currículo? Ainda hoje, me vejo sem respostas para tantos questionamentos, teorias, termos e movimentos políticos e sociais que impulsionam concepções de currículo por diversos pesquisadores.

O GPCEM é um estudo que não se finda.

Os debates-reflexões proporcionados por esses estudos ampliaram minhas concepções limitadas, que viam o currículo como uma lista de conteúdos a seguir, propiciando reflexões sobre a ausência de neutralidade e sobre as implicações político-sociais de escolhas do que ensinar e do que não ensinar na vida escolar de alunos em formação.

Assim, os estudos de teorias do currículo passaram, no grupo, a se configurar em uma formação “mais que oficial” e norteadora do mestrado: uma orientação de minha formação na jornada da pesquisa.

⁶ Estudos orientados nos referenciais de Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casemiro Lopez, Elizabeth Macedo, Sandra Mara Corazza, Marisa Vorraber Costa e Alfredo Veiga Neto, entre outros.

Com a aprovação e o ingresso, em 2013, no curso de mestrado do PPGEduMat-UFMS, o GPCEM passou a ser a inspiração primeira de fontes para a pesquisa. A temática do estudo, a questão de pesquisa e os objetivos do estudo eram sempre pensados, intencionados, inspirados e produzidos no contexto de estudos discutidos no GPCEM – ali onde o lugar autorizava outras formas de pensar a escola: o lugar-referência de onde falo. Lugar, como ensina Jorge Larrosa, em que o estudo pode surgir, pois *as respostas não saturam as perguntas*.

Os estudos e debates de teorias do currículo e outros textos de autores-pesquisadores⁷ nesse território, discutidos no grupo ou de indicação do professor Marcio para a pesquisa, marcam o início das primeiras interrogações do presente estudo – questionamentos sobre a avaliação como elemento do currículo, de discursos que operam para governar a formação de um sujeito avaliador na escola e de indagações sobre os caminhos: Quais seguir? Há caminhos desenhados antecipadamente?

No entanto, ao mesmo tempo em que esses estudos no GPCEM passam a ser fonte de inspiração, se apresentam também como um “desfazer” constante. Quanto mais me aproximo das teorias do currículo, dos diálogos traçados sobre as metodologias de pesquisas pós-críticas⁸ e outros textos, mais percebo o quão distante estou de dialogar com elas e eles, em especial as metodologias de pesquisas pós-críticas – uma vontade de movimento-inspiração para esta pesquisa.

A condição de distanciamento referido vem de uma história, construída e vivenciada em minha interlocução com a modernidade⁹ – da proximidade com esses autores-pesquisadores pós-críticos, da vontade de inventar um caminho de pesquisa que seja mais próximo da realidade pontual da escola que vivencio hoje, de alunos e

⁷ Pensando naqueles pesquisadores que deixaram suas marcas na trajetória da pesquisa: Marisa Vorraber Costa, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Rosa Maria Bueno Fischer, Rosa Maria Hessel Silveira, Jorge Larrosa, Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso, Sandra dos Santos Andrade e Michel Foucault.

⁸ Cf. Meyer e Paraíso (2012), a partir da construção de metodologias de pesquisas inspiradas por abordagens teóricas no campo das teorias pós-críticas: multiculturalismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, pensamento da diferença e estudos *queer*.

⁹ Em referência às noções epistemológicas do pensamento da Modernidade que estão solidificadas na formação da pesquisadora enquanto sujeito de uma sociedade Moderna. Para Tomaz Tadeu da Silva (2011), “a educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (p. 112).

de professores que lá estão. E também de uma vontade de subversão desse diálogo vivenciado e historicizado com e na modernidade, pelo sentido que se desfaz a partir dos estudos no GPCEM – pelo reconhecimento das micropolíticas de poder e da multiplicidade de culturas, currículos e discursos que vivenciei nas escolas em que atuei como professora de Matemática, mas que não experienciei.

Desses encontros-estudos é que nasce a ideia de uma pesquisadora que se intenciona em um movimento longe de certezas e definições, percebendo a impossibilidade da demarcação de um vocabulário e um território, fixos – pois os diálogos que os autores-pesquisadores pós-críticos têm, como diz Tadeu da Silva (2000), “significados flutuantes”, posições de um sujeito em uma área construída de incertezas e indeterminações, mas que se apresenta em um convite tentador a uma pesquisadora iniciante.

É no desfazer de respostas em perguntas que a constituição de um sujeito pesquisador se desenvolve e se aventura. Ao leitor não trago respostas, caminhos, metodologias e teorias sólidas que se convertem em receitas prescritas às interrogações sobre a avaliação escolar. Elas não se materializam na pesquisa; se desfazem em outras tantas questões e incertezas.

O exercício da pesquisa e da constituição de seu corpo no texto é tomado como um movimento para a constituição de uma pesquisadora no caminho do estudo. Assim, a organização do corpo do texto é um movimento, dentre tantos que se fizeram presentes no percurso da pesquisa, em busca de *uma* vivência de pesquisa, que derruba o sujeito pesquisador em suas certezas, que se perde e se encontra por muitas vezes em acontecimentos cercados de dúvidas, mas que busca por um modo, ainda que particular, de pesquisar e organizar o texto dissertativo.

Assim, apresentamos um mapa da pesquisa, representando um desenho que tentou se aproximar da prática de investigação e das interrogações que dela se constituíram – ainda que a dinâmica da prática não possa ser traduzida em sua totalidade na vida da pesquisa e nos desafios enfrentados no percurso –, mas que se apresenta como um esforço e uma promessa da pesquisadora para essa tarefa.

Um mapa da pesquisa

O texto que ora se apresenta é uma composição das discussões que se fizeram possíveis no percurso da pesquisa. Para sua apresentação, subdividimos o estudo em cinco capítulos.

No primeiro, intitulado '*O lugar de começar*', apresentamos a questão que orienta nossas interrogações e um objetivo proposto como modo de organizar a atividade da pesquisa – orientações e questionamentos constantes dos limites e possibilidades que deles advêm no confronto com as narrativas construídas, e com uma pesquisadora que intenciona descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática. Essas discussões-apresentações estão diluídas no tópico '*A questão que nos potencializa*'.

Apresentamos o segundo capítulo, '*Contextualizando alguns discursos: uma aproximação*', trazendo à tona uma discussão que se faz necessária para o entendimento do contexto de uma relação e de uma posição assumida entre teoria e prática tecidas na pesquisa. Discutimos ainda como é pensada e produzida a avaliação como objeto de investigação nas relações professor e aluno. Essas ideias são apresentadas nos tópicos: '*Algumas considerações sobre uma possível relação entre teoria e prática*' e '*Avaliação como objeto de investigação*'.

É a partir dessas posições que nos foi possível olhar para os discursos produzidos sobre a avaliação na escola em outros estudos. Assim, apresentamos '*Algumas discussões iniciais sobre a avaliação*' com esses estudos, pontuando suas contribuições para a pesquisa, e inserimos algumas observações desses pesquisadores que nos ajudaram a pensar em nossas escolhas.

Com o terceiro capítulo, nossa intenção foi trazer algumas posições assumidas sobre a construção de '*Um caminho investigativo*' para o estudo. Dividimos esse capítulo em três tópicos, o que possibilitou a apresentação de algumas particularidades da construção de uma trajetória de pesquisa, de nossas inspirações maiores.

Apresentamos particularidades da escolha por '*entrevistas narrativas*' como meio de produção do material empírico da pesquisa e a '*análise de discurso*' como uma ferramenta para problematizar a produção de sujeitos no espaço da sala de aula, tendo como objeto a avaliação da aprendizagem.

No que diz respeito ao quarto capítulo, o consideramos como o lugar em que a pesquisadora mais se movimenta em uma escuta incessante nas narrativas construídas na pesquisa, para então descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e por esta razão, são denominados de *‘Lugares de construção de significados’* pela pesquisadora. Apresentamos esses lugares em um processo de interrogação das textualizações, dos questionamentos e dos objetivos da pesquisa, mas, principalmente, como o difícil e desafiante exercício em lidar com a imprevisibilidade de discussões que pudessem surgir, significativamente, para o estudo e dele se lançar em outras e desconhecidas pesquisas.

São as narrativas que possibilitaram construir os lugares, para “pensar de outro modo” práticas pedagógicas avaliativas na sala de aula. No primeiro tópico do quarto capítulo, usamos a primeira construção narrativa como um modo de apresentação da interlocutora que se posiciona, participa, decide caminhos e estudos na pesquisa. Assim, apresentamos a textualização da primeira entrevista narrativa com a professora e discutimos, a partir dessa apresentação, alguns *‘Significados atribuídos à qualidade do ensino’*.

‘Uma prática de significação na escola’ é descrita e analisada a partir da segunda construção narrativa. Discutimos essas construções discursivas nos subtópicos *‘Significados construídos para uma prática avaliativa’*, *‘Avaliação como meio para fazer o aluno estudar’*, *‘Uma prática de significação que constitui diferenças’* e *‘Agora você me pergunta como eram as minhas provas? Imagine...’*.

A terceira construção narrativa possibilitou discussões sobre a avaliação como um processo de subjetivação de sujeitos e indivíduos, discutidos nos tópicos *‘Avaliação na sala de aula: uma máquina de ver’* e *‘Um lugar para a subjetividade na prática avaliativa’*.

Na quarta construção narrativa, problematizamos a avaliação como um lugar para a produção de sujeitos e indivíduos por meio do aparato pedagógico da avaliação da aprendizagem, analisada sob os temas *‘O discurso neoliberal: uma tecnologia de desregulação social’* e *‘Recuperação: uma micropenalidade conquistada’*.

A quinta construção narrativa *‘Uma tecnologia na fronteira de classes’* proporcionou discutir os efeitos de poder que a avaliação da aprendizagem produz

nas relações entre o Estado, os sujeitos e os indivíduos, analisada sob o título *‘Avaliação: uma realidade-referência da ação escolar’*.

No quinto capítulo apresentamos *‘Uma construção narrativa possível’* a partir de histórias narradas pela professora, como uma síntese que traz novamente à tona as interrogações da pesquisa e alguns significados construídos pela pesquisadora, para uma descrição de enunciados sobre práticas avaliativas e suas possíveis interações conflitantes com exercícios de poder.

O desenho da pesquisa que se apresenta foi constituído como uma “porta de entrada”¹⁰ para ideias que movimentam textos, que se alteram, ampliam, desaparecem e reaparecem; que questiona as escolhas para a interrogação do objeto dessa investigação: a avaliação no espaço escolar. Um desenho que, assim como a constituição da pesquisa, pode ser reorganizado em diferentes interações, dependendo do leitor.

¹⁰ Cf. Kincheloe (2007).

1 O LUGAR DE COMEÇAR

Lê e relê o escrito, tira e acrescenta, enxerta, recompõe. Começa de novo, ensaiando com outra voz, com outro tom. Começar a escrever é criar uma voz, deixar-se levar por ela e experimentar as suas possibilidades. O estudante sabe que tudo depende do que lhe permite essa voz que está inventando.

E das modalidades de escuta que dela talvez se seguirão. Busca, para a escrita, a voz mais generosa, a mais desprendida. Antecipa, para a leitura, a escuta mais aberta, a mais livre. Sabe que essa generosidade da voz e essa liberdade da escuta são o primeiro efeito do texto, o mais importante, talvez o último. Por isso o mais difícil é começar.

(JORGE LARROSA, 2003, p. 75)

O difícil começo:

Nas palavras de Larrosa encontramos um modo de expressar o difícil movimento de se encontrar e se fazer inventar pesquisadora na escrita. O texto teima em escapar, mas há sempre um começo – inventar uma voz é aproximar a prática do texto.

A dinamicidade da pesquisa, dos estudos e os desafios enfrentados na prática impõem uma ação-movimento que difere da ordenação dos fatos organizados e narrados no texto que integram o corpo da pesquisa. Mas é preciso descrever¹¹,

[...] sim, a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações. Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto (PARAÍSO, 2012, p. 38).

Na ação de escrever estreitamos relações com o material empírico produzido na pesquisa, com nossas interrogações, com nosso objeto de pesquisa e com leituras e escritos de outros estudos e reflexões, na busca por modos particulares para discutir e analisar diferentes relações de poder que podem ser expressas narrativamente sobre a avaliação na escola. Mas que, também, não necessariamente, se fizeram aparentes nas histórias narradas pela professora. Pois

¹¹ Nesse momento no texto utilizamos *descrever* como uma contração da ação “de escrever” e construímos um modo “de escrever” para uma constituição/organização do corpo da pesquisa.

nos intencionamos livres para descrever os acontecimentos narrativos sobre a avaliação e seus jogos de relações¹².

Isto, para podermos encontrar “estratégias para nos transformarmos em alguém diferente do que nos fizeram ser” (ib., p. 38) por meio de processos reflexivos ao longo da pesquisa. Aproximar o texto de acontecimentos da pesquisa em um exercício de ir e vir no material empírico construído e de interrogações de estudos, textos e teorias com tudo aquilo que construímos e questionamos, como uma das formas de reflexão que se fizeram presentes nos muitos caminhos percorridos.

Por reflexões exercitamos ir além de nossas limitações. Romper barreiras, em uma tentativa de subverter modelos e padrões, agir fora dos limites de uma pesquisadora constituída na modernidade: um confronto de certezas, na trama sobre a avaliação na sala de aula, para exercitar o aparecimento de regras em enunciações construídas sobre práticas escolares avaliativas por uma professora de Matemática e uma pesquisadora.

A reflexão é, pois, exercitar um modo de suspeita, uma posição de confrontar os modelos educacionais constituídos de uma prática sobre a avaliação, valendo-se de um processo levantado juntamente com a professora participante desse estudo e com outros textos já produzidos sobre avaliação e modos de fazer pesquisa.

Professora e pesquisadora compõem-se, desta forma, sujeitos que dialogam e refletem sobre e com a avaliação escolar, por meio de relações sociais que regulam uma prática avaliativa, a partir de discursos construídos sobre a avaliação. Desfazendo, nesse movimento, a linha divisível entre professora e pesquisadora, ainda que por força discursiva, ou por uma necessidade em demarcar o olhar da pesquisadora no texto, venha a utilizar os dois termos.

A difícil tarefa de organizar no texto a riqueza da prática é pensada e planejada, de forma a nos permitir operar na escrita a dinâmica do caminho da pesquisa. Esse desafio constitui-se, de alguma forma, em uma maneira de reflexão do trabalho desenvolvido, de escolhas, de interrogações dos movimentos de tensões enfrentados no percurso da pesquisa. De alguma maneira, esse exercício é considerado pela pesquisadora como um desafio em se posicionar nas muitas idas e

¹² FOUCAULT, 2013a.

vindas de fazeres, escolhas e decisões que se impõem no caminho de constituição de uma pesquisadora.

Maria Tereza Esteban, uma pesquisadora da avaliação com a qual esse estudo tenta estabelecer uma estreita relação por meio de seus textos, nos diz que pesquisar a avaliação é no mínimo, uma tarefa desafiadora, pois “convivem, na escola, velhos e novos problemas, antigas soluções e a produção de novas alternativas. Muitos debates parecem eternos, envolvendo questões de tal modo recorrentes que parecem insolúveis” (ESTEBAN, 2010a, p. 45).

Assumimos a difícil tarefa de interrogar enunciados sobre práticas avaliativas que se fizeram possíveis, em sua localização e dispersão, nas narrativas construídas por uma professora de Matemática, na intenção de uma operação de multiplicação com pesquisadores como Esteban, para também produzir reflexões sobre a avaliação nas relações entre professores e alunos na escola pelo olhar de uma pesquisadora iniciante.

É das indagações de uma professora, que ora se intenciona pesquisadora e se apresenta nas interrogações, de um discurso sobre a avaliação, movimentando-se em meio a uma cultura histórica e contingente, que os movimentos da pesquisa se constituíram, a partir de uma delimitação do tema de estudo, da questão em pesquisa e de seus objetivos, nunca suficientes, mas necessários.

Passamos, então, a organizar nosso trabalho de divulgação do texto que se apresenta para o registro de uma dinâmica envolvida por incertezas, medos, decisões (às vezes corretas e, outras, nem tanto). Mas também, de alegrias e de satisfação em participar de discussões sobre marcas que processos de avaliações na escola podem impor à vida de crianças em desenvolvimento e a formação de professores na posição de sujeitos avaliadores.

Nesse texto inicial apresentamos a questão que nos potencializa investigar a avaliação escolar e os objetivos traçados para o nosso estudo. Esses foram também os primeiros movimentos de uma ação enquanto pesquisadora, embora tenha percorrido um longo caminho em composições/decomposições até sua apresentação na estética da escrita.

Ao longo do texto discursivo, que ora se inicia, é que um exercício contínuo em busca de uma possível aproximação, entre a dinâmica construída na prática da pesquisa e uma composição textual, se efetiva.

1.1 A questão que nos potencializa

A intenção de interrogar e de construir processos de reflexão sobre a avaliação na escola nasce dos debates sobre as teorias do currículo no GPCEM e, a partir daí, em reconhecer a avaliação como elemento¹³ do currículo, causando estranhamento de um objeto que já há muito fazia parte do cotidiano, nas salas de aula, na ação docente da pesquisadora.

Como elemento do currículo, a prática da avaliação nas escolas traz também marcas de intencionalidades que estiveram sempre ligadas às políticas de produção de sujeitos¹⁴ capazes de atuar na sociedade. É a partir da seleção de determinados conteúdos que devem ou não entrar no percurso de seu ensino e que, ao mesmo tempo, selecionam os conteúdos que não merecem fazer parte do currículo, que essas intencionalidades são movimentadas na escola. Essas políticas têm, de alguma maneira, direcionado o que os estudantes devem ser (TADEU DA SILVA, 2011).

A avaliação é uma parte ao mesmo tempo importante e polêmica da educação. Para Freitas (2012, p. 7), a avaliação

diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições. O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Marcada pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que a cerca, a

¹³ Conforme os estudos de J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, que consideram o “Currículo como Processo” em que “uma coisa não é independente totalmente da outra, mas o certo é que são fases do processo de concretização das expectativas curriculares que dão significados particulares às ideias e às propostas”. Nesse processo, a avaliação é compreendida como “práticas de controle internas e externas: o currículo avaliado” (1998, p. 139).

¹⁴ “Na crítica educacional, o questionamento pós-estruturalista do “sujeito” é utilizado para problematizar o “sujeito” centrado, racional e autônomo que está no núcleo tanto das pedagogias tradicionais — como a educação humanista, por exemplo — quanto das pedagogias críticas — como a educação libertadora, por exemplo” (TADEU DA SILVA, 2000, p. 101).

avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação.

A avaliação pode ser entendida, a partir dessa perspectiva, como instrumento auxiliar na seleção de indivíduos para a sociedade, segundo suas intencionalidades e, também, ou talvez principalmente, a escola pode contribuir para a produção de desigualdades sociais por meio da avaliação de estudantes, uma vez que vai classificando, durante seu processo, aqueles que sabem e aqueles que não sabem. Aqueles que terão melhores chances de participar da vida social e econômica, daqueles que ficarão à margem desse processo.

Nesse contexto, a avaliação pode ser formulada para pensar o estudante como “objeto” em que professores atribuem uma classificação com implicações não só para a vida escolar, mas também em condições iguais para a vida em sociedade.

É nesse caminho, de pensar a avaliação na escola como elemento que pode se constituir em um mecanismo de exclusão da vida social, dentro e fora da escola, que iniciamos nosso modo de suspeita sobre a avaliação escolar na pesquisa. Um modo que se fez possível para interrogar ações docentes, antes vistas pela pesquisadora como práticas comuns e necessárias para a classificação de alunos na escola.

Essas considerações e, ainda, inquietações sobre o *status* que a avaliação ocupa na prática escolar e os domínios de *verdade* construídos para sustentação de práticas avaliativas como recurso para e a serviço da aprendizagem, causam uma dupla ruptura de certezas construídas de uma prática avaliativa da pesquisadora: de que a avaliação é sempre prática de inclusão e de que essa prática foi sempre neutra e imparcial.

Perceber a avaliação escolar como objeto constituinte desse campo de significados implica em questionar: como professores se constituem sujeitos nesse processo? Como nos tornamos avaliadores de conhecimento de alunos na escola? Quem somos nós, professores que avaliam? São indagações que buscam interrogar como as lógicas de discursos dominantes sobre a avaliação escolar alcançam os professores em sua formação docente, ao longo de sua carreira, e produzem

significados na prática pedagógica: de uma professora de Matemática e da pesquisadora que se interroga no percurso deste estudo.

Decorre dessas questões-inquietações, um movimento de tensão na vontade de investigar a avaliação. De produzir estudos mais próximos da realidade que vivemos e de discutir implicações político-sociais da avaliação no contexto escolar e na vida dos envolvidos nesse processo, que em nosso estudo incluímos os alunos que são avaliados na escola, a professora que avalia no cotidiano escolar e a pesquisadora.

Nesse cenário de inquietações é que interrogamos como são movimentadas práticas avaliativas de uma professora de Matemática? Que possíveis implicações na produção de subjetividades podem ser destacadas a partir dessas práticas avaliativas construídas narrativamente?

A questão que ora apresentamos não teve a intenção de delimitar nosso espaço investigativo, mas de se configurar *como um espaço* para interrogar a avaliação nas relações entre professor e aluno na escola. Uma forma de compreender o jogo, apesar dos limites impostos pelas instituições escolares aos alunos e aos professores, uma forma de reconhecê-lo para que possamos lidar com esse objeto de investigação, que se materializa pelas interrogações da pesquisadora, nos seus limites e possibilidades.

O campo da avaliação em que a pesquisa se movimenta é o da interrogação. De questionamentos sobre práticas efetivas que se materializam na sala de aula, na ação docente e sobre suas intencionalidades. Duas questões iniciais se apresentam a partir dessas interrogações. Em primeiro lugar, compreender a lógica da avaliação como objeto de seleção de alunos na escola. Geralmente esse discurso é defendido como um processo que se intenciona “democrático” – critérios iguais e chances iguais para todos – enunciados que movimentam uma cultura de desigualdades em defesa do social. Perrenoud (1999) pontua que,

avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (p. 9).

O certo é que a sociedade convive com processos de avaliação e a escola é só mais um de seus segmentos em que a avaliação está presente, pois o ser humano se reconhece socialmente pela classificação. A escola como micro-organismo social reproduz ou produz uma parte importante dessa classificação nos moldes da sociedade em que está inserida. O modelo de avaliação que seleciona, classifica e expõe as diferenças é, assim, legitimado por uma cultura de necessidade social na contemporaneidade.

Nesse sistema, dificilmente os modelos de avaliações fornecem detalhes sobre os saberes dos estudantes, mas são fortemente defendidos, culturalmente, por um discurso de certificação. A sociedade e a escola devem certificar seus indivíduos entre aprovados-reprovados, bons-maus, capazes-incapazes, entre outras possíveis classificações binárias, uma forma de manter alimentada a sociedade que se intenciona.

No entanto, o distanciamento que a escola busca desse discurso da avaliação é um movimento que não é novo, a denúncia da *indiferença às indiferenças*¹⁵ é acompanhada por pesquisadores e outros profissionais da educação em defesa de pedagogias *mais libertadoras e democráticas*.

A segunda questão diz respeito à lógica de uma avaliação que está a serviço da aprendizagem. Dentro dessa questão há outra que se impõe fortemente: como, nessa problemática, promover modos de avaliar mais democráticos em respeito às diferenças, já que o sistema social é o mesmo? Para se pensar uma avaliação que respeitasse o tempo de aprendizagem de alunos na sala de aula seria necessária uma avaliação que auxiliasse no processo de aprender e ensinar, que se apresentasse como também formativa de aprendizagem.

Onde estaria essa avaliação na prática de um professor de Matemática? Muitos pesquisadores e professores podem responder de diferentes maneiras, cada um com suas concepções. O que parece mais consistente à pesquisadora é que possíveis aspirações, nessa lógica de pensar um caminho avaliativo mais democrático para a escola, pedem mudanças de mentes e de práticas.

¹⁵ Cf. Perrenoud (1999), citando Bourdieu (1966).

Há ainda uma ideia de que a unanimidade de discurso sobre os processos avaliativos na escola, não participam da lógica social e cultural – o êxito escolar depende diretamente da cultura – essa é uma lógica dominante no discurso social da escola e de uma sociedade que classifica para selecionar os diferentes. Com isso, um caminho mais democrático para processos avaliativos na escola pedem também mudanças da sociedade e, conseqüentemente, de escola.

O que interrogamos quando intencionamos investigar práticas avaliativas por meio de um processo de construção narrativa de uma professora de Matemática é buscar descrever e analisar possíveis implicações, dessas práticas, na produção de subjetividades que podem ser movimentadas a partir de práticas avaliativas na escola e, assim, nos aproximarmos de discursos da avaliação como práticas que posicionam e produzem o sujeito pedagógico. Compartilhamos com Freitas (2012) que, como *práticas* expressam relações de poder e de forças, de *um* alguém que constitui o controle a outro(s) subordinado(s) a esse alguém. Com isso, assumimos por práticas avaliativas ações que se efetivam na sala de aula de uma professora de Matemática “sobre” seus alunos, ações que classificam, selecionam, incluem e (ou) excluem, e, em contrapartida, ações que classificam a professora.

1.2 Do objetivo da pesquisa

A questão da pesquisa que se faz presente no texto foi tomada como uma possibilidade para investigar singularidades de discursos sobre a avaliação, considerando como atores principais as produções narrativas de uma professora de Matemática e a própria pesquisadora que, ao exercitar um modo de olhar voltado para essas singularidades, reflete sobre outros modos de ver a avaliação no contexto escolar.

Em uma tentativa de melhor conduzir os estudos da pesquisa para um possível encaminhamento dos processos de construção narrativa da professora, o interesse central da interrogação foi orientado por uma prática que buscou ***descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas na constituição***

dos sujeitos envolvidos: professora e alunos. Um objetivo que se converte em questionamentos a partir das narrativas construídas na pesquisa em um processo constante de interrogações.

Um delineamento necessário para que a pesquisadora pudesse articular construções narrativas de uma professora de Matemática, outros discursos sobre a avaliação nas relações que se fazem presentes no cotidiano da sala de aula e ainda, interrogações possíveis de serem movimentadas sobre prováveis mecanismos de produção que se articulam para a formação de um professor em sua prática avaliativa.

2 CONTEXTUALIZANDO ALGUNS DISCURSOS: UMA APROXIMAÇÃO

Na constituição da pesquisa, assumimos um modo de aproximação e distanciamento com alguns territórios discursivos que já foram produzidos sobre a avaliação, sobre caminhos que outros trilharam e sobre modos de produzir, descrever e analisar o material empírico da pesquisa, para interrogá-lo em outros lugares. O estudo busca uma interlocução possível, respeitando nossos limites e possibilidades, para, a partir daí, reelaboramos outros modos e imagens de pensamento sobre a avaliação.

O movimento de aproximação e distanciamento com teóricos no caminho da pesquisa implica *pôr os conceitos a funcionar, estabelecendo ligações possíveis entre eles* e o material empírico construído por meio de entrevistas narrativas. Um exercício de interrogar tanto estudos que se encontram com nosso objeto de pesquisa, mas também aqueles que não serão utilizados (CORAZZA, 2007), para, só então, aproximá-los e distanciá-los de nosso modo particular de pensar e interrogar práticas avaliativas que se materializam na sala de aula.

O aprendizado de pôr os estudos em movimento para dialogar com nosso objeto de pesquisa implica “estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos reelaborando as teorias” (CORAZZA, 2007, p. 117), estas, são em grande parte, recontextualizadas no percurso da pesquisa. Exercício tomado como uma possibilidade de diálogo, dependendo dos acontecimentos que se fizeram presentes e não em sua totalidade no interior de teorias e metodologias de pesquisas qualitativas.

A intenção desse capítulo é a de divulgar alguns movimentos de aproximação e distanciamento com teóricos, nos quais nos inspiramos para os usos que fazemos de suas ideias no corpo da pesquisa. Um modo de mostrar ao leitor algumas posições assumidas e que são representativas de uma prática de pesquisa construída.

Como uma primeira discussão, apresentamos nosso entendimento de uma relação entre *teoria e prática* pensada no curso da pesquisa; um entendimento singular sobre *significados*; apresentamos uma posição sobre a *avaliação como prática de investigação* e algumas *interlocuções iniciais sobre a avaliação*. Esses movimentos foram se articulando durante o percurso da pesquisa, quando

assumimos a avaliação como objeto de uma prática de investigação, nas relações estabelecidas entre professores e alunos na escola.

2.1 Algumas considerações sobre uma relação *teoria e prática*

Algum tempo antes de formular nossa questão de pesquisa e estabelecer um diálogo com teóricos (TADEU DA SILVA, 2011; BUJES, 2007; CORAZZA, 2007; VEIGA-NETO, 2011) em seus estudos na produção dos campos de teorias pós-estruturalistas, problematizamos a questão da relação entre *teoria e prática* inscrevendo-as como fragmentadas e parciais. Assim, tornamos mais explícito o uso que fazemos do termo *teoria* e como se dá sua relação com nosso objeto na pesquisa, isto é o que chamamos de uma relação entre *teoria e prática*.

A teoria é geralmente vista como representativa da “realidade”¹⁶, descrevendo-a ou refletindo-a em sua totalidade. Supostamente, nesse cenário, uma teoria “descobre” o “real”. Problematizamos, nesse contexto, duas questões importantes para nossa discussão sobre uma relação entre teoria e prática na pesquisa: a existência de *uma* “realidade” e de *uma* teoria que, supostamente, venha a explicar essa “realidade” sobre a avaliação na escola.

Consideramos a avaliação como objeto de pesquisa e olhamos para uma parte, dentre um de seus níveis existentes: avaliação em rede, avaliação institucional ou avaliação em sala de aula, segundo Freitas (2012). Ainda, conforme o autor, ampliando a visão desses níveis existentes é possível inserir um estudo sobre a avaliação no sistema de políticas públicas.

Nosso objeto se inscreve nas práticas avaliativas em sala de aula, nas relações sociais entre professor e estudante que são movimentadas pelo discurso da avaliação. Um olhar para a avaliação da aprendizagem, de comportamentos e atitudes, do ensino, avaliação do professor pelos alunos e avaliação de um sistema de ensino, tanto por professores quanto por estudantes, por serem considerados

¹⁶ Conforme as ideias de Corazza (2007), “não é possível encontrar a *verdade* na/da realidade, ou a realidade verdadeira; bem como não existe a falsa realidade, vista e falada de determinado ângulo enganoso” (p.113).

nessa pesquisa, como ações avaliativas que direcionam os sujeitos por elas envolvidos: professor e alunos.

A essas especificidades, ainda no contexto da sala de aula, outras tantas relações entre professores e estudantes podem ser analisadas como práticas avaliativas que classificam e separam estudantes que têm condições de aprendizado e que terão chances de seguir adiante em seus estudos daqueles que não terão.

Um exemplo bastante marcante no contexto social atual é o ENEM¹⁷, que pode ser compreendido como uma avaliação para selecionar alunos em condições para o ingresso em universidades públicas ou, ainda, os sistemas de vestibulares de algumas universidades brasileiras – entre tantos outros. Esse é um olhar para a avaliação muito particular da pesquisadora, embora possam ser encontrados estudos¹⁸ nesse caminho na literatura, mas não com o mesmo olhar e com os mesmos interlocutores. Os pesquisadores são outros e, portanto, outro objeto avaliação.

Citamos essas considerações como exemplo para indicar uma aproximação possível dessa investigação com as ideias dos pesquisadores citados. O fato de que para Tadeu da Silva (2011) não será possível no tempo-escrito da pesquisa (ou em tempo algum na perspectiva do pós-estruturalismo) construir “todas” as realidades da avaliação enquanto relações estabelecidas entre professores e estudantes na sala de aula, nos aproximam desse pensamento como um difícil exercício: pensar que não há *uma* realidade que pode ser descoberta sobre a avaliação na escola e, mais precisamente, na sala de aula.

Com isso, assumimos na pesquisa uma postura de que os conceitos que colocamos em movimento “não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis” (BUJES, 2007, p. 21).

Nesse contexto, não faz sentido pensar *uma* formulação teórica que explique uma das múltiplas relações que se convertem em processos avaliativos,

¹⁷ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁸ Alguns discursos nesse caminho podem ser encontrados em Esteban (2008a, 2008b, 2010a, 2010b).

estabelecidas entre professor e estudante na sala de aula, até porque, *uma* teoria não daria conta dessa tarefa. Para Tadeu da Silva (2011), uma teoria produz “efeitos de realidade”, ao descrever o objeto de que fala, produzimos a partir do modo particular como o vemos e falamos sobre ele.

De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade”. A teoria não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever o “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (ib., p. 11).

Na perspectiva que nos posicionamos na pesquisa, inspirada nessas ideias, uma “teoria” produz “uma” realidade sobre práticas avaliativas como práticas que falam sobre relações entre professores e estudantes, que produzem objetos de classificação e seleção de alunos na escola. Uma teoria está nesse contexto, implicada na produção da realidade sobre a avaliação na sala de aula a partir de construções narrativas de uma professora de Matemática. Os processos de teorizações podem, no máximo, “indicar os melhores caminhos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p.116), isto implica dizer que nos interessa examinar “como” uma prática avaliativa é movimentada na sala de aula e ainda, que possíveis implicações podem ter na formação de uma prática pedagógica de uma professora de Matemática e de seus alunos.

As interrogações sobre a avaliação no contexto da sala de aula podem possibilitar discutir uma relação entre teoria e prática acreditando na “impossibilidade de se subtrair a dimensão reflexiva da prática, como prática social, sob pena de limitá-la a uma versão incompleta da teoria” (ESTEBAN, AFONSO, 2010, p. 11), e, nem tão pouco, reduzir a relação entre teoria e prática como elementos opostos. “As experiências vividas e as práticas vivenciadas são conceitos analíticos que permitem compreender melhor a realidade. São formas válidas de gerar conhecimento” (FERNANDES, 2010, p. 37).

No caminho de interrogação da avaliação na prática de uma professora de Matemática, essas ideias foram tomadas como um princípio em reconhecer a importância da teoria, mas igualmente de admitir a relevância da prática. Das

histórias narradas por uma professora com relação à avaliação de seus alunos, como também, fundamental, para a constituição de saberes sobre práticas avaliativas, um exercício para reconhecer a prática quando efetivamente se faz a avaliação – nas relações sociais entre uma professora de Matemática e seus alunos na sala de aula, construídas narrativamente, sob um olhar de pesquisadora.

O que compreendemos e assumimos é a impossibilidade da separação entre teoria e prática. Uma prática só existe a partir de uma teoria no interior da qual faz sentido e ganha vida de “prática”. Em contrapartida, perceber que não há teoria sem uma prática que a fundamente, não há sequer a possibilidade de existência de uma teoria que não “fale” de um real já existente, em seu curso de vida, melhor ainda, *a teoria já é uma prática* (VEIGA-NETO, 2011). No contexto desses deslocamentos, é plausível separar o conceito de teoria de teorização:

um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área — do conceito de teorização — como, digamos, uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a “realidade do mundo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 108).

Intencionamos movimentar processos de teorizações sobre uma prática avaliativa de uma professora de Matemática, como um modo de construir reflexões sobre implicações dessas práticas na constituição da professora e seus alunos, na vontade de produzir teorizações sobre avaliação que ultrapassem o discurso pedagógico – de melhoria – para aproximarmos, o quanto possível, de regiões em que esses discursos movimentam-se, mas não se fazem visíveis.

O destaque dado aos modos de representação linguística dos objetos de que falam as teorias torna plausível o deslocamento que Tadeu da Silva (2011) propõe de *teorias para discurso*. Para o autor um discurso produz o objeto, “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (p.12). Nessa concepção, não cabe uma análise na visão tradicional de teoria: um contraponto entre asserções sobre a realidade e o que deveria ser essa realidade (TADEU DA SILVA, 2011), mas sim, pensar em realidades de que falam as teorias, sempre contingentes, mas históricas.

É na intenção de um exercício de aproximação com esse contexto, que consideramos possível a construção de uma ideia particular de modos de produção de significados por uma pesquisadora sobre práticas avaliativas na sala de aula, tendo como material empírico construído as narrativas de uma professora de Matemática.

2.2 A produção de significados

Há na pesquisa uma intenção e uma vontade em construir significados, ainda que singulares, sobre práticas avaliativas que se efetivam nas relações entre professora e estudantes. Ainda que se possa assumir a *construção de significados* como variáveis, contingentes e locais, esse é um signo representativo das intenções da pesquisa – Como são movimentadas práticas avaliativas de uma professora de Matemática? Que possíveis implicações na produção de subjetividades podem ser movimentadas a partir dessas práticas avaliativas? Pois assumimos que, ao descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática, construídas narrativamente, também construímos significados particulares das histórias narradas na interlocução com teóricos com os quais buscamos uma aproximação.

A partir da chamada ‘virada cultural’ a *linguagem*, o *discurso*¹⁹ e, conseqüentemente, a cultura, assumem um papel constituidor de elementos da vida social. Marcas sociais como a *verdade*, a *identidade* e o *sujeito* são constituídas pelo discurso e por vivências e não mais, como se pensava, de uma existência externa e independente de representações linguísticas e discursivas vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua vida.

Pensar a cultura nesse contexto pressupõe considerá-la como diferenciador de ações sociais ocupando, desta forma, o foco de disputas tanto em sua centralidade com nos modos de vida, práticas e preferências individuais e coletivas como também, no campo das ideias e de conhecimentos. É o que Stuart Hall classifica como uma centralidade substantiva e um peso epistemológico em que,

¹⁹ No capítulo 3 – *Um caminho investigativo*, posições do que se considera como “linguagem”, “discurso”, “verdade” e “sujeito” são apresentados e discutidos pela pesquisadora.

por “substantivo”, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por “epistemológico” nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a “cultura” é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (1997, p. 1).

Esses aspectos de regulação social-culturais constituem-se em formas de produção de modos para a compreensão de culturas transmitidas. Nesse sentido, Tadeu da Silva (2006), inscreve a cultura como essencialmente vinculada à produção de sentidos, configurando-se como um processo de significação.

Nesse contexto, é que se pode dizer que a “cultura é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (TADEU DA SILVA, 2006, p. 14), já que não faz mais sentido falar em *uma* cultura, mas sim, em *diferentes* culturas, que buscam por espaços legítimos de representações de múltiplas linguagens, de representações sociais e econômicas.

O movimento de luta por espaços sociais representativos implica imposição de *um* sobre o *outro* – imposição de significados em meio a relações de negociação de conflito e poder. Nesse contexto, os espaços sociais são territórios de disputa para a imposição e disseminação de uma cultura.

A escola – como espaço socialmente constituído de destaque – representa um território significativo para a disseminação de uma cultura, é de se pensar que esse espaço seja disputado e ocupado por uma cultura dominante que busca atribuir à outra ponta dessa disputa – uma cultura dominada –, condição de inferioridade, de coisa menor, reduzindo-a a sua condição de menoridade. Assim, também a educação e o currículo são objetos culturais “na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento” (ib., p. 18).

Nesse contexto, a avaliação como prática social institucionalizada é um espaço para produção e criação de significados, isto porque, quando inscrita como objeto cultural movimenta modos de significação, mas também uma professora como sujeito do meio social da escola pode produzir significados sobre a avaliação na sala de aula. Como também uma pesquisadora pode atribuir outros significados

para as construções narrativas de uma professora de Matemática. Assim, processos de produções narrativas sobre a avaliação produzida por professores podem fornecer indícios de vínculos com relações de poder em uma estrutura,

quando nos aproximamos desses textos para destacar precisamente sua dimensão de prática de significação, para flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos (TADEU DA SILVA, 2006, p. 18).

Com isso, as narrativas inseridas em um campo discursivo da avaliação podem indicar “o como” essas práticas de significação são naturalizadas no interior das relações sociais estabelecidas entre professores e alunos na sala de aula, onde o caráter relacional entre os sujeitos funciona como facilitador para a produção de significados (TADEU DA SILVA, 2006).

Mas a avaliação não pode ser compreendida como uma prática a ser consumida passivamente por professores e alunos na escola, como prática opera sobre outras culturas em movimentos de tensão. Nesse processo, práticas pedagógicas de professores são compreendidas como objetos de significação que intencionam conter outros modos de pensar e ver a avaliação. Um movimento de forças que busca uma naturalização de práticas avaliativas como discursos, marcas linguísticas de imposição de uma cultura na escola, de uma cultura socialmente estabelecida como válida para selecionar indivíduos e alimentar uma sociedade que se intenciona e onde pode haver a prevalência e permanência de uma classe cultural.

Em meio aos processos sociais de negociação de produção de significados é que os sujeitos indicam seu lugar, sua posição em relação a outros sujeitos, e vão se estabelecendo como lugares sociais. Na pesquisa, esses lugares são provocados na narratividade, onde a pesquisadora constrói, de maneira bastante singular, outras narrativas, atribuindo significados particulares naturalizados por escolhas de interlocuções teóricas e neste texto dissertativo são apresentados no capítulo 4.

2.3 Avaliação como prática de investigação

A avaliação como prática de pesquisa, nessas condições, pressupõe a ideia de propor uma discussão em que a avaliação como ação existente nas relações entre professor e aluno esteja compreendida em um campo discursivo que a afeta: movimentam ações de professores na sala de aula, interferem na vida escolar e social de estudantes e impulsionam ações autorreguladoras pela comunidade escolar. Desta forma, exercitamos uma aproximação com a complexidade de discursos geradores de apreensão e incertezas marcadas por uma ideia contraditória de instrumento avaliativo homogeneizador das diferenças do espaço escolar.

Dentro dessa perspectiva, alguns estudos (FREITAS, 2012; AFONSO, 2009; ESTEBAN, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; HADJI, 2001) nos colocam em movimento para pensar a avaliação da aprendizagem articulada a uma lógica de pensamento dentro de outros níveis que compõem o campo da avaliação. Esse pensamento implica em pensar a avaliação como prática da ação docente na sala de aula associada a processos avaliativos em larga escala (conhecidas como avaliações em rede, de sistemas ou externas); avaliação institucional (como tarefa percebida por todos na escola e não só de responsabilidade do professor); e a avaliação da aprendizagem (inserimos nessa visão micro do campo avaliativo a própria avaliação da aprendizagem e de comportamentos e atitudes).

O que parece importante destacar para o contexto em que se inscreve a avaliação como prática de investigação que se intenciona é que a avaliação na sala de aula como prática discursiva, não pode ser estudada desarticulada de outros níveis, pois para Freitas (2012),

não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (p. 9).

Optamos, desta forma, por pensar a avaliação como objeto das relações sociais entre professor e estudantes na sala de aula, inserida em um processo de construção narrativa articulada aos três níveis discursivos sobre a avaliação.

Exercitar o pensamento da avaliação como parte de um processo entre os três níveis integrados possibilita inscrevê-la em uma trama discursiva de relações entre professor-aluno, aluno-escola e professor-escola, que produzem a sustentação para as construções narrativas de uma professora de Matemática sobre suas ações docentes envolvendo a avaliação e outros discursos impostos a sala de aula.

2.3.1 Algumas interlocuções iniciais sobre a avaliação

A difícil construção de um pensamento de escola dissociado da avaliação está ligada ao fato de que os mecanismos de avaliação estão presentes nas práticas da vida social e cada vez mais cedo na vida de uma criança em idade escolar.

O MEC²⁰ tem implantado sistemas de avaliação da Educação Básica no Brasil desde 1990, quando da primeira edição do SAEB²¹. A partir dessa edição, o sistema passa por algumas reestruturações e, em 2005, cria a Aneb e a Anresc (conhecida como Prova Brasil).

Nesse meio tempo, em 1998, começam os primeiros passos do ENEM para constituir um mecanismo de seleção para o ingresso de alunos da Educação Básica em instituições públicas do Ensino Superior a partir de 2009.

A mais recente avaliação censitária do sistema é a ANA²², prevista no Pacto Nacional da Idade Certa (PNAIC), com a proposta de ser aplicada anualmente no ciclo de alfabetização para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, já alunos do 2º ano participam do processo por meio de uma avaliação diagnóstica.

Esses sistemas de avaliação trazem para a escola mais do que políticas públicas à medida que vão divulgando “modelos”²³ de questões, podendo direcionar o que ensinar e avaliar na escola em função de obter bons resultados com essa prática. A avaliação nesses processos constitui um mecanismo que tanto controla quanto *interfere* nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar.

²⁰ Ministério da Educação.

²¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc; A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

²² Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

²³ http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf

Exemplos de relações conflitantes entre mecanismos adotados para avaliações em larga escala com ações entre professores, diretores, alunos e nas práticas pedagógicas na escola são encontrados em estudos que nos fornecem indícios do quanto esse modelo de avaliação pode interferir nas relações sociais estabelecidas na sala de aula:

[...] ponto de convergência a que todos estiveram submetidos mediante o poder moral e organizacional, traduzido pelos processos avaliativos nos instantes em que a avaliação se fez presente tanto dentro quanto fora da Escola do Andor: o constrangimento. [...] Os receios e os reflexos quanto a esse tipo de constrangimento estiveram presentes na resistência dos estudantes e seus professores, dos docentes à equipe diretiva e da equipe de direção às outras instâncias da SEDF, quando submetidos a processos avaliativos nem sempre claros ou negociados (LIMA, 2011, p. 212).

Outra questão percebida neste processo foi à redução de outras atividades curriculares no âmbito das salas de aula do 5º ano na rede municipal de educação de Sobral. As outras disciplinas curriculares têm durante toda a semana apenas uma aula na grade e, em geral, com um sentido utilitarista para português e/ou Matemática, conteúdos que são avaliados pelo Saeb/Prova Brasil (SILVA, 2011, p. 156).

[...] os profissionais de educação evidenciam implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico como: direcionamento da prática pedagógica em função de resultados; avaliação empobrecida, que não reflete o real conhecimento do aluno; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor; a falta da formação continuada do professor. Destaca-se, ainda, que os professores e Direção têm percepções fragmentadas, não conseguindo sistematizar a complexidade e os limites das avaliações externas e suas repercussões na prática educativa (SANTOS, 2011, p. 147).

Não descartamos a possibilidade de haver, como pontua Afonso (2009), movimentos de descentralização da avaliação na sala de aula, em relação às políticas e discursos movimentados por avaliações gerenciadas pelo Estado. O que se faz importante para a nossa discussão é um conhecer das expressões características de políticas públicas e de seus discursos e, principalmente, de suas possibilidades de influências nas relações sociais da sala de aula como mostram os pesquisadores citados.

Uma evidência marcante em estudos sobre a avaliação *associada à aprendizagem* é discutida nas inter-relações com outros temas, que a avaliação remete no processo de aprender e ensinar na escola, como questões ligadas às aprendizagens de alunos e imposições e dificuldades presentes no trabalho docente.

Não é fácil conhecer e acompanhar, continuamente, o conteúdo e a forma como se processa a aprendizagem para cada um dos alunos sentados nos bancos escolares. Suas hipóteses, seus interesses, seus conhecimentos prévios, seus ritmos individuais, muitas vezes, são incógnitas em turmas numerosas, principalmente, quando o tempo é tão escasso. Como romper com um círculo vicioso que obriga a longas jornadas de trabalho e ao exercício automático e impensado do próprio fazer pedagógico? (FAVARÃO, 2012, p. 73).

O que se faz presente nessas discussões e são relevantes para as questões da pesquisa é o de que essas particularidades pontuadas por pesquisadores indicam um enfrentamento de situações no contexto escolar. Professores precisam, diariamente, encontrar soluções ou aprender a conviver com dificuldades que se fazem presentes no cotidiano escolar por imposições do discurso de políticas neoliberais²⁴ para a avaliação na escola.

Esses estudos só reforçam nossa posição em interrogar relações estabelecidas por meio de mecanismos de avaliação na sala de aula, inseridas na trama habitual da escola como um lugar em que as diferenças convivem, mas são forjadas para a identidade. “A tecelagem cotidiana da escola é dinâmica e plural, atravessada por diferentes conhecimentos que indicam acordos, resistências, discordâncias, negociações, recompensas e conquistas” (ESTEBAN, 2010a, p. 60), mas nem sempre respeitadas.

Perto de uma intenção em aproximar nossas interrogações de professores, Oliveira (2012) indica a impossibilidade de “pensar em uma aprendizagem matemática efetiva quando a avaliação ainda é vista priorizando seus aspectos quantitativos” (p. 155). Para Esteban (2010b), “avaliar tem se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora” (p. 83). O ensino é desta forma, referência e parâmetro para atribuir um “valor” a aprendizagem de crianças na escola, uma preocupação exagerada em atribuir a tudo um valor.

Em umas das práticas avaliativas que observei, o professor em pouco tempo fez várias atividades e considerou todas para avaliação, usando a

²⁴ A interferência de políticas neoliberais na avaliação da aprendizagem será discutida a partir da quarta entrevista narrativa.

expressão “avalio tudo, o tempo todo”. Ele fez a chamada dizendo o nome de cada aluno e em seguida perguntando a tabuada, ao que cada aluno tinha que responder para ter a sua presença. Logo depois, colocou alguns algoritmos de multiplicação no quadro e chamou nominalmente alguns alunos, que tinham que auxiliá-lo a resolver oralmente, momento em que anotou no quadro o nome de um aluno que conversava. Depois, deu uma folha de atividades aos alunos e ficou circulando e observando como as realizavam. Em um momento, o professor ausentou-se da sala de aula e solicitou que um dos alunos anotasse se algum colega conversasse, e ele o fez. Me chamou [sic] a atenção que muitos alunos ficaram realizando a atividade, como se já tivessem internalizado as regras postas pelo professor; havia autocontrole por parte de muitos alunos, e mais: alguns deles cobravam dos demais a sua postura durante a ausência do professor, havendo uma horizontalização da vigilância, o que mostra os micropoderes agindo nas relações que se instituem em sala de aula (EIDELWEIN, 2012, p. 114).

Práticas avaliativas são usadas, nesse contexto, como instrumentos de controle para educar os movimentos, comportamentos e as intenções de estudantes – como um controle social, uma produção de indivíduos e sujeitos²⁵ para a sociedade. Uma prática avaliativa movimentada na cena descrita é mais do que se pode ver, está nos lugares em que o texto não mostra. Nas intenções de uma sociedade em formar um segmento de indivíduos para a obediência, a servidão, para serem, sem condições de escolhas – objetos sociais.

Esses estudos indicam lugares onde são movimentadas relações entre professores e alunos nas interações com a avaliação na sala de aula e geram angústias e incertezas. Lugares do cotidiano escolar que parecem guardar práticas sociais fragmentadas, mas que favorecem processos de inclusão e exclusão. Ouvir o que professores “falam” sobre suas práticas de avaliar alunos pode nos mostrar lugares menos visíveis, mas naturalizados. Lugares que também contribuem com essas e outras discussões sobre a avaliação, em busca de um processo de libertação da avaliação escolar como um mecanismo de dominação e de subjugação de crianças e professores.

²⁵ “Indivíduos e sujeitos” são assumidos em uma concepção Foucaultiana apresentados formalmente a partir da quarta entrevista narrativa.

3 UM CAMINHO INVESTIGATIVO

Desenhar um caminho é articular, compor, decompor, produzir, fabricar uma metodologia de pesquisa “porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, [...] que serve para encontrarmos um caminho e as condições para que algo novo seja produzido” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

O que produzimos como resultado final de um caminho metodológico são composições de diferentes métodos e procedimentos. A ação é de *bricolagem* inspirada em alguns procedimentos metodológicos que julgamos úteis para “ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p.42).

Agir na bricolagem é empreender que as fronteiras de estudos de conhecimentos da pesquisa – teorias, metodologias, autores e seus diálogos – estão em zonas limítrofes em que colidem, produzindo aí uma interdisciplinaridade de discursos a que Kincheloe (2007) chama de bricolagem, como um lugar onde

os pesquisadores aprendem a desenvolver uma forma de trabalho limítrofe. Esse trabalho acadêmico envolve o estabelecimento de redes e conferências diversas, nas quais as interações sinérgicas podem ocorrer à medida que proponentes de distintas metodologias, estudiosos de temas divergentes e indivíduos confrontados com diferentes problemas interagem (p. 98).

Nesse trabalho pesquisadores têm a oportunidade de aprender e desenvolver-se para construir pontes entre diversas teorias e territórios de pesquisas. Uma intenção que se faz presente na proposta desse estudo pela pesquisadora – construir caminhos e diálogos na interação com teorias e pesquisas, por outros experimentados, nunca em sua totalidade plena, mas nos seus limites, na medida em que nossa prática de pesquisa solicita e questiona para, a partir desse ponto, produzirmos o que vemos sobre práticas avaliativas.

Esse é um trabalho que demanda estudos e interrogações constantes. Para Kincheloe (2007) aprender a bricolagem é um trabalho para a vida toda de um pesquisador, o que nos faz crer que este será um exercício desafiador a uma

pesquisadora iniciante no processo de bricolagem, uma inspiração para construir um modo de fazer e estudar pesquisa científica.

Paraíso (2012) nos apresenta suas experiências com *um* processo de bricolagem bastante particular em seu trabalho de investigação. Um processo de composição com diferentes metodologias, operações de recortes (de onde essas técnicas foram inventadas e produzidas) e de colagens (em sua prática de investigação).

Esse é um processo que requer cuidados e interrogações constantes no objeto de investigação, pois

o recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização, nem integração. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o que queremos é mesmo a junção de diferentes. Temos na bricolagem a junção de coisas, procedimentos e materiais díspares. O resultado da bricolagem, portanto é uma composição feita de heterogêneos (PARAÍSO, 2012, p. 34).

Os procedimentos *recortados* e *colados* na prática de investigação compõem-se, desta forma, em um modo muito particular e próximo ao objeto de investigação, aos pressupostos do estudo, às premissas e às imagens de pensamento de teorias, em seus limites, que dialogam com a pesquisa e com o nosso objeto de estudo.

No entanto, não é um “vale-tudo”, nossas ações foram vistas e revistas constantemente, isto porque “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 34) pela vontade de construir outros significados para práticas avaliativas de Matemática.

Com isso, o rigor na prática de pesquisa vem da certeza de “que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes queremos modificar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 35) e da ética, que assumimos como pauta de nossas ações, com o objetivo de investigar práticas avaliativas de uma professora de Matemática à medida que também construímos nossos significados sobre avaliação na sala de aula.

Nesse capítulo apresentamos a construção de um caminho investigativo da pesquisa, trilhado em seu percurso, na busca por descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática. Trata-se de organizar e apresentar

escolhas feitas aos problemas que surgiam no percurso da pesquisa, cujas práticas investigativas tiveram que ser pensadas, mobilizadas, reinventadas, produzidas e fabricadas.

Assim, organizamos esse capítulo apresentando ideias gerais da **construção de uma trajetória de pesquisa**, das **entrevistas narrativas**, de nossa opção pela articulação com a **análise de discurso** e de algumas movimentações da pesquisadora nesse caminho.

3.1 A construção de uma trajetória de pesquisa

Ao construirmos nossas metodologias traçamos, nós mesmos/as, nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos. Estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos. Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos. Como estamos, permanentemente, “à espreita” de uma inspiração, aceitamos experimentar, fazer bricolagens e transformar o recebido (PARAÍSO, 2012, p. 32-33).

O confuso trabalho de iniciar uma pesquisa sem um caminho delimitado, sem as certezas dos traçados antes mesmo de caminhar, pareceu um tentador gosto pela liberdade. Mas há algo de incerto na liberdade, algo que incomoda, desloca e angustia a pesquisadora, permanentemente. Falta um aprender o exercício da liberdade.

Mas é certo também que do esboço inicial do que viria a ser um caminho metodológico restou uma certeza de que a construção de uma trajetória de pesquisa estruturada e definida antecipadamente não seria possível. “A inexistência de uma tal orientação (e, principalmente, acreditar que ela nada me valeria) permitiu-me um inusitado espaço de liberdade” (BUJES, 2007, p. 31) assim como a certeza do enfrentamento de desafios na busca por definirmos *nossos procedimentos* e artefatos de pesquisa, articularmos metodologias em composições, porém não em sua totalidade.

Inventar *modos de pesquisar* é usar “aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para

encontrarmos um caminho e as condições para que algo novo seja produzido” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

A escolha por entrevistas narrativas como meio de construir significados para práticas avaliativas de uma professora de Matemática possibilitou trilhar um caminho peculiar. Após muitas interrogações sobre nosso objeto de pesquisa – práticas avaliativas – optamos por uma articulação com um processo de análise discursiva. Teceremos algumas considerações sobre essa escolha mais adiante. Assim, definimos procedimentos inspirados em diversas fontes para atender a singularidade de *um olhar*.

A metáfora do *olhar*, utilizada nesse texto, refere-se àquilo que vemos ou que nos foi possível ver a partir de nossas impressões particulares de mundo, do mundo da escola, da sala de aula e da avaliação e, ainda, de nossos estudos e participação no GPCEM²⁶. “Significa que as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (VEIGA-NETO, 2007, p. 30), dadas por essas influências torna possível pensar em condições de produção de significados para a composição de um olhar.

Esse olhar não é a verdade, o olhar, o significado das narrativas produzidas por uma professora de Matemática e uma pesquisadora, pois “o que importa não é saber se existe ou não uma *realidade real*, mas sim saber como se pensa essa realidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31). *Como se pensa essa realidade* é aqui expresso sob *um* olhar, que poderia ser outro, nem melhor e nem pior, apenas outro modo de pensar as coisas. “O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la com uma re-presença, ou seja, representá-la” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Com esse *olhar* buscamos construir novos significados para atribuir sentido ao mundo da avaliação escolar, de práticas avaliativas, de crianças avaliadas na escola, da professora que avalia e da pesquisadora que possivelmente voltará a uma prática avaliativa. Assim, “construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor e nem pior do que outras, nem mais correta

²⁶ Como um lugar referência para a pesquisadora em um conhecer teorias que se propõem dialogar no percurso de um estudo.

nem mais incorreta do que outras” (VEIGA-NETO, 2007, p.33), uma nova maneira, mais próxima da realidade singular que vivemos.

Estamos falando aqui do trabalho do pesquisador como aquele que transforma, em primeiro lugar, a si mesmo: aquele que, como o filósofo, é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento (FISCHER, 2007, p. 58).

Ao construirmos outros significados sobre avaliação e práticas avaliativas de uma professora de Matemática, também reconstruímos e ressignificamos nossas concepções de práticas avaliativas. Posicionamo-nos a uma situação de movimento, de uma re-presença de nossos pensamentos sobre avaliação escolar.

A pesquisa, nesse descaminho, também é feita de encontros. Ana²⁷, professora de Matemática que sempre atuou, ao longo de sua carreira docente, no estado do Mato Grosso do Sul, permitiu compartilhar suas vivências com relação a práticas pedagógicas avaliativas nesse estudo e, demonstrou interesse em nossas entrevistas narrativas.

A procura por um professor que tivesse experiência profissional docente em diferentes redes de ensino, pública e particular, esteve em nossas intenções iniciais. A professora Ana tem essa vivência profissional:

“(...) terminei a faculdade em 1993. Imediatamente comecei a trabalhar. Daí, minha filha, a gente não consegue mais largar a sala de aula. Formei-me em dezembro de 93, em março de 1994 fui para a escola pública. (...) Enfim, comecei a trabalhar em 1994 só na escola pública, em 1995 eu ainda trabalhava na escola pública e entrei para a escola particular (...)”²⁸
[Professora Ana, 20 de set. de 2013].

Presumimos que significados atribuídos a práticas avaliativas de professores de Matemática poderiam estar relacionados ao local de trabalho, à mudança de emprego, às avaliações externas, aos cursos que professores participam ao longo

²⁷ Ana é um nome fictício escolhido para a divulgação dos discursos construídos na pesquisa, após a professora participante do estudo ter solicitado que sua identidade fosse preservada, pelo fato de atuar em uma escola da rede particular de ensino de Campo Grande, MS.

²⁸ Parte integrante da narrativa produzida em 20 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo como um modo de apresentação da professora participante.

de sua carreira, ou ainda, à linha teórica adotada na proposta de ensino e de aprendizagem da unidade escolar em que atuam (ou atuaram) – instituições públicas ou particulares.

Instituições que regem o discurso avaliativo e afirmam: “que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p. 7). Isto significa dizer que somos capturados por uma trama discursiva que nos induz e produz, que não somos nós, mas as instituições que estão na ordem do discurso avaliação de que narra uma professora de Matemática e que são movimentadas na escola por professores de Matemática e por uma pesquisadora em uma tarefa que consiste em tratar os discursos sobre a avaliação e as enunciações de uma professora de Matemática, “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013a, p. 60).

As entrevistas foram gravadas em vídeo, pois sabemos que “a produtividade desse procedimento consiste na observação e registro dos gestos e expressões realizadas no momento da entrevista” (SALES, 2012, p. 122).

Esse foi um procedimento que auxiliou nas transcrições das entrevistas, pois as gravações possibilitaram o uso de sinais gráficos da linguagem escrita nas falas da professora. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), “características para-linguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, são transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias” (p. 106) narradas pela professora.

A transcrição é o primeiro momento de transformação da oralidade em texto escrito, é o registro em caracteres gráficos compreensíveis do que foi gravado no momento da entrevista. Nesse momento, o pesquisador tenta manter-se o mais fiel possível ao que ouve na fita, registrando inclusive os erros de linguagem, interrupções, situações e “sensações” por ele percebidas como significativas (nisso pode ajudá-lo o diário de campo no qual ficam registradas suas impressões) (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 79)²⁹.

Assim, a transcrição foi tomada como um primeiro exercício de escuta, nas construções narrativas da professora, por ser um procedimento de conversão dos dados gravados para a linguagem escrita, tal como construída pela professora no

²⁹ Para Garnica e Souza (2012) as narrativas são fontes históricas, consideradas como os registros (Historiografica) do “fluxo em que as coisas ocorrem no tempo” (História), “a partir das quais podemos conhecer e tentar compreender aspectos desse fluxo” (p. 21).

momento narrativo auxiliado tanto pelas gravações em vídeo quanto por anotações organizadas no momento narrativo para acompanhamento de uso da pesquisadora.

A transcrição configurou-se em um exercício-procedimento que se mostrou cansativo à pesquisadora que fez uso de um caderno³⁰ para as transcrições manuais, como um modo de aproximação com o texto narrado, mas também um procedimento bastante útil para o exercício de escuta das narrativas e também uma escolha de escuta.

Os textos apresentados à professora em um primeiro momento foram os transcritos. No entanto, frente à sua dificuldade na leitura e de se reconhecer no texto escrito, oferecemos as textualizações, no que a professora passou a solicitar esta forma de apresentação de suas narrativas para uma leitura, por entender que esta era uma forma de escrita mais próxima do pensamento da oralidade construída. Compreendemos por textualização

uma série de momentos relativos a uma elaboração textual que ocorre a partir da transcrição, podendo o pesquisador alterar a ordem de frases, suprimir vícios de linguagem (cuidando para não descaracterizar os modos de falar do depoente), manter a distinção entre entrevistador e entrevistado ou excluir suas interferências criando um texto contínuo, em primeira pessoa, etc. O resultado desse processo de textualização (que será chamado, por fim, de “a” textualização da entrevista) depende do domínio linguístico e literário do elaborador, mas é preciso que o depoente, de alguma forma, reconheça aquele registro como sendo um registro possível e legítimo do que ocorreu durante a entrevista. (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 79).

Nesse processo de se “reconhecer” narrando, professora e pesquisadora dialogavam sobre as construções narrativas textualizadas – um momento que se constituía em mais uma oportunidade de escuta nas narrativas. Embora algumas alterações tenham ocorrido nesses momentos, a professora Ana sempre dizia ver-se no texto.

Acompanhávamos ainda as entrevistas, com um planejamento que incluía uma questão que chamamos de “motivadora” para o início do processo narrativo, seguida de outras questões de interesse da pesquisa e que poderiam auxiliar na investigação e se interpor, ou não, a qualquer momento, ou no final do processo narrativo da professora. Nessa etapa das entrevistas não questionávamos os

³⁰ Registramos uma foto desse material nos apêndices desse estudo.

motivos de fatos narrados, mas buscávamos por mais acontecimentos. Algumas anotações desse material estão diluídas no texto dissertativo, pois entendemos como elementos integrantes das produções narrativas da professora Ana. Exemplos desses planejamentos foram anexados nesse estudo (ver apêndices).

Agendamos (Quadro 1) os encontros com a professora, conforme seus horários e disponibilidades. As entrevistas aconteciam em locais diversos (nas escolas em que leciona) quase sempre no final do período vespertino e de escolha da professora Ana.

Quadro 1: agenda das entrevistas realizadas.

| Entrevistas | Data |
|--------------------|--------------------|
| 1ª entrevista | 20 de set. de 2013 |
| 2ª entrevista | 25 de set. de 2013 |
| 3ª entrevista | 25 de out. de 2013 |
| 4ª entrevista | 22 de nov. de 2013 |
| 5ª entrevista | 21 de mar. de 2014 |

Fonte: dados da pesquisa.

As duas primeiras entrevistas ocorreram em datas próximas, pois o primeiro encontro foi considerado como um modo de aproximação da pesquisadora com a professora. Como uma prática de estudos (também), optamos por transcrever, textualizar e fazer anotações das construções narrativas da professora para reorganizarmos as próximas entrevistas narrativas. Esse procedimento foi necessário, mas não suficiente, pois em alguns processos narrativos a professora antecipava questões planejadas para outro momento ou ainda, produzia relatos que não haviam sido planejados pela pesquisadora, mas que se mostravam significativos para a pesquisa.

A partir da segunda entrevista narrativa, um espaçamento de tempo maior foi necessário. O material construído se apresentava mais denso de informações sobre possíveis desdobramentos de práticas avaliativas movimentadas pela professora, o que nos levou a reorganizar o planejamento de questões e pensar sobre os caminhos discursivos para possíveis descrições e análises. Um movimento necessário para compreender as enunciações da professora na “estreiteza e

singularidade de sua situação; de determinar condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa” (FOUCAULT, 2013a, p. 34), para destacar relações com outras enunciações e interrogar que outras enunciações excluem.

Um espaçamento ainda maior da quarta para a quinta entrevista narrativa se fez necessário para um estudo mais aprofundado dos lugares que as enunciações da professora nos indicavam e para uma tomada de decisão sobre um fim possível para as entrevistas narrativas.

No entanto, as questões eram sempre planejadas com o objetivo de deixar que a professora Ana indicasse os caminhos de sua construção narrativa, que pudesse narrar-se, constituir-se e indicar uma possível posição de sujeito avaliador de uma prática avaliativa para a pesquisa. Com isso, os estudos eram constantemente interrogados e as construções narrativas indicavam ainda mais à pesquisadora outras enunciações de práticas pedagógicas, que não se faziam aparentes, mas que apontavam uma possibilidade de construção narrativa pela pesquisadora. Um exercício com começo, meio e fim, mas tomado sempre como inacabado.

3.2 Entrevistas narrativas

As entrevistas vêm sendo largamente utilizadas como procedimento de construção de dados em pesquisas da área de Ciências Humanas e, especialmente, da Educação. Rosa Maria Hessel Silveira (2007), ao propor uma discussão sobre a *Entrevista na pesquisa em Educação*, na perspectiva de um convite ao exame dessa técnica, a complexidade e as implicações desse procedimento quando considerada por pesquisadores como um recurso que revela a verdade sobre os fatos, nos levou a uma interrogação: *o que fazer com as narrativas construídas nesse estudo sobre práticas avaliativas se não revela a verdade?*

Em nossa pesquisa, as entrevistas foram um procedimento utilizado para a construção de processos narrativos que nos possibilitaram a busca por vestígios de enunciados que denominam e governam práticas avaliativas de professores de Matemática que pudessem contribuir para a construção de novos sentidos e

significados para a avaliação escolar, para a vida de uma professora que avalia na escola e por histórias compartilhadas dessa vida.

Para Bolívar (2002),

a narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência vivida, mas, mais radicalmente, mede a própria experiência em si e configura a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza a natureza dialógica, relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento³¹ (p. 43).

Nesse sentido, os usos de entrevistas narrativas nas investigações que se intencionam qualitativas constituem-se como um modo de também “indicar” uma possível posição dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como sujeitos inseridos na ordem de um discurso avaliativo, de olhar para alguns elementos sociais e culturais que os caracterizam como sujeitos de uma prática avaliativa na escola. Uma possibilidade de construir conhecimento a partir de singularidades dos atores envolvidos em suas vivências com a construção de uma realidade, ainda que pontual, sobre práticas pedagógicas na escola.

Compreendemos, a partir dessas considerações, o uso de entrevistas narrativas na pesquisa como um modo possível de construir o material empírico para o estudo. Nesse sentido,

o relato é, portanto, uma forma de compreensão e expressão da vida, em que a voz do autor está presente. Como a atividade educativa é uma ação prática que acontece em situações específicas, orientadas por certas intenções, ao que parece - como representado pelos professores que se manifestam quando falam de suas aulas - as histórias e narrativas representam uma maneira, pelo menos tão válida quanto à paradigmática, de compreender e expressar o ensino³² (BOLÍVAR, 2002, p. 46).

³¹ “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (p. 43).

³² “El relato es, entonces un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece - como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases - que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza” (p. 46).

As narrativas, como consideradas por Bolívar (2002), são um tipo de conhecimento que permite apreciar modos muito particulares da enunciação de significados dos protagonistas de um estudo qualitativo: narrador e pesquisador. A interação dos processos construtivos da narração – do narrar no sentido de produzir e reconstruir vivências e do ler no sentido de interpretar, construir uma nova narrativa e reconstruir vivências – tem como pressuposto considerar que “tais atos e ações à luz das histórias que os atores narram, se convertem em uma perspectiva peculiar de investigação³³” (ib., p. 42).

O modo de compreender e expressar práticas avaliativas por processos de construção narrativa não é solicitado como uma maneira de produzir verdades absolutas. Só se requer das narrativas a possibilidade de falar sobre a avaliação nas práticas de uma professora de Matemática, de produzir documentos discursivos para que neles e fora deles se possam descrever jogos de relações que práticas avaliativas movimentam na escola. Para Foucault (1999), “não se solicita a cada um desses discursos que se interpreta seu direito de enunciar uma verdade; só se requer dele a possibilidade de falar sobre ele. A linguagem tem em si mesma seu princípio interior de proliferação” (p. 55), de um dizer sobre coisas de uma maneira que o próprio dizer não se encerra em uma palavra, “não tem o poder de deter sobre si e encerra aquilo que diz como uma promessa legada ainda a um outro discurso...” (ib., p. 56).

Assim, as narrativas produzidas na pesquisa são parte de um jogo narrativo de práticas escolares avaliativas, ao mesmo tempo em que indicam um endereçamento, se desviam em direção a novas ou outras enunciações, buscam relações, correlações, mas nunca fidelidade absoluta. Encontrar limitações nesses endereçamentos é uma tarefa infinita, mas, de alguma forma, a construção de outra narrativa pela pesquisadora torna as narrativas da professora a promessa de um texto escrito, que a descrição não revela por inteiro, mas descreve e interroga fronteiras com outros enunciados (FOUCAULT, 1999).

O pesquisador, ao se fazer narrar uma vez na voz do narrador, outra, na voz de quem escuta, transcreve e textualiza, outra mais, quando interroga e, outras

³³ “dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (p. 42).

vezes mais, no caminho de construção de uma narrativa que se faz possível a partir desses exercícios, movimentando endereçamentos e desvios em composição de uma narrativa singular. É a partir de histórias vivenciadas da professora e da pesquisadora que o confronto de significados nas construções narrativas sobre práticas avaliativas se faz possível.

A construção narrativa da pesquisadora é, assim, entendida como uma possibilidade de descrever e analisar as narrativas como enunciados sobre práticas avaliativas que são movimentadas na escola, como parte integrante de outros discursos, mas que não intenciona completude, uma vez que essa tarefa *não pode jamais ser completada*³⁴. Isto porque a professora, ao narrar-se, fala de um lugar que se incorpora a um mundo de suas enunciações sobre práticas pedagógicas. Ela pode narrar infinitamente sobre suas vivências que movimentam ligações para outros enunciados, “mas cada discurso se endereça a essa primeira escrita, cujo retorno ao mesmo tempo promete e desvia” (ib., p. 56).

Tomando como pressuposto a validade desse procedimento e inspirados em Andrade (2012), compreendemos entrevistas narrativas *como a narrativa de si*.

Assumo, assim, o pressuposto pós-estruturalista de que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...], por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. (ANDRADE, 2012, p. 174).

Se a *produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem*, em uma construção de processos narrativos, uma professora de Matemática pode nos mostrar marcas enunciativas, possíveis indicações de produção e nomeação de um sujeito avaliador e, ainda, implicações dessa “formação” na constituição de indivíduos e sujeitos e na seleção de conteúdos a serem ensinados na escola. E, assim, constituir uma possibilidade para interrogar “como” esses enunciados estabelecem limites com outros enunciados sobre práticas avaliativas de professores de Matemática.

Ao narrar-se, a professora transporta para a fala indícios de forças discursivas que movimentam e governam suas práticas avaliativas na escola, de como produz

³⁴ Foucault, 1999.

significados sobre avaliação escolar em uma composição de vivências do presente e do passado. No entanto, para Larrosa (2011),

a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (p. 68).

Habilidade narrativa é aqui entendida como o meio para reconstruir sentido ao que somos. Ao percorrer recordações em composição do vivido com o presente, a professora Ana nos possibilitou reconstruir significados para práticas avaliativas, interrogar os processos de exclusão e inclusão desse objeto cultural na escola, de reconstruir novos sentidos para a avaliação escolar e de movimentar reflexões para esses novos significados.

O movimento em direção à construção de significados para a avaliação escolar é indicado por processos de reflexão, é formado pela composição de dois elementos: do “eu” já vivido e que é ainda conservado no presente e do “eu” que reconhece e mantém os rastros do vivido. Um processo de reflexão auxiliado pela fala, em um movimento de narra-se, ouvir-se, narra-se e construir-se.

Com isso, “ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal” (LARROSA, 2011, p. 68), que pode trazer influências de outros momentos vividos em composições em um “eu” narrado, mas que se apresentam como experiências articuladas narrativamente. Assim, é o narrador que determina a temporalidade de seu discurso, a ordem cronológica desse discurso pode apresentar continuidades e descontinuidades diferentes do tempo vivido, pois

o tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. É essa articulação é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 2011, p. 69).

Assim, certo sentido do que somos - como professores que avaliam na escola - foi constituído pelo tempo narrado, por histórias narradas sobre significados atribuídos à avaliação na sala de aula por uma professora de Matemática, por meio de entrevistas narrativas. Porém, a consciência não é constituída pelo simples ato de narrar, é “algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração.” (ib., p. 70). É, portanto, constituída pelas relações vividas e narradas da sala de aula, de uma professora que avalia e de seus alunos que são avaliados, da professora que também é avaliada ao avaliar, e da pesquisadora, que mantém uma estreita relação com e nas narrações construídas.

3.3 Análise de discurso

Utilizamos alguns princípios e procedimentos da análise de discurso articulada às entrevistas narrativas. Chegamos a essa articulação depois de muitas escutas às falas gravadas da professora Ana e de muitas interrogações sobre qual posição ocupar na audição do material empírico como pesquisadora – qual a escuta? A cada escuta e olhar, o texto em si, a composição do texto narrado se distanciava da leitura transparente e da história que contava e fazia sentido em outro lugar, um lugar que indicava enunciados que se sobrepunham e movimentavam os dizeres sobre a avaliação escolar de uma professora de Matemática. Isso nos aproximou da análise de discurso. Como já pontuado na introdução desse texto, uma aproximação consolidada a partir de estudos no GPCEM, de interrogações e estranhamentos de um objeto cultural que se mostrava ao mesmo tempo próximo e distante da pesquisadora.

A opção por esse caminho provocou um desconfortável deslocamento enquanto pesquisadora, pois demandou esforços para desenvolver uma “habilidade” de escuta nas narrativas, articulada a um dispositivo teórico de análise dos enunciados construídos narrativamente.

Como nosso foco de estudo centra-se nos enunciados construídos sobre a avaliação escolar de Matemática, sobre discursos que movimentam ou governam práticas avaliativas de uma professora de Matemática, que resignificam a avaliação

escolar e, discursos que podem (ou não) direcionar práticas sociais de inclusão e exclusão na escola, por meio da avaliação na sala de aula, a análise de discurso foi uma composição com os procedimentos de entrevistas narrativas necessária para atender as interrogações postas pelo nosso objeto de pesquisa – práticas avaliativas.

Como dispositivo teórico-analítico, procuramos nos orientar na arqueologia de inspiração foucaultiana – *A arqueologia do saber* de Michel Foucault (2013a)³⁵ – como um modo de ler e ouvir com profundidade o material empírico produzido na pesquisa. Esse dispositivo teórico possibilitou olharmos para os discursos produzidos na certeza de que não partimos de conceitos determinados antecipadamente e não “nos preocupamos em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossos estudos, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura” (VEIGA-NETO, 2011, p. 19). A linguagem é aqui entendida como aquela que o sujeito constrói durante toda a sua vida.

Como primeira questão reflexiva de importância para a construção de um olhar para as narrativas construídas na pesquisa, tem-se a questão da linguagem nesse contexto. Ao falar, o homem se posiciona no mundo, significa seu lugar, sua posição para ser sujeito de uma enunciação. É por meio de construções narrativas que produz sentido à sua vida, como sujeito ou como membro de uma determinada sociedade.

No entanto, na análise de discurso a linguagem não está aparente, não é possível encontrar um sentido no texto em si. Tem por prática questionar *como* o texto funciona. Não lhe interessa o “o quê” na construção textual, mas sim, o “como” que deve ser analisado e estudado, e por isso, é preciso considerar o sujeito afetado pela história (VEIGA-NETO, 2011, p. 46).

Para Foucault (2013a), interrogar discursos passa primeiro pela difícil tarefa de empreender um trabalho negativo – libertarmo-nos do pensamento de que o sujeito está posto, de que é produto acabado, uma vez que “o sujeito moderno não está na origem dos saberes, ele não é o produto de saberes, mas ao contrário, ele é

³⁵ Em referência a 8ª edição da obra citada – 2ª tiragem de 2013.

um produto de saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes³⁶ (VEIGA-NETO, 2011, p. 44).

Pensar o sujeito no lugar das continuidades seria

[...] a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta: a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica –, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (FOUCAULT, 2013a, p. 15).

Em *A arqueologia do saber*, Foucault toma essa tarefa como uma libertação do discurso temático da continuidade. Assumir a descentralização do sujeito em nossa pesquisa significa compreender que o sujeito, ao longo de sua vida, é interpelado por diferentes posições discursivas – alunos, professores, pesquisadores –, constituindo-se em um sujeito fragmentado e, em algumas vezes, contraditório, ainda que essas posições sejam concomitantes, ou não.

Mas também para Foucault o sujeito é construído, e isso pressupõe que sujeito e enunciação não necessariamente ocupam a mesma posição. O lugar que o sujeito ocupa na enunciação é “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2013a, p. 115). Assim, ocupar um lugar significa que o sujeito discursivo está onde o discurso está. Não é dono de suas enunciações e, portanto, foi interposto por um discurso e seu lugar e por suas vivências e, como sujeito discursivo “dele” e “nele”, pode dizer-se. Essas analogias defendidas por Foucault não excluem outras posições de sujeito em sua constituição subjetiva (no sentido de dizer-se mais calmo, mais agitado, ou ainda, persistente e que por esse motivo vence as dificuldades da vida, mas também esses não foram os estudos de Foucault na descrição dos enunciados).

³⁶ “Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. Há saberes que são independentes das ciências [...]; mas não há saberes sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2013a, p. 220).

São pontuações que nos levam a crer que o lugar ocupado pelas enunciações de uma professora de Matemática sobre práticas avaliativas é um lugar que pode ser ocupado por qualquer professor de Matemática, um lugar determinado, mas vazio. Isto porque a professora Ana não é dona de suas enunciações é assujeitada a um discurso da avaliação.³⁷

Assumindo o sujeito como construído, fragmentado e contraditório, pelas suas diferentes posições, também assumimos que existem diferentes discursos e, assim, de uma inspiração nos estudos das *descrições dos enunciados*³⁸ de Foucault tomamos como um primeiro cuidado, nesse estudo, o de *fixar um vocabulário*, quando se intenciona um exercício discursivo a partir das narrativas sobre práticas avaliativas. Não se pretende uma delimitação conceitual exaustiva de “*A arqueologia do saber*”, mas localizar algumas das principais expressões da obra que são utilizadas na pesquisa.

Iniciamos por uma das muitas ideias que Foucault atribui a **discurso** em *A arqueologia do saber*, como para localizar a linguagem que se faz presente, ao longo de sua obra, pois esse estudo intenciona uma aproximação possível.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2013a, p. 143).

Para Foucault (2013a), o **enunciado** é uma modalidade própria que se apoia em um conjunto de signos com uma “função” que requer: um princípio de diferenciação (um referencial); um sujeito (como posição que pode ser ocupada); um campo associado (existir em outros enunciados) e uma materialidade (que ofereça possibilidades de reprodução) (ib., p. 141). O enunciado é, pois,

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se

³⁷ “Sujeito” e “indivíduo” são termos utilizados por Foucault para indicar a condição de sujeição do ser humano frente aos discursos e será pontualmente formalizada na quarta entrevista narrativa.

³⁸ De uma inspiração cf. capítulo 3 em *A arqueologia do saber*, Foucault (2013a, p. 130).

justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2013a, p. 105).

Como um tema central para a análise de discurso na concepção foucaultiana, o enunciado requer um estudo e uma reflexão voltada para o nosso objeto de pesquisa. O enunciado como uma *função de existência* não precisa estar ligado a atos de fala, de signos que o representem em uma composição gramatical, como nos ensina Veiga-Neto (2011). De uma maneira geral, um enunciado pode estar vinculado a “um horário de trens, uma fotografia ou um mapa” (ib., p. 94), mas para isso, é necessário que tenham uma função de existência, que sejam “tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (ib., p. 94).

Assim, para que possamos inscrever a avaliação como discurso na visão foucaultiana, demanda um primeiro exercício: reconhecer um conjunto de enunciados nas produções narrativas sobre práticas avaliativas na sala de aula de uma professora de Matemática, como uma *função*, que pode indicar:

- Situações de princípios de diferenciação – o referencial da avaliação como uma prática da aprendizagem, avaliar para saber o que foi apreendido e o que ainda precisa ser feito para reorganizar o trabalho de ensinar (e outras relações mais);
- Indicar posições de sujeitos nesse discurso – de alunos, da professora, de diretores, supervisores, coordenadores, pais, da escola e da sociedade de um modo geral;
- Um domínio de existência com outros enunciados – a avaliação como prática social de interesse não só da escola, da sala de aula, mas também no contexto de seleção de alunos para universidades, para a organização e direcionamento de políticas públicas tanto do bloco educacional quanto de qualquer campo social;
- Uma possibilidade de reprodução – o uso ou a reutilização de práticas avaliativas por outros professores e até mesmo em outros segmentos da sociedade.

Assim, os dizeres de uma professora representam função de práticas avaliativas em diferentes domínios, o que pode ser considerado pela pesquisadora. Com isso, percebe-se nosso objeto de pesquisa – avaliação – como um conjunto de enunciados fazendo parte de uma mesma formação discursiva é o que para Foucault significa a constituição de um discurso. O que a *Arqueologia* de Foucault interroga é “sobre esse sistema de formação, o qual é entendido, sempre, como contingente e, por isso, variável” (VEIGA-NETO, 2011, p. 48).

Em um sistema de formação, as práticas³⁹ sociais são recobertas por densas camadas de acontecimentos políticos, históricos e sociais. Considerar o sujeito afetado por essas “camadas” é interrogar como os **sistemas não-discursivos**, tais como as condições econômicas, sociais, culturais, políticas, etc. podem afetar o sujeito em sua posição interpelada pelo discurso (VEIGA-NETO, 2011). Nessas condições, estudar uma prática social seria “escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado” (ib., p. 45).

Chega-se então, a uma **prática discursiva** que pode ser precisada, segundo Foucault, por

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (2013a, p. 144).

Prescritas por um **sistema de formação discursiva** influenciadas por discursos econômicos, sociais, culturais, políticos, etc.

Veiga-Neto nos apresenta um estudo sobre a gênese da avaliação e da disciplinaridade baseado nas pesquisas de Keith Hoskin⁴⁰ em que o pesquisador mostra que

³⁹ Para Alfredo Veiga-Neto, as práticas sociais assumem *um caráter singular e fundamental* para Foucault, cf. referência em que cita Lecourt (1980) “*pela palavra prática [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: “posições do sujeito” (p. 45).*

⁴⁰ Cf. Veiga-Neto, 2011 - Education and the genesis of disciplinarity: the unexpected reversal. In: MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMAY, D. & SILVAN, D. knowledges – Historical and critical studies indisciplinary. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993, p. 271-304.

as avaliações escritas tornam-se uma prática escolar diária, na Inglaterra e outros países, por volta de 1800, e que isso se refletiu, necessariamente, em outros aspectos da vida nas escolas – em termos de tempos, espaços, rituais, etc. – e no próprio fortalecimento dos currículos – em termos de seleção e organização de conteúdos e procedimentos didáticos (VEIGANETO, 2011, p. 236).

Os saberes de estudantes foram, desta forma, observados e indexados há muito tempo e em diferentes práticas escolares, não só nos processos que envolvem a avaliação na sala de aula, mas em outras práticas. Também na vida profissional de quase vinte anos de docência de uma professora de Matemática, pode-se observar marcas enunciativas sobre práticas avaliativas apreendidas ao longo de seu desenvolvimento, que têm suas condições de exercício nas salas de aulas afetadas por diferentes discursos, tempos e vivências.

Embora possamos considerar que toda uma constituição secular e histórica possa marcar práticas pedagógicas atuais de uma professora, nessa pesquisa tomamos como material de estudo suas narrativas construídas, conforme puderam ser determinadas no tempo e no espaço de sua época histórica, sob uma existência de relação com outros enunciados. As formações narrativas podem desencadear práticas discursivas que representam significativamente a formação de um sujeito avaliador, considerando suas experiências sempre históricas e contingentes.

No contexto da pesquisa, um sistema de formação discursiva está no campo em que se insere a avaliação, compreendendo um conjunto de enunciados apoiados em um mesmo sistema de formação para que possamos, a partir dele, interrogar práticas avaliativas com um *princípio de dispersão e de repartição* dos enunciados de que fazem parte (FOUCAULT, 2013a).

Isso é o que nos leva a crer que uma professora de Matemática, ao narrar suas práticas avaliativas, pode nos mostrar indícios de como discursos sobre a avaliação escolar movimentam práticas pedagógicas, isto porque tomamos a linguagem (enunciações) como o meio em que os discursos são produzidos e movimentados e, como meio, suscetível a instabilidades, movimentos e deslocamentos.

Essa articulação de alguns procedimentos de entrevistas narrativas e da análise de discurso possibilita olhar para as relações sociais e culturais de práticas avaliativas que vivem no discurso da avaliação. Isso significa para Fischer (2001),

[...] tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (p. 199).

No entanto, não é apenas relatar uma prática avaliativa, implica levar a discussão sobre a avaliação escolar para o âmbito do discurso político e cultural que a circunscreve. Para Foucault “cada enunciado ocupa um lugar que só a ele pertence” (2013a, p. 146). Dar conta de uma descrição possível desse enunciado é olhar para as singularidades que sua posição pode ocupar, interrogar possíveis ramificações em seu sistema de formação discursiva que possibilitam sua localização e questionar como o enunciado se isola no contexto geral dos enunciados de que faz parte (FOUCAULT, 2013a).

Analisar as relações que se estabelecem na prática avaliativa, que significam e fazem parte de uma cultura, de uma realidade cultural e social de seus interlocutores: a professora e a pesquisadora.

Com isso, consideramos que as histórias narradas pela professora Ana, “não são dados prontos e acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem” (ANDRADE, 2012, p. 176) no encontro entre duas professoras que avaliam (professora e pesquisadora), e ainda, “[...] documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (ib., p. 176).

Ao considerarmos as circunstâncias sociais e culturais das narrativas construídas em nossa pesquisa, “é que podemos dar sentido ao presente e construí-lo, e é também assim que podemos imaginar um outro futuro” (TADEU DA SILVA, 2012, p. 198) para uma nova cultura da avaliação escolar.

Nossa escuta buscou descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos, uma análise enunciativa possibilitada por entrevistas narrativas para *pensar* essas práticas

escolares *de outro modo*⁴¹, em que o importante não foi apreender algo exterior aos discursos já estabelecidos sobre a avaliação, mas, de alguma forma, produzir uma *relação reflexiva* dos sujeitos envolvidos na pesquisa – uma professora que narra e uma pesquisadora que transcreve, textualiza e produz uma escuta para as narrativas com outros discursos impostos pelas demandas existentes nas relações escolares (LARROSA, 2011).

Nessa perspectiva de análise de discurso é que buscamos outras possíveis regras de produção de subjetividades que podem ser movimentadas no espaço social da sala de aula por uma prática avaliativa, ou ainda, como esses modos de significação ocorrem no cotidiano da escola. Assim, interrogamos como uma professora de Matemática se constitui como sujeito avaliador ao longo de sua carreira docente, e ensaiamos e questionamos alternativas para que venham a acontecer de outra maneira. Nossas interrogações se fizeram possíveis a partir das narrativas construídas pela professora Ana.

3.4 Algumas movimentações da pesquisadora no caminho

O primeiro contato com a professora Ana ocorreu no dia 20 de agosto, quando fizemos o convite para que participasse da pesquisa. Nessa ocasião, foi destacada a importância de “nós professores falarmos de nossas práticas, de como se dão na sala de aula e dos desafios enfrentados para que possamos, talvez, fazer nossa voz chegar àqueles que falam por nós e que não estão lá ou, o que pode ser ainda pior, nunca estiveram”.

Conversamos por cerca de quinze minutos e agendamos nossa primeira entrevista para o dia 20 de setembro. Ana estava se preparando para uma aula no 2º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede particular de ensino de Campo Grande, MS. Ao mesmo tempo em que conversávamos, falava com outros colegas

⁴¹ “Pensar de outro modo” é, para Jorge Larrosa (2011), estabelecer uma relação entre práticas pedagógicas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (p. 36).

e, antes de ir para sua aula disse-me “*fique tranquila, vou participar de seu estudo*”⁴².

Embora houvesse a ansiedade por uma resposta positiva e pela certeza do encontro marcado, não poderíamos imaginar, naquela ocasião, que Ana fosse ser tão desprendida e narrar com tantos detalhes fatos de sua vida pessoal.

Na primeira entrevista com a professora, não intencionávamos muitas interferências como em versões mais estruturalistas de entrevistas – do esquema pergunta-resposta. Inspirávamos nas orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) de que “para conseguir uma versão menos imposta, e por isso mais “válida” da perspectiva do informante a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador” (p. 95).

Procuramos construir, a partir das entrevistas “experiências culturais, cotidianas, os discursos que atravessam e ressoam em suas vozes” (SILVEIRA, 2007, p.137) sobre a avaliação escolar. Assim, buscamos uma orientação para o planejamento e a condução de uma postura de pesquisadora, durante as entrevistas narrativas, inspirada nas *fases principais da entrevista narrativa* proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002).

Na fase de preparação, estudamos, lemos e pesquisamos sobre nosso objeto de pesquisa. As questões de interesse dessa pesquisa foram planejadas objetivando a “provocação” de processos autogeradores de construções narrativas. Com a questão ‘*conte-me um pouco de sua decisão de ser professora de Matemática. Como tudo começou?*’ a professora Ana nos mostra, em seu relato, que atingimos nosso objetivo inicial de provocar uma aproximação entre professora e pesquisadora e de estabelecer uma relação de confiança para as próximas entrevistas.

No entanto, apesar de estudarmos e planejarmos algumas questões, seus possíveis desdobramentos para discussões político-sociais e estudos sobre entrevistas narrativas (SILVEIRA, 2007; ANDRADE, 2012; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; BOLÍVAR, 2002) e, ainda, ensaiado outras questões durante o momento narrativo da professora, que faziam “o uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), o processo de

⁴² Professora Ana, 20 de ago. de 2013.

construção narrativa se dava muito rápido, fazia parte da história de Ana, não havia momentos para interferências de outro interlocutor. Nesse sentido,

as regras da entrevista narrativa definem um procedimento de tipo ideal, que apenas poucas vezes pode ser conseguido. Elas servem como um padrão de aspiração. Na prática, a EN muitas vezes exige um compromisso entre a narrativa e o questionamento. As narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto que perguntas padronizadas nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto. Além disso, uma entrevista pode percorrer várias sequências de narração e subsequente questionamento. A interação entre a narração e o questionamento pode ocasionalmente diluir as fronteiras entre a EN e a entrevista semi-estruturada (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 103).

Optamos por transcrever, textualizar e estudar a produção narrativa da professora nesse primeiro encontro para a proposta de possíveis questionamentos em outras entrevistas.

Assim, a professora Ana estabeleceu os caminhos narrativos de sua história nesse encontro e, apesar de não haver questionamentos durante seu processo de construção narrativa, consideramos o espaço de outro personagem nesse discurso: “o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos” (SILVEIRA, 2007, p.137) para a avaliação escolar e para as relações sociais estabelecidas na escola em torno dessa prática.

Consideramos que a fala, a entonação da voz, os gestos e as paradas na narrativa da professora e o ir e vir da pesquisadora, na audição, na transcrição das entrevistas e a leitura, desses relatos são textos narrativos, construções narrativas usadas como “modos de dizer sobre si e sobre o outro” (ANDRADE, 2008, p. 44).

Com isso, gravamos os encontros das entrevistas narrativas com a professora, transcrevemos suas falas, lemos, grifamos tudo aquilo que poderia dar significado às práticas avaliativas no olhar da pesquisadora sobre a construção narrativa da professora, um *dizer sobre si e sobre o outro*.

Como nos ensina Andrade (2008), um trabalho que tem suas implicações e desafios, pois

[...] com a transcrição das coisas ditas, compreendi a impossibilidade de reconstrução ou reintegração da narrativa do modo mesmo como foi

enunciada. Isto porque, ao ser dito e tornar-se público, o enunciado coloca-se fora daquele que enuncia, fazendo parte de outro contexto e outro tempo, podendo ser (re)inventado na análise da pesquisadora. A coisa escrita aprisiona a ideia dita; ao se transcrever uma narrativa, aprisiona-se e retira-se outros sentidos que a fala pode ter colocado (p. 45).

Como já pontuado nesse texto, ao iniciarmos o projeto da pesquisa selecionamos o recurso visual de uma câmera para a gravação das entrevistas, com a autorização da professora. Esse recurso possibilitou identificarmos alguns indicativos de sinais gestuais, além de entonações na voz da professora Ana que pudessem mostrar sentimentos de indignação, alegria, insatisfação, paradas prolongadas articuladas a gestos fornecendo indicativo da busca por recordações e, em algumas vezes, de desaprovação. Uma tentativa de minimizar o aprisionamento da palavra escrita, mas sabendo de seu inevitável aprisionamento na constituição desse texto. Essas marcas são registradas por pontuações gráficas no texto e, devido à sua impossibilidade no registro textual, foram sempre de grande importância para a escuta do texto narrativo pela pesquisadora.

Consideramos ainda, sinais de tristeza na narrativa pela recordação de algum fato, como no caso em que Ana relata,

“(...) quando eu fiz [o vestibular] tinha pontuação para entrar em primeiro lugar em Zootecnia, mas ele falou que jamais eu iria morar na UFRRJ, que ele não ia deixar. Que lá era uma maluquice. Ai... Pai... parece assim, como se todo mundo fosse drogado (...)”⁴³ [Professora Ana, 20 de set. de 2013].

Na sequência da narrativa citada,

“(...) depois eu me inscrevi em uma universidade que era “top” em odonto, mas era particular e eu passei na primeira fase. Era difícilimo passar na primeira fase e eu arrebentei na primeira fase, porque tinham questões abertas, eu sabia muito daquelas coisas (...)”⁴⁴ [Professora Ana, 20 de set. de 2013].

⁴³ Parte integrante da narrativa produzida em 20 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo como um modo de apresentação da professora participante.

⁴⁴ Parte integrante da narrativa produzida em 20 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo como um modo de apresentação da professora participante.

Observamos fortes indícios de sentimentos de satisfação e orgulho pela conquista de uma prova difícil com questões abertas e ainda, por saber muito do conteúdo cobrado na prova do vestibular. Assim como, em “*aí fiz federal!*” registrado na próxima construção narrativa.

Nesse processo de construção, Ana se apresentava e se constituía para a pesquisadora, uma aproximação que se mostrou além de um “quebra gelo”. Conseguimos, por meio de nossa questão inicial, encorajar e estimular Ana a “contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (ANDRADE, 2008, p. 93), sobre suas “escolhas” pela profissão docente. Iniciávamos o duro exercício do confronto entre teoria e prática.

4 LUGARES DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 2013a, p. 59).

Apesar de constituído por signos (palavras), o discurso em uma visão foucaultiana, é *mais* do que interpretar signos, *mais* do que usar as palavras para designar as coisas do mundo. Para Foucault (2013a), esse “mais” não pode ser reduzido à fala. “É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (ib., p. 60), a partir de nossa escuta das narrativas produzidas por uma professora de Matemática sobre práticas avaliativas.

Mas como desfazer os laços entre as palavras e as coisas e fazer aparecer esse “mais” no discurso? O que de fato seria esse “mais” na análise de discurso? E em nossa pesquisa? Para que o “mais” de Foucault apareça em nosso estudo é preciso não mais tratar o discurso como um simples conjunto de palavras, mas, sim, “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (ib., p. 60).

Significa que o importante é a posição que o sujeito ocupa no discurso, é assinalar sua posição a partir de operações de controle de uma prática pedagógica avaliativa, de um contexto político e social que a movimenta e de suas condições de produção. Tanto em um contexto amplo – da avaliação nos mecanismos de controle do Estado, quanto em um contexto específico – a escola, a sala de aula, as intencionalidades de uma professora de Matemática e de uma pesquisadora. Os contextos são os lugares onde os discursos sobre a avaliação ganham vida e movimentam vidas. O contexto histórico desses acontecimentos nas narrativas da pesquisa é tomado como a sala de aula, as práticas pedagógicas e a escola das histórias narradas pela professora Ana.

Descrever o enunciado é, para Fischer (2001), “dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (p. 202), mas que são históricos e contingentes.

Para o exercício de escuta das narrativas construídas nessa pesquisa, nos inspiramos em quatro princípios da análise de discurso foucaultiana, que discutem suas particularidades e nos orientam para o desenvolvimento de uma capacidade descritiva da escuta.

Como primeiro princípio orientador de nosso olhar para descrever e analisar enunciados, buscamos não analisar os pensamentos, as imagens e representações que dele se podem dizer, “mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (ib., p. 169), regras que circunscrevem e que se movimentam direcionando a formação de uma prática pedagógica de uma professora de Matemática. Consequentemente podem movimentar vidas na escola, vidas conectadas a essas práticas avaliativas.

É a partir desse primeiro princípio que assumimos o segundo: não estamos à espreita de um momento em que histórias atribuídas às práticas avaliativas tornaram-se o que são, ou seja, o momento “a partir do que ainda não eram, tornaram-se o que são; nem tampouco o momento em que, desfazendo a solidez de sua figura, vão perder, pouco a pouco, sua identidade” (FOUCAULT, 2013a, p. 170). É mais do que isso, é mostrar o jogo de regras que se valem da avaliação escolar, para produzir certo sentido formativo sobre práticas pedagógicas avaliativas de uma professora de Matemática. O jogo de regras impostas pelo sistema, que direcionam e conduzem a formação de uma professora e de seus alunos na escola.

No entanto, não concebemos o discurso como ordenado por *toda* uma estrutura do jogo de regras que podem movimentar e direcionar práticas avaliativas de professores, mas *um* jogo de regras que o movimentam e que “às vezes as comandam inteiramente e as dominam sem que nada lhes escape; mas às vezes, também, só lhes regem uma parte” (ib., p. 170), mas que de uma forma ou de outra, movimenta uma relação de poder sobre a professora e as crianças que são avaliadas na escola. Esse é o terceiro princípio que assumimos em nossa escuta de processos narrativos construídos na pesquisa a partir de enunciações de uma professora de Matemática sobre práticas avaliativas.

E, com isso, assumimos que a análise de discurso de inspiração foucaultiana

não procura reconstruir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiram o discurso; ela não se propõe a recolher esse núcleo fugidio onde autor e obra trocam de identidade; onde o pensamento permanece ainda mais próximo de si, na forma ainda não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso (FOUCAULT, 2013a, p. 171).

Não é uma repetição de coisas ditas à procura de uma identidade para uma professora e sua prática avaliativa, das origens de formações discursivas, um apontamento do que faz e do que seria possível fazer. Produzimos uma escuta do discurso que movimenta, desloca e direciona nosso objeto de interrogação – práticas avaliativas.

Para Fischer (2001), a tarefa do pesquisador seria desprender-se da ideia de “descobrir” algo por trás do discurso, significa simplesmente que “há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (p.199) e que podem indicar técnicas de dominação daquilo que poderia ser de outra forma.

Com isso, pretendemos mostrar que as narrativas construídas pela professora Ana e pela pesquisadora sobre práticas avaliativas não são uma simples junção de palavras, mas sim, um exercício para “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2013a, p.116). Dessa forma, olhamos para as narrativas buscando assinalar qual é a posição que uma professora de Matemática ocupa, por meio de construções narrativas sobre a avaliação escolar e suas implicações para a formação de uma prática avaliativa e de seus alunos. E também indicar e assinalar a posição de uma pesquisadora na construção de conhecimentos sobre práticas avaliativas na sala de aula.

Nesse capítulo, estudamos e divulgamos nossa escuta para as enunciações a partir do material empírico construído na pesquisa. A escuta deu início ao caminho de nosso olhar para as narrativas construídas pela professora Ana - ao exercício e à formação de um olhar. A ideia de formação é concebida como aquela que busca outro olhar para o espaço da avaliação escolar.

Não se trata apenas de consumir o texto narrativo como expectadores-analistas, pois “pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos; entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)” (LARROSA, 2007, p. 135).

Assim, a formação de nosso olhar implica a capacidade de escuta com o texto e a capacidade de uma pesquisadora em se posicionar frente ao já vivido, de suas vivências com a avaliação na escola. Concretamente, para Jorge Larrosa, uma relação que produz *sentido* (ao que lemos e analisamos de relatos produzidos sobre histórias narradas de práticas avaliativas) *formação e trans-formação* (de nossos significados sobre avaliação escolar em Matemática) (LARROSA, 2007, p. 133).

Nossa escuta centrou-se nas ações que afetam e que são afetadas pela avaliação escolar nas relações estabelecidas entre uma professora de Matemática e seus alunos e, ainda, nas ações que a afetam. É, antes de tudo, um exercício interrogativo de como enunciados sobre práticas pedagógicas avaliativas de uma professora de Matemática são movimentados, produzidos e se estabelecem nas relações do cotidiano da escola, para a construção de saberes avaliação. Interrogar as ações que o movimentam (se o movimentam) e em que direções o fazem.

Trata-se de questionar os lugares que se fizeram possíveis sob o olhar de uma pesquisadora, nos enunciados de uma professora sobre avaliação de alunos. São esses lugares que ora apresentamos e constituímos no corpo da pesquisa. Como primeiro lugar, apresentamos a singularidade de uma professora de Matemática em – *um começo: um modo de apresentação da professora* – os materiais narrativos produzidos possibilitaram uma discussão sobre a qualidade de ensino. A seguir, apresentamos a segunda produção narrativa e discutimos – *uma prática de significação na escola*. A partir da terceira narrativa, problematizamos a – *avaliação: um exercício de poder para tornar visível* – e analisamos enunciados considerando outras narrativas construídas pela professora, o que possibilitou discutir a avaliação como ferramenta de exercícios de poder. Com a quarta narrativa problematizamos a produção de sujeitos – *um lugar para a produção de sujeitos e significados*. A quinta e última narrativa nos possibilitou interrogar alguns regimes de verdades estabelecidos para a avaliação na escola.

4.1 UM COMEÇO: UM MODO DE APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA

Apreendi, também, que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra. É preciso mais, é preciso estar preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamentos ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si (ANDRADE, 2012, p.192).

Para a primeira entrevista com Ana em 20 de setembro de 2013 planejamos uma questão aberta, que pudesse “quebrar o gelo” entre nós, que fosse a “mola propulsora” de outras tantas questões sobre suas vivências com práticas avaliativas na sala de aula e também para que a pesquisadora pudesse exercitar estudos preliminares desse procedimento. Para Foucault (2013a), um estudo das formulações enunciativas pressupõe antes saber “quem fala?”,

no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? (FOUCAULT, 2013a, p. 61).

Assim como também é importante reconhecer os lugares institucionais de onde fala e suas posições, que podem manifestar uma possível dispersão discursiva sobre si, sobre o ato de avaliar, o “como” se faz, e suas implicações em outras vidas e em outros lugares, para que possamos conhecer esses fazeres como *práticas* de que falam.

Colocadas essas intenções, propomos uma questão para que pudéssemos conhecer um pouco da história de Ana como professora de Matemática, de suas decisões e impasses com relação à sua opção pela licenciatura: “**conte-me um pouco de sua decisão sobre ser professora de Matemática. Como tudo começou?**”. Uma questão para conhecer Ana, não em sua totalidade, mas enquanto sujeito que se constitui a partir do olhar de uma pesquisadora.

Para efeito da pesquisa, essa questão também foi um modo de refletirmos sobre as coisas ditas e não ditas nas enunciações da professora. Esse estudo se fez necessário à medida que, para Foucault, “as coisas ditas dizem bem mais que elas

mesmas” (2013a, p. 134) e deixam rastros, por isso, para o filósofo o não-dito se encontra também presente nas coisas ditas.

As construções narrativas da professora Ana, com essa questão, foram utilizadas no texto da pesquisa como um modo de sua apresentação como interlocutora do estudo, com a intenção da pesquisadora em buscar por referentes de sua subjetividade. Segue assim, uma professora Ana que se constituiu ao narrar-se sob o olhar de uma pesquisadora.

4.1.1 Primeira construção narrativa

Textualização da primeira entrevista realizada em 20 de set. de 2013

Eu estudei o que era do pré ao terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola de freiras no Rio de Janeiro. Nasci aqui, em Campo Grande, mas meu pai é militar e foi transferido. Depois, o quarto e quinto ano eu fiz numa escola de padres, de uma igreja, também no Rio, tudo particular! Do quinto ano até o oitavo ano⁴⁵ eu fiz numa outra escola, no Rio, particular também! Instituto São João Batista. Então foi assim: no Educandário Madre Guel, depois Santa Rita de Cássia, depois Instituto São João Batista que hoje é faculdade também. E depois na Rede MV1, onde fiz o Ensino Médio.

Quando terminei, fiz... fiz... fiz⁴⁶ logo para Matemática! Por que... não, mentira! Eu terminei o Ensino Médio, aí meu pai queria que eu fizesse odonto. Mas eu não sabia o que eu queria, muito nova né? Mas eu sabia que eu não queria [odonto], mas meu pai queria. Então eu fiz um ano de cursinho, que foi mais curtidão do que outra coisa, nessa Rede MV1. Depois me inscrevi, passei na primeira fase de algumas universidades. Meu pai fez eu me inscrever e optar para a universidade Cesgranrio⁴⁷. Antigamente a Cesgranrio era um grupo de universidades, UFRJ, UERJ, e UFRRJ⁴⁸ que é a rural do Rio de Janeiro, eu era louca para estudar lá, porque eu queria fazer Zootecnia [risos]. Quando eu fiz o vestibular tinha pontuação para entrar em primeiro lugar em Zootecnia, mas ele falou que jamais eu iria morar na UFRRJ, que ele não ia deixar. Que lá era uma maluquice. Ai... Pai... parece assim, como se todo mundo fosse drogado. Enfim, eu não passei em odonto na Cesgranrio. Depois eu me inscrevi em uma universidade que era “top” em odonto,

⁴⁵ Em referência a 8ª série do Ensino Fundamental que hoje equivale ao 9º ano do Ensino Fundamental.

⁴⁶ Optamos por usar as reticências como sinal gráfico que indica pausa prolongada na fala ou, como neste caso, indicativo de busca por lembranças pelas expressões que a professora Ana nos passa no momento narrativo.

⁴⁷ Fundação Cesgranrio constituída em 12 de outubro de 1971 por uma associação de doze instituições universitárias criando o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio), conforme histórico disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/institucional/historia.aspx>.

⁴⁸ Referindo-se as instituições de ensino superior: UFRJ – Universidade Federal do rio de Janeiro; UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e, UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

mas era particular e eu passei na primeira fase. Era difícilíssimo passar na primeira fase e eu arrebentei na primeira fase, porque tinham questões abertas, eu sabia muito daquelas coisas. O amigo de meu pai era vice-reitor e ele falou que com aquela pontuação tinha certeza que eu entrava. Meu pai me deixou na porta, na segunda fase, quando ele virou na esquina eu fui embora [risos]. Não fiz, não fiz! Porque eu tinha certeza de que eu ia entrar e ele [pai] iria me fazer cursar odonto.

Em outra universidade particular, me inscrevi em Matemática. É... na realidade eu ia fazer Biologia. Eu queria fazer Biologia e no dia da inscrição ele brigou comigo, que era pelo menos para eu fazer Matemática, que no futuro não ia ter professor de Matemática, na realidade não tinha. Havia lançado assim, nem me lembro qual universidade, Ciências da Computação. Então não tinha. As pessoas faziam Matemática para ir para a área de Estatística ou computação, então eu falei – Vou fazer na área de Matemática e depois eu parto para a área da computação. Naquela época⁴⁹, imagina, não sabia nem o que era computador. Nem tinha computador. Mas enfim, era a cabeça dele, que sempre teve essa visão a longo prazo, de futuro.

Quando eu entrei para o curso de Matemática apaixonei! Era particular a universidade e eu entrei no ano que meu pai pediu a reforma, ele veio para Campo Grande e eu continuei no Rio de Janeiro. Quando eu decidi vir embora para Campo Grande, mesmo meu pai sendo militar, quando fui pedir a transferência a Universidade Federal não aceitou, porque tinha mudado o nome do curso, antigamente era curso de Ciências habilitação em Matemática ou, habilitação em Biologia. O nome do curso que era diferente, aqui já era Licenciatura Plena. A Universidade Católica Dom Bosco ia aceitar de qualquer maneira, mas eu pensei, eu era meio orgulhosa, - Não, não quero! Vou voltar para o Rio, cursar mais um semestre para eu não ficar parada e depois eu volto e faço outro vestibular. Foi o que eu fiz, voltei, cursei mais um semestre, vim e entrei novamente! Aí fiz federal! Fiz Matemática na federal, me formei em 1993.

No meio do curso... Eu não sabia, eu achava que professor era tudo pobre. Todo mundo falava que professor era pobre. Então eu fiquei apavorada! Meu pai já tinha o consultório aberto, eu falava – Meu Deus, eu não devia ter fugido, e agora?

⁴⁹ Em referência ao ano de 1988.

Achei melhor voltar para o Rio, imagina, já haviam passado anos. E eu me perguntava – O que vou fazer da minha vida? Eu vou trabalhar e vou morrer de fome! Todo mundo falava que professor é pobre, que não tem casa, não tem carro. Eu pensava que tinha que virar aquelas filhas de militar lá do Rio, porque eu achava que elas esperavam o pai morrer para depois receber pensão e, de fato, isso acontecia [risos].

Bom, continuei o curso, terminei a faculdade em 1993. Imediatamente comecei a trabalhar. Daí minha filha, a gente não consegue mais largar a sala de aula. Formei-me em dezembro de 93, em março de 1994 fui para a escola pública. Era um salário de miséria. Eu querendo arrumar minha vida e pensava – Nossa! Eu tenho que comprar um apartamento, eu tenho que comprar um carro, alguma coisa, não é possível. Mas naquela época era um salário tão baixinho e eu decidi ficar aquele primeiro ano. Comecei a procurar no jornal vaga para outra função, depois meu pai ficou sabendo e comprou jornal também. Quando achei um anúncio de uma escola procurando professor, achei estranho – Nossa! Escola põe anúncio em jornal? Achei estranho, cidade pequena. Levei o meu currículo e foi aceito, era um colégio particular. No ano de 2007 o colégio já não tinha mais o Ensino Médio, durou esse ano e daí a escola fechou. Enfim, comecei a trabalhar em 1994 só na escola pública, em 1995 eu ainda trabalhava na escola pública e entrei para a escola particular.

Trabalhei um ano nos dois colégios, mas não estava satisfeita porque eu achava que havia estudado demais naquela universidade, na época da faculdade, domingo era uma felicidade porque eu podia estudar o dia inteiro. Então eu não estava satisfeita, eu pensava – Estudei demais para ficar ganhando essa miséria. Na escola particular, eu dava aula no fundamental e no médio, mas a escola me pagava tudo como Ensino Médio. Mas ainda era pouco. Como eu era nova, era pouco informada em relação a salário, só que rapidamente eu comecei a me informar. Foi então que começou um zum-zum-zum de uma escola que tinha aberto o Ensino Médio em 1995 e pagava mais do que o dobro do que eu ganhava na outra escola particular. A escola pública nem contava, era um salário de miséria, mas eu gostava de trabalhar lá.

Eu tenho até um prêmio, meus alunos ganharam a olimpíada de Matemática só das escolas de Campo Grande. Só não ganhei o primeiro lugar porque quem foi cuidar a prova deixou os alunos colarem. Eu queria reclamar, mas a escola aconselhou deixar para lá, porque envolvia a SED⁵⁰. Fiquei com o segundo lugar. Quem se lembra do segundo lugar? Quem fica contente com medalha de prata?

Mas enfim, larguei a escola pública em 1995. Nesse mesmo ano, encontrei uma colega que trabalhou comigo nessa escola particular só por um mês, porque quando ela recebeu o primeiro salário, quando ela viu o valor, não voltou nunca mais. O marido dela que voltou para buscar a carteira de trabalho. Quando eu encontrei com ela, as aulas haviam começado naquela mesma semana. Ela me disse que na escola, aquela que pagava mais do que o dobro do salário, estavam precisando de um professor de Matemática. Ela me disse que eu tinha o perfil que eles queriam, lá tem que ser duro com os alunos. Mais do que depressa, deixei o meu currículo na secretaria, eu queria muito um pedaço daquela fatia. Falavam que era um colégio excelente e rigoroso. Uma semana depois, três dias antes do carnaval, eles me ligaram. Eu saía da escola meio dia, quando eu cheguei, minha mãe disse que eu tinha uma entrevista marcada nessa escola uma e meia. Eu pensava – Nossa! Eles não vão me contratar porque eu acabei de me formar, eu só tenho dois anos de formada. Porque é um colégio muito bom e o salário é de outro mundo [risos]. Minha mãe dizia – Menina vai lá, você sempre acreditou.

A coordenadora da escola estudou na federal também, a gente se conhecia de lá, quando ela me viu ficou feliz – Eu fiquei em dúvida quando li o seu nome, se era mesmo você. Eu acho que você tem o perfil, você é meio louca. A princípio fiquei com medo, quando fala que você é meio louca, parece que é irresponsável. O que ela quis dizer com “meio louca”? Ela era toda arrumada, pensei – Vou ter que trabalhar no salto, mas vamos ver se o salário compensa. Na sala da entrevista, tinha um homem sentado do lado dela – Quem é esse homem? O jardineiro? Um homem de bermuda com chinelo franciscano, falava baixinho, parecia um padre. A minha cabeça rodava – Quem é esse? O que ele está fazendo aqui? Eu conversando com ela e ele ali escutando nossa conversa. Depois ela me disse que não havia muitas aulas, só seis, mas o salário, eu me lembro até hoje, era nove e

⁵⁰Secretaria de Estado de Educação (SED).

setenta e um. Na outra escola, também particular, o salário era quatro à hora aula. Quando ela disse “nove e setenta e um” eu fiz trim-trim-trim [faz gestos de máquina registradora]. Será que isso é para mim? Claro que eu quero seis aulas, eu quero trinta [risos]. Foi então que o homem se meteu na conversa. Aquele homem falando baixinho e grosso – O que você espera daqui da escola? Como eu não sabia com quem eu estava falando, fui ríspida com ele – Eu só espero uma coisa: que quando eu mandar um aluno para fora, que vocês não venham abraçados com ele dizendo - Professora não pode por aluno para fora da sala, e o aluno querendo perturbar a minha aula. Se for para ensinar, eu vou ensinar, agora se vocês falarem – Aqui não! O aluno pode fazer o que quiser! Eu quero saber agora, que é para eu me preparar. Porque até parece, por nove e setenta e um à hora aula, imagina! Depois ele saiu da sala e como eu já a conhecia da universidade, perguntei - Quem é esse moço? – Há... É o dono da escola [cobre o rosto com as mãos]. Naquela hora eu pensei comigo que ele não iria me contratar nem para faxineira, nem para arrumar as plantinhas do lado de fora. Depois ela falou que ele gostou de mim, que eu era decidida, que era para me contratar.

Isso foi em 1996, entrei com seis aulas no primeiro bimestre, no primeiro ano do Ensino Médio. No segundo bimestre ela me deu mais duas aulas, no segundo ano do Ensino Médio. Acho que ela foi vendo que eu dava conta. Quando começou o terceiro bimestre fui trabalhar com o terceiro ano. Eu já trabalhava com o terceiro ano, na outra escola particular também, só que eu não tinha muita experiência. De repente você entra em uma escola que todo mundo fala que é a melhor. Fiquei preocupada – O que eu vou fazer para dar aula? Como? Mas a escola trabalhava com uma coleção de livros e eu resolvi a coleção toda – Não interessa, vou virar a noite! Enfim, sei que eu entrei com seis aulas, fechei o ano com doze e, no ano seguinte, eu já tinha vinte aulas. Fui trabalhando, trabalhando... Eu sou muito espontânea e acho que eu preenchi os quesitos necessários para dar aula lá.

Quando eu já tinha doze anos nessa escola, as escolas começaram a ligar para falar comigo, porque eu acho que as pessoas confiam muito. Isso é muito bacana, esse respeito, se você trabalha doze anos em uma escola que é muito conceituada, você deve dar conta do serviço. Então todo mundo que me contratou,

todas as escolas, que me contrataram, foi por conta desse bom trabalho, muitas escolas eu recusei porque o valor era baixo.

Teve uma escola, também particular, que me ofereceu vinte aulas, mas eu recusei porque os piores alunos que a gente recebia – Os piores! Eram de lá. Mas eu agradei, deixei a porta aberta, você não sabe o dia de amanhã. O salário dessa escola, que eu estou até hoje, sempre foi o mais alto. Não, na verdade, teve uma época que não era a escola que mais pagava no Ensino Médio, mas durante anos foi. Ficaram uns quatro anos antes de 2003, com salário menor do que outra escola, mas regulava com o de outras escolas particulares. Depois melhorou novamente.

Naquela época éramos poucos professores no Ensino Médio, só dezesseis, éramos amigos. A gente chegava às seis horas e trinta minutos, nem tinha aberto o portão, só para ficar conversando. Todos os professores que davam aula no primeiro ano davam aula no segundo e no terceiro ano também, não tinha nenhuma “estrela”. Ninguém queria dar uma de empresário, era todo mundo professor, todo mundo igual, era muito bom. Sinto saudades daquele tempo. Eu vou te falar, a gente trabalha muito, mas ali eu me sinto professora. Em 2009 um amigo ligou – No colégio aqui do estado onde eu trabalho está precisando de um professor de Matemática no terceiro ano do Ensino Médio, falei de você, eles querem uma pessoa assim, para controlar. Ele disse que o estado era diferente, que os alunos eram diferentes. Mas eu falei – Deixa comigo. Eu peguei as aulas, mas eu trabalhei o mês de fevereiro, março e abril. No final de abril, quando faltava uma semana para encerrar o bimestre, a minha escola me chamou – Nós queremos que você pegue todas as aulas de Matemática do Ensino Médio. Eram sempre dois professores, mas o professor que ficou no lugar de um colega, que passou no concurso da polícia federal, não deu certo e eles queriam que eu assumisse todas as aulas. Fiquei muito preocupada de o meu colega achar que eu “puxei o tapete” dele, fiquei na dúvida. Depois eles me chamaram novamente, dois dias antes de terminar o bimestre – Olha se você não aceitar. Se não for você, vai ser outro, porque nós já entrevistamos outra pessoa. Nós achamos que você não fosse querer. Fiquei pensando... porque houve uma mudança muito grande na escola de 2008 para 2009, de dezesseis professores de Matemática, foram para quarenta. Virou um “estrelato” a escola.

Mas “se não for você vai ser outro”, “você vai ter que falar agora”, “nós vamos entrar em contato com o outro professor, ele já está aguardando”. Pedi um tempo, para responder depois do almoço. Fui para casa, conversei com meu marido. Só de trabalhar lá naquela escola eu já estava feliz, não queria mais aulas, mas depois de conversar com meu marido resolvi aceitar. Fui primeiro no estado conversar, agradei, foram três meses de trabalho, eu precisei daquele dinheiro, expliquei – Olha, eu quero que vocês entendam, falei o valor da hora aula na época na minha escola. Vou fazer essa conta para ver quanto dá. Você vai entender a diferença do salário bruto nas duas escolas. As duas diretoras disseram – Você tem que ir, nós estamos muito tristes porque os alunos gostaram de você. Você deu conta. Eu imprimia em casa uma lista de exercícios e levava toda a semana. Um terceiro ano maravilhoso, eles se sentiam valorizados com isso, tentavam estudar. Tenho colega professor que fecha os olhos, como se eles fossem alunos especiais, eu tratava eles como normais

Trabalhei em duas outras escolas particulares, muito bem conceituadas, até aquele ano também, isso em 2009. No ano seguinte, fiquei só em duas escolas. Fiz um trabalho muito bacana nessa outra escola, os alunos tiraram a maior nota de Matemática no ENEM no estado. Os alunos eram muito bons. É uma pena que a escola não cresce no Ensino Médio, porque os alunos do fundamental que chegam ao Ensino Médio chegam perfeitos! Pode trabalhar o que você quiser!

Mas no final de 2010 mudou a coordenação, na minha escola, e aquele “estrelato” todo, eles queriam fazer um terceiro ano diferente. Aquelas coisas que a gente sabe que não dá certo. Eles queriam fazer uma equipe só do terceiro ano – Tá vocês querem me tirar do terceiro ano e colocar gente mais bonita. – Não, não é isso. Eu estava tranquila, porque eu já sabia que isso iria acontecer, eles já haviam chamado outros professores, meses atrás. Fiquei muito chateada, claro, eu sou normal. Fiquei com a autoestima lá embaixo naquele ano. Como eles iam montar uma equipe do terceiro ano eu pensei – Se eu tiver que escolher, vou escolher o primeiro e o segundo ano, claro! Porque o primeiro e o segundo têm mais aulas e o terceiro ano é muita cobrança.

Sabe... Eu vivo tentando fazer um trabalho diferente, buscando coisas novas, questões novas, tentando ver o que acontece nos últimos cinco anos. Sempre estou

tentando me atualizar – Nos últimos três, cinco anos o que aconteceu na FUVEST? Na UNICAMP? O que aconteceu nas universidades que as crianças procuram? Para mantê-los atualizados. Isso dava muito trabalho. Trabalhava muito na escola e em casa trabalhava muito também. Vou confessar uma coisa para você – Eles não me chamaram para escolher, eles escolheram o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio para mim... Minha autoestima estava lá embaixo... É assim... Se eu fosse optar iria optar pelos primeiros e segundos anos do Ensino Médio mesmo entende? Mas é diferente assim “você não serve mais para o terceiro ano”. Eu ficava pensando que fiquei ultrapassada – Acho que eu não sei mais Matemática, vai ver que é isso! Mas eles não me chamaram! Isso acabou comigo! Foi muito difícil aquele ano. Depois veio o concurso da SED, foi por esse motivo que eu fui fazer concurso, minha vida era aquela escola. Veja, eu ainda trabalho lá, gosto muito de lá. É lá onde eu me sinto professora! Mas paguei a inscrição do concurso no último dia, na boca do caixa. Ficava pensando – Ainda vou pagar? E nem vou passar, não tenho chances. Os colegas do “estrelato” fazendo cursinho desde o mês de março. A prova foi em dezembro. E minha autoestima lá no chão. Mas eu fui fazer a prova aborrecidíssima! Quando saiu o resultado – Passei! Passei bem até, passei em sétimo lugar, depois com a prova de título eu fui para o sexto lugar.

Estou até hoje trabalhando lá na escola pública também. No começo foi estranho, porque eu estava acostumada com outro público, crianças bem tratadas e inteligentes. Às vezes a família não era lá essas coisas, os pais separados. Mas eu não estava acostumada com outras crianças, era filho de bandido, filho de um homem que matou, de um pai que estava preso, a família toda destruída, um que passava fome, outro que... Então quando eu cheguei à escola pública, eu olhava aquelas crianças, tinha vontade de colocar no colo, levar para casa. Um que não comia, eu já tinha vontade de dar comida... Enfim, eu tive que reaprender a trabalhar com o fundamental, a linguagem é outra, aprender a tratar esse público diferente. Uma atenção diferente.

No início eu fiquei umas quatro vezes para pedir exoneração, isso durante o primeiro e o segundo ano. Depois pesquisei sobre o plano de carreira e achei que compensava. Agora a partir do ano que vem meu salário vai ficar ainda melhor, agora eu não saio mais da escola pública. Lá na minha escola me chamaram duas

vezes já para eu voltar para o terceiro ano do Ensino Médio, mas eu não quis porque é uma cobrança muito grande. Hoje ainda meus alunos do primeiro e do segundo ano passam por mim e falam – Volta a dar aula para a gente no terceiro ano. Fico pensando – Não queriam somente “astro de cinema”? Agora eles estão pedindo para a baixinha aqui voltar a dar aula no terceiro ano. Nem é da característica de Campo Grande mulher dar aula de Matemática, na área de exatas no Ensino Médio.

Então, agora eu estou assim – Trabalhando nas duas escolas. Nossa! Falei mais do que a sua pergunta “como escolhi ser professora, como começou?” [risos], mas eu gostei de falar para você essas coisas da minha vida. Você perguntou também das decisões. Engraçado como a gente lembra os detalhes, coisas que eu achei que nunca mais iria falar, eu nem falo mais sobre essas coisas, essas decisões difíceis. Mas é a minha vida, não dá para esquecer.

[Professora Ana, narrativa produzida em 20 de set. de 2013]

4.1.2 Significados atribuídos à qualidade do ensino

Por meio de um processo de construção narrativa, professora e pesquisadora organizam uma reconstrução particular de suas experiências (BOLÍVAR, 2002). Nesse processo, uma subjetividade daquele que narra fica aparente para a pesquisadora em um confronto de ideias do contexto social de sujeitos em posições diferentes em relação ao texto: o narrador e aquele que produz uma escuta reconstruindo o cenário e, por isso, (re)constrói outra narrativa também, e principalmente, a partir de suas vivências. Uma (re)construção possível de significados se faz aparente, nesse encontro de apresentação à pesquisadora – a qualidade do ensino em instituições públicas e particulares.

Nessa primeira narrativa é possível perceber alguns mecanismos dos quais a sociedade se apropria para a construção de um discurso da qualidade de ensino em instituições públicas e particulares. Ana movimenta em suas narrativas alguns enunciados que atribuem às instituições particulares da Educação Básica um ensino de qualidade quando frisa, em alguns momentos narrativos, que sua formação foi *toda* em escolas da rede particular de ensino, denotando certa satisfação em pertencer a um grupo de estudantes de escolas particulares da Educação Básica no Brasil.

No ensino superior, essa posição se inverte, a valorização pelo ensino em instituições públicas passa a ser priorizada no contexto social educacional. Apesar de valorizar na fala uma instituição particular de ensino superior – *uma universidade que era muito conceituada em odonto* –, pondera: *mas era particular*. Outro referente desse contexto pode ser observado quando uma instituição particular de ensino superior: *ia aceitar de qualquer maneira*, mas decide esperar para cursar Matemática em uma universidade federal, até o momento em que pode afirmar – *Aí fiz federal!*

São enunciações que podem fornecer indícios de como construímos significados para a qualidade do ensino em escolas da rede pública e particular na Educação Básica, a aprendizagem de alunos nessas diferentes redes (particular e pública) e, de práticas pedagógicas avaliativas mobilizadas e influenciadas por essas marcas discursivas vivenciadas socialmente.

Ao compor o discurso da qualidade do ensino em escolas brasileiras esses enunciados movimentam outros dizeres em outros lugares que não somente o da qualidade de ensino em escolas públicas e particulares. Uma rede discursiva que ao ser descrita pode indicar lugares em que as diferenças sociais são forjadas.

Para Foucault (2013a),

não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (p.120).

O dizer de Ana, como parte de um conjunto de enunciações sobre a qualidade do ensino em instituições públicas e particulares, nos leva a reflexões sobre os sujeitos que esses “outros” enunciados querem formar, suas intencionalidades e implicações para a formação de uma professora de matemática e de crianças na escola.

Nesse contexto, a questão principal se desloca do dizer da professora para questionamentos sobre as diferenças da escola pública e particular na Educação Básica e sobre a qualidade do ensino em seus diferentes segmentos: escola pública e escola particular. Por que as diferenças?

Segundo Tadeu da Silva (2011), os significados que atribuímos à educação, à pedagogia e ao currículo são sustentados solidamente nas ideias da modernidade e seu foco incide em transmitir o conhecimento científico e moldar o sujeito para ser representante da sociedade moderna constituída.

Assim, os conhecimentos científicos são meio e condição de produção desse sujeito, uma vez que não precisa pensar e refletir sobre ações sociais que o cercam e o movimentam, não precisa de voz própria para representá-lo, pois é fabricado para ser sujeito moderno. Isto porque “ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (p. 114). Nessa lógica, é possível pensar que a qualidade de ensino da Educação Básica no Brasil faz parte dessa produção.

Na publicação dos resumos técnicos do censo da Educação Básica de 2011⁵¹ pelo INEP, notamos que dentre os 53,8 milhões de estudantes da Educação Básica no Brasil, 80% estudam em escolas públicas.

É natural pensar que esse percentual de alunos de escolas públicas da Educação Básica intenciona cursar uma universidade pública, isto por suas condições financeiras e por serem instituições com professores mais bem capacitados. Segundo dados do INEP, 50% dos professores de instituições públicas têm doutorado, em contra partida há apenas 16% de professores nas instituições privadas, do Ensino Superior no Brasil.

Contraditoriamente, o relatório do INEP registra, nesse mesmo ano, 6,9 milhões de matrículas em instituições de Ensino Superior no Brasil, destas, 284 instituições públicas com um percentual de 25% das matrículas e 2081 instituições privadas ficando com o maior número de estudantes que saem da Educação Básica (75%) – lemos: da grande maioria de escolas da rede pública de ensino no Brasil, dos 80% de alunos que estudam em escolas públicas na Educação Básica.

Podemos pressupor que a professora Ana, ao valorizar a Educação Básica de escolas particulares, reproduz enunciados de um discurso construído socialmente, por outras demandas, por meio de políticas de regulação social, para valorizar o ensino superior em instituições públicas. Os melhores professores “atraem” os melhores alunos, que por sua vez, irão produzir as melhores avaliações de suas instituições – as vagas são poucas e, portanto, para os melhores. Alimentando, dentre muitos, um discurso social de qualidade da educação básica no Brasil, uma qualidade garantida por instituições de ensino privadas.

Nesse cenário de valorização do ensino nas diferentes redes, os discursos são produzidos e fabricados para sustentar oposições entre a qualidade de ensino de instituições particulares e públicas no Brasil. Entre os mais favorecidos financeiramente – alunos de escolas particulares que, por receberem uma formação de qualidade na escola básica, têm melhores condições de alcançar uma vaga em instituições públicas de ensino superior; daqueles menos favorecidos

⁵¹ Optamos pelos dados do censo de 2011 da Educação Básica para possibilitar tecer um confronto com os dados que tivemos acesso, apresentados no último censo da Educação Superior publicados pelo INEP: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Educação Básica) e <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos> (Educação Superior).

financeiramente – alunos de escolas públicas que, por não receberem uma formação de qualidade, precisam cursar o ensino superior em instituições particulares.

A escola tem um importante papel na alimentação desse discurso social, participando da regulação da desigualdade imposta à qualidade de ensino nas práticas cotidianas escolares, em que se faz possível observar uma associação aos objetivos de uma sociedade que alimenta desigualdades sociais. Ao produzir homogeneidade cultural pelo currículo, a escola rasura “as marcas da diferença cultural, inscrita nos conhecimentos banidos do currículo prescrito” (ESTEBAN, 2010a, p. 53) que são valorizados por um saber-poder socialmente institucionalizado e naturalizado como válido. As relações de poder com o saber institucionalizado é alimentado com vínculos de superioridade e inferioridade daquilo que a sociedade entende como uma cultura válida. Para Neto (2011),

[...] a escola, que deveria colaborar para o desenvolvimento do ser humano, se encontra funcionando como um sistema empresarial altamente competitivo, e para quê? Cremos que para colaborar para que os sujeitos sempre estejam construindo o sentimento de culpa, insatisfação, violência contra si mesmo, construindo um ideário, estabelecendo metas que, possivelmente, não serão atingidas [...] (p. 126).

As crianças e a professora adquirem experiência nesse saber-poder. O sentido de uma cultura que lhes é imposta: a cultura da competição e do mercado de trabalho. Vista muitas vezes como marca social negativa quando “escolas públicas não têm um bom ensino” ou ainda, quando “não há vagas para todos nas universidades públicas”. Mas, no contexto social moderno, o discurso que a escola movimenta é o de um compromisso com a emancipação, com a oferta de oportunidades ao ideal social. “A escola funde-se à promessa de criação de oportunidades para os indivíduos se distribuírem pelos diferentes lugares que configuram o espectro social” (ib., p. 53) apresentando-se como capaz de oferecer conhecimentos, que são reconhecidos como necessários para uma escolarização plena aos ideais estabelecidos. Para que todos tenham oportunidades iguais, a escola se oferece como o caminho.

É um discurso da supervalorização da escola como o lugar do conhecimento social e técnico necessário à produção e ao acesso a oportunidades, isto é o que

“reduz sua visibilidade como fenômeno sócio cultural e permite sua tradução como um conjunto desagregado de atos individuais que geram sucesso ou fracasso” (ESTEBAN, 2010a, p. 53). Desta forma, a escola se sustenta socialmente como instituição de oportunidades iguais para todos, apesar de movimentar discursos de exclusão.

O acesso foi garantido pelas políticas públicas na modernidade, mas a qualidade é ainda fator gerador de diferenças sociais. Ao garantir o acesso a todas as crianças a escola se firma como instituição que busca uma cultura hegemônica e justamente por essa oportunidade ofertada é que a escola não pode garantir espaços para todos na cultura valorizada socialmente, pois depende de cada um conquistar seus espaços. Esse é o pensamento da modernidade que estabelece que o sujeito “está posto” nessa sociedade, depende de suas vontades para aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas como uma vaga em universidades públicas para alunos de escolas populares – a oportunidade é para todos.

Assim, os indivíduos sociais nesse espaço passam a validar e reforçar o papel social da escola como lugar de oportunidades, fazendo com que

[...] os diferentes sujeitos e grupos sociais desejem a escolarização e procurem se adequar a suas normas. Esta dinâmica, também constituída pelas relações hegemônicas de poder e de conhecimento, reduz a força dos processos de luta por expor a dominação como consequência “natural” da “supremacia cultural”, apresentando a disputa e o conflito como ações de um passado representado como selvagem, inculto e superado (ESTEBAN, 2010a, p. 54).

Esses processos de significação funcionam como meios de convencimento para que alunos de escolas públicas desejem uma instituição com garantias de inclusão nessa sociedade, que impõe sua cultura, ainda que a escola alimente os processos que os excluem e, contraditoriamente, ajudam a fortalecer a visão da escola no espaço social, mascarando conhecimento e desconhecimento. O discurso da oportunidade é, ainda, alimentado por aqueles que, apesar das diversidades, conseguem alcançar algum espaço nessa competição – quando alunos de escolas públicas conseguem vagas em universidades públicas. Um discurso da “oportunidade” para todos, mas que encobre o da “condição” para poucos.

Do ponto de vista do discurso sobre a avaliação em sala de aula, essas narrativas construídas podem indicar como esses enunciados exercem uma ligação, com ramificações em um sistema de formações discursivas. Sobre “como” uma professora vê diferenças ou aproximações entre alunos de escolas particulares e de escolas públicas e de possíveis interferências desses enunciados como observa seus alunos em uma prática avaliativa. De como constrói significados para uma prática avaliativa nas diferentes realidades sociais e que esses enunciados se movimentam, permitindo à pesquisadora demarcar algumas posições de um sujeito avaliativo e discutir suas implicações sociais na vida de crianças nesse percurso.

Outra questão de interesse é observar se esses significados atribuídos à qualidade do ensino podem funcionar como um dispositivo de dispersão de enunciados sobre práticas avaliativas. Nesse caso, esse dispositivo funcionaria isolando o enunciado sobre práticas avaliativas de seu conjunto de formação discursiva sobre a avaliação. Uma manobra que ajuda a movimentar os discursos de uma qualidade de ensino como objeto social que “fala” de qualidade e convence que é, de fato, a qualidade somente que é movimentada. Assim, os indivíduos sociais não percebem o lugar de outros discursos que são movimentados, mas que estão apoiados, como nos ensina Foucault, em uma mesma formação discursiva – enunciados que limitam lugares sociais: escolas e universidades, públicas e particulares.

Assim, uma professora pode movimentar discursos de práticas avaliativas, sem se dar conta de tudo o que pode ser negado às crianças submetidas a esses processos avaliativos, aos currículos que são prescritos nessas ações de saber, de fazer e de poder. Nosso interesse é que, nesse caso, seria possível demarcar como esses enunciados sobre a avaliação se isolam, tomam forma de discursos independentes e, assim, descrever como apareceram esses enunciados e não outros em seu lugar.

4.2 UMA PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO NA ESCOLA

Uma história é construída no momento narrativo por aquele que se narra, separando fatos e ordenando-os em busca de sentidos, para, assim, poder construir suas histórias no processo. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p. 91). Antes, porém, esses acontecimentos foram zonas de conflitos para que se pudesse estabelecer *um início, um meio e um fim* possível de ser narrado.

Mas a vida de uma professora de Matemática não pode ser compreendida por uma sucessão de fatos, como nos ensina Larrosa (2007), “se a vida humana tem uma forma, ainda que fragmentária, ainda que seja misteriosa; essa forma é a de uma narrativa” (p. 141). As narrativas dão sentido ao que somos e, assim, as histórias narradas pela professora Ana têm um importante papel para investigar e descrever práticas avaliativas empreendidas por uma professora de Matemática.

A narrativa fragmentária compõe-se de um “eu” que é ao mesmo tempo múltiplo e disperso, em múltiplas atividades, para então constituir-se em uma unidade narrativa com início, meio e fim na temporalidade de uma história. Assim, a professora Ana narra sujeitos pedagógicos múltiplos com camadas de acontecimentos que a constituem: acontecimentos fragmentados em posições muitas vezes contraditórias, ao longo de sua vida profissional (VEIGA-NETO, 2011). Mais complexo do que a ideia de multiplicidades em um “eu” narrado é compreender como construções narrativas podem determinar condições de possibilidades na busca por possíveis desdobramentos na produção de subjetividades que podem ser movimentadas por uma prática avaliativa.

Na segunda entrevista, em 25 de setembro de 2013, a primeira entrevista já havia sido transcrita, lida e textualizada. Exercitávamos algumas possibilidades de interrogações sobre práticas avaliativas nos dizeres da professora Ana – o que se faz possível descrever e analisar pela constituição de uma pesquisadora? A partir dessas leituras, elaboramos algumas questões para mais quatro encontros, o que nos foi bastante útil, pois nessa entrevista Ana produzia relatos que se articulam a

outros planejamentos. A questão planejada para encorajar as produções narrativas nesse encontro foi: ***vamos conversar hoje sobre como era sua prática avaliativa no início de sua carreira docente.***

De certa forma essa questão possibilitou uma reflexão sobre o dizer desses acontecimentos como vivências narradas pela professora. Interrogações que se materializam a partir da produção narrativa da segunda entrevista possibilitaram uma aproximação da ideia das histórias narradas como aquilo que “me passa”, que traz significados para o vivido e não, como diz Larrosa (2011), aquilo “que passa” como tantos momentos de nossas vidas. Assim, “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2004, p. 163). O que foi possível ser narrado, reconstruído e selecionado pela memória é considerado como aquilo *que passa* à professora Ana sobre práticas avaliativas.

Pensar no vivido que traz significados é mais do que relacionar as construções narrativas aos objetos ligados a formações discursivas da avaliação na escola de que fala a professora. Veiga-Neto (2011), em um estudo sobre a linguagem na concepção foucaultiana, descarta a ideia de simples correspondência da fala ao objeto. “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência ao mundo” (ib., p. 89), relacionadas a essas “coisas”. O que significa que a linguagem não está ligada aos objetos, mas sim ao sujeito e sua relação com o objeto.

O sujeito é um lugar onde os acontecimentos se fizeram presentes, ocuparam os espaços e foram a eles expostos, por isso,

o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a oposição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2004, p. 161).

Esse modo de pensar nos autoriza a compreender as narrativas sobre os objetos que compõem um contexto da avaliação para a professora, como objetos

constitutivos de sua condição de “sujeito de práticas avaliativas” com esses objetos que narra à medida que se expõe em um processo narrativo à pesquisadora. A linguagem utilizada pela professora Ana, quando fala sobre a avaliação, não está propriamente dita, na avaliação, mas na professora para ser o seu sujeito.

Com isso, as histórias narradas pela professora Ana sobre a avaliação são construídas discursivamente no interior dos acontecimentos de práticas avaliativas vivenciadas. Os acontecimentos estão, por sua vez, alocados no interior de práticas sociais de instituições escolares onde suas capacidades de formação ou de transformação são movimentadas para uma possível ex-posição do sujeito – tornando-se nesse movimento um *sujeito aberto a sua própria transformação*, um sujeito obediente e servil.

É na movimentação de práticas pedagógicas que uma professora de Matemática em seus conflitos diários, em meio a negociações, nem sempre democráticas, constrói significados para a aula, a avaliação, a escola pública e particular, os alunos, suas práticas pedagógicas e, também um “ser professora”. Os conflitos são passíveis de um olhar pela pesquisadora, a partir de histórias narradas dessas práticas sociais em que a professora Ana se fez (e se faz) sujeito.

É o movimento que posiciona a professora em situações de conflitos, ao longo de sua carreira docente que nos leva a pensar nos regimes de verdades que são construídos no interior de práticas sociais culturais da escola, em que inscrevemos a avaliação escolar, de uma inspiração em Tadeu da Silva (2006), como uma prática de significação.

Nessa perspectiva, uma prática avaliativa construída por meio de um processo narrativo pode se constituir em um objeto usado pela escola como um modo de produzir significados sociais, ligados à produção de sujeitos obedientes ou capazes para determinadas tarefas que são exigidas pela sociedade, como também seres humanos críticos e participativos, dependendo dos discursos que são movimentados no contexto escolar.

Assim, é por meio de histórias narradas que práticas pedagógicas de uma professora se descrevem na pesquisa, indicando movimentos discursivos de práticas de significação, constituindo, por vezes, ela própria uma prática de significação.

4.2.1 Segunda construção narrativa

Textualização da segunda entrevista realizada em 25 de set. de 2013

Comecei lecionar em uma escola pública, lembrando que hoje nós somos obrigados a aprovar quase oitenta e dois por cento dos alunos de uma turma. É um índice que não é oficial, mas é obrigatório esse índice lá na escola, a gente sabe, porque senão a escola não recebe verba, senão... tanta coisa não acontece na escola. Enfim, uma forma de mascarar os dados quanto à aprovação. Eu enxergo assim. Naquele tempo, não tinha esse índice.

No início da minha carreira, simplesmente eu não sabia nem dar aula, mas acho que têm coisas que a gente nasce para fazer – Eu nasci para dar aula. Tem professor que desiste, faz concurso e desiste. Muitos professores que eu conheço desistiram. Mas com o tempo a gente aprende, na escola mesmo, não tem outro lugar para aprender a dar aula e fazer atividades, provas... É na escola mesmo. Eu me lembro que na primeira turma que eu dei aula, era o oitavo ano, a oitava série naquela época, foi com o livrinho do Álvaro Andrini, lembra? Aquele livro que todo mundo condenou. Eu peguei o livro dele, não achava ruim não. Bem... Como eu não sabia nem dar aula então eu estudava o conteúdo para dar aula. Eu lembro que as minhas aulas e as minhas provas eram fiéis ao livro.

Lembrei de uma coisa agora, eu lembro que eu não sabia treinar o meu aluno para uma determinada linha de pensamento. Vamos pensar em um conteúdo de oitava série, que hoje é o nono ano... Para desenhar uma parábola, como fazer para que o aluno compreenda o vértice? Os alunos querem marcar um bilhão de pontos. No início da carreira eu não sabia treinar o meu aluno. Como eu vou fazer para ele enxergar o vértice. Há! E outra coisa! Sempre aquela pergunta – Para o que eu vou usar isso? Até hoje é assim. Só que hoje os alunos aceitam mais. Os alunos procuram mais, são mais interessados. Pelo menos é assim que eu vejo, mas é claro que eu estou falando da escola particular e não da escola pública. Na escola pública nada mudou... Ou talvez, mudou para pior. Mas enfim, era complicado, então eu fazia exatamente o que me mandavam – Há, você vai fazer assim. Vai montar uma prova assim, com essas questões, assim, assim, assim.... Eu, em muitas vezes,

tirava as questões do livro. Do próprio livro que eu dei aula, que eu resolvi aquele exercício, eu colocava para o aluno na prova. Hoje eu já não faço mais isso. Até porque não há necessidade, aprendi lidar com essas questões de prova, de como fazer.

Mas quando, um ano depois de começar a dar aula, dessa experiência na escola pública, eu entrei em um colégio particular, onde eu fiquei por doze anos. Nessa escola particular foi um “baque” também. Eu nunca tinha dado aula no Ensino Médio e eu peguei o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio. Mas foi uma experiência maravilhosa! Por isso que hoje eu trabalho no lugar que eu trabalho até hoje. Foi por conta dessa experiência. Eu não sabia também como cobrar do aluno. O professor tinha que ter aquele “feeling”, por exemplo, “o que é importante?” No início, eu pesquisava alguma coisa sobre avaliação, procurava por provas, modelos... Às vezes tinham umas provas com muito texto e eu nem usava computador, nem tinha computador naquela época. Comecei a usar computador para fazer provas, anos depois. E eu me lembro que sempre pedia orientação para a coordenação. Então eu tinha aquele “feeling”, quando eu estudava para dar a aula, já tentava ver ali o que era importante, como a escola e a direção queriam, porque depende também da linha da escola. Por exemplo, eu gostaria, até hoje, eu gostaria de fazer uma prova diferente, mais difícil. Por exemplo, hoje eu tenho um segundo ano do Ensino Médio que eu gostaria de fazer uma prova diferente da que eu faço, mas como não pode... Como as provas têm que ser iguais para todas as turmas, tenho que pensar na turma mais fraca também. Então eu tenho que fazer uma prova que dá para o aluno tirar sete, para tirar dez, o aluno tem que estudar mais.

Então, eu no início, quando comecei a dar aula, procurava ver o que o aluno sabe. Qual é o básico que ele tem que saber? Eu procurava fazer assim, até com medo de, de... todos tirarem nota baixa. Só que eu tenho que agradecer muito a direção porque eu cometi alguns pecados no início. Eu vou te falar – Eu não acredito naquele rótulo que diz que se cinquenta por cento da sala errou, a falha está no professor. Eu não acho que isso é uma regra, depende da turma, mas a direção e a coordenação falam – Isso é culpa do professor, está vendo? Eles não aprenderam o que você ensinou.

Então é assim, eu gostaria de fazer uma prova um pouco mais elaborada, mais difícil, fazer perguntas, problemas... porque naquela época quando eu colocava um texto, mas um textinho de nada, os alunos tiravam notas baixas. Era difícil! Os livros eram todos de calcule, efetue, determine e, às vezes, tinha um textinho ou outro. E quando aparecia uma perguntinha, porque eu queria fazer pergunta, era muito nova, sonhava que ia fazer a diferença. Enfim, fazer pergunta na prova era difícil para o aluno entender e eu também não sabia como fazer para ele entender e daí com o tempo você deixa um pouco de lado essas questões que tem texto.

Eu não sabia treinar esse aluno. Hoje eu consigo fazer isso com mais facilidade. Eu não tinha essa habilidade, essa experiência que eu tenho hoje. Isso na escola pública, porque a escola é pública. Mas eu lembro que no segundo ano de trabalho, na escola pública, porque eu trabalhei lá dois anos, eu já estava com aquele “feeling” e aí as avaliações já eram melhores. Naquela época, e hoje também, hoje faz até mais do que naquela época, a coordenação ajudava. Na escola pública a supervisora era muito boa, a gente trocava umas ideias bacanas. Acho que eu já tinha aquele “feeling” – Eu acho que vou treinar os alunos mais nesse conteúdo. E como eu fui para o Ensino Médio, dava aula no primeiro, segundo e terceiro ano, então foi maravilhoso trabalhar no Ensino Fundamental e no médio, porque eu sabia exatamente no Ensino Médio aonde eu não podia falhar. Eu estou falando médio, mas naquela época era o segundo grau. Então, foi maravilhoso eu trabalhar paralelo, porque eu sabia exatamente o que eu não podia falhar no fundamental que iria me fazer falta no médio para o aluno saber. Por exemplo, manipular dados – ele tem que saber colocar uma expressão em evidência, ele tem que saber desenvolver um produto notável. Então o que do Ensino Fundamental que o aluno tem que saber? Tudo! Quase tudo, porque o que ele esquece dá para retomar. É muito bacana essa experiência.

Mas no início foi muito difícil até porque a escola passava o aluno. Às vezes, o aluno está com problema na família e você não tem como avaliar esse aluno, ele foi super mal na prova e ele não estudou por causa do problema familiar. O que eu faço? Então no início foi muito difícil isso também, até eu equilibrar, porque eu não levava em conta esses problemas do aluno.

A vida inteira eu trabalhei com provas, porque um conceito... é tão abstrato essa questão de conceito. Eu sempre fui clara com a direção das escolas em que eu trabalhei – É para eu dar um conceito? O conceito para mim é o comportamento, é a disciplina. O que é a indisciplina? É o professor estar no sexto ano, falando lá do início da minha carreira, trazer uma atividade, distribuir para os alunos e sentar – Hoje eu quero todo mundo em silêncio, quem falar vou anotar o nome! Isso é o cotidiano, infelizmente. Falo que isso é um pecado, ainda mais na escola pública – A única chance que o aluno tem de ganhar mais do que um salário mínimo é estudando. Eu faço parte do processo da vida dele, como eu vou ficar sentada? Eu tenho que, no mínimo, falar coisas boas para ele, eu fiz isso na vida inteira, é muito legal. Não gosto que mandam avaliar um conceito. Eu posso avaliar tarefa, vou contar quantas tarefas o aluno fez e quantas ele não fez, faço um cálculo e isso vai ser um número exato. Então, em todas as escolas que eu trabalhei e trabalho até hoje, no final das contas sai uma coisa chamada boletim. Tudo vai somar números! Se o pai morreu, se não morreu, se está com dor ou se não está, eu tenho que dar uma nota. Se eu pudesse dava dez para todo mundo nessa nota, eu não gosto disso, preferia que não tivesse. É para somar números? Então vamos fazer provas, vamos fazer exercício em sala... eu prefiro. Prefiro dar uma lista – Vamos fazer uma lista, vamos treinar primeiro e depois eu vou dar uma lista sem compromisso, para ver se vocês sabem. Tem aluno que gosta e tem vontade de fazer, mas o aluno que não gosta, ele estuda porque... faz parte do processo da vida do ser humano, rico ou pobre.

Trabalhei naquela época⁵², e hoje também, com as duas realidades. Trabalhava na escola pública e, de repente comecei a trabalhar em uma escola que só tem filho de rico, realidades totalmente diferentes. Mas com o tempo você vai aprendendo a formular uma prova, porque você vai avaliando o aluno e depende daquilo que você quer – Eu quero uma prova mais difícil, uma prova mais fácil. Acho que é por conta da experiência.

Ah! Lembrei de uma coisa bem bacana [sorri]. Lembro que no primeiro ano de trabalho, na escola pública na oitava série, tinham uns alunos que faziam tudo e então, no início do ano, montei um planejamento – Esse bimestre eu vou dar esse

⁵² Em referência ao início da carreira docente no ano de 1994.

conteúdo, e depois esse.... Mas a escola não me cobrava o planejamento, eu que fiz, porque no início do ano, eu comecei a dar aula assim, do nada! Eles te dão um livro e daí, você vai dar aula para a oitava série, nunca havia dado aula na vida! – Como eu vou fazer? Quanto tempo vai levar para dar esse conteúdo? E aquele outro? Foi muito difícil!

Agora você me pergunta: como eram as minhas provas? Imagine... se eu não sabia nem dar aula, se era assim: um livro e pronto, você aprende sozinha, imagine as provas. A gente aprende de olhar outras provas, elas servem de modelo, a coordenação ajudava, mostrava outras provas e eu ia vendo tudo isso... é assim que se aprende. Acho que hoje também não é diferente, não sei... Mas hoje eu já tenho experiência, sei elaborar uma prova. A gente aprende...

Quando eu comecei a dar aula era assim “eu tenho que dar o livro todo!” E depois eu tinha aquele “feeling” – se a maioria saía mal, eu retomava o conteúdo, depois aplicava outra prova. Como eu já falei, a supervisora era compreensiva quando eu errava na prova “olha eu gosto como você trabalha”. Ela sabia que era o meu primeiro ano em sala de aula. Então eu retomava o conteúdo e depois, eu aplicava outra prova. Substituí aquela nota, que eu acho justo. E não era enganar, porque eu já não gostava de enganar. Era um tempo em que não tinha esse índice, que hoje eu sou obrigada aprovar quase oitenta e dois por cento de uma turma. Naquela época, a gente reprovava! Ah mais o que eu acho da reprovação? Vem até aquela conversa da direção “se a reprovação fosse boa, hospital ia ser excelente quando todo mundo morresse”. Isso não tem nada a ver, aquele era um tempo em que o aluno tinha medo de reprovar e estudava mais, isso acabou. Tanto que desse primeiro ano que eu dei aula, tem quatro médicos hoje. Inclusive um é diretor de hospital. Era escola pública, e nem era daquele tempo do meu pai que tinha curso de admissão que eu nem sei como funcionava. Era uma escola pública precária, hoje têm mais condições. A gente fazia campanha para trazer um dente de alho, uma cebola, para ajudar na merenda das crianças, enfim, muitos problemas, mas o aluno tinha medo de reprovar e estudava mais. Lembro que naquela época, com todos esses problemas, eu aprendendo a dar aula – Eu vou dar esse livro todo! Tinha muita coisa que eu não sabia! Conteúdos que eu estava aprendendo junto com os alunos, mas eu procurava dar sempre o conteúdo que eu tinha certeza. Acho

que isso é natural, o professor se foca mais no conteúdo que ele tem mais facilidade. Como era um livro fininho, do Álvaro Andrini, calcule, calcule, calcule.... Era rápido!

Eu era contratada na escola pública, mas como eu achava que no ano seguinte eu iria trabalhar nessa mesma escola, então e já pensava assim – Aquele aluno que eu estou dando aula esse ano, vai ser meu aluno no ano que vem, então eu já procurava trabalhar bem também para ele acompanhar o outro ano. E as provas eram uma consequência desse trabalho, procurava por exercícios bem parecidos da sala de aula – Calcule, calcule, calcule.... Então foi assim, naquele primeiro ano foi muito legal.

Ah! Que bacana, lembrei de uma coisa bem bacana! Olha só, isso é mesmo bacana de lembrar! Nossa! Naquele primeiro ano que eu dei aula, no sexto ano, eu dei sistemas de equação. Sistemas de equação! Hoje imagina, nem no sétimo ano, na escola pública, claro! Mas enfim, na prova eles foram mal. Eu já estava retomando a matéria e foi um pai de uma aluna lá na sala de aula, hoje ela é médica [sorri], “professora, minha filha ficou tão preocupada com aquela nota”, mas eu já sabia quando ele chegou. Naquele tempo, a direção deixava o pai ir até a sala de aula falar com a gente, mas era um pai muito educado. Mostrei para ele o quadro com as atividades, que eu já tinha visto as notas não muito boas, que não precisava se preocupar, porque eu ia dar outra avaliação depois que os alunos já tivessem aprendido.

Acho que essa atitude de retomar, dar outra prova... é muito bacana. Tá na mão da gente, fazer ou não outra prova, retomar ou não o conteúdo. Retomar a matéria é mais chato? Aplicar outra prova dá mais trabalho? Porque eu vou ter que corrigir outra prova. Porque tem esse trabalho, formular outra prova e corrigir essa prova, trabalho braçal! Nunca tive problema com esse trabalho de refazer, fiz uma prova difícil, coloquei uns sistemas muito difíceis, eu consegui fazer claro, também porque tinha estudado, mas para os alunos eram difíceis.

Legal que isso vem na memória da gente, eu lembrar essas coisas. Em março de 2014 vai fazer vinte anos isso. Agora no início do Ensino Médio foi árduo! Foi no segundo ano que eu estava dando aula, eu peguei uma escola particular. Trabalhei aquele ano paralelo nos dois – Ensino Fundamental na escola pública e Ensino

Médio e fundamental na escola particular. Fique muito cansada aquele ano, a escola particular exigia muito, era uma diferença bárbara. Eu trabalhava na sétima série nas duas escolas, tentava equiparar, mas não tinha condições. Se bem que eu vou te dizer, o aluno da escola pública era melhor do que hoje. Quando eu encontro alunos da escola pública, daquela época “professora, eu lembro que a senhora falava para a gente não parar de estudar”. Deixa ver... são vinte anos... Esses alunos estão todos com trinta anos mais ou menos. Enfim, no Ensino Médio, foi... foi... foi muito mais difícil! Eu apanhei mais na escola particular... eu apanhei mais!

E a escola não tinha também orientação para as provas, nem para as aulas, imagine para as provas, nesse ponto era igual à escola pública. Mas então o que era diferente? Para ser mais difícil? A escola particular tinha uma questão “há tantas notas vermelhas” entendeu? Aquela coisa quantitativa, então o que aconteceu? Quando você trabalha e sabe que a escola exige uma quantidade de notas azuis, você acaba fazendo uma prova coerente com aquilo que estão pedindo, não é assim? A vida inteira eu trabalhei com provas, se os alunos iam mal, eu já dizia – Calma, eles vão fazer outra prova. Eu nunca tive preguiça de dar outra prova.

Todos esses anos eu trabalhei com avaliação, nunca gostei de o aluno estudar o bimestre inteiro para no final fazer uma prova e um teste ou, uma prova e um simulado. Isso avalia? Não sei, eu estou falando isso para você porque hoje... Estou me tomando como base para dizer isso, hoje eu voltei a estudar e não gosto de ser avaliada assim, isso não é avaliar. Nossa! Quantos alunos que eu tive até hoje, que sabiam o conteúdo na sala de aula e chegavam na hora da prova e passavam mal? Pensa o aluno da sétima série, que hoje é o oitavo ano, pensa esse aluno chegar e passar mal de nervoso daquela situação de prova, vomitar de nervoso. A escola às vezes é tão incoerente, porque para uns a escola aplica a segunda chamada, porque sabe que o aluno está viajando, mas para aquele aluno que fica nervoso com a prova, que passou mal e vomitou “ah não professora! Corrige o que ele fez!”. Essas coisas a gente deixa passar porque na realidade eu sou funcionária, faço o que mandam.

Até quando eu digo isso agora me parece mais terrível ainda do eu sinto que é... Eu brigava às vezes... mas... hoje eu brigo muito mais. É por isso que eu digo –

No início foi muito difícil, para pegar o jeito dessas manobras, do que a escola queria diferente do que a gente pensa.

Então é por isso que desde aquele tempo eu percebia que quanto mais avaliações melhor para o aluno, além dos alunos estudarem mais, porque é uma forma de fazer os alunos estudarem mais. É uma forma que tem – Existe outra forma de fazer o aluno estudar? Eu não conheço. Até eu na universidade agora, uma forma de fazer com que eu estude mais é a prova. Então, além disso, é uma forma de também dar muitas chances para o aluno tirar nota, alcançar à média, porque é como eu disse, a maioria tem que ter nota boa, é quantitativo isso na escola.

Nem sei se eu fico feliz ou se fico triste de lembrar essas coisas... Respondi sua pergunta?

[Professora Ana, narrativa produzida em 25 de setembro de 2013.]

4.2.2 Significados construídos para uma prática avaliativa

No contexto do vocabulário pedagógico são muitas as palavras que indicam uma ação do sujeito consigo mesmo e a constituição de certo modo em ser ou fazer alguma coisa. Para Larrosa (2012) “essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc.” (p. 38), usadas como um modo particular de uma relação reflexiva de quem se narra sobre si mesmo.

As enunciações construídas sobre práticas avaliativas por uma professora de Matemática, à medida que vão sendo tecidas é que podem possibilitar a construção de significados, de como nos tornamos sujeitos avaliadores, pois para Larrosa (2012) é na articulação de enunciações sobre e com práticas avaliativas que o sujeito se constitui.

Um discurso marcante na literatura sobre a avaliação, como uma ação de relações sociais que acontecem na sala de aula, dedica-se a uma discussão voltada para práticas avaliativas de professores, sobre dinâmicas, métodos e possibilidades para que o professor possa compreender e aventurar-se em novas maneiras de avaliar e olhar o que sabem os estudantes. Esses estudos discutem e demonstram preocupações com uma forma, dentre muitas possíveis, para questionar o que os alunos sabem e, também, aquilo que ainda podem vir a conhecer.

São exemplos desse conjunto (ou *do diálogo da pesquisadora*), estudos (ESTEBAN, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; HOFFMANN, 2009; VIOLA DOS SANTOS⁵³, 2007), que destacamos como importantes discussões sobre práticas avaliativas inseridas em um contexto que buscam por um processo de aprender e ensinar na escola, com e no cotidiano de práticas escolares.

Como afirma Esteban (2008a), é no cotidiano escolar em meio aos diversos instrumentos do trabalho docente, que uma professora

frequentemente enfrenta dúvidas, muitas dúvidas... Quase sempre alguma tensão decorrente da necessidade de chegar a uma conclusão sobre a

⁵³ A aproximação da pesquisadora com esse estudo se deu na disciplina Análise da Produção Escrita, ministrada pelo professor Dr. João Ricardo Viola dos Santos e, também pelos estudos de Esteban (2008b).

aprendizagem dos alunos e alunas e expô-la aos estudantes, aos outros profissionais, aos pais. Situação em que as dúvidas deve dar lugar a certezas, ou, pelo menos, essa deve ser a aparência (p.13).

Mas é também, no cotidiano escolar, em meio a dúvidas que uma professora de Matemática aprende todas as práticas que ali estão. Que sempre estiveram mesmo antes de ser professora: como dar aula, ensinar, avaliar, e tantas outras práticas que se impõem no dia-a-dia da escola na profissão docente, de como ser uma professora que dá conta do recado para que possa ser valorizada no meio escolar.

É a partir da perspectiva de que a escola tem a tutela desses saberes de “como fazer” para que uma professora iniciante possa ali, no contato com práticas tecidas por diretores, coordenadores, supervisores, alunos, pais, materiais didáticos, outros colegas professores, registros, provas, boletins..., se apropriar desses saberes discursivos, socialmente estabelecidos, validados e aceitos na escola.

Assim, uma professora procura um lugar que a insira como sujeito participante desse contexto social, que a identifique como professora – *mas ali eu me sinto professora*⁵⁴. Ao se apropriar desses saberes a professora compõe-se de fragmentações para a composição de um “eu” constituído por camadas de “muitas práticas discursivas e não discursivas, variados saberes que, uma vez descritos e problematizados” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113) constituem o sujeito professor. Nesse percurso uma “professora” pode narrar-se “sujeito professor” – sujeito de práticas pedagógicas na escola, subjugada a regras no momento em que movimenta e pratica um “discurso avaliação”, pois “é o discurso que constitui a prática” (VEIGA-NETO, 2011, p. 45), como um conjunto de regras a que uma professora está submetida e só assim, pode narrar e movimentar enunciados, pois está inserida na ordem do discurso “avaliação de alunos na escola”.

Apesar dessa rede de informações de saberes de práticas docentes na escola, de trocas de conhecimentos sobre essas ações, dificilmente constituem-se como um processo coletivo de aprendizagem para o professor. Esteban (2008a) aponta para essa discussão quando olha a falta de espaços para a troca de saberes sobre a avaliação na escola. Isto se justifica na medida em que olhamos para

⁵⁴ A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na primeira produção narrativa.

práticas avaliativas como uma maneira de quantificar os estudantes, para essa tarefa basta um sujeito, talvez o mais próximo dos estudantes: o professor.

Assim, é natural pensarmos que os espaços de discussões coletivas na escola, ao mesmo tempo constituem-se e restringem-se na publicação de seus resultados por professores, supervisores, coordenadores, diretores, pais e alunos. Nesse contexto, o que importa do conjunto de práticas pedagógicas mobilizadas na sala de aula, passa a ser o resultado “o que” se pode dizer de *quem sabe* e de *quem não sabe* daquilo que foi ensinado pelo professor e, se os alunos não aprendem, a comunidade pode lançar mão de outra verdade constituída: “*isso é culpa do professor, está vendo? Eles não aprenderam o que você ensinou*”.

O primeiro desafio de uma professora iniciante nesse contexto passa a ser o de *ler pistas*:

“(...) mas a escola não me cobrava o planejamento, eu que fiz, porque no início do ano, eu comecei a dar aula assim, do nada! Eles te dão um livro e daí, você vai dar aula para a oitava série, nunca havia dado aula na vida! – Como eu vou fazer? Quanto tempo vai levar para dar esse conteúdo? E aquele outro? Foi muito difícil! (...)”⁵⁵ [Professora Ana, 25 de set. de 2013].

Pistas de como dar aula, o que é importante selecionar na relação, muitas vezes dicotômica, do ensinar e aprender: “*tudo*” e sobre a avaliação de alunos, mas também sobre uma avaliação que recai sobre ações docentes: o que ensinar? O quanto os alunos aprenderam do que lhes foi ensinado? E também das capacidades docentes nessas ações, e tantas outras avaliações que classificam a professora. O que escapa dessa leitura pode ainda ser corrigido, uma vez que existe o “perdão” para quem comete “*pecados*”, pois se estudantes não saem bem nas avaliações, os resultados divulgados não serão agradáveis à comunidade. Fica perceptível outra pista à professora: a de que “esse procedimento também evoca uma avaliação da própria professora, às vezes indireta. Pelos resultados dos alunos também se atribuem valores à professora” (ESTEBAN, 2008a, p. 20).

⁵⁵ Parte integrante da narrativa produzida em 25 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na segunda produção narrativa.

Em uma relação mútua os alunos vão sendo hierarquizados entre “bons” e “maus”, para Foucault (2013b), esse é um jogo de *penalidade perpétua*. Ao mesmo tempo em que observam alunos, observa a professora, em uma operação de “diferenciação não pelos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor” (p. 174). As penalidades são desta forma, a própria prática de diferenciação quando tomada como “verdade” que ensina uma prática socialmente constituída e aceita, de que a escola prepara os alunos, quem estuda será capaz, quem não estuda não tira notas boas, não é bom aluno. Essa penalidade violentamente se integra à vida das crianças em formação e, ao aprender a “ser professora”, movimentando-as e produzindo “verdades” sobre aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem.

A classificação constitui um mecanismo com um duplo processo – marca as diferenças entre os alunos, hierarquiza qualidades, competências e aptidões, mas seus regimes de verdades também *castigam e recompensam* (ib., p. 174). O que se aprende, quando desde sempre nesse movimento, é a naturalização de lugares que serão ocupados, das diferenças movimentadas por uma prática de avaliar e de que esse é um processo de inclusão – uma naturalização que supõe o discurso da exclusão fora da escola.

Nesse cenário de expectativas por resultados, números são registrados em um boletim como meio de classificação e controle social, constituem-se em uma preocupação da escola na formação de um sujeito avaliador que atue sobre as crianças na sala de aula. Uma constituição que faz com que uma professora de Matemática, ao não encontrar respostas para questões que interrogam outras maneiras de avaliar o que sabem os alunos – “O que eu faço?” – silencie. Um mecanismo para desenvolver um “feeling” avaliador em professores iniciantes, para que estes desenvolvam uma leitura das relações de poder que estão em jogo e se moldem a elas, sujeitando-se ao que a escola espera de uma prática avaliativa.

Assim, a enunciação de uma prática avaliativa posta em movimento pela escola entende que professores em início da carreira docente precisam de ajuda e compreensão para uma prática que intenciona atribuir uma nota aos alunos. Números, sempre números!

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada (ESTEBAN, 2008b, p.14).

O discurso da avaliação que se impõe às crianças e aos professores na escola é um discurso da vida em sociedade que classifica e seleciona e por isso, faz parte do processo da vida de estudantes. Vão à escola para garantir uma ordem social que classifica e, conseqüentemente exclui, uma vez que subverte as diferenças, em defesa da sustentação de uma homogeneidade de diferenças estabelecidas economicamente: *rico ou pobre*.

A avaliação na sala de aula é reduzida a quantificar os estudantes por números e notas. Foucault (2013b) nos ensina que esse processo só existe para fazer com que alunos que não conseguem boas notas tendam a “desaparecer” – não são bons para o discurso da escola – é um problema local alimentado por uma constituição de sociedade como um todo, pois assim que atingirem a vida adulta mostram que *só existiram para desaparecer*, são como fantasmas já não se houve falar mais daqueles alunos que não aprendiam – desaparecem socialmente. Um desaparecimento intencional, sempre aí, movimentado por uma escola que “copia” os moldes de uma sociedade na qual está inserida. Outros alunos na escola agora vão entrar no processo de desaparecer socialmente.

Nesse processo há enunciados que se alimentam de justificativas que buscam o “porquê” de alguns alunos não conseguirem boas notas. Com frequência, a escola movimenta outras enunciações que sejam capazes de justificar porque, apesar de serem castigados e recompensados, teimam em desaparecer no processo de aprender, enunciados que são movimentados para assegurar um esforço em naturalizar o fracasso escolar – *a escola às vezes é tão incoerente*.

A escola nesse contexto mostra o quão distante está de propostas que buscam por “olhares” mais democráticos para práticas avaliativas na sala de aula, para olhares que buscam dialogar com os diferentes em suas diferenças, um desafio

às ações de ensinar e de aprender e um desafio maior ainda de transformar as práticas de “desaparecer” em ações mais democráticas de inclusão social.

4.2.3 Avaliação como meio para fazer o aluno estudar

Fica aparente na construção narrativa da professora um discurso que entra em confronto com a diversidade social e cultural da sala de aula, com as diferenças que marcam a vida social cotidiana da escola à medida que propõe um pensamento que se intenciona único para a classificação de diferentes por meio de critérios iguais (ESTEBAN, 2008b).

O confronto que se pontua nesse texto é o das diferentes concepções que professora e alunos percebem sobre a importância social da escola, do estudo, do currículo e de práticas movimentadas na sala de aula pela professora. Assim, diferentes posições sociais de pensamento se definem e se confrontam nesse processo.

De um lado, a professora movimenta enunciados constituídos para práticas avaliativas, como uma forma de fazer o aluno estudar, uma certeza construída a partir de sua vivência como aluna e, depois, como professora aprendiz. Do outro lado desse confronto, um grupo de crianças que não vê na escola as mesmas oportunidades que a professora.

Nesse contexto a avaliação é transformada em uma prática de significação, para aquilo que a escola e a sociedade intencionam para as crianças que percorrem o seu curso. Assim, a escola impõe às crianças muitas avaliações no seu cotidiano. Uma garantia de que os alunos irão estudar mais, terão maiores chances de atingir uma nota satisfatória e a visibilidade de bons rendimentos (Aproveitamento? Aprendizagem?).

Em meio a negociações e contestações, essas práticas vão significando os sujeitos na escola: estudantes e professora, movimentadas por um discurso da avaliação na sala de aula que remete a uma ação *muitas vezes vista como uma relação de poder* da professora sobre os estudantes (ESTEBAN, 2008b). E, assim, pode ser usada como um enunciado capaz de exercer certo domínio nas crianças e

ensinar que é possível subverter uma ideia de avaliação como parte integrante da aprendizagem:

“(...) existe outra forma de fazer o aluno estudar? Eu não conheço. Até eu na universidade agora, uma forma de fazer com que eu estude mais é a prova. Então, além disso, é uma forma de também dar muitas chances para o aluno tirar nota, alcançar à média, porque é como eu disse, a maioria tem que ter nota boa, é quantitativo isso na escola (...)”⁵⁶ [Professora Ana, 25 de set. de 2013].

Nesse cenário, a avaliação se impõe às crianças e à professora na escola. São sempre classificadas, mesmo que passem mal e, com isso, a pesquisadora atribui uma identidade à professora na pesquisa, constituída por uma formação na escola, quando significa à avaliação: *um meio de fazer o aluno estudar mais*.

A avaliação é tomada, nesse contexto, como uma relação de poder.

Uma prática avaliativa pode ser compreendida como uma prática social que trata o conhecimento como objeto para manipular e dominar os alunos e a professora. Nessa perspectiva, o conhecimento é *percebido mediante uma concepção mecanicista da natureza*⁵⁷. Portanto, conhecer é dar ao sujeito condições de prever os fenômenos para controlá-los. (ESTEBAN, 2008a).

Nessa visão mecanicista do conhecimento, a avaliação escolar só pode classificar e organizar aqueles que conhecem – que sabem manipular e dominar o objeto do conhecimento – daqueles que ainda não o conhecem – não o sabem. Na prática pedagógica significa desconsiderar as relações entre professor e aluno, e aluno e aluno no cotidiano da escola.

Nas narrativas construídas sobre uma prática avaliativa no início da carreira docente, temos indícios de como essa visão mecanicista da avaliação escolar pode ser constituída na formação de uma professora de Matemática. A professora Ana não *sabia* dar aula, fazer *provas* e *treinar o aluno*, então, passou a estudar o conteúdo do livro para dar aula, reproduzir fielmente questões do livro em provas e receber instruções de como *montar uma prova*. Passa então, a seguir normas

⁵⁶ Parte integrante da narrativa produzida em 25 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na segunda produção narrativa.

⁵⁷ ESTEBAN, 2008a, p. 15.

vigentes de ações pedagógicas impostas, aprende a *dar aula, a treinar e fazer provas*, constituindo-se em sujeito avaliador.

Essas ações podem afetar a formação de uma professora de Matemática, afetar seus alunos na medida em que *eles querem marcar um bilhão de pontos*, mas a professora julga *importante marcar o vértice*. Isso porque, eles precisam ser treinados para uma determinada resposta, para aquilo que se espera deles, que sejam capazes de manipular e dominar um conhecimento que a escola julga ser socialmente importante para a formação de crianças.

E isso, uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar, é justamente a definição foucaultiana de poder. O poder é uma ação sobre ações possíveis. Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as (LARROSA, 2011, p. 78).

As ações pedagógicas da professora, assim como as ações de seus alunos e da coordenação, poderiam ser outras. Essas ações podem ter afetado a formação avaliativa da professora Ana, a formação de suas concepções de práticas avaliativas e a formação de alunos na medida em que ativam certo sentido formativo a uma prática pedagógica avaliativa e disciplinam vontades e comportamentos de alunos.

O conhecimento é desta forma, movimentado como ações de poder – de um exercício de convencimento para que alunos estudem mais. O meio utilizado pela escola para que esse poder se movimente, ganhe vida e movimente vidas na escola é a avaliação. O conhecimento é articulado e se organiza “para “atender” a uma vontade de poder” (VEIGA NETO, 2011, p. 117). Assim, primeiro os saberes avaliar-quantificar alunos são movimentados, articulados e criados para que uma professora aja de modo que se submeta às normas de avaliar:

“(...) eu fazia exatamente o que me mandavam – Há, você vai fazer assim. Vai montar uma prova assim, com essas questões, assim, assim, assim.... Eu, em muitas vezes, tirava as questões do livro. Do próprio livro que eu dei aula, que eu resolvi aquele exercício, eu colocava para o aluno na prova. Hoje eu já não faço mais isso. Até porque não há necessidade, aprendi lidar

com essas questões de prova, de como fazer (...)»⁵⁸ [Professora Ana, narrativa produzida em 25 de setembro de 2013].

As ações para que a professora apreenda uma determinada prática pedagógica – treinar o aluno para certo raciocínio, já estão incorporadas em suas enunciações. A professora não precisa mais ser treinada para treinar o aluno, para usar o saberes “avaliação para fazer com que o aluno estude mais”, como uma ação “da” professora sobre os alunos, mas que também implica em uma avaliação de sua prática pedagógica pelos alunos e pela escola. Isto é o que os gestores chamam de “alinhamento”, uma ação para que a professora “[...] se adéque a todos os critérios requeridos pela instituição” (NETO, 2011, p. 99).

As práticas de avaliação escolar são constituídas dessa forma, para que a professora possa se cercar de garantias de que o processo avaliativo seja realizado com sucesso e “produza resultados verdadeiros, objetivos, fidedignos, que explicitem o real valor de cada um dos alunos, os quais classificados e hierarquizados terão as recompensas, punições ou os tratamentos adequados a cada caso” (ESTEBAN, 2008a, p. 15).

São, assim, constituídas para que os instrumentos avaliativos possam ser os mais objetivos e neutros possíveis, uma vez que é a publicação dos dados que está em jogo. Ao longo de seu desenvolvimento profissional uma professora pode aprender que o conhecimento implica em manipular e dominar informações, alunos e o processo de aprender e ensinar-treinar, a fim de medir o que os alunos sabem e o que não sabem.

4.2.4 Uma prática de significação que constitui diferenças

Um questionamento que se faz presente na leitura e na reflexão da construção narrativa da professora Ana, nesse segundo encontro, é a constituição de enunciados unificadores das diferenças de alunos no convívio na escola para estabelecer *uma* prática avaliativa na sala de aula.

⁵⁸ Parte integrante da narrativa produzida em 25 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na segunda produção narrativa.

As enunciações de igualdade que a escola movimenta traduzem, contraditoriamente, enunciados de exclusão. Uma avaliação, quando movimentada por uma prática de igualdade, em defesa das identidades que convivem na escola impulsiona diferenças. Dizer que estudantes têm condições de fazer uma prova diferente é o mesmo que dizer que existem estudantes que não têm condições de fazer outra prova mais “difícil”.

“(...) por exemplo, eu gostaria, até hoje, eu gostaria de fazer uma prova diferente, mais difícil. Por exemplo, hoje eu tenho um segundo ano do Ensino Médio que eu gostaria de fazer uma prova diferente da que eu faço, mas como não pode... Como as provas têm que ser iguais para todas as turmas, tenho que pensar na turma mais fraca também. Então eu tenho que fazer uma prova que dá para o aluno tirar sete, para tirar dez o aluno tem que estudar mais (...)”⁵⁹ [Professora Ana, narrativa produzida em 25 de setembro de 2013].

Uma ação posta em movimento para que uma professora possa criar mecanismos para subverter resultados de aprendizagens em resultados de classificação, quando aprende, no espaço escolar, um mecanismo criado para atender a uma demanda constituída para a classificação de alunos.

Um discurso em favor das identidades movimenta, nesse contexto, uma cadeia de reafirmação das diferenças: os mais fracos e os mais fortes; alunos que estudam menos e alunos que estudam mais; alunos que fazem uma prova difícil e alunos que não fazem; alunos que tiram dez e alunos que não tiram dez, turmas que são melhores e turmas que são piores... A escola se constitui desta forma, em um lugar onde as diferenças se estabelecem. As crianças aprendem, desde muito cedo, suas limitações e possibilidades no confronto com o outro no ambiente escolar.

Mas o discurso que circula em favor das diferenças não é o do respeito, da convivência com os diferentes. Assim, o que se nega é que as crianças são diferentes, aprendem de forma diferente, que podem aprender com os outros, por conta dessa diversidade, pelo olhar do outro e na troca com o outro.

⁵⁹ Parte integrante da narrativa produzida em 25 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na segunda produção narrativa.

Para Tadeu da Silva (2013), o confronto entre a identidade e a diferença é inevitável. O primeiro discurso a se movimentar é o discurso da identidade, no entanto, é a diferença que constitui o espaço escolar e as práticas pedagógicas, dentre elas, em especial, um discurso da avaliação que se intenciona democrático para as diferenças estabelecidas entre alunos naquele ambiente. A diferença é o objeto de produção da escola e, assim, está na origem do processo de diferenciação que a escola movimenta, quando institui em seu currículo uma avaliação única e processos de correção e classificação iguais para todos (TADEU DA SILVA, 2013).

A escola nesse contexto pode ser um espaço dentro de um sistema de significação de diferenças sociais também, e principalmente, da vida fora da escola. A escola ensina a conviver com as diferenças, mas não na forma democrática do discurso, uma convivência pacífica e necessária para a alimentação de uma sociedade de exclusão: professores desistem da escola pública; alunos de escolas públicas não são interessados; alunos de escolas públicas irão ganhar pouco mais do que um salário mínimo; as realidades entre alunos de escolas populares e de escolas particulares são totalmente diferentes. Sem perder o sentido desses enunciados, podemos inserir neles outras tantas formas de exclusão social que escolas espalhadas pelo país podem ensinar às crianças e a uma professora iniciante.

É no confronto de identidades e diferenças discursivas que uma professora de Matemática produz uma significação para práticas avaliativas de Matemática ao longo de sua carreira docente. O que parece estar de acordo com Tadeu da Silva (2013), ao dizer que identidades e diferenças “não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (p.81).

Uma prática avaliativa ao movimentar e afirmar enunciados a favor da identidade – provas iguais para todas as turmas – enuncia uma diferenciação social. Esse processo traduz “o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder” (ib., 81).

Assim, relações de poder da avaliação se fazem representar por uma professora de Matemática que afirma e impõe aos diferentes alunos uma identidade, mas que se percebem na diferença e ficam preocupados quando as notas não são

boas. Os acessos aos lugares sociais privilegiados passam pela avaliação. Com isso, pais podem ir até a sala de aula conversar com a professora para que os processos avaliativos sejam retomados, quando de seu insucesso pelos filhos.

O confronto entre a identidade e a diferença é alimentado pela escola, mas é um discurso social e econômico, fora da escola, que fornece suporte para que se torne vivo, se movimente e movimente vidas na escola por meio da avaliação. A escola concretiza a força da avaliação no papel de controle do “boletim” porque, no final das contas, sai o boletim – documento torna visíveis as relações de poder da avaliação na escola. Instrumento que faz com que cada individualidade entre no campo do documentário, “ou seja, os indivíduos passam a se constantemente observados, vigiados, normalizados e, além disto, têm seus comportamentos e saberes documentados” (WANDERER, KNIJNIK, 2014, p. 95).

E, assim, uma professora movimenta práticas avaliativas de controle para a produção de dados ao “boletim”. Uma prática avaliativa quando valorizada por um registro documental pode ser compreendida como “um “poder de escrita” constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa” (FOUCAULT, 2013b, p. 181).

Falamos de escola, de crianças em formação, mas Foucault (2013b) cita esse exemplo para dizer dos controles de hospitais, de balanços entre desaparecidos e mortos, do controle de epidemias e da eficácia de um tratamento, mas também para o controle “dos estabelecimentos de ensino, onde era forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades” (p. 181) em relação a “todos”. Um processo de forçar uma identidade social por uma prática avaliativa que expõe os diferentes, como se precisassem de tratamento para se enquadrar em uma normalidade de um padrão estabelecido: uma determinada quantidade de notas azuis precisa ser registrada.

É assim que uma prática de significação que constitui diferenças é movimentada por um enunciado de que a avaliação tem que ser única para todos os estudantes de um mesmo ano na escola. Não melhor do que esse resultado da

produção discursiva de um confronto entre escola e professora, seria a de *uma prova mais difícil*⁶⁰ para uma turma com “melhores” alunos na escola.

A avaliação como resultado de produção de diferenças sociais na escola nega sua constituição como objeto social da aprendizagem, um instrumento para pensar as diferenças de diferentes no sentido de olhar para os alunos em seus modos particulares de aprender e se relacionar com o conhecimento matemático.

4.2.5 Agora você me pergunta: como eram as minhas provas? Imagine...

“(...) se eu não sabia nem dar aula, se era assim: um livro e pronto, você aprende sozinha, imagine as provas. A gente aprende de olhar outras provas, elas servem de modelo, a coordenação ajudava, mostrava outras provas e eu ia vendo tudo isso... é assim que se aprende. Acho que hoje também não é diferente, não sei... Mas hoje eu já tenho experiência, sei elaborar uma prova. A gente aprende... (...)”⁶¹ [Professora Ana, narrativa produzida em 25 de setembro de 2013].

Enquanto a professora constrói uma narrativa de um confronto sobre práticas avaliativas, descreve a si mesma e a um contexto social à pesquisadora. Dizer como intenciona práticas pedagógicas que não podem ocorrer na escola é também dizer a prática que pode. No enfiamento de significados entre escola e professora, a identidade de uma professora é formada. Fixar essa identidade é uma das formas que a escola tem para hierarquizar sua relação com a professora, os estudantes, os pais e a sociedade. Uma forma sutil de estabelecer sua relação de poder de “como fazer”.

A sutileza dessa disputa vem de como se dão essas imposições na escola. Outros enunciados articulados são lançados para que professora, estudantes e pais aceitem as normas estabelecidas: bom salário; escola bem conceituada; um índice que eu tenho que aprovar quase oitenta e dois por cento dos alunos; a escola não

⁶⁰ Optamos por discutir essa marca de significação para uma prática avaliativa nas reflexões construídas a partir da terceira narrativa.

⁶¹ Parte integrante da narrativa produzida em 25 de setembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na segunda produção narrativa.

recebe verba; os estudantes são aprovados nas melhores universidades, e tantos mais.

A escola como o lugar para a formação de uma professora iniciante é estabelecida a partir de normas e regras de “como fazer”. Nesse espaço, uma professora de Matemática no início da carreira docente não aprende *sozinha* como imagina, aprende uma prática avaliativa olhando outras provas como modelo, aprende práticas que se movimentam naquele espaço-tempo em que outros professores iniciantes já aprenderam, aprendem ou aprenderão. “A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai silenciando o que pode e deve ser aceito na escola” (ESTEBAN, 2008b, p. 14) e, assim, a avaliação vai se estabelecendo como um instrumento de controle e limitação das ações de professores e alunos na sala de aula.

Uma das dificuldades encontradas na formação de um professor de Matemática no início da carreira docente como sujeito avaliador na escola é perceber as dissociações entre o que a escola diz e o que realmente a escola faz. Talvez por esse motivo a professora Ana perceba-se como sujeito ingênuo, que acredita na possibilidade de fazer a diferença em um difícil início da docência, até pegar o *jeito das manobras*. Até que seja inserida como sujeito na posição de professora-avaliadora na malha da formação discursiva que a escola movimenta, para as práticas avaliativas, para o controle social da sala de aula, para ensinar mais do que a Matemática – ensinar o que a escola mais ensina: “alguns irão conseguir e outros não, isso é natural”, quem determina é a avaliação.

Uma prática avaliativa pressupõe uma reflexão a partir da e com a produção de alunos na escola. Ao anular uma possibilidade da participação e da reflexão de professores em um processo que deveria ser o de respeito e inclusão na formação de um profissional crítico a escola anula também uma possibilidade para a formação de estudantes críticos a uma sociedade que se intenciona mais justa (ib., 2008b).

A escola entra, assim, em um descompasso como o discurso que a institui socialmente como lugar de inclusão. Ao proporcionar uma leitura fragmentada do que “é a escola” em diferentes enunciados, para a professora, os alunos, pais e a sociedade, a escola faz da parte que lhe falta ou que movimenta de maneira escondida, um enunciado invisível ou que não tenha muita visibilidade. Assim, se

firma como lugar de inclusão social para uma professora, seus alunos e a sociedade, apesar dos confrontos sociais, reafirmando seu papel como lugar de oportunidades e respeito às diferenças, mas escondendo uma prática de significação que classifica e hierarquiza processos de exclusão social.

4.3 AVALIAÇÃO: UM EXERCÍCIO DE PODER PARA TORNAR VISÍVEL

O discurso da Educação tem movimentado enunciados de uma prática avaliativa como instrumento que permite conhecer e refletir sobre o que alunos sabem, sobre outros caminhos para a aprendizagem e como instrumento para uma organização do trabalho de ensinar e aprender na sala de aula. Mas os processos de construção narrativa organizados na pesquisa, como as questões não diretivas, os encontros espaçados para as entrevistas narrativas, as conversas negociadas de releitura das entrevistas textualizadas indicavam práticas avaliativas em outros caminhos discursivos.

As negociações e discussões entre pesquisadora e professora, nesses movimentos, configuram momentos de confrontos entre a subjetividade e as vivências narradas. A professora Ana não movimenta enunciados de práticas avaliativas ligadas à aprendizagem de alunos em suas construções narrativas, no entanto, mostra-se à vontade para narrar-se em um processo que se configura na subjetivação de um sujeito avaliador. Assim, a prática avaliativa interrogada, nesse terceiro encontro, com a professora Ana foi orientada pela questão: ***gostaria que você falasse um pouco das avaliações na escola. Olhando para a escola pública e para a escola particular, porque é importante a avaliação na sua prática pedagógica?*** Uma questão que poderia indicar por quais caminhos anda uma prática avaliativa, senão pelos caminhos discursivos que movimenta a Educação?

Larrosa (2011) indica que nos estudos de Foucault a constituição de ser o que se é ocorre por um processo de subjetivação do sujeito, daí o enlace entre subjetividade e exercícios de poder. A subjetivação de uma professora iniciante se dá, nesse contexto, quando um determinado domínio material de práticas avaliativas “é focalizado como objeto de atenção” na escola para a formação de uma professora de Matemática (ib., 55). Mas também quando a professora movimenta práticas apreendidas com seus alunos no cotidiano da sala de aula.

A subjetivação é um movimento que põe em prática relações de poder. Para Foucault (2013b), “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de

poder” (p. 30). Quais seriam as relações de poder que podem uma prática avaliativa na vida de crianças na escola? Podem alcançar as crianças na vida fora da escola? E em que medida também alcança uma professora de Matemática em sua formação docente?

4.3.1 Terceira produção narrativa

Textualização da terceira entrevista realizada em 25 de set. de 2013

Eu sempre questionei o aluno que faz tudo na aula e na prova vai mal – Faz tudo na sala, como que na prova foi mal? Chamo o aluno, até hoje é assim, faço uma questão e pergunto para ele como é que faz. Isso depois da prova, porque eu sei que ele não foi bem. Costumo pegar uma questão muito parecida, com o mesmo raciocínio – Ah professora tinha um exercício assim na prova! Sabe que eu lembrei, não é assim que faz? Eu fiquei muito nervoso, muito nervosa.... Então eu fico pensando se aquela... aquela... aquela escrita, aquele papel avalia mesmo o que o aluno sabe. O aluno sabe quando acerta? Aquele aluno que faz na sala e na prova erra, não sabe nada? Porque eu tenho que dar uma nota. Sempre procurei olhar para isso também, tive que aprender muito rápido, como eu já disse para você, no segundo ano que eu dava aula fui para uma escola particular.

Agora, no Ensino Médio a coisa é mais complicada, como eu já disse aqui para você, no meu segundo ano de trabalho fui para uma escola particular. Por que é mais complicado? Porque o adolescente, da idade do Ensino Médio, ele entra com quatorze anos e sai com dezessete, tem mais opinião, reclama mais, fala direto com você, não é o pai que vai lá, não é a direção, é ele mesmo – Sua prova estava muito difícil, você não fez exercício daquele jeito na sala de aula. Isso são coisas que ficam no nosso aprendizado... Se bem que ao longo do tempo você vai pensando... – Será que eu tenho que fazer exercícios na sala e na prova colocar bem parecido? Com o tempo fui vendo que não... Com o tempo fui vendo que não... mas... eu tenho que treinar meu aluno para aquele tipo de raciocínio.

Levei isso também para a minha vida profissional. Esse pecado eu nunca cometi, de dar uma questão muito diferente da que eu fiz na sala. Quando cometia, chagava na coordenação, porque eu sempre fui sincera, onde fosse que eu trabalhasse – Fiz uma prova e ela estava um pouco difícil, acho que os alunos vão mal – Você não viu isso antes? – Não, se eu tivesse visto, teria trocado as questões [risos]. A escola pensa que professor é mágico. Não sou perfeita.

Geralmente a gente tem uma sala de aula heterogênea e então, se eu faço uma prova para o nível dos alunos que estudam mais, essa é uma prova muito difícil. Os alunos que estudam mais gostam de uma prova muito difícil, mas as turmas são heterogêneas, não dá para ser assim.

Com o tempo eu fui aprendendo a fazer prova...é... a fazer avaliação. Quando eu falo em avaliação eu penso em prova, porque a gente tem que dar nota! Essa nota tem que aparecer no papel. Foi por isso que lá no início da minha carreira eu comecei a ver que se eu desse só uma prova, duas... depois eu não ia ter como reverter aquele resultado, a nota do aluno. O aluno fica muito desestimulado, isso afeta di-re-ta-men-te⁶² a vida escolar do aluno. O professor pode, simplesmente, fazer com que o aluno desista. Em uma escola pública, desista de estudar, já em uma escola particular, você tira o aluno daquela escola com uma avaliação. Isso tudo dependendo de como você avalia... o que eu quero dizer é de como são suas provas – Ah! A minha prova é super difícil. Tem professor que se orgulha disso. Não vejo assim, é melhor fazer exercícios difíceis na aula para treinar o aluno nesse tipo de questão, hoje é assim!

Eu me lembro que comecei a dar aula em 1994, em 1998 foi o primeiro ENEM – Nossa! Contextualizado! O que significa essa palavra? Tive que aprender sozinha. Eu já não dava mais aula na escola pública, só dava aula em escola particular. Na escola particular a realidade é outra, mesmo lá no início quando eu comecei em 1995, quando eu entrei na primeira escola particular, em 1996 eu larguei a escola pública e entrei para outra escola particular que eu estou até hoje.

Mas é assim, na escola particular os alunos estudam mais, estão mais bem preparados. Eu sempre tive mais liberdade nessas escolas para falar. – Olha, os alunos vêm do Ensino Fundamental com falhas de produtos notáveis, eles não conseguem montar um problema, ler um problema. “Nossa, mas eles têm tanto isso no Ensino fundamental”. O aluno lê, mas o professor de Matemática tem que ensinar a pensar em Matemática também. Montar um problema, como é que eu monto um problema? Resolver com o aluno na sala de aula. Fiz isso sempre, desde o primeiro ano. Uma experiência que eu tive com uma turma do primeiro ano, em uma avaliação que a escola faz, os alunos foram mal. Eles não conseguiam montar a

⁶² A separação da sílaba na escrita é uma forma de aproximação com a fala da professora ao pronunciar a palavra “diretamente”.

função do segundo grau de um problema. No ano seguinte eu falei que não ia mais cometer o mesmo erro. Senti culpa sabe?

Fiquei assim porque os alunos fazem uma avaliação nacional, a escola usa um material, esse material é adotado em mais de cem escolas no Brasil. Eles fazem um simulado nacional, todas as escolas têm que participar. No resultado do simulado vem o “ranking” do aluno nacional, com todos os alunos que fizeram o simulado no Brasil naquela mesma série, vem esse “ranking” do aluno também na escola e também vem o “ranking” da escola, entre todas as escolas associadas no Brasil. Quando você faz a primeira prova, nossa! Lembro que eu fiquei muito nervosa, porque também havia mudado a coordenação, todos esses problemas políticos envolvidos – Será que esses alunos vão mal nessa prova? Será que eu estou fazendo certo o meu trabalho?

Vou te falar, isso é muito legal... Quero ir até o final da minha carreira pensando assim, me questionando... Será que eu estou fazendo certo? Quando então eles fizeram o primeiro simulado, a escola ficou em primeiro lugar no Brasil... A escola ficou acima da sede que é no estado de São Paulo. Pensei na hora – Estou no caminho certo! Mas aqueles alunos vieram do Ensino Fundamental com base, entendeu? E eu ainda consegui forçar mais eles. Eu dava testes, com cinco questões – Vamos ver se vocês sabem, como é que vocês estão. Se vocês estão sabendo o básico. Eu acho que o professor tem que saber se o aluno está sabendo o básico, não é mesmo? Se eu dei um conteúdo de progressão aritmética por exemplo, será que eles sabem o básico? Porque o aluno pode fazer PA sem fórmula, tem aluno que consegue, ele pensa, pensa, e faz. Eu aceito tudo isso na avaliação, não penso que o aluno tem que fazer igual a mim. Tem aluno que faz uma porção de contas, tem aluno que resolve em duas linhas. Se eu tiver muitas dúvidas na hora da correção chamo ele – O que você pensou aqui? É difícil eu fazer isso, mas... porque normalmente eles fazem a prova bem.

No ano seguinte dessa avaliação que a escola ficou em primeiro lugar, em todos os bimestres as turmas do primeiro e segundo ano foram o primeiro lugar no Brasil também. Quase o ano todo na verdade. Tanto, que os alunos estão na USP. Entraram na USP agora também em 2012. Eles faziam o primeiro ano, eu continuei trabalhando com eles do mesmo jeito. Treinando bastante.

Então é assim, as questões difíceis, difíceis... O que são questões difíceis? São questões que o aluno tem que raciocinar muito em cima do exercício. Então eu procuro fazer em sala de aula. Talvez na prova, eu até coloque um desafio, entendeu? Vale meio ponto o desafio, mas a minha prova vale... – Ah então sua prova fica valendo dez e meio? A prova fica, mas o sistema da escola só aceita até dez. Mas não é um estímulo a mais para os alunos? Eles adoram! – Ah eu acertei o desafio! E ninguém fica falando – Eu tirei dez e meio, esse meio ponto você vai me dar na outra prova? Não, ninguém fica chorando por isso.

No ano seguinte, no primeiro simulado também, que é no Brasil, é nacional, os alunos não ficaram em primeiro lugar. Quem se lembra do segundo lugar? Quem tirou a medalha de prata? Nas olimpíadas fica feliz quem tirou bronze? Onde? Só perguntam as de ouro. A sociedade é assim. É da cultura, os primeiros que interessam. Então, o colégio ficou em quarto lugar no Brasil!⁶³ Fiquei inconformada e a coordenação também – Professora, o que é isso?

Os alunos são muito competentes, são muito capazes. Fui pesquisar o que eles não sabiam, eles não conseguiram montar o problema. Eles não conseguiram ler o problema, interpretar e colocar aquela leitura em símbolos. Me senti culpada, eu deveria ter trabalhado mais essas questões com os alunos. Ter feito uma avaliaçãozinha antes, porque esse simulado que vem é muito importante para a escola, para os alunos, os pais, até professor fica bem...

Mas também tem uma divergência entre a forma como eles cobram no simulado e a forma que é cobrada no material entendeu? O material é muito voltado para a Matemática, para a parte de exatas, tem muito calcule, efetue e resolva. O simulado é estilo ENEM, entendeu? Como eu já sabia, já tinha visto no ano anterior, eu treinei... mas no ano anterior tinham aqueles alunos excelentes. E a escola recebeu muito aluno de fora entendeu? De outras escolas... não é a mesma cultura. Mas fiquei chateada – Por que aconteceu isso? Não é uma forma de mostrar que eu também errei nas avaliações? Na forma de avaliar? Eu deveria ter detectado isso. Deveria ter feito um diagnóstico dessa situação.

Depois que passa o simulado, a matéria vai continuando, porque eu não posso parar, se eu parar vai atrasar o conteúdo, vou deixar de dar outros conteúdos.

⁶³ Entre as vinte e três escolas conveniadas no Brasil.

Na escola particular não funciona assim. Na escola pública você faz o que quer. Penso que é melhor o aluno aprender. Aprender a pensar aquele conteúdo e depois seguir com outros conteúdos. Na escola pública se você continuar com o conteúdo o aluno não dá conta sozinho, não sei o que acontece eles sempre esquecem o que você já ensinou.

Mas na escola particular não é assim – Professora continua o conteúdo, porque você vai dar o material todo! Não é assim? Então fiquei... chateada, mas para o segundo bimestre treinei mais os alunos. O que eu fiz? Montei mais listas com problemas. Comecei montando listinhas com problemas de sétimo ano. Aqueles problemas das patas dos bichos. Não têm? Problema do carro e das motos, das rodas. Falei para os alunos – Não quero que vocês resolvam não, porque eu sei que vocês sabem resolver sistema, só quero que vocês montem para mim, vou colocar no site. Então todo o final de semana eu colocava no site seis probleminhas. – Eu só quero ver se vocês vão montar e eu vou cobrar essa tarefa, vou dar uma olhada. – Ah professora, mas e quem não fez? Eu não gosto desse negócio de quem não fez... zero! – Você não fez a tarefa? – Eu não gosto disso! O que eu quero é que ele tenha essa responsabilidade – Olha tem que fazer a tarefa, porque a tarefa é o único momento em que você está sozinho!

Eles fazem a tarefa, depende da turma... a maioria das vezes faz. Essa é uma característica dessas duas escolas particulares que eu trabalhei muito tempo. Em uma eu trabalhei doze anos e na outra, trabalho há vinte anos. Como a direção já me conhecia, deixava eu ter uns ataques... aquela coisa – Tem que fazer! Nossa não gostei vocês não fizeram! Vocês vão fazer agora! Veja uma coisa que eu pensei agora, na escola pública se você quiser gritar com o aluno pode, até pode, mas não vai resolver, vai ficar pior. Eles vão te odiar para sempre. Lá tem que conversar... falar com jeito, tentar...é só tentar... não sai disso.

Enfim, o aluno na escola recebe uma nota, não tem jeito, recebe um boletim. Do início da carreira até hoje é assim, não mudou, eu vou fazer vinte anos em sala de aula e não mudou nada. Depende também da escola, tem avaliação bimestral, simulado e eu podia sempre dar testes. Então eu sempre fui a professora dessa escola que eu trabalhei doze anos, que mais aplicava testes. Os colegas falavam – Você fica se matando de corrigir. Eu vejo que é muita preguiça, vai dar trabalho

entendeu? Se em cada teste o professor ganhasse um valor todo mundo ia dar um monte de testes. Como não ganha, depende da nossa responsabilidade, depende da sua visão, do que você espera dos alunos. Acho que é muita responsabilidade você ser um professor.

Contei tudo isso para você entender a minha posição, de todos os professores eu acho, se a prova é importante... Bem... vamos a sua pergunta [risos]. Fazer prova é importante? Sim, na minha opinião sim. Primeiro porque a escola me cobra a parte quantitativa, é nota. Segundo porque... eu gosto de dar vários testes, os alunos preferem, porque não acumula conteúdo entendeu? Você pode dar uma prova bimestral e o simulado, mas acumula conteúdo. É da cultura do aluno, não tem jeito, se acumular conteúdo ele sai mal na prova. Apesar de estudarem é outra cultura, prefiro fracionar o conteúdo, estimular os alunos.

Na escola particular, pelo menos nas que eu trabalho e trabalhei até hoje é assim – Gente eu vou dar um testinho – De que matéria professora? O que você vai pedir no teste? Então é uma forma que você tem de forçar o aluno estudar. Por exemplo, essa semana mesmo, os alunos do primeiro ano fizeram uma prova, anteontem. Na quinta-feira da semana passada eu deixei uma lista pequenininha - Só para refrescar um pouco o logaritmo na cabeça de vocês e eu forçar vocês a fazerem um pouquinho de PA. – Mas você vai colocar problema de PA? – Não! Eu não vou colocar problema de PA. Vamos ainda fazer em sala. Porque eu tinha começado o conteúdo de PA na quarta-feira da semana passada, agora. Na prova, de quinze questões, tinham quatro questões de PA. Mas assim, considere a sequência, quem é o “a trinta”? Dado o “a dois” e o “a dez”, quem é o “a vinte”? – Vamos ver se vocês sabem manipular esses dados. Eles entenderam super bem “ah professora isso aí tem muita lógica”, eles veem, “há mais eu sou obrigado a usar a fórmula?” não, vocês podem fazer da maneira que vocês quiserem, mas deixe explicado para mim. Porque se tem só uma resposta, como eu vou saber se colou ou se não colou?

Sempre explico isso para eles, que eu não posso ter dois critérios de correção - Ah... o aluno é inteligente, ele colocou aqui sete, a resposta é sete mesmo, então está certo. Mas aqui ele é meio “burrinho”, colocou sete também, mas esse eu não posso aceitar. Eu não posso fazer isso. São esses cuidados que eu tenho

entendeu? Então é treinar os alunos nos testes. Não é só teste, às vezes eu faço lista também. Eles gostam de fazer porque... Olha quem não gosta de estudar, eu posso dar vinte testes, ele vai mal nos vinte.

Tem uma questão importante também, o aluno que tem mais responsabilidade, pelo menos é assim, não gosta de estudar, mas fala – Eu tenho que estudar, porque isso faz parte da minha vida, porque é o processo do ser humano.

Hoje estou em uma escola particular e em uma escola pública também. Nessa escola particular, não tem jeito, os alunos... é da cultura deles estudar. O pai tem dinheiro, então ele vai estudar. Não é dito isso, isso já é natural. Ele já quer ser médico, já quer seguir a profissão do pai. Já quer fazer... - Ah eu quero fazer isso, eu quero... Essas coisas assim. Agora se ele não gosta de estudar, como muitos na escola pública não veem ali no estudo um objetivo para a vida deles, você pode fazer tudo, usar o recurso que você quiser, o aluno vai continuar sem querer estudar. Eu discordo do que falam por ai – Ah! O aluno não gosta de estudar porque o professor não estimula na aula. Acontece isso mesmo às vezes, mas a gente está falando de ser humano, é rotulado isso? Todo o aluno que não gosta de estudar a culpa é do professor? Não é verdade isso, agente se depara com todas essas coisas, tanto na escola pública como na particular. Na pública é sempre culpa do professor, na particular a família quer saber porque o filho não aprendeu cobra da escola, mas a responsabilidade é de todo mundo, do aluno também. A família se desculpa por ela e pelo aluno, você está entendendo a diferença?

Então, essa questão da avaliação é muito séria, é uma responsabilidade muito grande do professor. Eu, pelo menos, toda vez que eu faço uma prova, chego no dia seguinte – Como vocês foram? O que vocês acharam? Eu pergunto. – Nossa! Estava difícil demais. Prova de trigonometria, por exemplo, no segundo ano do Ensino Médio, é muito forte a trigonometria lá na escola particular, os alunos veem trigonometria de fevereiro a agosto, três aulas por semana. O professor destrincha a trigonometria, então eu prefiro trazer exercícios do simulado nacional, questões anteriores, baixo do site para os alunos. Por exemplo, estou aqui com você, mas a hora que eu sair daqui eu vou na minha casa, eles estão esperando para eu colocar exercícios no site. Na hora que eu colocar no site para eles, dez minutos depois eu

atualizo a tela e já tem aluno que baixou o exercício, é muito legal isso. No final de semana, se eu colocar domingo de manhã, dá meia hora, tem um contador para ver quantos alunos acessaram a tarefa, você vai lá e vê que tem aluno que já acessou.

Mas isso envolve tanta coisa né? O aluno tem que confiar em você, tem que confiar no seu trabalho. O aluno tem que ter segurança que você tem segurança no conteúdo, porque senão ele não te respeita como profissional. E na escola pública é assim, só muda... A gente fala só muda... A classe social muda tudo! Mas ele também te respeita se você... Se ele vê que você tem interesse em ensinar, que você sabe o conteúdo, mas que você está se esforçando para ele, que você vai aprender lidar com ele...

Você pega dois professores na escola pública. Um que entra... faz e acontece e os alunos não aprendem! Outro dia escutei isso de uma colega, que ela faz de tudo e os alunos não aprendem. Disse também, que queria adotar um livro que tinha problemas e tinha também o “calcule” e o “faça” e os outros professores queriam adotar um livro que é direto “calcule” e “faça”. Até porque eu acho que não adianta fugir do “calcule”, “determine”, do “encontre” e do “resolva”.

As escolas em que eu trabalho não interferem nesse processo. Eu vou te falar – Os meus melhores alunos, os melhores! Os garotos que vão fazer Engenharia na USP, como dois alunos aprovados agora, outra aluna, para Agronomia na USP, e outros... Você pega os melhores! Eles fazem tranquilamente o “efetue”, o “resolva” e o “desenvolva”. Eu acho que ele tem que saber o que fazer. Eu falo que ele tem que fazer, eu brinco – Vocês têm que matematicar⁶⁴ entendeu? E não impede também que ele resolva um problema aplicando aquele conhecimento também. Ele tem que saber fazer tudo! Se ele sabe Matemática, ele sabe fazer tudo.

Por isso que eu falo que é complicado uma avaliação também. Esse ano eu tenho duas turmas de primeiro ano, que nem adianta querer extrapolar, fazer coisas que eu gosto... Como eu fiz nessa outra turma que eu falei, não foi todo mundo para a USP, mas era uma turma bacana, até os que eram mais fracos. Mas é sempre assim, muito calcule, resolva, efetue, determine... Tem professor que não faz assim na escola, mas a direção não interfere, o meu aluno aprende muito bem, são os melhores até.

⁶⁴ Expressão usada pela professora Ana para indicar a necessidade de “fazer continhas”.

Tem um fato, em 2012, fiz uma prova, coloquei uns problemas de proporção bem fáceis. Abri o livro do Gelson Lezzi, do sexto ao nono ano, gosto desse livro, eu não joga fora esse livro. Todo ano eu joga alguns livros, pego outros, mas esse não. Tirei de lá os exercícios. Regra de três simples e composta. Porque tem no capítulo do material da escola. Quando eu corriji... – Como esses alunos vieram parar aqui? Não conseguem resolver um probleminha de proporção. Porque eu tenho que entender isso também. Olha só como é complicado avaliar.

Então eu fiz problemas fáceis e difíceis. Às vezes eu tento bolar um problema que um dia pode acontecer... eles têm que saber. Tinham cinco salas do primeiro ano, duas eram mais fracas, então eu não podia fazer uma prova mais difícil... Até porque vão me cobrar. Tem que ter jogo de cintura, não quero ninguém no “meu pé” – Professora o que é isso? Um monte de dois, de três, de um? Então você faz uma prova para todo mundo, porque não pode fazer uma prova diferente. Eu já pedi, a turma é melhor eu posso fazer uma prova mais... Acho que a turma cresce mais, as turmas são heterogêneas.

É assim no primeiro ano do Ensino Médio, no primeiro bimestre eu cobro mais do aluno, mas no segundo bimestre eles já pegam o ritmo. Porque tem a avaliação. Tudo isso é porque envolve a avaliação, porque envolve um processo avaliativo.

No início do ano eu faço uma avaliação diagnóstica. Meu colega que divide frente comigo faz vinte questões e eu faço vinte e eles escolhem dez questões de cada um. Quando eu monto as questões tenho o maior cuidado para ninguém... Pego o livro que o colega do nono ano usou, e faço. Teve questão que de oitenta alunos, um acertou. Eles aprenderam? Peguei o básico, para não prejudicar ninguém. Eu tabulei todas as questões para saber de onde eu tirei a questão, quantos acertaram, erraram...

A gente é cobrada o tempo todo por meio de um processo avaliativo. Depende também do que a escola quer... da linha da escola e da sua credibilidade dentro da escola. Então é por isso que eu tento equilibrar, eles foram mal na prova – Vou fazer um simulado, uma lista... Sempre tiro um exercício da lista e coloco na prova. Deixo eles perceberem isso, não falo nada. – Professora ainda bem que eu fiz aquela lista, tinha questão daquela lista na prova. No primeiro ano os alunos são mais imaturos, no segundo ano eles fazem naturalmente. – Olha um exercício da

lista! Então é assim, eu acho que pode ter exercício difícil na prova? Pode, mas eu tenho que ter feito em sala de aula.

É isso, acho que é natural esse processo, a escola tem prova, sempre teve, então se eu acho que a prova é importante? É, tem outro jeito de saber o que o aluno sabe? Não tem.

[Professora Ana, narrativa produzida em 25 de out. de 2013]

4.3.2 Avaliação na sala de aula: uma máquina de ver

No espaço da sala de aula, nas relações entre professora e estudantes, a avaliação vai se constituindo como parte de um processo social mais amplo. O que é classificado como certo ou como errado em um determinado contexto faz parte de um capital cultural⁶⁵ histórico e ideologicamente condicionado aos anseios de uma professora de Matemática, de seus alunos e da escola, a partir de uma leitura do que a sociedade espera de instituições educacionais.

Mas as instituições movimentam discursos diferentes, em um contexto específico e pontual – as instituições educacionais veem os seus sujeitos. Por um lado, alunos de escolas particulares que convivem com um discurso interno da competência⁶⁶, de melhores alunos, mais capazes, que estudam mais e por isso, estão mais bem preparados e, por outro lado, de alunos de escolas populares que não conseguem acompanhar o conteúdo (sozinhos) precisam de ajuda, pois sempre esquecem o que lhes foi ensinado. Mas a professora é a mesma nas diferentes realidades sociais e movimenta o mesmo enunciado de uma prática avaliativa: quanto mais avaliações melhor.

As avaliações como mecanismos de controle do conhecimento daquilo que foi apropriado pelos estudantes são uma forma que a professora encontra para planejar e reestruturar caminhos de ensinar e aprender no cotidiano escolar, isto porque deve publicar seus resultados, espelhados pelos resultados de seus alunos.

Larrosa (2011), em uma leitura de Foucault, insere a escola como uma “máquina de ver”, como uma forma de tornar possível a constituição de mecanismos eficazes para ver o que os estudantes sabem. No caso da escola é possível citar, além da própria escola, a avaliação como um dispositivo que torna visível aquele que uma máquina de ver pode capturar.

⁶⁵ Cf. Tadeu da Silva (2000), “refere-se à posse de bens, capacidades e títulos culturais que, por homologia com o capital propriamente dito, isto é, o capital econômico, adquirem um valor social, proporcionando vantagens sociais aos seus possuidores. O termo está identificado com a teorização do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O capital cultural pode se apresentar de forma objetivada (objetos culturais como obras de arte, livros, discos); institucionalizada (títulos, certificados e diplomas); ou incorporada (disposições e capacidades culturais internalizadas)” (p. 24).

⁶⁶ Perrenoud (2002) propõe “consideramos competência segundo três características: tomada de decisão, mobilização e recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento” (p. 122).

Nesse caminho, as escolas precisam “tornar eficazes os processos que realizam” (ib., p. 60), como o ensinar, o classificar e o selecionar, com garantias de que esses dispositivos traduzam a “realidade” de uma seleção no caso de escolas particulares e na possibilidade desejada por uma professora de Matemática em treinar mais seus alunos em instituições populares.

É no contexto específico das narrativas da professora Ana, que se faz possível um apontamento⁶⁷ de condições de produção que uma máquina de ver a avaliação na escola produz. A captura de marcas enunciativas de um discurso que movimenta uma prática avaliativa da professora como indicativo do uso exclusivo de instrumentos como provas, testes, simulados e listas de exercícios, como recursos avaliativos da *aprendizagem* de alunos na sala de aula, se faz presente tanto na primeira quanto na terceira produção narrativa. Para Wanderer e Knijnik (2014), “procedimentos que integram a avaliação da apropriação de conhecimentos – por meio de provas e trabalhos – com mecanismos de vigilância sobre as atitudes e o modo de ser dos alunos” (p. 95) são instrumentos utilizados para “ver” não só o que os alunos sabem, mas “como agem”, uma forma de regular aprendizagem e corpos.

Esses instrumentos são “fundamentais às estratégias de avaliação e intervenção compreendidas sob a forma de poder” (TADEU DA SILVA, 2006, p. 46), exercícios de poder institucionalizados na escola e que uma professora está sujeita. Assim, prefere lançar mão de muitos *testinhos*, uma forma de *fracionar* o conteúdo para facilitar o trabalho de treinamento de alunos para a exposição de bons resultados.

Os alunos sabem o que a máquina de ver quer ver e, por esta razão preferem vários testes como, também, uma forma de não acumular o conteúdo e, assim, sentem-se mais estimulados por uma condição maior em atingir boas notas porque, *normalmente, eles fazem a prova bem*. Esses instrumentos de controle paliativo de resultados têm o papel de garantir sem falhas o

quadriculamento cada vez mais detalhado dos comportamentos individuais. As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. Nessas máquinas de observar,

⁶⁷ Como um ato de tomar notas, registrar e refletir.

como subdividir os olhares, como estabelecer entre eles escalas, comunicações? Como fazer para que, de sua multiplicidade calculada, resulte um poder homogêneo e contínuo? (FOUCAULT, 2013b, p. 167).

A avaliação pode ser entendida como uma *maquinaria* do poder social da escola que a pesquisadora insere no discurso de Foucault como um instrumento possível para enquadrar não só comportamentos, mas de dar à escola o controle, o registro e a organização de estratégias de produção de mais instrumentos (testes, provas, simulados, etc.). Com isso, a escola pode obter uma multiplicidade local, homogênea e contínua de melhores alunos, mas que ao mesmo tempo seja e, principalmente, diferenciada de outras instituições. Espera-se, pois, estar entre as melhores, ou ainda, mais pontualmente, liderando o *ranking* das melhores escolas do Brasil. Até porque, “*quem se lembra do segundo lugar? A sociedade é assim. É da cultura, os primeiros que interessam*”⁶⁸.

Uma apropriação pela professora de um discurso institucionalizado para a produção de melhores alunos à sociedade da competência. Se os resultados não são satisfatórios, professora e escola ficam inconformadas, pois os resultados são estendidos a toda a comunidade escolar: pais, alunos, diretores e até professores ficam bem.

A máquina de ver capta também “falhas” de uma professora de Matemática, que refaz provas e testes; que treina incansavelmente seus alunos; que não precisam resolver as questões, só mostrar o que é cobrado como resultado de um treinamento; que não tem “preguiça”; pois depende de sua responsabilidade, depende daquilo que espera de seus alunos: bons resultados.

O entendimento da escola do que seja avaliar é constituído como uma orientação central para todos. Um discurso que se intenciona único, como “um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem” (FOUCAULT, 2013b, p. 167). Assim, a professora organiza sua prática avaliativa voltada para o treinamento

⁶⁸ Parte integrante da narrativa construída em 25 de out. de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na terceira construção narrativa.

de alunos na escola. Isto porque sabe que sua prática “*depende também do que a escola quer... da linha da escola*”⁶⁹.

Todos os mecanismos que uma professora pode movimentar para que uma prática avaliativa possa “medir” o que sabem seus alunos é pensado e planejado. Nesse contexto é que inserimos como mecanismos de controle, listas com questões da prova – como um modo de convencimento para que os alunos façam as tarefas propostas e nas situações em que a professora tabula questões entre acertos e erros.

Nesse contexto, práticas avaliativas são constituídas em um regime de verdade voltado para uma vigilância dos resultados e das circunstâncias do processo para que as “notas” não sejam comprometidas. Quando todos os envolvidos, nesse processo avaliativo (alunos, pais, professores e direção), limitam-se a esses mecanismos de vigilância é que escola e sociedade produzem estruturas de objetivação de estudantes.

Por meio da objetivação a escola transforma as crianças e os jovens em objetos que podem ser ordenados e classificados por medidas quantitativas, como umas que valem mais do que outras. Nesse contexto, a avaliação na sala de aula é como uma “cerimônia dessa objetivação” (FOUCAULT, 2013b, p. 179).

Para Larrosa (2011), a escola ao movimentar enunciados envolvendo professores, alunos e pais em um processo avaliativo, pode, no momento em que consegue convencer tanto aquele que será o sujeito do olhar como o objeto visível, capturar e transformar os sujeitos. “Esse dispositivo tão inócuo estabelece ao mesmo tempo o que é a criança enquanto objeto visível, quais são as coisas que são vistas e classificadas e o que é a professora enquanto observadora, como ela vê as crianças, o que ela deve olhar” (p. 61).

Mas a professora aprende a olhar e classificar as crianças com *um olhar específico*, não outro – um olhar que vê objetos que devem ser selecionados, ordenados e classificados. Assim, a prática avaliativa que uma professora movimenta na sala de aula é uma máquina de ver os alunos. O que não sabem? O que ainda precisam saber para se tornarem o que a escola e a sociedade

⁶⁹ Parte integrante da narrativa construída em 25 de out. de 2013. A textualização completa dessa construída narrativa está inserida nesse estudo na terceira construída narrativa.

intencionam que sejam? O que lhes falta? São sempre medidas, selecionadas por um processo de recolha de informações por meio de provas, testes e simulados.

Uma prática avaliativa na sala de aula quando inserida nessa lógica de controle ensina professores e alunos a se subjetivarem na ordem do discurso da avaliação imposto e compreender a disciplinaridade como central,

na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle (VEIGA-NETO, 2011, p. 114).

Assim, os sujeitos na ordem desse discurso-avaliação naturalizam um discurso que controla, classifica, seleciona e que é apresentado como válido no contexto social da sala de aula, daquilo que os alunos intencionam para suas vidas, um convencimento constituído a partir dos jogos de seleção e classificação de universidades e das posições sociais daqueles com melhores rendimentos escolares.

Provas, testes e simulados são meio e instrumentos de controle dessas intenções, expõem alunos e a professora, “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2013b, p. 177) e, assim, ganham uma posição valorizada no meio escolar. O destaque desses instrumentos em uma prática avaliativa pode comprometer, significativamente, a formação e o desenvolvimento de crianças na escola, uma vez que selecionados os melhores, também são selecionados aqueles que foram excluídos do processo de aprender e de uma vida social fora da escola, uma prática movimentada para alimentar processos de exclusão na escola.

As máquinas de ver criadas para observar os estudantes, a professora e os discursos sociais que movimentam no contexto escolar apagam a subjetividade dos processos avaliativos na sala de aula.

4.3.3 Um lugar para a subjetividade na prática avaliativa

Antes das narrativas produzidas pela professora Ana, antes mesmo das transcrições e textualizações em algum lugar só existia um movimento da vontade de interrogar a avaliação escolar como um objeto social que carrega um discurso da inclusão, mas que em suas condições de produção incluem o que não se faz visível no cotidiano escolar: a exclusão. Nesse lugar a pesquisadora se aventurava em reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, dos modelos, dos desafios de uma prática avaliativa e de suas funções para aprendizagens de crianças na escola.

Esses estudos foram um modo de subverter certezas de relações de poder que a avaliação na escola exerce sobre professores e estudantes. É certo que uma prática avaliativa tem como consequência atribuir valores, expor, incluir e excluir. Mas é certo também, que pesquisadores têm se dedicado a buscar possibilidades de outros caminhos para a avaliação de aprendizagens na sala de aula.

Refletir sobre essas possibilidades é um movimento na tentativa de extrair a avaliação na escola como um objeto de exclusão, de um lugar que foi esquecido de forma intencionada, planejada e silenciada, o que é perceptível quando o discurso da avaliação escolar movimentava enunciações de uma professora sobre um “aprender avaliar na escola”: “quando eu falo em avaliação eu penso em prova, porque a gente tem que dar nota!”⁷⁰. Esse discurso pode agir silenciosamente para a formação de outros professores, em outros lugares, uma movimentação de um contexto mais amplo para um contexto específico, de um discurso quantitativo de aprendizagens na sala de aula e da face excludente da avaliação. Relações de poder agem no silêncio, para silenciar e homogeneizar as ações de seus sujeitos e indivíduos (FOUCAULT, 2013).

Apontamentos iniciais mostram que a avaliação escolar constitui-se como um discurso democrático nos documentos oficiais. Nos registros da LDBEN, para a organização do que a avaliação escolar na Educação Básica *deveria ser* nas escolas brasileiras, estabelece que uma prática avaliativa priorize a *continuidade* do desenvolvimento de alunos na escola “com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais

⁷⁰ Parte integrante da narrativa produzida em 25 de out. de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na terceira produção narrativa.

provas finais” (BRASIL, 1996). Mas, também, o Estado regulador movimenta outros discursos paralelos quando inicia, a partir da década de 1990, uma política de avaliação nacional para classificar escolas e estudantes.

Priorizar aspectos qualitativos em uma prática avaliativa pode transformá-la em uma ação para a aprendizagem e, talvez por esse motivo, tantos pesquisadores sejam seduzidos por essa promessa. Discussões trazidas por alguns autores e pesquisadores da avaliação podem auxiliar na compreensão dessas ideias.

Hadji (2001), ainda nos seus escritos iniciais, registra suas intenções daquilo que chama de uma *utopia promissora*, impossibilitando compreender a avaliação na escola como um modelo pronto e acabado. Uma avaliação de aprendizagens seria, nessa perspectiva, *sempre parcialmente sonhada*, em que professores buscam progredir no *conhecimento do que é a avaliação*, como uma ação contínua, iniciada em um tempo presente, mas nunca terminada (ib., p. 25).

Chama atenção para a intenção de uma avaliação formadora, em que a participação do professor requer algumas condições: *recusar limitar-se a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas e desconfiar dos entusiasmos e dos abusos de poder* (HADJI, 2001, p. 75), um exercício que o autor classifica como difícil, mas não impossível.

Como uma forma de observação qualitativa, Hadji (2001), inspirado em outros pesquisadores, propõe uma análise interpretativa de acertos e erros de alunos a partir de seus registros. O desafio dessa proposta consiste em passar de uma ação de contagem de quantos erros e acertos para uma aprendizagem com e a partir dos erros registrados em avaliações de estudantes.

Maria Teresa Esteban (2008a; 2008b) se mostra em exercício para pensar a avaliação “como uma prática de investigação, como uma possibilidade de distanciamento da avaliação classificatória” (2008a, p. 30), um processo que pressupõe *avaliar com o outro*, em substituição ao *avaliar o outro*.

Avaliar com o outro implica questionar “quem erra não sabe? O que sabe quem erra? (2008b, p. 17) o outro, quer seja o aluno ou a professora, é quem pode dizer sobre o seu pensamento. O erro mostra como o outro está organizando seus conhecimentos, mostra outras possíveis articulações de conhecimentos indicando o

que não sabe e com isso, um professor pode compreender o que ainda o outro pode vir a conhecer.

Conhecer o “não saber” é tão importante quanto o “saber” de alunos na escola, uma forma de olhar para as diferenças, de ver o espaço plural da sala de aula como meio para mais interrogações e aprendizagens. Nesse processo, “avaliar é interrogar e interrogar-se” (2008b, p. 19). O importante é deixar-se questionar: “por que não?”

Nesse caminho, Viola dos Santos (2007) propõe o abandono da ideia de “erro”. Para o pesquisador o erro não é uma “falta” de conhecimento, mas, sim, outras “maneiras de lidar” com os conhecimentos que alunos na sala de aula possuem em todos os momentos que se expressam.

Uma alternativa democrática para que possam dizer de si sem a preocupação de um olhar de professor. O que o olhar de professor vê são signos da falta, de tudo o que o estudante ainda não é, do conhecimento que ainda não tem. O olhar de professor poderia deixar de ser, nesse contexto, um olhar capaz de ver erros e acertos, para ler a maneira como as crianças lidam com o conhecimento. Uma proposta possível voltada a uma face qualitativa da avaliação, que o pesquisador prefere, também, chamar de “prática de investigação” (ib., p. 21).

Instrumentos avaliativos como provas, testes e simulados, quando utilizados para quantificar acertos, erros e selecionar alunos em um processo de incluir e excluir na escola, contraditoriamente, extrai a subjetividade de relações sociais em dinâmicas escolares. Uma forma de reduzir as múltiplas subjetividades da sala de aula, em um único grupo de classificação (ESTEBAN, 2008a).

Cada aluno e cada professor assumem posições com as quais se identificam ou não nas salas de aula, a partir de suas possibilidades discursivas nas relações com outros discursos (aqui incluímos também os discursos que envolvem o conteúdo matemático). Essas posições podem fazer desses atores sujeitos de enunciações de aprendizagens na sala de aula. Diferentes subjetividades são assumidas nesse espaço nas interações entre professora e alunos, ainda que algumas se aproximem de outras, é a diferença que constitui os sujeitos dessas interações.

Mas a diferença é subtraída do espaço de ensinar e aprender quando uma professora assume uma posição de sujeito quantificador de estudantes.

“(...) Não gosto que mandam avaliar um conceito. Eu posso avaliar tarefa, vou contar quantas tarefas o aluno fez e quantas ele não fez, faço um cálculo e isso vai ser um número exato. Então, em todas as escolas que eu trabalhei e trabalho até hoje, no final das contas sai uma coisa chamada boletim. Tudo vai somar números! (...)”⁷¹ [Professora Ana, 25 de set. de 2013].

À medida que os alunos são objetivados vai tornando o processo de quantificação mais claro e objetivo. O enunciado de uma professora de Matemática em um contexto específico de uma prática avaliativa da sala de aula movimenta uma formação discursiva que pode ser de muitos outros professores – a subjetividade nas relações do aprender e ensinar na sala de aula é esquecida em detrimento da quantificação de alunos em que provas são *“uma consequência desse trabalho”*.

Tomar provas como o fim de um processo de ensinar e aprender na escola é tão assustador como ver crianças serem transformadas em objetos pelo olhar daqueles que deveriam buscar outros modos para uma formação de um pensamento crítico a uma participação no meio social, como também, saber que professores vivenciam processos de formação na escola que objetivam desenvolver esse pensamento: *“no início foi muito difícil, para pegar o jeito dessas manobras, do que a escola queria diferente do que a gente pensa”* [Professora Ana, 25 de set. de 2013].

Na vivência com essas formações discursivas na escola, durante sua formação, a professora Ana assume uma determinada posição para ser sujeito dessas práticas, é assim que pode afirmar:

“(...) quando você trabalha e sabe que a escola exige uma quantidade de notas azuis, você acaba fazendo uma prova coerente com aquilo que estão pedindo, não é assim? A vida inteira eu trabalhei com provas, se os alunos

⁷¹ Parte integrante da narrativa produzida em 25 de set. de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na terceira produção narrativa.

iam mal, eu já dizia – Calma, eles vão fazer outra prova. Eu nunca tive preguiça de dar outra prova (...) [Professora Ana, 25 de set. de 2013].

Esses enunciados indicam marcas aparentes de influências de um discurso da avaliação institucionalizado por políticas públicas para a constituição de um sujeito pedagógico, que não pode ser analisado, segundo Veiga-Neto (2011) a partir do próprio sujeito, mas sim, das muitas camadas de relações de poder que o cercam e o envolvem, constituindo-o.

4.4 UM LUGAR PARA A PRODUÇÃO DE SUJEITOS E SIGNIFICADOS

Um exercício empreendido na pesquisa é o de interrogar constantemente diálogos estabelecidos com teóricos (TADEU DA SILVA, 2012; VEIGA-NETO, 2007; 2011; FOUCAULT, 1999; 2009; 2013a; 2013b; LARROSA, 2011; FISHER, 2001; 2012)⁷², os escritos na pesquisa, as narrativas e as reflexões de uma pesquisadora com todas essas produções ou em suas possibilidades, sobre os modos pelos quais pensamos e analisamos os sujeitos envolvidos na avaliação no contexto da sala de aula, durante todo o caminho percorrido na pesquisa. Não como uma ordenação linear para a constituição dos *olhares* nas narrativas produzidas, mas o de uma problematização de inspiração foucaultiana das relações entre o governo de si e do questionamento de uma *liberdade* de nossas ações.

É nesse caminho que, a partir da quarta entrevista narrativa, trazemos à tona mais questionamentos sobre a posição de um *sujeito avaliador* ocupada pela professora Ana no contexto escolar, articulada a uma análise foucaultiana, incentivados pela questão motivadora: ***Ana, gostaria que você relatasse como se dá sua relação com as orientações pedagógicas que você recebe na escola para sua prática avaliativa.***

Para Larrosa (2011) uma análise foucaultiana pode nos fornecer ferramentas teóricas para questionar “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos” (p. 37), como as práticas sociais pedagógicas. A pedagogia como conhecemos, de um espaço para o desenvolvimento de possibilidades produz “certo esvaziamento das práticas mesmas como lugares de constituição de subjetividade [...], mas nunca como espaços de produção” (p. 44) de sujeitos.

O “sujeito” ou sua constituição foi tema central nas pesquisas empreendidas por Foucault. Para o filósofo, “o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, e igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 2009, p. 3) chamadas de “lutas” por Foucault:

1. *Transversais* na medida em que não estão vinculadas a uma forma de governo ou país específico, como no caso da interferência do Banco Mundial

⁷² Uma possibilidade multiplicativa de estudos realizados no GPCEM.

nas políticas públicas brasileiras do bloco educacional, instaurando uma racionalidade neoliberal⁷³ na Educação, mas que não se limitam ao Brasil.

O objetivo de lutas transversais são os efeitos de poder em si. Não se empreende uma crítica sobre processos avaliativos na sala de aula na pesquisa porque negamos o currículo ou a própria avaliação da aprendizagem, mas “porque exerce um poder sem controle” (ib., p. 6) sobre a vida de crianças e de professores no espaço de aprender na escola e, também, da vida em sociedade.

2. São imediatas quando empreende uma crítica a instância de poder mais próxima dos sujeitos por ela atingidos. Quando, por exemplo, professores de Matemática atribuem às baixas “notas” recebidas por alunos, a falta de envolvimento da família, do interesse de alunos em aprender, da administração escolar, como também na enunciação “a professora me reprovou”, entre outros enunciados.

As lutas imediatas também são reconhecidas por Foucault como lutas *anárquicas*, por representarem movimentos que não esperam por uma libertação ou emancipação, apenas buscam uma maneira para justificar relações conflituosas com exercícios de poder instituídos e próximos aos sujeitos.

3. Lutas que questionam os princípios que estabelecem a conduta de professores em sua prática avaliativa. Por um lado, defende a individualidade, o direito de alunos de serem avaliados de formas diferentes. Por outro, critica tudo o que separa os alunos, “que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo” (ib., p. 6).

⁷³ Para Tadeu da Silva (2012), “o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo capitalista” (p. 13), outras formas alternativas de “pensar” são reprimidas pelas ideias neoliberais.

São batalhas contra o *governo da individualização*. O que é questionado e criticado é a maneira como um saber-fazer de práticas avaliativas circula e funciona e suas relações de poder na formação de um sujeito-avaliador e de crianças na escola.

Todas são lutas que giram em torno de uma questão: quem somos nós professores e alunos envolvidos com a avaliação na escola? Para Foucault (ib., p. 7), “elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos” e tem por objetivo atacar uma técnica de uma relação de poder exercida por meio da avaliação sobre os sujeitos na escola: professores e alunos. Uma forma de exercício que marca os indivíduos em sua própria individualidade impondo-lhes uma verdade, uma quantificação na escola, isto para que possam ser reconhecidos e classificados uns em relação aos outros,

uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma o sujeito (FOUCAULT, 2009, p. 7).

As crianças na escola são indivíduos, porque subjugados em relação a si mesmos, percebem-se incapazes de serem como os outros – aqueles que melhores classificados, terão mais condições de seguir adiante tanto na escola quanto na vida em sociedade. Constroem uma identidade excludente, “na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles” (MARSHALL, 2011, p. 26). Como sujeitos (sujeitados) em relação a outros no espaço escolar, quando esses movimentam uma prática pedagógica que os excluem de sua individualidade, daquilo que lhes é mais caro na convivência social. Assim também são as relações de poder para a constituição de um sujeito-avaliador na escola – professores que, ao fazerem uma “leitura” daquilo que se espera que façam, tornam-se sujeitos em um sistema avaliador ao mesmo tempo em que são avaliados.

São essas reflexões que nos movimentam a pensar de outro modo, uma posição de sujeito avaliador de aprendizagens, ocupada por professores na sala de

aula – Quem somos nós? Questionamos a partir das produções narrativas o papel de políticas públicas neoliberais na fabricação ativa de indivíduos e sujeitos, nas relações mediadas por práticas pedagógicas avaliativas na sala de aula. É descrito e analisado ainda, um processo chamado “recuperação” como um aparato tecnológico de relações de poder para a produção de indivíduos e sujeitos, para fabricá-los e atender a uma necessidade social ou uma demanda da racionalidade neoliberal imposta pelo Estado avaliador.

4.4.1 Quarta produção narrativa

Textualização da quarta entrevista realizada em 22 de nov. de 2013

Eu trabalho em uma escola particular, mas tenho alunos que tiram um, dois... então tenho que pensar junto com a coordenação, por exemplo, nesse ano já saíram dois alunos do primeiro ano com medo de reprovar. Eles reprovam porque a escola não facilita. É um processo. Esse processo é assim: o aluno ficou para a recuperação, tem recuperação no meio do ano. Tem recuperação no meio do ano porque os professores brigaram por isso, tudo isso envolve o processo avaliativo. Antes a escola perdia mais alunos no meio do ano, mais ou menos 10% dos alunos. Se fizer os cálculos com 300 alunos são 30 alunos que saiam no meio do ano. Para o professor é bom, as salas mais vazias e saiam os fracos, mas para a instituição – Quantas mensalidades? É um comércio, mas é um comércio levado a sério.

Tudo envolve a avaliação. Passou a ter recuperação no meio do ano porque os pais se apavoravam – A escola é forte! A coordenação orienta que não é para fazer prova para todo mundo tirar dez, mas para treinar mais em sala de aula – Vamos pegar os fracos e estimular para ir ao plantão. Tudo isso para fazer o aluno estudar mais.

Antes a escola só tinha recuperação no final do ano e era sem aula. A escola era mais rígida, só marcava a data e o conteúdo, o aluno é que estudava sozinho. Isso era a recuperação e os professores amavam a escola. Agora no final do ano tem aula e depois tem uma prova sobre o conteúdo. Essa avaliação é sobre o conteúdo que eu dei, mas tem colegas que não fazem assim. Eles explicam o conteúdo, mas tem questões na prova que eles nem passaram perto do raciocínio em sala de aula. Eu não sei... penso assim: para quê essa recuperação? Eu procuro fazer recuperação em cima das aulas que eu dei. Monto listas e as provas saem daí. Só depois é que passou ter recuperação no meio do ano que a saída dos alunos diminuiu, mas tem aluno que recupera e tem aluno que não recupera.

A recuperação envolve muita coisa séria ligada na escola. Não posso dar uma recuperação para reprovar todo mundo. Já disse que tenho esse ano uma turma do primeiro ano mais fraquinha? Até eles pegarem o ritmo foi difícil! Na recuperação são três aulas e a prova é em outro dia. Nas aulas eu dou lista por que esse aluno

que chegou para fazer a recuperação é muito desinteressado, tem muita dificuldade. A prova tem o mesmo raciocínio da lista, mas nem todo mundo passa, quem não passa vai para o exame final que é em janeiro. No exame ele recebe o conteúdo e estuda sozinho, ele sabe que se não estudar reprova, já tiveram vários alunos que reprovaram assim. É só a prova, não tem aula, a escola tem esse procedimento... foi difícil a gente conseguir que a escola fizesse esse exame! A direção não aceitava... no final do ano, depois da recuperação era reprovação!

Então envolve coisas mais sérias... nesse ano em uma turma foram trinta alunos para a recuperação e vários já pegaram o ritmo da escola. A maioria são alunos que não eram da escola e vieram para fazer o Ensino Médio. Na escola a gente não lê a prova para o aluno – No nono ano o professor vai ler prova? Não aceito isso! Mas vamos supor que fossem todos para o final do ano – Eu vou fazer uma prova difícil? Ninguém vai passar de ano! O aluno foi até lá fazer a prova, ele tem que ter uma chance normal.

Os alunos recuperam, a maioria recupera, mas não tudo aquilo que não estudou o ano inteiro. Por isso que eu falo que envolve a família – Ah o aluno tem dificuldade, mas por que naquele momento eu apertei e ele aprendeu? É o mesmo conteúdo. Muitas vezes eu peguei provas do 4º bimestre, por exemplo, só transformo as provas “A”, “B” e “C” em listas de recuperação. Não é um processo natural? Tem aluno que faz recuperação a vida toda e depois vira advogado, têm outros... médicos não têm! Por que para fazer medicina o aluno tem que ser bom desde o primeiro ano senão ele não consegue! Vai ter que fazer cinco anos de cursinho. Eles querem ir para universidade pública não querem fazer particular.

Mas eu falo sempre – Todos vão adiante! Da escola particular! Tem universidade para tudo! O aluno é péssimo em Matemática, mas se ele quiser fazer engenharia vai fazer em uma universidade paga. Ele entra por que... Tem um processo avaliativo, a mensalidade lá é mais de mil reais. Da escola particular eles seguem adiante, naturalmente. Antigamente isso me incomodava – Como ele conseguiu terminar? Será que alguém ajudou? Já teve aluno que foi para o conselho de classe e reprovou – Alguém quer alterar? Alguém quer falar alguma coisa? Mas depois o menino até passa no vestibular, então... Ele já fez o vestibular e já passou! Eu é que vou segurar esse aluno? Agora se o aluno está lá no sétimo ano, no

primeiro ano e não quer fazer nada... tem família que não acompanha. Tem aluno que quando vai para a recuperação estuda e passa! Na prova do exame ele passa! O que eu posso fazer? Então se o aluno já passou no vestibular, aluno do terceiro ano, eu fico pensando...é um ano que ele vai perder por que na hora da avaliação ele não consegue.

É complicado isso... eu não seguro o aluno. Se depender só de Matemática... na escola só pode ficar de sete matérias, mas se o aluno fica de oito e uma das matérias é Matemática... a coordenação já sabe... se precisar de ponto de Matemática pode dar. Acho que todos os alunos merecem uma chance! Agora se ele for para a recuperação e não passar, já teve a chance dele! Vou te falar... perder um ano é um pecado! Tem que segurar o aluno lá no primeiro ano, lá no segundo ano da alfabetização.

Não sei... talvez eu esteja falando isso por que esse ano eu estou estudando e a avaliação para mim é um problema, sempre foi... Eu já passei mal, isso significa que eu não sei? Não! O caderno foi todo estudado, consigo aplicar... Eu prefiro em vez de ser rígida demais, por exemplo, se o aluno tirou seis e meio, mas precisa de sete, isso vai me levar aonde? Reprovar esse aluno vai fazer com que ele melhore? Tenho medo de ser injusta! Já fui mais rígida, mas a educação, de um modo geral, foi mudando e a gente tem que acompanhar.

Agora na escola pública, antigamente, a gente reprovava muito, hoje não é mais assim, não podemos reprovar muitos alunos, mas ainda reprovam. Na escola particular são dois alunos na escola toda, na pública é uma média de três por sala! Mas eu não gosto desse controle de que não pode reprovar! Tudo isso é manipulação política, nossos alunos da escola pública estão dentro dessa manipulação. Mudou muita coisa desde quando eu comecei trabalhar, o processo agora é diferente. No ano passado fui trabalhar em outra escola pública por problemas com a carga horária. Quando cheguei nessa escola abri meu arquivo da outra escola com tabuada, problemas e sistema monetário, tudo o que dei na outra escola em um mês, nessa escola eu dei em duas aulas geminadas! Corrigi, nossa! – Eles sabem tudo! A secretaria tem um programa e eu sigo o programa. Os alunos foram aprendendo, mas é claro que tem aluno que é passado de um ano para o outro sem saber nada. Na escola pública é um processo mais fácil para reprovar, o

que acontece com esses alunos? São os mais altos da turma e os mais velhos. Questiono a coordenação – Ele vai reprovar? Se eu fizer uma prova com as quatro operações, nada difícil $24 : 2$, ele não sabe fazer! Ele foi passando de um ano para o outro. Passam de ano ele – Eu não sou a professora da área de Matemática aqui na escola hoje? Sou! Esse aluno não vai reprovar, não vai morrer na minha mão! – Há professora, mas uma hora ele tem que parar! – Não na minha mão!

Sei que nessa turma, os alunos não foram melhores por que eu não tenho experiência com o fundamental, com manipulação de jogos. Trabalhei a vida toda em escolas tradicionais, de ensino tradicional, a vida inteira... O aluno gosta de materiais e facilita tanto... eles enxergam se você desenhar uma pizza. Até para encontrar o MMC, frações equivalentes – O que é fração equivalente? Vamos desenhar uma pizza, dessa pizza vou comer um quarto? Quantos pedaços sobraram? Claro que depois eu mostro o dispositivo para calcular o MMC, mas primeiro eu mostro os múltiplos. Tudo ajuda em um processo avaliativo. Dou várias atividades pequeninas, por que é o jeito que tem de saber na sala de aula quem sabe e quem não sabe. Como eu vou saber? Têm trinta alunos na sala! – Professora, muito fácil isso aqui! – Fácil? Vou falar quantos acertaram e quantos erraram. Os alunos não sabem fazer uma conta com fração, pouquíssimos alunos sabem, mas isso eu já tinha detectado faz tempo, já reclamei na direção da escola. Se eu não reclamo eu estou colaborando para isso continuar.

Então eu falo para eles – Vou fazer dez continhas agora – Professora vai valer nota? – Talvez... talvez! Quero ver se vocês sabem ou não. Às vezes eu dou nota, às vezes não. Se eles foram péssimos eu vou dar essa nota dois? Para que isso? Eu preciso só detectar quem é que não está sabendo. Os alunos da escola pública são resistentes demais para o aprendizado. Eu pergunto para você – Qual é a diferença daquela criança lá em 94 e 95 para a criança de hoje? – Não é a criança, é o processo! A criança mudou porque a sociedade mudou. Tudo é uma engrenagem, é muito complexo e isso trava no professor. Por que em uma escola a criança sabe e na outra não? E essas escolas estão na mesma região, muito próximas. Complexo isso! Vários alunos de um mesmo bairro estão em uma e na outra escola. Na escola que os alunos são melhores, economicamente falando, são melhores também no aprendizado, entendeu? A família tem mais condições. A

diretora da escola em que os alunos vêm piores para o 6º fez uma pergunta para mim – Você sabe me dizer por que a escola lá onde você está é considerada referência? Fiquei com vergonha de falar, mas falei – Olha... lá eles são economicamente melhores, isso influencia mesmo, a cultura vem junto com o aluno. Pelo menos a família tem aquela vontade que o filho estude e acompanha vem mais forte. Fiquei com vergonha na hora, mas disse também, que a diferença é que lá no 6º ano a atividade que eu dei aqui em um mês lá eu dei em duas aulas. Os alunos lá na outra escola têm mais base, tem aluno na sala que não faz, mas a maioria faz e não é a maioria que é mais bem abastecido financeiramente. Até por que quem é melhor, melhor mesmo financeiramente, o filho dele não está na escola pública, não é verdade? É isso... ontem teve avaliação na aula, não inventaram outro jeito ainda.

Às vezes, quando o tempo vai passando, você percebe aquela porção de reunião... eles ficam sonhando com coisas que não funcionam na sala de aula. Uma vez questionei uma coordenadora – Como é uma avaliação contínua? Dá um exemplo prático. Vamos pensar na aluna do 2º ano do Ensino Médio. A coordenadora ficou sem saber o que falar. Não sabia responder, falou... falou... peguei um giz e fui para o quadro: avaliação 1, avaliação 2... – Como nesse modelo eu vou produzir essas notas? Ela não soube responder! A gente vai aprendendo com o tempo essas coisas, mas preciso fazer muitos exercícios, corrigir e dar nota, nem todos os alunos fazem o ENEM, muitos prestam vestibular em universidades mais concorridas que não tem o ENEM. Esse ano eu não estou mais no 3º ano, mas tenho o 1º e o 2º ano, os alunos dependem também do meu trabalho. No ano passado um aluno veio me pedir desculpas porque ele errou seis questões no ENEM, das quarenta e cinco ele errou seis questões – Nossa! Seis questões? É muita coisa! Você vê? Ele sabe e entende de cotas, desse processo que diminui as vagas, então eles ficam preocupados para acertar cada vez mais. É um funil dos melhores. É tudo um processo de avaliação, não inventaram outro jeito de saber quem sabe mais. Só não concordo quando o professor precisa fazer uma prova muito fácil, mas não tem outro jeito quando os alunos são muito fracos senão o professor é quem vai ter que dar conta desse aluno depois. Mas eu gostaria de poder fazer uma prova mais elaborada para uma turma melhor. Acho assim mais

lucrativo para eles em matéria de nota e também para a escola. Mas não pode, tem que ser a mesma avaliação para todos.

Complicado tudo isso que envolve a avaliação. É por isso tudo que eu prefiro dar muitos testes porque quando eu dou listas tem aluno que eu não consigo atingir. Aquele que não tem compromisso, o aluno mediano para ruim. Se eu dou uma lista, a maioria que faz é de alunos interessados, mesmo o aluno mediano ou ruim, mas se é interessado faz. Mas eu faço listas, muitas listas! Para o aluno treinar porque hoje o meu foco é o ENEM. Como são as questões do ENEM? São todas contextualizadas. Eu trabalho em uma escola particular e lá não sou eu que faço o material. O material é apostilado, um material muito bom, que aprova muito no ITA. Então hoje nessa escola eu já sei o que fazer. Não preciso muito de coordenador. Faço as provas de acordo com o material, procuro questões no site do sistema. Eu gosto mais de livro. Existe livro melhor que apostila, mas não existe uma boa apostila melhor que um bom livro. Mas como independe da minha vontade... quando era a minha vontade e eu era a mais antiga, sempre prevaleceu, em termos de escolha do autor, a minha escolha. Eu não mandava, o grupo escolhia. Como isso mudou não adianta querer fazer... nadar contra a maré.

Você tem que ficar sempre de olho! Como diz o ditado popular “um olho no peixe e outro no gato”. Não é por que dou aula para o primeiro ano que professores do terceiro que se preocupem. Essa não é a linha da escola. A linha da escola é: aprovar aluno no vestibular no terceiro ano do Ensino Médio. Esse trabalho tem que começar no primeiro ano do fundamental, na educação infantil. Quando meu aluno chega ao Ensino Médio ele já tem que estar treinado. Esse ano eu tenho uma turma que é fraquinha. O que é fraquinha? É quando eles não têm ritmo de estudo. De pegar, sentar e fazer um exercício, sozinhos. Nas tarefas em sala de aula se você passar atividade tem aluno bom, mas o professor poderia aproveitar mais o tempo desse aluno, para desenvolver mais o raciocínio dele. Ensinar só o que é fácil não desenvolve ninguém. Então é assim, tem o ENEM, o vestibular, tem a avaliação que vem de São Paulo, o banco de questões disponível para treinar em sala de aula, tudo é avaliação e eu uso tudo o que posso para treinar bem os alunos.

Para sair bem nessas avaliações tem que treinar bem os alunos! Em que momento o aluno vai treinar esse raciocínio de ler, interpretar e conseguir transpor a

ideia do problema? No terceiro ano? Não dá mais tempo, você não consegue fazer isso. Quando a turma é forte eu treino isso em sala de aula e cobro mais pesado deles. Nesse ano o pai de um aluno que é considerado excelente, só tirava dez, foi na escola reclamar – Meu filho só tirava dez e agora as notas estão baixas. Não posso falar nada, trabalho em uma rede particular, mas o material tem um conteúdo a ser cumprido, não cumprir o conteúdo é o mesmo que não cumprir o conteúdo da avaliação que já vem pronta. Aconteceu com o primeiro ano que eu dou aula, mas deixei claro para a coordenação que isso iria acontecer. Eles aumentaram dois capítulos do material e continuou a mesma quantidade de aula, ou seja, o recado é: “faça menos exercícios!”. Então tenho que tapar lacunas, por exemplo, de produtos notáveis, de fatoração, de proporção, de regra de três simples e compostas, esses conteúdos que aparecem no meio de um problema e que o aluno deveria resolver com a maior facilidade do mundo. Isso é uma lacuna que ficou no treinamento desse aluno.

A fatoração é importante por que é um pré-requisito para a gente fazer outros cálculos, por exemplo, quando o aluno chega ao Ensino Médio ele precisa de todo o conhecimento do Ensino Fundamental – Como ele vai fazer a Matemática do Ensino Médio se ele não tem a base? Toda hora aparecem esses cálculos, em Física também e nesse momento o aluno trava. Muitas vezes tem aluno que é bom, que tem potencial, mas então por que estou dizendo que ele é fraco? Por que foi falha do professor que ficou passando o conteúdo fácil, o “bê-a-bá”. Nesse ano eu tive que fazer o trabalho do 9º e do 1º ano juntos. Tentar potencializar o aluno que é bom e tentar fazer com que um aluno muito ruim ficasse, pelo menos, melhor um pouco: mediano. Isso tudo por quê? Por que esse aluno vai chegar no 3º ano. Esse comando para o trabalho vem de cima para baixo é a coordenação quem repassa para o professor.

Esse sistema ajuda a segurar aluno na escola. Antigamente a gente dava toda a matéria do Ensino Médio no 1º e 2º ano e no 3º ano era uma revisão, mas tinham cursinhos que ficavam sabendo disso e também outras escolas, por conta da internet, os alunos comentam nas redes sociais. Essas escolas “convidavam” nossos alunos e ofereciam bolsa integral para fazer o 3º ano. A escola começou a perder excelentes alunos. É claro que a família iria querer! Depois as escolas colocavam a

foto do aluno em outdoors pela cidade, mas quem treinou esse aluno fomos nós! Isso não acontece mais, agora o aluno está preso ao sistema. Então como é a avaliação nessa escola? É em cima de números, de dados concretos. E nessa nota entra outros critérios de anotações, se fez tarefa e se não fez, se fez uso de algum aparelho eletrônico, por que a escola não permite. Mas essa nota só influencia até meio ponto na média. Já é feito assim para que a nota maior do aluno dependa das avaliações e simulados.

Agora... na rede pública tem algumas orientações, mas o professor faz o que quiser. Tem a prova bimestral e a avaliação mensal, que são obrigatórias, mas eu posso dar muitos testes de cinco questões – Vamos fazer agora cinco questõezinhas quero ver se vocês sabem fazer. Só para eu ver! – Vai valer nota? – Quem sabe? Se vocês forem bem, talvez eu some meio ou um pontinho na avaliação mensal, agora se vocês forem muito bem, quem sabe vira uma nota mensal! Eles fazem, comigo eles fazem por que procuro cativar o meu aluno.

Procuro dar o melhor de mim como professora! Falei para a coordenação – Como eu posso trabalhar no 7º ano com aluno que não sabe fração? Contas com frações? Quer dizer que então eu estou com o livro errado? Quero uma coleção do 6º ano, não quero dar o livro do 7º ano – Há... mas... Tenho que estudar com os alunos do 7º ano todo o conteúdo do 6º ano, uma decepção! Não vou mentir. Se você tomar como norte a Prova Brasil, você vê que são probleminhas e eles não têm condições de fazer, coisa fácil. Às vezes fico importante porque meus alunos resolvem problemas. Mas de que tipo? Fácil, tudo fácil! Se estiver no 6º ano eles conseguem fazer do 5º ano, se for no 7º ano eles conseguem fazer do 6º ano. O livro do 7º ano vem com um gancho com o livro do 6º ano entende? É uma corrente. Se o aluno aprendeu tudo do 6º ano então ele tem pré-requisito para estudar. Procuro fazer a minha parte! Se o aluno não sabe, eu ensino, mas esse aluno fica para trás, não tem condições de competir. E o que a escola fala quando eu fico revoltada com isso? – Isso é assim mesmo! Não entendo esse “é assim mesmo”. Mas me fala: se é assim mesmo por que tem escola que dá certo e tem escola que não dá certo?

A coordenação me cobrou para colocar nas provas mais problemas – Sei que tenho que treinar o aluno, mas deixa fazer isso na aula e fazer uma prova com

calcule, com resolva e efetue. No final a gente faz o que mandam fazer! Fiz uma questão envolvendo Teorema de Pitágoras, tem aluno que nem entendeu! Aquela questão da escada encostada na parede e dei a altura e a distância do pé da escada até a parede... frustrante! É complicado. Na escola pública a gente evita falar de “nota de conceito” é orientação da coordenação, então dou nota de teste, exercício de sala de aula... Tem um livro de registro. É de ocorrência. Acho feio, parece que é policial, mas o professor anota a ocorrência... tão incoerente isso! No conselho, por exemplo, se o aluno tem a média seis e meio, mas tem um monte de ocorrências – Diminui essa nota dele! Estou cansada disso – Não! Não vou diminuir. Cada professor faz se quiser, não gosto de nota de conceito nem do livro, por exemplo, tem uma nota de caderno, mas eu nunca dou menos de seis no caderno. No final a coordenação fica fazendo conta de quantos alunos vão para o exame final...

Essa questão de conceito eu já vivi muito na escola! Como se fosse um ibope do professor que eu estou falando agora, se os alunos gostam do professor, se não gostam e depois eles pregam em um painel de cinco metros – Ana você viu? – Nem olhei! Passo e olho para outro lado! Não tem o nome do professor, mas tem a matéria o ano e a turma. Nunca olhei o quadro, não compartilho dessa ideia, mas todo mundo na escola fica comentado e a gente acaba sabendo – Nossa os alunos gostam de você! Tem perguntas se o professor tem controle da sala, se o professor domina o conteúdo, se faz exercícios fáceis ou difíceis, essa é só da escola particular, se o professor prepara a aula ou não, mais de vinte perguntas... não sou cem por cento, não dá para ser sendo professora de Matemática.

Isso às vezes dá competição entre os professores. Tenho liberdade na escola para falar – Volta lá no Ensino Fundamental e pede para eles tomarem cuidado com esse conteúdo, os alunos estão com defasagem. No ano passado um colega questionou a minha prova. Ele foi cuidar da minha prova, ele é do Ensino Fundamental, eu estava cuidando uma prova do 9º ano e ele do 1º ano. Foi questionar para a coordenação, ele pegou uma prova minha que sobrou, dobrou, colocou no bolso – Vocês me cobram tanto para o professor chegar ao Ensino Médio e dar uma prova dessa? No 1º ano que eu cobro tarefa, cobro disciplina... cobro com um sorriso no rosto, mas aluno não gosta! Então eu não acho que um aluno entre 15 e 17 anos não tem condições de me avaliar, de dizer se ele gosta ou

não de mim. Acho que nas respostas o aluno não tem condições de separar o pessoal “o que eu sinto pelo professor” do lado profissional. Tanto que tem professor que não sabe muito o conteúdo, mas abraça todo mundo e o aluno gosta dele. Na particular esse professor é mandado embora no final do ano, na pública não!

Procuro dar o melhor para o aluno e o melhor não é ele ficar fazendo questões contextualizadas e tirar um e dois na prova, a sala toda quase, e depois o aluno vai com sete, o professor dá a nota que ele tem vontade de dar. Se você não tiver responsabilidade... aqueles alunos... eles não vão ter chance nenhuma! A única oportunidade que ele tem de mudar a vida dele é estudando! Então não fico presa nessas avaliações. Procuro trabalhar com eles, tentar resolver um problema, mas é muito difícil de resolver problema com eles. Agora eu já estou mais calejada, no início chegava a chorar! Achava que eu não tinha condições de ensinar, não tinha pré-requisito para ensinar. Hoje eu vejo como tudo é complicado, não sei explicar... na escola particular é muito melhor! Dá para treinar o aluno, não tem comparação com a escola pública. Na escola pública eu tento, mas você fica patinando, não sai do lugar. A maioria dos alunos não sabe interpretar, ele lê e não entende o que leu. As diferenças são muito grandes e eu fico chateada... Falar chateia a gente. Procuro dar o meu melhor! Falo para eles quantas vagas têm para alunos de escolas públicas no vestibular, até eles chegarem lá vai estar em 50%. Eles não compreendem o que é competir e que vão competir entre eles – Professora mais o que muda para a gente? – Muda que antigamente você não tinha nem a possibilidade de entrar em uma universidade pública – Mas professora eu tive um amigo que... – Isso é exceção! Não é comum aluno de escola pública passar. Se fosse comum você nem iria citar, mas como é exceção vira notícia.

Tem um monte de coisas que influencia na vida dele para ele entender. Depende da família, do envolvimento da família, é uma engrenagem, do professor do primeiro ao quarto ano que é a base, da condição financeira, da cultura, mas não sei por que é assim... não vou mudar o mundo!

[Professora Ana, narrativa produzida em 22 de nov. de 2013]

4.4.2 O discurso neoliberal: uma tecnologia de desregulação social

O discurso neoliberal transforma questões políticas e sociais em questões puramente técnicas de “eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (TADEU DA SILVA, 2012, p. 18). Essas ideias atingem o campo educacional mostrando uma manobra do Estado regulador para atribuir as situações de precariedade enfrentada por escolas, professores e estudantes a má gestão de recursos e a falta de produtividade de professores e equipe técnica apresentada como uma consequência de métodos ineficazes de ensino (ib., 2012). Superar esses problemas passa pelos ideais neoliberais, pela oferta de melhor qualidade de serviços prestados, de melhores e mais eficazes métodos de ensino e do empenho de professores para, assim, alcançar a tão desejada qualidade.

Essas ideias são como uma violência a subjetividade do espaço de aprendizagem de alunos e da formação de professores para uma determinada prática pedagógica avaliativa à medida que se constituem como um esboço de instituição na racionalidade neoliberal, integrando em sua constituição três procedimentos: o ensino, a aquisição de conhecimentos pela prática pedagógica e uma *relação de fiscalização, definida e regulada* (FOUCAULT, 2013b, p. 170) pelo Estado avaliador, a qual interfere e constitui a essência da prática pedagógica. Para Silva (2014), uma violência em movimento quando

os currículos de Matemática do Ensino Médio no Brasil ignoram a variedade de *corredores*⁷⁴ que temos. A pista é planejada meticulosamente pensando em uma formação unívoca. Pouco dos conhecimentos e experiências prévias dos participantes é levado em conta no processo. Os temas abordados são incontestáveis, ignorando as perspectivas e motivações trazidas pelos estudantes (p. 520).

A relação de fiscalização neoliberal com os currículos prescritos e avaliados não é como uma peça adjacente, mas um "mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência" (FOUCAULT, 2013b, p. 170). Assim, o sistema neoliberal

⁷⁴ Em referência “a metáfora etimológica de *currere*, é como se colocássemos pessoas sedentárias e atletas de alto rendimento na mesma pista para correr uma prova de cem metros rasos e transferíssemos nossa confiança de que o bom desempenho de ambos os grupos poderia ser justificado pela qualidade de planejamento e construção da pista na qual eles correrão. Para os que fossem reprovados, bastaria repetir a corrida várias vezes até que os objetivos fossem contemplados satisfatoriamente” (SILVA, 2014, p. 520).

por meio de suas políticas públicas para o bloco educacional constitui-se em um mecanismo de vigilância contínuo e funcional dos currículos prescritos e avaliados.

O empenho de professores nessa engrenagem depende de como os sujeitos são induzidos à produção de significados sociais sobre a avaliação no espaço da sala de aula. Nesse sistema de significação neoliberal, uma professora pode compreender a necessidade de “treinar” os alunos nesse currículo – *“eu faço listas, muitas listas! Para o aluno treinar porque hoje o meu foco é o ENEM”*⁷⁵ – e também, a qualidade depende do contexto social, dos mecanismos engendrados de significação social e cultural e o quanto são influenciados por demandas neoliberais:

*“(...) você tem que ficar sempre de olho! Como diz o ditado popular “um olho no peixe e outro no gato”. Não é por que dou aula para o primeiro ano que professores do terceiro que se preocupem. Essa não é a linha da escola. A linha da escola é: aprovar aluno no vestibular no terceiro ano do Ensino Médio. Esse trabalho tem que começar no primeiro ano do fundamental, na educação infantil. Quando meu aluno chega ao Ensino Médio ele já tem que estar treinado (...)”*⁷⁶ [Professora Ana, 22 de nov. de 2013].

Nos moldes da vigilância neoliberal as prescrições curriculares devem ser centralizadas para melhor sustentar um conjunto de redes de relações ligadas a interesses econômicos e políticos – os resultados indicam onde há uma necessidade de investimento para uma padronização social de massas – e também, “orientam ações a serem efetivadas nas escolas”⁷⁷. A vigilância neoliberal repousa sobre professores e alunos, uma rede de relação de “alto a baixo”, mas também e, principalmente, de baixo para cima, pois os efeitos do poder da vigilância neoliberal na prática pedagógica formam uma rede de sustentação dessa racionalidade. Escola, alunos, professores, pais e a sociedade constituem-se em sujeitos nessa rede em que os efeitos de poder apóiam-se em seus sujeitos e atuam como fiscais *perpetuamente fiscalizados*⁷⁸.

⁷⁵ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

⁷⁶ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

⁷⁷ Cf. SILVA (2012, p. 101).

⁷⁸ FOUCAULT (2013b, p. 170).

A qualidade é apresentada como uma forma de produzir sujeitos com “autonomia” para resolver problemas, o que impõe ao discurso neoliberal uma posição social almejada que escolas particulares podem melhor acessar, mas

as escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de alguma qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada (o contrário valendo para a administração pública), mas porque um grupo privilegiado em termos de poder e recursos pode financiar privativamente uma forma privada de educação (sem esquecer a vantagem de capital cultural inicial – de novo resultante de relações sociais de poder – de seus/suas filhos/as, em cima do qual trabalham as escolas privadas) (TADEU DA SILVA, 2012, p. 20).

Nesse contexto, a falta de recursos adequados e a “má” qualidade de ensino de escolas populares ficam entrelaçadas a sua condição de sujeição às relações dominantes de poder. “*Tudo isso é manipulação política, nossos alunos da escola pública estão dentro dessa manipulação*”⁷⁹.

Assim, ao funcionar, a engrenagem neoliberal promove perda social de alunos de escolas públicas para fabricar indivíduos a um tipo de sociedade servil, indivíduos que não possuem condições de financiar uma forma *privada de educação* – “*Até por que quem é melhor, melhor mesmo financeiramente, o filho dele não está na escola pública, não é verdade?*”⁸⁰ O discurso da qualidade do ensino e da aprendizagem, como sinônimo de boas condições financeiras: “boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros” (TADEU DA SILVA, 2012, p. 20) faz parte de uma rede discursiva onde a qualidade já existe. Em escolas particulares esse discurso é redundante e em escolas públicas, inexistente.

As ideias de *eficácia/ineficácia* tomadas da lógica de mercado capitalista são intensificadas pelo Estado avaliador, por meio de avaliações em larga escala. O que essas ideias econômicas neoliberais trazem para a escola é a forte preocupação com o resultado do desempenho de alunos, em detrimento do processo de ensinar e aprender. Uma rede discursiva que ao alcançar a prática pedagógica de professores de Matemática podem impulsionar uma forte preocupação com o treino de alunos. Ana demonstra em seus enunciados que o discurso neoliberal da avaliação como

⁷⁹ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

⁸⁰ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na quarta produção narrativa.

mecanismo de regulação e de comprovação de suas aprendizagens é foco em seu trabalho docente:

“(...) complicado tudo isso que envolve a avaliação. É por isso tudo que eu prefiro dar muitos testes por que quando eu dou listas tem aluno que eu não consigo atingir. Aquele que não tem compromisso, o aluno mediano para ruim. Se eu dou uma lista, a maioria que faz é de alunos interessados, mesmo o aluno mediano ou ruim, mas se é interessado faz (...)”⁸¹
[Professora Ana, 22 de nov. de 2013].

Em escolas particulares, pois em escolas públicas,

“(...) eles não compreendem o que é competir e que vão competir entre eles – Professora mais o que muda para a gente? – Muda que antigamente você não tinha nem a possibilidade de entrar em uma universidade pública – Mas professora eu tive um amigo que... – Isso é exceção! Não é comum aluno de escola pública passar. Se fosse comum você nem iria citar, mas como é exceção vira notícia (...)” *[Professora Ana, 22 de nov. de 2013].*

O discurso neoliberal regula não só a educação na forma de mercado, mas também as escolas e as salas de aula. As ideias de mercado, de um “consumidor” da educação de qualidade dão a ilusão de democracia, de escolha, mas a educação que se deseja já está determinada antecipadamente e vinculada às questões financeiras, um modo de forçar alunos da rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado. Uma forma de produzir indivíduos aptos para competir, embora eles sejam *resistentes demais para o aprendizado*.

Assim, o jogo de regras de políticas neoliberais para uma educação de qualidade tem movimentado práticas de diferenciação entre alunos na escola, sendo potencializadas por processos de avaliação, por práticas pedagógicas e por relações de poder-saber que escola e sociedade movimentam nos currículos avaliados. Silva (2014) problematiza algumas contribuições pós-modernas para currículos de

⁸¹ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na quarta produção narrativa.

Matemática do Ensino Médio, em uma crítica a perspectiva moderna de currículo dominada por *regulações educativas*⁸² que tem como prática de reflexão

a necessidade de se instituir orientações curriculares que, embora não sejam construídas com o objetivo de estabelecer regras categóricas, são interpretadas como tal. Também se valoriza muito a importância dos diferentes materiais que apresentam o currículo, como livros didáticos, materiais manipuláveis, recursos digitais, entre outros. Por fim, a avaliação, principalmente as feitas em larga escala, *medem* a eficácia de execução do projeto, sem levar em conta as especificidades dos participantes protagonistas: os estudantes (SILVA, 2014, p. 520).

Uma multiplicidade de elementos discursivos que afetam a constituição de um sujeito avaliador, uma ação que modifica e transforma sua formação na escola, que o submete e por isso, aceita e toma como natural e necessário treinar e avaliar os alunos desta forma (VEIGA-NETO, 2011). É o que torna plausível dizer que “*tem o ENEM, o vestibular, tem a avaliação que vem de São Paulo, o banco de questões disponível para treinar em sala de aula, tudo é avaliação e eu uso tudo o que posso para treinar bem os alunos*”⁸³, mecanismos que excluem a subjetividade do espaço social de aprendizagem, uma vez que a eficácia da prática pedagógica da professora Ana será medida.

É em meio a esse contexto que o discurso neoliberal quando atinge a educação (alunos no espaço da sala de aula) funciona como instrumento de desregulação social, *um funil dos melhores*⁸⁴. Daqueles alunos que já se posicionam a favor do jogo da seleção, da classificação e da exclusão, tornando-se os que melhor compreendem os significados sociais do ENEM, da prova Brasil, dos vestibulares e, também, ou principalmente, dos treinamentos impostos pela discursividade neoliberal na sala de aula.

O discurso neoliberal da avaliação constitui-se desta forma, em um modo de subjetivação de alunos, de pais e da professora à medida que na prática discursiva da avaliação movimentada na sala de aula há “uma combinação complexa de técnicas de individualização e procedimentos totalizantes” (FISCHER, 2012, p. 56) para a formação de indivíduos a uma determinada sociedade. O que prevalece nas

⁸² Cf. SILVA (2014, p. 520).

⁸³ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na quarta produção narrativa.

⁸⁴ Professora Ana.

ações da professora, da escola e de seus alunos na sala de aula é para Fischer (2012)⁸⁵, uma ação que se apodera do cotidiano das pessoas “que se ocupa de saber o que se passa nas cabeças e consciências individuais, explorando almas e segredos, produzindo verdades nas quais todos devem se reconhecer e pelas quais são reconhecidos” (p. 56), uma forma de produzir mecanismos para a sujeição daqueles que ensinam e que aprendem na escola, mascarada por uma ideia de individualidade e de responsabilidade pessoal. É assim que um aluno pode

“(...) pedir desculpas por que ele errou seis questões no ENEM, das quarenta e cinco ele errou seis questões – Nossa! Seis questões? É muita coisa! Você vê? Ele sabe e entende de cotas, desse processo que diminui as vagas, então eles ficam preocupados para acertar cada vez mais (...)”⁸⁶
[Professora Ana, 22 de nov. de 2013].

Trata-se, em uma análise foucaultiana, de práticas que ao movimentarem discursividades neoliberais agem como técnicas de formação para uma “ação de avaliar” de professores de Matemática na sala de aula na condução do trabalho pedagógico voltado para o “treinamento” de alunos, modificando ou direcionando a formação de sujeitos no espaço escolar. A questão política na educação “se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias” (VEIGA-NETO, 2011, p. 118) de “como” uma professora de Matemática empreende uma forma de avaliar seus alunos para satisfazer imposições de ideias sociais, de saber e de sociedade.

Na medida em que as crianças aprendem, ou pelos menos os professores tentam no caso de escolas públicas, práticas sociais de competição, de um modo muito particular de “estar” e “agir” uns em relação aos outros e com o conhecimento matemático, vidas vão sendo moldadas pela invasão do discurso neoliberal da eficácia/ineficácia no espaço social da escola, pois

“(...) para sair bem nessas avaliações tem que treinar bem os alunos! Em que momento o aluno vai treinar esse raciocínio de ler, interpretar e

⁸⁵ Citando Foucault (1984, p. 304-305).

⁸⁶ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

*conseguir transpor a ideia do problema? No terceiro ano? Não dá mais tempo, você não consegue fazer isso (...)*⁸⁷ [Professora Ana, 22 de nov. de 2013].

O que se espera das crianças na escola é que incorporem técnicas de competição, que possam por conta própria treinar sozinhas, que compreendam a “importância” desses treinamentos como uma conduta a ser incorporada, uma articulação entre “poder e saber” “para atender a uma vontade de poder”⁸⁸ em produzir significados e sujeitos da avaliação na escola sem questionar suas implicações na vida daqueles que a ela são submetidos. Propostas curriculares que pensam *em práticas sociais híbridas*⁸⁹ que consideram e valorizam a cultura não encontram espaços em

orientações curriculares centralizadoras, as quais são constituídas, em sua maioria, por listas infundáveis de conteúdos rigidamente sequenciados e com suas respectivas expectativas de aprendizagem esperadas dos estudantes bem definidas, tudo meticulosamente engendrado em função de avaliações em larga escala (SILVA, 2012, p. 101).

Sem dúvida que orientações curriculares centralizadoras movimentadas por políticas neoliberais propostas em um discurso de igualdade para todos se referem não a qualidade e garantia de aprendizagem, mas a uma utilização “fora da lei”⁹⁰ que rege, em uma determinação sem piedade, o que alunos devem ser e com igual intensidade de lei o “quê” terão condições de ser na vida adulta fora das escolas. Os tipos de enunciações de uma professora de Matemática que põe em jogo essas utilizações neoliberais tornam aparentes conceitos manipulados e as estratégias utilizadas em suas classificações. Mas a professora não entende *esse “é assim mesmo”*. *Mas me fala: se é assim mesmo por que tem escola que dá certo e tem*

⁸⁷ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

⁸⁸ VEIGA-NETO, 2011, p. 117.

⁸⁹ Cf. Silva (2012) um conceito “que ganha diferentes interpretações, entre elas, a defesa do reconhecimento da diversidade de práticas sociais e a construção de discursos híbridos para atender aos vários públicos para os quais as prescrições curriculares são escritas, ou seja, com a finalidade de agradar a muitos” (p. 96).

⁹⁰ FOUCAULT (2013b).

*escola que não dá certo?*⁹¹ Ainda que procure fazer a sua parte. *Se o aluno não sabe, eu ensino, mas esse aluno fica para trás, não tem condições de competir*⁹² nos moldes de classificação neoliberal.

4.4.3 Recuperação: uma micropenalidade conquistada

A formação de crianças no espaço escolar de sua própria *individualidade* em relação às tarefas que devem ser realizadas e de suas aprendizagens passa por uma conscientização ou autoconhecimento de suas capacidades e de seus limites. A formação pode ser compreendida nesse cenário, como uma relação de forças que toma as crianças para subjugar-las transformando-as em indivíduos, um processo indicado por Larrosa (2011) que passa pela “experiência de si”⁹³.

Quando se põe em movimento o discurso da avaliação na sala de aula, práticas (como regras a que alunos e professores são submetidos) são necessárias para um aprender de sujeitos no espaço escolar sobre si mesmos, ora em relação aos conteúdos que conseguem informar aos professores nas avaliações e que o professor deve observar e avaliar, ora em relação a uma “consciência” de si mesmos – do que são capazes – como se veem uns em relação aos outros. Para isso, é preciso que mecanismos de produção de indivíduos sejam necessários como dispositivos para que professores e alunos possam se reconhecer, um criar “o real”⁹⁴ lugar que cada um pode ocupar e uma também identidade “real”. Uma tecnologia para que possam reconhecer-se nesse lugar, um mecanismo para transformar alunos e professores em indivíduos e sujeitos que avaliam e são avaliados.

Ao interrogarmos práticas pedagógicas avaliativas é que podemos prestar atenção em mecanismos que regulam e empreendem tecnologias como a recuperação, que podem ser utilizadas para a modificação das relações de alunos e

⁹¹ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

⁹² Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

⁹³ Cf. Larrosa (2011) “qualquer prática social implica que os participantes tratem os outros participantes e a si mesmos de um modo particular. [...] Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo a ser um jogador e o que ser um jogador significa” (p. 44).

⁹⁴ LARROSA, 2011, p. 44.

de uma professora de Matemática consigo mesmos e “nas quais se constitui a experiência de si” (ib., p. 44), de como avaliar e ser avaliado. Assim, a escola por meio de conhecimentos, além de construir e transmitir ideias do mundo exterior, também transmite e “ensina” o que é ser aluno e ser professora e como é ser ele mesmo no contexto escolar. No entanto, para Larrosa (2011), apesar de aprenderem muitas coisas sobre a escola, a avaliação e os processos de classificação, as crianças e a professora também produzem práticas que regulam e disciplinam suas ações e de outros no espaço social fora da escola.

Pensar desse modo torna plausível dizer que a recuperação é, ao mesmo tempo, um artifício da lógica de produção de mercado e um meio de disciplinar das crianças para os estudos. A lógica de produção de mercado faz mais sentido em escolas particulares, pois

“(...) Se fizer os cálculos com 300 alunos são 30 alunos que saiam no meio do ano. Para o professor é bom, as salas mais vazias e saiam os fracos, mas para a instituição – Quantas mensalidades? É um comércio, mas é um comércio levado a sério (...)”⁹⁵ [Professora Ana, 22 de nov. de 2013].

Talvez por esse motivo, enunciados de diferenciação entre o tratamento dado aos alunos que, ao passarem por um processo de recuperação para tornarem-se indivíduos que valorizam a escola e os saberes socialmente aceitos e, por isso, se aplicam nas tarefas escolares, podem ser movimentados por uma professora de Matemática sobre o resultado final do processo de aprendizagem de alunos: reprovados ou aprovados. A diferenciação pode ser percebida em números – “na escola particular são dois alunos na escola toda, na pública é uma média de três por sala!”⁹⁶ embora sejam sempre enunciados de diferenciação entre alunos *fortes* e *fracos* ainda são crianças que deveriam ser acolhidas pelo espaço escolar em suas diferenças.

Como um mecanismo disciplinar, a recuperação pode ser utilizada pela escola para a tomada de consciência de pais, professores e alunos das necessidades de produção de resultados, tanto em escolas particulares quanto

⁹⁵ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa produção narrativa está inserida nesse estudo na quarta produção narrativa.

⁹⁶ Professora Ana.

públicas. Para Foucault (2013b) “ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças multiplicam-se” (p. 132) e assim, os alunos aprendem que “se não estudar reprova”⁹⁷ porque muitos já reprovaram, mas há também aqueles que se adaptam, obedecem, muitos alunos “já pegaram o ritmo da escola”⁹⁸ e recuperam-se em suas identidades produzidas, daquilo que são ou não capazes de aprender, uma técnica de como ver-se em relação a si mesmo e em relação aos outros. No final do processo escolar, ainda podem vir a serem sujeitos multiplicadores de tecnologias para a produção de outros sujeitos na sociedade, pois “tem aluno que faz recuperação a vida toda e depois vira advogado”⁹⁹, isso em escolas particulares porque lá “todos vão adiante!”¹⁰⁰. Mas o que acontece com alunos de escolas públicas? Todos também seguem adiante?

Quando se dispõe alunos de forma hierarquizada indicando o lugar que cada um ocupa, também se informa a distância que os separa uns dos outros. Alunos *em recuperação* estão individualizados como os mais fracos da escola e faz com que essa classificação circule em uma rede de relações, para que cada aluno possa tomar consciência de sua posição, indicando quem são os que aprendem e os que não aprendem na escola (FOUCAULT, 2013b). Mas, quando alunos de escolas públicas não conseguem disciplinar suas aprendizagens para aquilo que a escola espera deles, são passados de *um ano para o outro*.

Disciplinar as crianças não é tarefa fácil, muitas não conseguem aprender porque negam formas de submissão de uma cultura imposta por outros sujeitos e, assim, reprovam. Alunos que ousaram divergir desses conhecimentos são classificados entre os piores,

ou seja, a nota dez recebe aquele que foi capaz de responder de acordo com as verdades do professor e do autor por ele referenciado. A nota cinco é a que recebe aquele que respondeu “certo” apenas 50% do que lhe foi perguntado. E zero se poderia dizer que muitas vezes é a nota do divergente, aquele que ainda não abdicou da capacidade de pensar crítica e criativamente e tem a ousadia de afirmar a sua diferença (GARCIA, 2008, p. 53).

⁹⁷ Professora Ana.

⁹⁸ Professora Ana.

⁹⁹ Professora Ana.

¹⁰⁰ Professora Ana.

Alunos que foram reprovados em um mecanismo de *docilidade* – a noção “que une ao corpo analisável o corpo manipulável” (FOUCAULT, 2013b, p.132). Reprovadas são as crianças analisadas, porém não manipuladas. “*Na escola pública é um processo mais fácil para reprovar, o que acontece com esses alunos? São os mais altos da turma e os mais velhos*”¹⁰¹. A escola não consegue explicar porque não conseguiram manipular as crianças e ainda que uma professora de Matemática as defenda: “*eu não sou a professora da área de Matemática aqui na escola hoje? Sou! Esse aluno não vai reprovar, não vai morrer na minha mão!*”¹⁰², mas a escola insiste que uma hora essa criança *tem que parar*, pois não consegue docilizá-la.

As crianças que passam pelo mecanismo de recuperação de suas habilidades para forçar o aprendizado daquilo que se deseja que aprendam e não conseguem indicam o fracasso da transformação do aluno em sujeito que pode ocupar a posição de aprendiz dócil, da ineficácia da coerção perante a formação dominante socialmente estabelecida como válida e do fracasso da manipulação de seus gestos e de seus comportamentos na escola. Quando as crianças reprovam, quem reprova primeiro são os aparatos utilizados para a sua manipulação no espaço social da escola e o próprio sistema escolar como um sistema de significação.

Mas os significados produzidos pelo discurso da avaliação como meio de certificar o sucesso daqueles que se esforçaram, que venceram etapas e conseguiram superar todas as dificuldades de aprendizagem têm sua “validade” social já estabelecida pela modernidade e, assim, aqueles que ousarem afirmar suas diferenças serão excluídos socialmente das melhores posições no mercado de trabalho, isto é o que pode nos mostrar que os sujeitos, como peças sociais fabricadas são efeitos discursivos. Enquanto sujeitos excluídos de tudo o que promete a escola àqueles que se aplicam, os desobedientes servem como contra-exemplo e ajudam a alimentar o processo de docilidade.

Para Veiga-Neto (2011),

o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no

¹⁰¹ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

¹⁰² Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quarta entrevista narrativa.

eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (p. 71).

É assim que professores e alunos na escola veem como natural a disciplina “do” e “sobre” o próprio corpo, de suas ações em poder fazer ou deixar de fazer algo como necessário e natural porque não adianta “nadar contra a maré”. Também o disciplinamento é necessário para a convivência social, mesmo que alguns alunos não consigam se disciplinar, todos compreendem ou devem compreender o que é ser disciplinado, ainda que sejam excluídos do processo de disciplinamento pela escola: a escola produz significados de como é ser sujeito que avalia e que é avaliado.

Para auxiliar no mecanismo de disciplinamento de crianças, a escola pode lançar mão de um “livro de ocorrências”. Tudo o que o corpo não conseguiu fazer nas linhas disciplinares o livro deve registrar e estabelecer uma relação direta com os saberes – atuando simultaneamente no nível do corpo e do saber. É assim que um aluno pode ter sua nota diminuída se no livro de ocorrências forem encontrados registros de sua “má conduta”. O aluno pode então enfrentar processos de recuperação também do disciplinamento do corpo quando passa por um processo de recuperação de suas aprendizagens, mesmo que uma professora de Matemática não concorde com esse procedimento.

Também a professora aprende regras de disciplina, de como cobrar as atividades em provas e de como os exames são necessários para os alunos. Aprende que também será avaliada pelos alunos e por esta razão, cobra tarefas e disciplina com um sorriso no rosto. Os significados que a escola repetidamente produz e impõe aos sujeitos em seu espaço cultural, ensina que o disciplinamento tem importante significação na vida social dos sujeitos.

Professores, enquanto sujeitos pedagógicos têm uma posição privilegiada em relação à produção de identidades excludentes na sala de aula. Para Larrosa (2011) é fundamental analisarmos a produção do sujeito pedagógico do ponto de vista da subjetivação, ou seja, “de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma” (p. 54) e com os outros.

Alunos e professores sabem que a recuperação não recupera aprendizagens, serve apenas para mascarar os que não aprendem, pois serão também

selecionados por uma sociedade neoliberal que controla, classifica e, portanto, hierarquiza indivíduos e sujeitos dentro e fora da escola. Na micropenalidade da recuperação conquistada por professores, relações sociais de troca interpessoais tão valorizadas por educadores na sala de aula vão desaparecendo e dando lugar a um processo de mercantilização da educação, sustentadas pela invasão de políticas neoliberais – resultados finais são sempre valorizados, mais do que qualquer troca durante o processo de aprendizagem e a escola, por meio de ferramentas avaliativas produz sujeitos e significados sociais. A quem interessa?

4.5 UMA TECNOLOGIA NA FRONTEIRA DE CLASSES

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro torná-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência [...] (FREIRE, 2014, p. 96)¹⁰³.

A citação de um texto de Paulo Freire foi selecionada de seus estudos sobre saberes que o autor considera *indispensáveis à prática docente* (ib., p.23) crítica, como uma proposta disparadora de mais reflexões de uma prática avaliativa movimentada como processos de exclusão social. Um modo de finalizar-iniciar as entrevistas com a professora Ana. Finalizar a presença física, o estar lá, ler as textualizações com a professora e discuti-las, fazendo pensar de novo os acontecimentos narrados, aparar as construções narrativas na tentativa de chegar o mais perto possível do que se quis dizer, isto para possibilitar Ana ver-se no texto construído. Iniciar como um provocar relações reflexivas sobre práticas movimentadas: da professora Ana e da pesquisadora sobre a avaliação, a escola, os alunos, e outras tantas questões mais. Um modo de provocar espaços para pensar de outra forma práticas avaliativas enunciadas em meio a um processo de exclusão social.

Depois de ligar a câmera, o excerto citado acima, de Paulo Freire, foi sugerido à professora: ***Ana, hoje trouxe um texto e gostaria que você lesse para ver se é possível relacioná-lo com a avaliação na sala de aula.*** A professora tomou o texto e iniciou uma demorada leitura. A demora ou paradas foram também observadas durante a produção narrativa de Ana que, em muitos momentos,

¹⁰³ Em referência a 49ª edição.

interrompia o processo narrativo e voltava-se para o texto, produzindo outras paradas.

A imprevisibilidade desses acontecimentos mostrou o quão difícil é empreender um movimento na utilização de entrevistas narrativas, como ferramenta para a produção do material empírico da pesquisa, e também a certeza de que esse será um exercício utilizado para fazer falar, ouvir e falar sobre práticas pedagógicas movimentadas na escola também depois da pesquisa. Uma “atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa” (FISCHER, 2003, p. 373), uma relação no mínimo conflituosa que nos posiciona em um movimento questionador de nossos regimes de verdades constituídos. E, ainda, uma “atitude metodológica”¹⁰⁴ necessária para uma análise enunciativa, como um exercício para tornar a pesquisa também instrumento de uma luta discursiva sobre a avaliação da aprendizagem na sala de aula.

Os modos de constituição de sujeitos possíveis de serem narrados no interior de práticas discursivas e não discursivas e de relações de poder que se exercem sobre os sujeitos por meio da avaliação da aprendizagem são tomados como ferramentas para empreender uma luta contra seus efeitos na formação de crianças na escola e também na formação de professores enquanto sujeitos-avaliadores, na medida em que ambos são submetidos a uma prática social avaliativa.

Assim, os usos que fazemos de práticas pedagógicas como meio de produção e indução de desigualdades sociais e de sentidos sobre os mais e menos favorecidos socialmente são interrogados nessa quinta entrevista narrativa como sistemas de regulação para a manutenção de relações de poder muito específicas em uma prática avaliativa e, ainda, principalmente, como uma tecnologia exercida de uns em relação aos outros no espaço da sala de aula.

Os efeitos de poder que a avaliação produz e induz no espaço social da sala de aula por meio da avaliação da aprendizagem nas relações do Estado com os sujeitos e indivíduos que ele submete ou ainda na fronteira de classes sociais são posicionados em um modo de suspeição com as discussões da quinta produção narrativa. Como foram também considerados como um modo possível para provocar

¹⁰⁴ FISCHER, 2003.

reflexões sobre os lugares enunciativos que atravessam a fala da professora Ana sobre diferenças de aprendizagens narradas entre alunos de escolas públicas e particulares, enunciados que posicionam as classes sociais como decorrentes do interesse em aprender, da capacidade de competição entre esses alunos, das condições de melhores e mais oportunidades profissionais decorrentes tanto da capacidade para aprender quanto das diferenças sociais que os separam e, também, de tudo o quanto nos foi possível questionar até aqui.

4.5.1 Quinta produção narrativa

Textualização da quinta entrevista realizada em 21 de mar. de 2014

Bonito isso aqui né? Ele¹⁰⁵ fala, “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”¹⁰⁶. Mas é... complexo também... muito complexo...

“[...] Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...]”¹⁰⁷. Então quer dizer que eu estou ensinando conhecimentos de uma ideologia? São as ideias da sociedade? É de quem domina a sociedade e eu estou passando isso na escola? Eu estou passando a cultura dominante para as crianças e a avaliação... ela seria... mais ou menos assim: o que dessa cultura dominante eles já aprenderam? Acho que no fim é isso mesmo! Por que é um modelo voltado para essa cultura dominante feito para sustentar todo um sistema que domina. Sempre alguém domina, por isso que eu falo que... uma coisa é você trabalhar com esse público dominante, você trabalhar com os filhos de empresários, com os filhos dos ricos, não é isso? Quando você cai, que é o meu caso, que eu trabalho com escolas públicas e privadas... por isso que a gente fica tão revoltada... Porque que a educação é tão diferente? O livro é o mesmo não é? Envolve a questão de cultura... envolve... acho que é isso mesmo... a avaliação é mesmo o quanto o aluno sabe... dessa cultura... mas é essa cultura que vale, todo mundo tem que aprender!

É... é bonito isso aqui e é verdade ele fala aqui “[...] nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante [...]”¹⁰⁸, mas é só reprodutora, acho que vira um ciclo o que a gente faz na sala de aula por isso é difícil pensar assim... o que se ensina dessa ideologia dominante para aquelas crianças que estão, por exemplo, na escola pública? Vou te falar, hoje na rede pública que eu trabalho não sei se ensina. Sei que envolve a família, que envolve a cultura da família, o problema social e financeiro da família, mas por que uma criança da mesma idade, por exemplo, vai do primeiro para o segundo ano lendo na escola

¹⁰⁵ Em referência a Paulo Freire, 2014, p. 96.

¹⁰⁶ FREIRE, 2014, p. 96.

¹⁰⁷ FREIRE, 2014, p. 96.

¹⁰⁸ FREIRE, 2014, p. 96.

particular e na escola pública chega aluno no quarto ano sem saber ler? Por que chega no 6º ano o menino que não sabe ler e escrever direito? Os que lêem não entendem o que leram. Deveria ter o ensino com a mesma qualidade já que é ensinada essa reprodução da ideologia dominante, acho que tinha que ser ensinado. Por que são crianças também! Igual às outras. Tinha que ter um ensino com a mesma qualidade, mas isso não é uma verdade.

Parece que só importa a sociedade dominante, mas não sei... , quando a gente fala assim dá impressão que isso é planejado dessa forma. E eu não sei, eu não consigo ver assim... enxergar dessa forma. Acho que é o contrário – É mal planejado! É mal planejado, é mal administrado, não sei... por que... você quando olha a educação, às vezes, de outros países, acho que existe uma vontade política. É uma estrutura muito mesquinha se for só reprodução. Ele¹⁰⁹ fala que não pode ser só reprodução...

Por que é difícil a gente pensar como está escrito aqui? Não é difícil a gente pensar assim? Que é uma reprodução de uma ideologia dominante? É difícil a gente pensar assim, acho que a gente está inserida ali... não está de fora olhando. Você está inserido naquele processo, mas isso aqui é uma verdade por que... na hora que você lê um texto desses – Só é verdade por que... por exemplo, eu vou te dar novamente o exemplo do público que eu trabalho de manhã, o comportamento deles é um. Quando eu comecei a dar aula, já no segundo ano, fui dar aula e já caí numa escola com esse público dominante, digamos assim. O comportamento é outro, a fala é outra.

Vou dar outro exemplo: tem um professor que foi substituir na escola particular que eu trabalho – Nossa é difícil aqui, eles são difíceis. Eu falei – Não olha assim, porque ele dava aula em uma escola que era particular também, mas o público tem a renda mais baixa. Eu falei para ele – Enxerga diferente! Enxerga que aqui eles estão estudando para mandar, eles não vão ser mandados, eles estão acostumados a mandar. Eles mandam... Eles não maltratam, mas aqui eles estão estudando para continuar sendo líderes – Você vem de lugares onde as pessoas estão acostumadas a serem lideradas. Lembro disso até hoje. Na escola pública eles são liderados. Você vê uma falta de informação muito grande. Se você

¹⁰⁹ Em referência a Paulo Freire, 2014, p. 96.

perguntar onde que fica essa escola? Em qualquer lugar... O país é assim é a sociedade.... Esse texto me faz lembrar essas coisas.

A avaliação pode ser usada para ajudar nesse processo sabe... começa lá embaixo. Sei lá, vamos pegar o aluno do 3º ano, a prova que dá em uma escola é impossível dar na outra, por quê? Não foi ensinado? Quando comecei a trabalhar em 94 e 95 era um público muito diferente na escola pública. Mas naquele tempo os alunos reprovavam. Você lembra que o índice de reprovação era alto? Podia reprovar, você podia.... Hoje você nem pode mais reprovar do 1º ano para o 2º ano. Hoje é mais difícil. Ficou muito difícil. Parece que a educação ficou pior, eu não sei se é a educação ou o mercado passou a exigir mais e daí a educação na escola particular ficou melhor, mas cada vez mais o ensino público ficou para trás. É a cultura dominante que fica mais dominante.

Mas eu não sei te dizer... só sei que... os alunos aprendiam mais, tinham mais base. Você está entendendo? Por isso que na escola pública eu não consigo trabalhar hoje o que eu trabalhei naquela época. As diferenças ficaram maiores, muito maiores! O que eu ensinava naquela época¹¹⁰ hoje parece que é impossível. É um ou outro aluno que sabe, mas é por ele mesmo, se ele estudasse em qualquer colégio ele seria bom, tem mais facilidade. Sabe, não está escrito em lugar nenhum que aquele que sabe, que já tem facilidade vai continuar aprendendo mais, mas a escola é para quem já sabe. O aluno também não consegue olhar de fora disso... “[...] não poderia ser a educação só uma ou a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante [...]”¹¹¹.

Na escola pública... nossa...é tão diferente! Parece que a nota mostra assim – Olha como você é ruim. Por que até em uma prova simples, mecânica, ele sai mal. Não adianta você querer explorar um problema, quando ele lê não entende o que o problema está pedindo. É muito difícil, por isso que eu falo que eu fico revoltada, porque o livro é o mesmo, já trabalhei em escola pública que o livro era o mesmo da escola particular. Por que as crianças chegam no 6º ano e não sabem ler direito? Nossa! Eu me revolto! Todo mundo na escola fica tentando me convencer de que é assim mesmo, mas tem todo um processo, a família, tudo! Na escola pública o culpado é a família! Não acompanha a criança. Sei que ajuda! Claro que ajuda!

¹¹⁰ Referindo-se ao início da carreira docente em 1994.

¹¹¹ FREIRE, 2014, p. 96.

Entendeu? Mas o culpado é só a família? Porque tem um culpado? Parece que o mundo do aluno é tão pequenininho e na escola pública fica muito menor esse mundo. Enquanto na rede particular pego alunos que lideram, eles pensam grande! Quero fazer tal coisa, eles nem conhecem, mas vão pesquisar as profissões. É o meio. Meio é a situação socioeconômica, o pai de um é servente de pedreiro e do outro... acaba de comprar dois aviões, eu sei que é diferente, não dá para comparar. Sou capitalista mesmo!

Então a avaliação na escola pública serve para classificar os alunos ou... deveria servir, porque na realidade é assim... Os alunos ali até se importam com a nota, mas surte menos efeito. É menos impactante para eles entendeu? Até porque o sistema é assim: ele está acostumado desde quando ele entrou na escola tirar três, quatro e passar de ano no final. A avaliação é assim, a gente tá sempre dentro daquele quadrado do colégio onde a gente trabalha.

Na escola pública eles não conseguem aprender a educação dominante. Vou falar uma coisa: é difícil ensinar sistema na escola pública, mas esse ano eu vou ensinar. Equação, por exemplo, a primeira vez que eu consegui ensinar no 7º ano foi no ano passado. Eu tenho que ter um compromisso moral. Mas eles não dão importância para nota, um tirou oito, outro tirou três é menos impactante porque eles sabem que vão passar de ano. É o sistema entendeu? Eles estão mal acostumados, eles não se abalam. Também acho que é a situação socioeconômica, o meio onde ele vive. Ele não se enxerga fora daquele mundo, eu tento o máximo... mas não consigo desmascarar o mundinho deles. É bonito quando ele fala assim: “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]”¹¹², a gente faz parte disso, quando a gente fala em educação nós estamos falando como duas professoras e sabemos que não podemos fazer nada para mudar isso.

Hoje em sala de aula, eu fui falar com eles – Vocês têm que entender que quando cair um objeto do colega no chão, não pode passar por cima e pensar não foi eu. Em uma escola particular, por exemplo, existe a gentileza, porque eu sei que no mundo deles é exigido isso e no do outro não é, entendeu? Então a gente é modelo muitas vezes, em um e no outro. Acho que eu tenho obrigação moral, eles não sabiam que está caminhando para ter 50% das vagas para alunos de escola

¹¹² FREIRE, 2014, p. 96.

pública no ENEM. Eu falo isso para eles o tempo inteiro – Vocês vão concorrer com 50% das vagas nas universidades públicas só entre vocês da escola pública, então vocês têm que procurar serem bons aqui. Vocês agora podem ser médicos antes isso era praticamente impossível, agora vocês têm uma pontinha de chance. Apesar de eu não concordar com essa cota. Melhora a educação que você não precisa fazer isso – Tirar 50% de quem sabe por quê? Por que isso vai gerar mais vagas nas universidades pagas para o aluno que estudou em colégio particular a vida inteira e, de repente, ele não entra em uma universidade pública por que 50% das vagas não vão ser mais para ele concorrer. Ele vai ter agora que pagar a universidade... Isso fica grande demais, tem pesos diferentes para um aluno que é líder e para o liderado isso é menos impactante acho até por causa do dia-a-dia, ele está acostumado nesse sistema.

A avaliação na sala de aula é para quantificar, mas ela também fala quem sabe mais e quem sabe menos, por exemplo, no boletim vem lá a colocação dele: o primeiro lugar, o segundo lugar da sala, por que é feita uma média com todas as notas do aluno. De todas as disciplinas, quer dizer... quantifica... mas ali na sala de aula mensura se ele é bom ou não? Não! Na sala de aula, na maioria das vezes, a avaliação mensura assim: mostra para você e para os alunos quem estudou mais, quem estudou menos. Não é todo mundo que tem dificuldade de fazer uma prova e de mostrar para o professor o que sabe... É uma estatística que sai dali. São dados, mas mostra outras coisas também, por exemplo – Aqui ninguém aprendeu essa questão, todo mundo errou. Eu tenho que voltar nela, às vezes... o professor não volta, mas eu acho que tem que voltar.

Eu trabalhei em poucas escolas e por muitos anos, nessas escolas pouco mudou... o que mudou foi... na escola particular há alguns anos atrás eu podia mexer na nota... Era assim, quando eu fazia uma média e via que o aluno ia ficar com 6,7... então fazia três exercícios para a turma toda, como um último suspiro, vamos ver se ele entendeu isso... será que ele consegue subir meio ponto? Por que esse meio ponto? Por que é uma satisfação... a família olha, todo mundo olha... ele olha... – Hã fui mal... fui bem... Hoje eu não posso mais fazer isso, tento dar outro jeito. Procuo, quando dá tempo também, de certa forma tentar ajudar meu aluno – Olha vamos fazer assim, todos têm meio ponto na média de conceito. Esse conceito

envolve tarefa, tem anotação de comportamento... o que observei deles... eu digo para eles, – eu vou lançar a nota do conceito de vocês. Vocês querem fazer mais um teste? – Então explica mais uma vez aquilo assim, assim, assim... – Mas não vou fazer facinho, não pode subir a nota, por determinação da escola.

Na escola pública a determinação é que você não pode reprovar muito, isso tem a ver com uma avaliação, aumenta o índice da escola, então... você tem que envolver a direção... isso é claro, vem de cima para baixo. Na escola pública eu tenho autonomia, mas mesmo que você tente fazer alguma coisa, tem questões muito sérias, tem aluno que não sabe ler, o que eu posso fazer? Você pode fazer tudo, mas é limitado dentro daquilo ali.... Você até tem autonomia, mas tem que apresentar também avaliação mensal, bimestral, uma prova de recuperação paralela, essas têm que ter, mas ninguém pensa que esse resultado é mascarado...

Se eu pudesse faria só uma avaliação para registro, pelo menos, mas, por exemplo, eu já fiz sete avaliações no bimestre! Funciona mais do que se eu fizer só uma, sabe por quê? Porque os alunos ficam sabendo o que precisam estudar. É como já disse – Quero que eles vejam a importância disso. Se o aluno é desinteressado para ele não importa, para o interessado em aprender importa e eu tenho que me importar com esse que quer aprender. Eu tenho um compromisso com esse aluno que quer aprender! Eu devo ter! Então quando eu tenho mais tempo eu faço isso rápido. Eu faço isso no 6º ano também, eles chegaram esse ano e não sabiam... dividir e fazer as quatro operações, isso é tabuada! Mas vamos aprender! Vamos fazer um monte de exercícios – Vou passar para vocês duas divisões, uma vai dar resto e a outra vai dar exata. Isso já é também uma avaliação, porque eu faço, corrijo e eu quero que eles vejam... A criança se assusta, quando eles ficam mais velhos dão menos importância... Não sei se é o sistema... não sei dizer o que vai acontecendo, mas quando ele é menor – Há eu errei essa conta, mas sei fazer professora eu vou te mostrar que eu sei fazer. O aluno faz o exercício, monta novamente, depois que eu expliquei – Olha! Como que eu pensei que três vezes dois era sete? É seis. Eu sei fazer! É uma forma de estimular o aluno também. Isso às vezes vale nota, às vezes eu converso com a coordenação... às vezes eles pedem para ajudar os alunos, para dar um ponto na prova. Como se isso fosse... Esse “desmascaramento” aqui combina tanto com isso! Você dá um monte de

pontos, mas no final... vamos supor que eu tenha 70% dos meus alunos com notas vermelhas, esse número também me diz alguma coisa. Esse número está me dizendo assim: que eu não estou enxergando a realidade do aluno que está comigo. Mas vamos supor... esse 70% de vermelho vai ter que virar 82% de nota azul. Isso é uma mentira, uma utopia, um mascaramento. Fica todo mundo... mascarando a nota...

Quando a gente vai falando de avaliação a gente começa a ver como ela é complexa, nesse tempo todo conversando com você, hoje principalmente... tem um sentido nisso tudo que eu nem pensava. É muito amplo discutir a avaliação... Então acho que hoje... se fosse livre essa avaliação, se a decisão fosse minha, acho que eu não conseguiria dar uma nota sem provas... eu não consigo... ainda agora depois de tudo isso... eu não consigo enxergar a avaliação sem... quando eu falo avaliação vem na minha mente prova. Sempre foi! Então eu não consigo imaginar um aluno não preenchendo um papel. Se um aluno foi mal na prova eu penso assim – Vamos retomar, vamos fazer outra prova, outro documento, até quando persistir a dificuldade dele. O professor tem que ter um documento, nunca eu trabalhei que não tivesse esse documento. Por que é um documento.

Na escola particular o professor pela avaliação classifica os melhores, na pública a gente tenta classificar, até tem o aluno que é modelo do bimestre, não é igual aos alunos de escolas particulares, mas tem... Mas é modelo do que? Se eu é quem tive que dar nota para os outros? Essas conversas mexem com a gente né? Eu tenho que dar nota para os outros alunos... eles não sabem o que foi ensinado, isso é mascarar... Nossa eu faço isso! Os alunos também estão ali por que desde quando ele é inserido no processo... quando ele entra na escola com quatro aninhos... esse é o sistema que existe. Como o aluno vai enxergar fora disso? Ele nem pensa nessas coisas.

É difícil até de imaginar como seria sem prova. Há a avaliação tem que ser contínua. Isso é bonito... falar isso, mas como fazer isso no dia a dia, só uma avaliação perceptiva – Aquele aluno está desenvolvendo mais o outro não... Eu posso melhorar esse grupo aqui... Posso pensar em um jeito de tentar melhorar o grupo que está mais fraco, mas na hora de mensurar isso de outra maneira é difícil sem um papel.

O difícil é conseguir avaliar o desenvolvimento do aluno. É disso que eu estou falando... se tem um rendimento bom, se tem um rendimento mais baixo, se é ruim de tudo. A gente não consegue nem imaginar isso. Vamos supor que amanhã a coordenação dissesse – A partir de hoje cada professor vai avaliar da maneira que quiser, mas tem que apresentar um documento para a família o que você faria? Eu faria as provas! Mas eu faria ainda o que eu gosto de fazer: pequenos testes para os alunos verem onde eles erram, eu gosto que eles vejam. Um aluno que tem dificuldade mais é interessado gosta de ver onde errou e de ter outra chance – Eu não fui bem, não aprendi isso mais vou estudar mais. Eu falo para ele – Se eu explicar mais uma vez você quer? Eu venho na escola... Até na escola pública eu me proponho ficar meia hora a mais. Mando um bilhete para os pais e escolho se vou ficar com os melhores ou com os piores. Isso é para melhorar os melhores! E em outro momento pegar os que têm mais dificuldades e tentar trabalhar mais a base. Cada um tem um caderno que eu monto, mas a coordenação acha que é melhor só com os alunos que têm dificuldades. Sabe o que acontece? De quinze alunos selecionados, eu mando bilhete para os pais, vem só meia dúzia, por que nem a família consegue ter essa visão, por quê? Porque é difícil ter essa visão para uma família culturalmente menos favorecida, de que o estudo é importante para a vida dele. Pensar – A vida dele pode ser melhor que a minha... Difícil... Por isso que eu digo o texto é bonito, mas na realidade a educação não é uma forma de desmascaramento, a gente tenta, mas não consegue...

Eu acho prova uma maneira horrível... até quando eu faço prova no mestrado... o nervoso que eu passo, mas também não consigo pensar em como eles iriam avaliar o que eu sei, o professor teria que ser muito criterioso para ele falar esse aqui faz e esse aqui não faz... A vida toda eu fiz o que a escola determina mesmo quando eu não concordo. A vida toda... É o dia-a-dia nosso, a gente nem sempre faz tudo o que quer, a gente está sempre fazendo uma coisa que não quer fazer. Por exemplo, tem prova hoje e o aluno não vem, no outro dia ele marca para fazer a segunda chamada e você tem que fazer outra prova. Isso a gente cansa de fazer... É uma coisa que eu faço contrariada, eu não concordo, mas eu faço. Agora de como dar a nota e avaliar não... Por que é sempre tudo muito bem pensado pela escola. O que eu posso fazer são mais exercícios, levar para casa para corrigir e

devolver para eles. De alguma forma é uma maneira de sair do sistema. O aluno funciona com nota.

Aluno funciona com nota e se ele imaginar que vai ganhar meio ponto na outra prova, mesmo que na média não chegue a um centésimo e não mude nada na vida dele, mas se você falar que vai dar meio ponto na próxima prova para quem fizer as atividades aqui na sala – Vou dar cinco exercícios, cada um valendo um décimo. Não posso fazer isso! Mas eu sempre dou um jeito de fazer... Até por que é um quadrado – você tem que fazer isso, isso... e isso... e você tem que fazer! Por que vai que você faz uma coisa dessas e dá uma coisa errada e depois o aluno não consegue... por que aluno também é assim, quando ele vai mal o culpado é você.

Então de alguma forma você deixa a coordenação saber o que eu estou fazendo por que o que você faz pode virar contra você. Essa vontade de ajudar, que nem sempre é permitido... É isso... Mas o que mais me dói na escola pública é que têm muitos alunos com nota ruim, alunos que não se interessam e eles falam... – Professora eu vou passar de ano, no final eu passo de ano... Ele sabe que isso vai acontecer. São “setas” de vários lados ali: tem a vidinha dele, o lugar onde ele mora, a comunidade onde ele mora, tem a sociedade que ele faz parte... Ele não enxerga o estudo como uma saída bacana para tudo isso. Eu tento convencê-los disso... Essa é a minha intervenção. Eu procuro... Tento convencê-los de que o estudo vai deixar a vida deles muito boa e que eles têm que acreditar nisso. É o que eu tento fazer o tempo todo na sala de aula. Às vezes eles acreditam tanto que querem virar professor. Já aconteceu comigo até na escola particular... Imagine! Lá! O aluno passou em Matemática na USP a família não queria... – Como que o meu filho vai manter a vida que eu dei para ele sendo professor? Mas no final ele está lá na USP fazendo Matemática. Tem aqui na federal também, o primeiro lugar de Matemática... Ela fala que a culpada sou eu. No final eles acreditam em você! Mas quem são esses alunos? Filhos de gente bem encaminhada, mas... é isso...

[Professora Ana, narrativa produzida em 21 de mar. de 2014]

4.5.2 Avaliação: uma realidade-referência da ação escolar

Na intenção de uma aproximação com os estudos de Foucault (2013a) compreendemos que descrever os enunciados não é buscar o oculto, nem mesmo o visível construído narrativamente pela professora Ana sobre a avaliação na sala de aula, nem mesmo procurar olhar o oculto e o visível como um segredo profundo, raiz de tudo o que “esconde” o enunciado, mas tentar analisar e descrever os elementos de “possibilidade”¹¹³ de práticas discursivas e não-discursivas em nosso tempo, os efeitos que uma prática avaliativa produz e induz quando em movimento.

As condições de possibilidades para que a avaliação seja aceita e movimentada como uma prática pedagógica na formação de crianças no espaço escolar, passando pela constituição de um “regime de verdade” em torno dessa prática – “o que é a avaliação e aquilo que ela não é” (HADJI, 1994, p. 27) em nosso tempo. Nesse processo, o discurso pedagógico socialmente aceito toma emprestado o termo “valor” da prática comercial,

o valor está naquilo em que uma pessoa é digna de apreço. É também o que faz com que um objeto tenha preço, seja desejável, e possa ser digno de troca. É ainda o que fundamenta a qualidade de um objeto ou de um comportamento particular (por referência a uma norma ideal). E é, finalmente, a medida particular de uma grandeza variável. A noção mistura o quantitativo (medida) e o qualitativo (norma ideal); o real (o universo dos objetos) e o ideal; a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo (HADJI, 1994, p. 29).

O que implica, obrigatoriamente, no distanciamento do sujeito avaliador do objeto a ser avaliado – o aluno – para tentar aproximar aquilo que “é” o conhecimento do aluno (o real) daquilo considerado e desejado como ideal, como conhecimento digno de apreço pela sua valorização no mundo social. Os regimes de verdades considerados como conhecimentos ideais constituem “ideias” de referência, em nome dos quais é possível dizer o que devem aprender e saber os alunos na escola e “o que” a professora deve avaliar.

A avaliação é então, nada mais do que uma ação relacional entre o conhecimento do aluno e o que é esperado como modelo ideal. A escola, nesse contexto, pode ser compreendida como um processo de transformação de crianças

¹¹³ FOUCAULT, 2013a, p. 137.

(enquanto objetos), em uma representação normalizada como ideal, a avaliação se torna o juízo de valor que determina o quanto os objetos se aproximaram do ideal e o quanto ainda lhes falta. Uma forma de administrar a vida dos indivíduos por meio de um saber que deve ser conhecido e por isso, governável.

Para Foucault (2013b) governar ações de indivíduos e sujeitos poder ser como certa “economia política” do corpo, o que se exige do corpo “está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (p. 28). Assim, a avaliação é uma resposta “do quanto o aluno sabe”¹¹⁴, do que deve aprender na escola de um currículo institucionalizado por regimes de poder que o normalizam e que esperam: sejam cumpridos por todos na escola. E “se você perguntar onde que fica essa escola? Em qualquer lugar... O país é assim, é a sociedade...”¹¹⁵. E, por isso, uma professora de Matemática espera que seus alunos vejam o que erraram, para que possam ser corrigidos, mas “quando eles ficam mais velhos dão menos importância”¹¹⁶ a cerimônia da avaliação.

O currículo ideal observado nas avaliações de alunos em escolas particulares classifica os melhores, aqueles que respondem aos sinais de uma economia do corpo satisfatoriamente, mas alunos de escola pública justificam-se:

“(...) professora eu vou passar de ano, no final eu passo de ano... Ele sabe que isso vai acontecer. São “setas” de vários lados ali: tem a vidinha dele, o lugar onde ele mora, a comunidade onde ele mora, tem a sociedade que ele faz parte... Ele não enxerga o estudo como uma saída bacana para tudo isso. Eu tento convencê-los disso... Essa é a minha intervenção. Eu procuro... Tento convencê-los de que o estudo vai deixar a vida deles muito boa e que eles têm que acreditar nisso (...)”¹¹⁷ [Professora Ana, 21 de mar. de 2014].

¹¹⁴ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta construção narrativa.

¹¹⁵ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta construção narrativa.

¹¹⁶ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta construção narrativa.

¹¹⁷ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta construção narrativa.

Apesar de as diferenças provocarem revoltas e indignações na professora Ana, alunos de escolas públicas são também instrumentos políticos *organizados, calculados e utilizados*¹¹⁸ nas pressões da máquina econômica, pois “como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição” (FOUCAULT, 2013b, p. 29). Também alunos de escolas particulares e mesmo professores de Matemática estão ligados à utilização econômica para uma força de produção em que “o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (ib., p. 29). Nesse sistema a avaliação funciona como um “saber” para regular ações do corpo e não está ligado, necessariamente, ao funcionamento do mercado de trabalho, mas a uma tecnologia política do corpo:

“(...) se eu pudesse faria só uma avaliação para registro, pelo menos, mas, por exemplo, eu já fiz sete avaliações no bimestre! Funciona mais do que se eu fizer só uma, sabe por quê? Porque os alunos ficam sabendo o que precisam estudar. É como já disse – Quero que eles vejam a importância disso. Se o aluno é desinteressado para ele não importa, para o interessado em aprender importa e eu tenho que me importar com esse que quer aprender. (...)”¹¹⁹ [Professora Ana, 21 de mar. de 2014].

É assim que professores podem designar a avaliação como um mecanismo auxiliar da aprendizagem de alunos na escola, ainda que movimente mecanismos de exclusão social. A avaliação como uma tecnologia política é que pode assegurar uma professora de Matemática, compor narrativas sem ligações com a aprendizagem de alunos, “*sei que envolve a família, que envolve a cultura da família, o problema social e financeiro da família*”¹²⁰, uma dualidade observada nas narrativas da professora Ana: alunos de escolas públicas e alunos de escolas privadas, em suas condições particulares de aprendizagem.

Nesse contexto é que podemos dizer que a avaliação na sala de aula é utilizada e valorizada por uma escola que impõe suas maneiras de agir sobre as crianças e a professora, mas a própria avaliação da aprendizagem é subvertida

¹¹⁸ FOUCAULT, 2013b, p. 29.

¹¹⁹ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

¹²⁰ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

pelos seus mecanismos de efeitos: o quanto interfere na vida escolar e social de crianças em formação, situando-a em um nível completamente diferente daqueles que se propõe no discurso pedagógico – *avaliar é interrogar e interrogar-se*¹²¹, um movimento que considera a construção do conhecimento pelo aluno como sendo uma ação permanente.

São os mecanismos de efeitos da avaliação que a configuram “de alguma maneira em uma microfísica do poder” (FOUCAULT, 2013b, p. 29), posta em jogo por políticas neoliberais e pela escola como “aparelhos e instituições” que a regulam, mas que se posicionam entre esses funcionamentos e os alunos com sua materialidade e sua força. Os efeitos de poder exercidos na avaliação são desta forma, utilizados como uma estratégia e seus efeitos de dominação, como manobras da racionalidade neoliberal para regular, por exemplo, vagas em instituições de ensino superior no Brasil e avaliar a qualidade do ensino de escolas públicas por meio de avaliações externas – mais um mecanismo de ajustes de capacidades sociais. Suas táticas e técnicas podem interferir no funcionamento de redes de ensino e no processo de avaliar alunos em uma rede de relações tensas, sempre em movimento. Seria, para Foucault (2013b), um “privilégio” se pudéssemos deter os efeitos de poder da avaliação sobre os alunos e professores na escola e em suas vidas fora e depois da escola.

Assim, a avaliação de alunos no espaço escolar se exerce, mais do que se institui, e também “não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de um conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 2013b, p. 29). É assim que a avaliação na escola pode ser pensada como uma microfísica de um exercício de poder, que “não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação” (ib., p. 29) aos alunos e a professora, mas passa por eles, apoia-se neles, do mesmo modo em que esses sujeitos, em sua luta contra os efeitos da avaliação na sala de aula, “apoiam-se por sua vez nos pontos em que eles os alcançam” (ib.):

¹²¹ ESTEBAM, 2008b, p. 19.

“(...) aluno funciona com nota e se ele imaginar que vai ganhar meio ponto na outra prova, mesmo que na média não chegue a um centésimo e não mude nada na vida dele, mas se você falar que vai dar meio ponto na próxima prova para quem fizer as atividades aqui na sala – Vou dar cinco exercícios, cada um valendo um décimo. Não posso fazer isso! Mas eu sempre dou um jeito de fazer... Até por que é um quadrado – você tem que fazer isso, isso... e isso... e você tem que fazer! Por que vai que você faz uma coisa dessas e dá uma coisa errada e depois o aluno não consegue... por que aluno também é assim, quando ele vai mal o culpado é você (...)”¹²²
[Professora Ana, 21 de mar. de 2014].

Significa que a avaliação, como prática movimentada por professores de Matemática, se consolida na sociedade escolar e na sala de aula, para além de relações do Estado com os sujeitos ou na fronteira de classes: alunos de escolas populares e alunos de escolas privadas. Articula-se em suas especificidades, mecanismos e modalidades de exclusão – a avaliação, como instrumento de exclusão de corpos, de gestos e de comportamentos – em comparação a um parâmetro tido como ideal. Exclui uns em detrimento de outros, em diferentes redes de ensino e também na própria rede de ensino (pública e privada), à medida que esses se apoiam nas penalidades da avaliação que os alcança. No entanto, é mais fácil quando a criança entra na escola, pois *“a criança se assusta”¹²³*, alunos maiores se apoiam na certeza de que no final do ano serão aprovados, ainda que não tenham atingido os parâmetros de aprendizagem tomados como ideal. Cabe aos professores *“convencê-los de que o estudo vai deixar a vida deles muito boa e que eles têm que acreditar nisso”¹²⁴*.

O exercício de pensar a avaliação da aprendizagem na sala de aula, como uma microfísica de relações de poder pressupõe considerá-la como ponto de apoio para sustentar outras relações de poder e de saber, que investem em uma professora e seus alunos e os submetem fazendo deles objetos de saber. Trata-se de alimentar dualidades sociais, de ensinar os sujeitos objetos nesse saber que a

¹²²Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

¹²³Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

¹²⁴Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

avaliação é assim mesmo, que professores estão “*sempre dentro daquele quadrado do colégio*”, um pensamento que autoriza sustentar um ritual de dualidade e imaginar “*que o mundo do aluno é tão pequenininho e na escola pública fica muito menor esse mundo*”¹²⁵. Um movimento empreendido não para afetar uma relação de poder soberano do discurso da avaliação e de políticas públicas do bloco educacional, mas para marcar aqueles que são submetidos a ele, para que possam alimentar e acreditar que essa “realidade” existe para assim produzi-la permanentemente, na superfície da sala de aula e da sociedade (FOUCAULT, 2013b).

São as certezas nessas “verdades-referências”¹²⁶ construídas sobre a escola, os alunos, os interesses pessoais pela aprendizagem matemática, as instituições de ensino e as diferenças sociais utilizadas como fatores determinantes de possibilidades de aprendizagens que alunos e uma professora de Matemática “reconduz e reforça os efeitos de poder” (FOUCAULT, 2013b, p. 32) demarcando seus sujeitos como instrumentos e vetores para sua existência material pela prática da avaliação, como microfísica de relações de poder.

Uma luta contra as relações exercidas pelo micropoder da avaliação na sala de aula não pode ser empreendida como meio de obter uma nova forma de controle, de inversão de poderes ou papéis entre alunos de escolas públicas e particulares, nem mesmo pela negação de instituições escolares ou, ainda, uma nova forma de constituí-las, pois produziriam novas formas de exclusão. Não há outra forma de luta senão pelos efeitos induzidos pela avaliação na sala de aula, pelas marcas de exclusão na formação que a escola impõe a alunos e professores no espaço escolar, como também pelos seus efeitos que induz e produz na formação para a vida em sociedade.

Não se trata de imaginar que só será possível empreender uma forma mais democrática de avaliar aprendizagens de alunos no espaço escolar se relações de poder da avaliação da aprendizagem forem suspensas da sala de aula. Renunciar à ideia de que um “saber” da avaliação de aprendizagens poderá ser movimentado de forma mais democrática, fora dos limites de relações de poder é dizer que exercícios

¹²⁵Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

¹²⁶FOUCAULT, 2013b, p. 32.

de poder também produzem saber, que sustentam uma estreita relação de dependência,

que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2013b, p. 30).

Assim, não é a atividade da professora Ana como sujeito do conhecimento “avaliação da aprendizagem” que produz um saber para aproximar-se ou distanciar-se de implicações de relações exercidas pelo micropoder da avaliação, mas “os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (ib., p.30). Analisar um investimento de uma micropolítica da avaliação na sala de aula pressupõe renunciar a oposições de um modelo de aluno de escolas públicas e particulares, de líderes e de liderados, de dominantes e de dominados ou ainda, modelos implicados na conquista pessoal. Do ponto de vista do saber, que se renuncie à oposição de alunos entre “interessados” e “desinteressados”, entre os mais “fortes” e os mais “fracos” em relação aos conhecimentos, entre as “melhores turmas” e as “piores turmas”, entre tantos outros binarismos. São as oposições discursivas que ajudam a movimentar e alimentar “regimes de verdades” constituídos para sustentar processos de inclusão e exclusão na escola.

Nesse contexto, a cultura avaliada na escola nem é dominante nem dominada, é uma tecnologia programada para a produção e reprodução de uma engrenagem que dá lugar a “avaliação da aprendizagem” como “realidade-referência” da ação escolar. Talvez por isso, uma professora de Matemática não consiga imaginar a escola sem avaliação, pois *“o professor tem que ter um documento, nunca eu trabalhei que não tivesse esse documento. Por que é um documento”*¹²⁷, ainda que classifique e hierarquize alunos em um sistema de

¹²⁷ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

oposições. É a avaliação que determina o quanto cada aluno sabe e onde ele ainda precisa melhorar no processo de treinamento matemático da escola,

é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2013b, p.183).

A avaliação como *técnica documentária*¹²⁸, que faz de cada aluno um caso e o compara e o expõe a todos os outros casos analisados e registrados, uma técnica de controle e também um método de dominação. Uma técnica engendrada para que “os conhecimentos, as atitudes e o modo de ser dos alunos passam a ser alvo do olhar constante e examinador do educador” (WANDER, KNIJNIK, 2014, p. 94). Um sistema pensado para que ninguém consiga imaginar-se fora dele, em qualquer tipo de instituição: pública ou particular, mesmo que “*se fosse livre essa avaliação, se a decisão fosse minha, acho que eu não conseguiria dar uma nota sem provas*”¹²⁹.

A avaliação tomada como uma realidade-referência é que fabrica excluídos e incluídos, um micropoder da escola que produz realidades excludentes, produz campos de objetos válidos como a prova e rituais de verdades: “*o que eu posso fazer são mais exercícios, levar para casa para corrigir e devolver para eles. De alguma forma é uma maneira de sair do sistema*”¹³⁰. O indivíduo e o seu conhecimento originam-se dessa produção (FOUCAULT, 2013b), o que implica dizer que produzimos indivíduos e processos de exclusão social pela avaliação tomada com realidade-referência da escola.

¹²⁸ FOUCAULT, 2013b, p. 183.

¹²⁹ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

¹³⁰ Parte integrante da narrativa construída em 21 de mar. de 2014. A textualização completa dessa construção narrativa está inserida nesse estudo na quinta entrevista narrativa.

5 UMA CONSTRUÇÃO NARRATIVA POSSÍVEL

O estudo se faz de desfazer-se: não há mais que o risco, entre ler e escrever, o desconhecido que volta a começar, algo (se) passa, o gesto de apagar o que acaba de ser lido ou escrito para que a página continue em branco, ainda por ler, por escrever (LARROSA, 2003).

Esse texto dissertativo foi iniciado com uma difícil tarefa: o seu começo.

Algo se passou de lá até aqui à pesquisadora. Larrosa expressa muito nossa vontade por um gesto de apagar, começar de novo um texto ainda por escrever, mas marcado por uma vivência de um traçado construído em um caminho de pesquisa.

Nesse texto, nosso objetivo seria ainda o mesmo de outro já com suas páginas em branco – descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos.

Este é, desta forma, um novo texto, embora registrado no verbo passado, mas uma narrativa que se faz possível e presente, a partir de outras narrativas construídas na pesquisa, um texto tomado sempre como inacabado.

Mas o que nos permitiram dizer as singularidades narradas de uma professora de Matemática sobre suas práticas avaliativas? Há que se empreender, antes de tudo, e constantemente, um trabalho de escolha e construção de ferramentas – as entrevistas narrativas, as filmagens, o cansativo, mas produtivo trabalho de transcrição e textualização, as negociações com a professora Ana, como um cuidado com a ética da pesquisa, os estudos sobre os procedimentos de entrevistas narrativas, nunca suficientes, mostraram que esta é uma prática que não se aprende, pois é “a prática” da imprevisibilidade do não-acontecimento¹³¹, a construção de narrativas pela pesquisadora, os estudos e aproximações nem sempre possíveis com teóricos pós-críticos e um exercício-movimento empreendido ao longo do trabalho investigativo na análise de discurso de inspiração foucaultiana foram ferramentas utilizadas no caminho.

O desafio de empreender um diálogo no exercício-movimento na análise de discurso é sempre o de tentar descrever e analisar os enunciados construídos

¹³¹ Na quinta entrevista narrativa a professora Ana produzia silêncios que pareciam intermináveis e nesses momentos de imprevisibilidade pouco conseguimos intervir.

narrativamente por uma professora de Matemática. Para esse trabalho as narrativas foram tomadas como documentos históricos, ainda que contingentes e fragmentados. Mas Foucault nos ensinou que é ainda um exercício de nos tornarmos livres para descrever seus *jogos de relações*¹³² a partir das narrativas e fora delas.

O exercício-movimento de uma pesquisadora nesse espaço interrogativo de jogos de relações possibilitou descrever e analisar os enunciados sobre práticas avaliativas de uma professora de Matemática ao longo de sua carreira docente, como sujeito de uma prática avaliativa na estreita singularidade de suas histórias narradas. Um exercício de interrogar os limites desses enunciados que se fizeram possíveis à pesquisadora, de estabelecer relações com outros enunciados e um exercício ainda maior para interrogar possíveis desdobramentos na produção de subjetividades, que podem ser movimentados por uma prática avaliativa para mostrar que outras formas de enunciação excluem ao efetivar suas enunciações.

Organizamos esses exercícios no texto dissertativo de forma que este pudesse apresentar as narrativas separadas em seu espaço-tempo, como um modo de aproximação do olhar que foi se construindo na prática da pesquisa. Esse desenho facilita agora outro trabalho da pesquisadora – a organização de uma síntese de lugares descritos na análise de discurso nesse estudo.

Em entrevistas narrativas, lugares discursivos, práticas avaliativas se compunham em um labirinto que, por muitas vezes, quando interrogados, abriam-se em desvios, lugares outros onde o olhar de uma pesquisadora se perdia e aparecia em questionamentos – é mesmo a avaliação o objeto de pesquisa que se intenciona no curso desse estudo? Isto porque não encontramos nesses lugares um objeto avaliação da emancipação de alunos na escola, um objeto discursivo familiar à pesquisadora e ao discurso pedagógico, mas nem por isso movimentado e vivenciado na prática docente: práticas pedagógicas avaliativas que olham para a subjetividade dos alunos.

Os lugares de práticas avaliativas narradas foram, então, descritos como práticas em Foucault. Práticas como uma ação que indica a existência de regras a que uma professora de Matemática e seus alunos estão submetidos no momento

¹³² Foucault, 2013a, p. 35.

em que movimentam um discurso-avaliação. São as posições que podem ocupar os sujeitos nessas enunciações que descrevemos ao longo do texto dissertativo. Uma questão influenciada pela possibilidade multiplicativa de estudos realizados no GPCEM.

Os lugares de práticas avaliativas foram constituídos ao longo do texto na intenção de um olhar nas histórias narradas como lugares discursivos, sintetizados para que possamos interrogar práticas avaliativas uma vez mais.

Inicialmente, a avaliação foi tomada nas intenções desse estudo como uma delimitação conceitual daquilo que a professora entende por “avaliação”, no sentido de uma conceitualização pessoal. No entanto, o que se pode perceber é a produção de um sujeito avaliativo daquilo que a escola entende por avaliação.

Apesar de os significados serem construídos em um campo de luta social para uma posição discursiva entre seus sujeitos, a escola induz, produz e impõe uma construção de significados sobre a professora. Nos processos de construção de histórias narradas pela professora se fez presente a supremacia de uma relação de poder da escola nas decisões de “o quê” e “como” avaliar, ainda que, em alguns momentos, a professora movimente enunciados de uma vontade em ser outro sujeito-avaliador. Apesar de um início muito difícil para uma compreensão do que a escola entende por avaliação – diferente do que pensa a professora – mas é sempre possível pegar o *“jeito” das manobras* quando uma professora entra em um processo de normalização de uma prática avaliativa no início da carreira docente.

Os significados são também considerados em Foucault (2013a) por *suas condições de produção*. As condições de produção de um sujeito-avaliador que delimita o entendimento de uma professora sobre a avaliação são pacientemente construídas pela escola: desenvolver habilidades em professores para uma experiência avaliativa em que a coordenação “ensina” a professora a ser sujeito avaliativo. Esse movimento se faz necessário até que professores desenvolvam um *“feeling”* e, assim, práticas avaliativas se consolidam como ferramentas de subjetivação de uma professora e seus alunos na escola.

Nas enunciações descritas e analisadas a constituição de um sujeito-avaliador é demarcada pela escola como um saber-fazer de práticas sociais vigentes no interior de comportamentos esperados. Enunciações movimentadas como um lugar que visa à objetivação de alunos, e em que dados numéricos são os registros socialmente escolhidos para espelharem a única forma de expor e classificar os alunos: sempre por notas. A subjetivação de sujeitos e indivíduos é desta forma, constituída sem conflitos aparentes entre escola, professores e alunos.

Nesse contexto, a avaliação é entendida como um processo pelo qual os estudantes são hierarquizados. Nessa visão, a avaliação estabelece um lugar para cada aluno e, ao mesmo tempo, isola os alunos dos demais, por um processo que busca, constantemente, a homogeneização, negando as diferenças que nos constituem. Implicações de um poder-fazer sempre à espera de outros sujeitos que ocupem a posição de professor-avaliador são institucionalizadas na escola: a avaliação é uma parte bastante importante do processo pedagógico para classificar os estudantes e a professora, quando essa delimitação é movimentada.

Essa é também a delimitação conceitual apreendida pela professora, que se constitui nesse espaço como sujeito avaliativo e se expõe a um processo avaliativo que intenciona ser classificatório para alunos no espaço de aprender na sala de aula – sujeitos sem condições de abertura para um processo de transformação.

Uma prática pedagógica nesse cenário movimenta uma força discursiva de enunciados sociais de exclusão e inclusão entre alunos nas escolas. Nessa atuação, primeiro uma prática avaliativa exerce um poder de ensinar “a fazer”, um processo de construção de significados sobre a prática de avaliar na escola: alunos precisam ser ensinados (ou convencidos) de que a avaliação é uma prática de inclusão, já que vem de uma instituição que também movimenta um discurso de inclusão social. Assim, sujeitos e indivíduos excluídos acabam convencidos de um regime de verdade estabelecido e ajudam a alimentar esse processo para outros professores e estudantes que entrarem em seus jogos de relações.

Nos limites de enunciações sobre a avaliação na sala de aula encontramos a avaliação como um instrumento usado para o convencimento de alunos para o estudo – os resultados estão no topo do processo de ensinar e aprender na sala de aula – assim, a avaliação se torna a parte mais significativa desse processo. Uma

prática avaliativa que impõe um dos discursos mais impiedosos para a formação de crianças, usada como mecanismo de convencimento para o estudo quando movimentam práticas sociais de castigos e recompensas ao naturalizar relações de um poder exclusão de crianças por meio de processos de aprender na escola.

As histórias narradas mostram uma multiplicidade de enunciados nesse contexto – práticas avaliativas são instrumentos possíveis para quantificar, relacionar, comparar, classificar, incluir/excluir crianças na escola, mas também, e principalmente, na vida em sociedade depois que não mais precisarem ir à escola. A prática avaliativa construída narrativamente pela professora se mostra como um conjunto de regras de que normaliza as ações de seus sujeitos. A instituição escolar, como nos diz Foucault (2013b), movimentam nessas práticas um conjunto de diferenciação, “diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto” (FOUCAULT, 2013b, p. 176).

O modo como nos transformamos no caminho descritivo de enunciações narradas na pesquisa, de uma ideia ingênua de práticas avaliativas que movimentamos na escola para interrogações do poder-avaliar, tornou possível uma aproximação com a ideia de prática avaliativa como uma *máquina de ver* que capta os que sabem e os que não sabem e se é possível ensiná-los (ou treiná-los) a movimentar naturalmente esses enunciados.

A máquina de ver seleciona crianças que poderão seguir adiante, mas também aquelas que irão desaparecer socialmente. Um discurso institucionalizado por uma escola que se firma cada vez mais como uma instituição que cria oportunidades, “o lugar” em que todos são tratados como iguais em suas diferenças, para a construção de caminhos de inclusão social.

Uma prática avaliativa nesse espaço reafirma-se, fortemente, como uma prática de significação – movimentam ações para o convencimento do papel social da escola na formação de crianças. Assim, os espaços de ações de aprender e ensinar podem ser tomados por práticas de avaliar, anulando possibilidades de inclusão daqueles que não conseguem acompanhar o processo.

Em cada interrogação nas histórias narradas pela professora Ana é que percebemos o distanciamento de processos de avaliação mais democráticos na sala de aula, de um olhar para as diferenças em que somos constituídos e de sabermos que com elas podemos emancipar não só os textos sobre práticas avaliativas, mas ações que possam destituir um discurso de identidades excludentes.

Ao descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos, encontramos lugares onde identidades são construídas dentro de um discurso-avaliação, como uma prática discursiva que vive no interior das instituições escolares, movimentadas para a exclusão de crianças em seu espaço de aprender, mas também para a exclusão de professores que não se adaptam ao jogo normalizador de práticas avaliativas.

As histórias narradas são lugares que falam de professores, alunos, instituições escolares e de uma pesquisadora que se desconhece nas máquinas de ver que mobilizou na escola. À medida que abandonamos a ideia do falso binarismo pedagógico: alunos que aprendem e alunos que não aprendem, por suas dificuldades ou condições socioeconômicas, lançamo-nos em um viés de análise crítica dos enunciados de uma professora sobre avaliação de alunos, como também, de avaliações, modelos e critérios utilizados para avaliar o que os alunos aprenderam e o que ainda lhes faltavam para chegar a um padrão tomado como ideal em nossa prática pedagógica. Sempre foram máquinas que captavam os que teriam condições de seguir adiante e aqueles que seriam punidos, por meio de uma certificação de suas incapacidades em responder o que era esperado de um conhecimento matemático tomado como ideal: as crianças eram reprovadas em uma prática que objetivava torná-los sujeitos.

Em lugar dos binarismos e da conformidade do “é assim mesmo”, o viés crítico de nossas análises nos posiciona em movimento para “um conhecer” as práticas sociais pedagógicas como práticas que nos constituem, nos produzem e nos subjugam. A crítica é desta forma, condição primeira para produzir pesquisa no

campo educacional em que tentamos uma aproximação com as teorizações de estudiosos pós-críticos. Uma aproximação que nos leva conhecer práticas avaliativas que mobilizamos na escola como um objeto de docilidade dos corpos de alunos e de professores e, talvez, imaginarmos-nos fora do contexto de significação de avaliações e produzir outras (e muitas) formas de diálogo na sala de aula.

Os lugares permitiram identificar os silêncios de práticas avaliativas. Silêncios que agora ecoam e situam a avaliação na sala de aula em um nível diferente daqueles a que se propõe no discurso pedagógico, inscrevendo-a como: a) uma prática de diferenciação social; b) uma prática pedagógica para a formação de um sujeito avaliador na sala de aula; c) uma ferramenta para tornar visíveis os que aprendem e os que não aprendem na escola; d) uma técnica de individualização e um procedimento totalizante para a formação de indivíduos; e) um mecanismo de sujeição e docilidade de alunos e professores; f) uma realidade-referência da ação escolar.

Como diz Larrosa (2011), os lugares, podem nos ajudar na decisão de abraçar ou rejeitar modelos institucionalizados na escola, de resistir a essa ameaça à liberdade de questionar as relações de poder que nossas práticas pedagógicas movimentam no interior de enunciados sobre a educação de crianças no espaço escolar, sobre a Matemática que ensinamos na sala de aula e tantas questões que podem ser interrogadas como “práticas” que determinam sistematicamente a formação de professores enquanto sujeitos avaliadores e de quais lugares sociais as crianças poderão ocupar fora da escola, sempre classificadas por mecanismos de avaliação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

BOLÍVAR, Antônio Botía. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v.4, n. 1. p. 41-62, 2002.

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio** - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel Edelweiss; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 13-34.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge; GRUN, Mauro; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; CORAZZA, Sandra Mara. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-128.

COSTA, Mariza Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel Edelweiss; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 139-154.

EIDELWEIN, Monica Pagel. **O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar**. 151 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Novo Hamburgo, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). A avaliação no cotidiano escolar. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: DPet *alli*, 2008b p. 7-24

ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela (org.). Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. In: **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 9-14; p. 45-70.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Práticas**

avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2010b, p. 83-104

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.); GARCIA, Regina Leite; BARRIGA, ÁngelDiáz; AFONSO, Almerindo Janela, GERALDI, Corinta M. G.; LOCH, Jussara M. P. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008a, p. 13-37 – 3. ed. – (série cultura, memória e currículo; v. 5).

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da aprendizagem:** concepções e características. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação. Londrina, 2012.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces:** reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-44.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso:** mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre 1996. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge; GRUN, Mauro; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; CORAZZA, Sandra Mara. **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 39-60.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel Edelweiss; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Caminhos investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 49-70.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

_____. **Trabalhar com Foucault:** a arqueologia de uma paixão. Rosa Maria Bueno Fischer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. – 8. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 47-57.

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

_____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. – 41. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, p. 164-185.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 96-102.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: DP et *alli*, 2008b p. 24-42.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto editora, 1994.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 67-99.

LARROSA, Jorge. **Estudar = estudar**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Leitura, experiência e formação – uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge; GRUN, Mauro; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; CORAZZA, Sandra Mara. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 130-156.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel.** Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 160-165.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 35-86.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola.** 277 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2011.

NETO, Vanessa Franco. **Competências profissionais de professores de matemática do ensino médio valorizadas por uma “boa” escola: a supremacia da cultura da performatividade.** 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande, 2011.

OLIVEIRA, Nelson Roberto Cardoso de. **Avaliação em Matemática: uma discussão sobre as concepções e práticas de professores do ensino fundamental II da cidade de Campina Grande.** 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed, 1998, p. 119-148.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia-netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 111-132.

SANTOS, Maria Helena dos. **Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar.** 178 f. Mestrado acadêmico em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Marcio Antonio da. **Currículo como Currere, como Complexidade, como Cosmologia, como Conversa e como Comunidade**: contribuições teóricas pós-modernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio. *Bolema. Boletim de Educação Matemática* (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 28, p. 516-535, 2014.

SILVA, Marcio Antonio da. **Práticas sociais híbridas**: contribuições para os estudos curriculares em Educação Matemática. *Horizontes (EDUSF)*, v. 30, p. 95-102, 2012.

SILVA, Miguel Jocélio Alves da. **Saberes e práticas das professoras do 5º ano, matéria prima para a aprendizagem matemática das crianças**. 151 f. Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel Edelweiss; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Caminhos investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 117-138.

TADEU DA SILVA, Tomaz. Alienígenas na sala de aula. In: **Currículo e identidade social**: territórios contestados. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 195-201.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 73-102.

_____. GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Teoria cultural e educação** — um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge; GRUN, Mauro; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; CORAZZA, Sandra Mara. **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 23-38.

_____. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** *Perspectiva*, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

VIOLA DOS SANTOS; João Ricardo. **O que alunos da escola básica mostram saber por meio de sua produção escrita em Matemática**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2007.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. **Processos avaliativos e/na educação matemática**: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. Revista Educação (PUCRS online), v. 37, p. 92-100, 2014.

SILVA, Marcio Antonio da. **Projeto**: redes discursivas em livros didáticos de Matemática do ensino médio. n. Processo: 459896/2014-8. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4739808D9>.

GPCEM – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática. Disponível em: <http://www.gpcem.com.br/>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de livre consentimento de participação na pesquisa

Eu, _____,
RG n. _____, CPF n. _____,
declaro que li e compreendi as informações que constam na *Carta Convite*, entregue pela pesquisadora Deise Maria Xavier de Barros Souza, sobre os procedimentos que serão utilizados na produção e publicação dos dados e da confidencialidade da pesquisa. Concordo em participar deste estudo, bem como, que as textualizações das entrevistas poderão ser divulgadas em eventos e periódicos científicos. Foi-me garantido que minha imagem ou qualquer outra forma que me identifique não será publicada e ainda, que terei acesso às textualizações das entrevistas-narrativas e poderei solicitar, a qualquer momento, o veto de partes ou do todo das entrevistas. Declaro ainda, que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Desta forma, eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa, sem ônus para mim e para a pesquisadora e, portanto dou meu aceite.

Campo Grande, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do professor participante

APÊNDICE B - Convite e alguns esclarecimentos sobre a participação na pesquisa

Prezado(a) professor(a), convido-o(a) a participar de nosso estudo de mestrado na linha de pesquisa Formação de Professores voltado à temática “avaliação”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

A produção de informações para a pesquisa será organizada por meio de entrevistas-narrativas registradas com o uso de imagens audiovisuais em local e horário a combinar, bem como, de arquivos de avaliações impressos ou digitalizados.

As gravações e os arquivos de avaliações são confidenciais, sua identidade, o nome da escola e outras identificações, em documentos que possam ser fornecidos serão mantidos em sigilo absoluto. Informo ainda que mesmo após os registros algumas informações podem ser omitidas caso o professor participante solicite.

Esclareço que sua participação neste estudo é voluntária, sendo assim, agradeço antecipadamente pela colaboração e parceria.

Disponibilizo os endereços para o caso de dúvidas e outros esclarecimentos.

Pesquisadora: Deise Maria Xavier de Barros Souza
e-mail: deisexah@hotmail.com, n. telefone: (67) 92986874.

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS) e orientador da pesquisa: professor Dr. Marcio Antonio da Silva
e-mail: marcio.silva@ufms.br, n. telefone: (67) 84634007.

Campo Grande, _____ de _____ de 2013.

Eu, _____ RG n. _____.

Declaro ter recebido uma cópia desta carta convite da pesquisadora.

APÊNDICE C – Planejamento da primeira entrevista narrativa.

| Questão motivadora: Conte-me de sua decisão de ser professora de Matemática: como tudo começou? | |
|--|---|
| Questões | Possíveis discussões |
| <p>Houve alguma influência, que você se recorde para a escolha pela carreira docente?</p> | <p>Discutir influências de outros professores, amigos, se na família tem professor, ou um crédito à vocação?</p> <p>Discutir reações da família na escolha pela profissão docente.</p> <p>Discutir as decisões e impasses pela profissão docente.</p> |
| <p>Como se davam as discussões sobre a prática docente no curso de Matemática?</p> | <p>Buscar por informações de orientações e discussões que podem ter auxiliado na formação de um professor de Matemática.</p> <p>Com essa questão podem surgir questões sobre dificuldades encontradas nos estudos.</p> <p>Discutir sobre questionamentos da formação para ser um professor de Matemática.</p> |
| <p>Como foram suas primeiras experiências em sala de aula, como professora de Matemática?</p> | <p>Buscar por informações sobre escolas das redes pública e particular, das orientações recebidas para o trabalho docente.</p> <p>Observar algumas possibilidades para discutir uma formação na prática: como eram as orientações pedagógicas e as diferenças e proximidades nas duas redes de ensino.</p> <p>Buscar por indícios de dificuldades que a prática impõe no início da carreira docente.</p> <p>Discutir se houve contribuições da formação inicial para a prática docente.</p> |

APÊNDICE D – Planejamento da segunda entrevista narrativa.

| | |
|--|--|
| Questão motivadora: conte-me como era sua prática avaliativa no início da sua carreira docente. | |
| Significados atribuídos a uma prática avaliativa | Significados atribuídos à avaliação |
| No início de sua carreira docente como era avaliar os alunos? | Nessa época a avaliação servia para “o quê” na sua prática pedagógica? |
| Havia outras formas de avaliar? | E para o aluno? |
| Como eram definidos os instrumentos para avaliar os alunos? | O que era importante ensinar no currículo de Matemática nessa época, nessa(s) escola(s) em que você lecionava? |
| Era possível pensar em outras formas de avaliar os alunos? | Para “o quê” exatamente o aluno iria usar esse conhecimento matemático? |
| * Se houverem instrumentos como provas: como são feitas as correções das questões dos alunos nessas avaliações? | Até que ponto essas instruções eram possíveis de serem cumpridas? |
| Como era possível saber se o aluno aprendeu o conteúdo pela avaliação? | Havia cobranças ou interferências por parte da supervisão pedagógica no seu modelo de avaliação? |
| Quais tipos de questões você achava importante ter nessas avaliações? | Como você classificaria o seu modelo de avaliação nessa época? |
| Dê um exemplo de questão para eu entender. Por favor, escreva em uma folha de papel para eu entender melhor. | Quando esse “modelo” de avaliação mudou na sua prática? Você se recorda de algum fato marcante em que as mudanças começaram a acontecer? |
| Você ainda cobra questões desse tipo nas suas avaliações? (por que não? Por que continua sendo importante esse tipo de questão?) | Você se sentiu confortável com essas mudanças em sua prática avaliativa? |
| Nesse mesmo conteúdo, como seria uma questão para avaliação hoje? (por que dessa mudança?). | Quando você foi trabalhar na escola da rede privada, recebeu orientações para sua prática avaliativa? |
| Quando você passou a lecionar em outra escola como foi o processo de avaliar os alunos? (era escola pública ou particular?). | Na escola pública como você entende a avaliação? E na escola particular? (nessa época). |
| Quais as diferenças ou semelhanças de sua prática avaliativa nessas escolas em que você trabalhou? | Você gostaria de acrescentar mais alguma questão nas suas observações? |

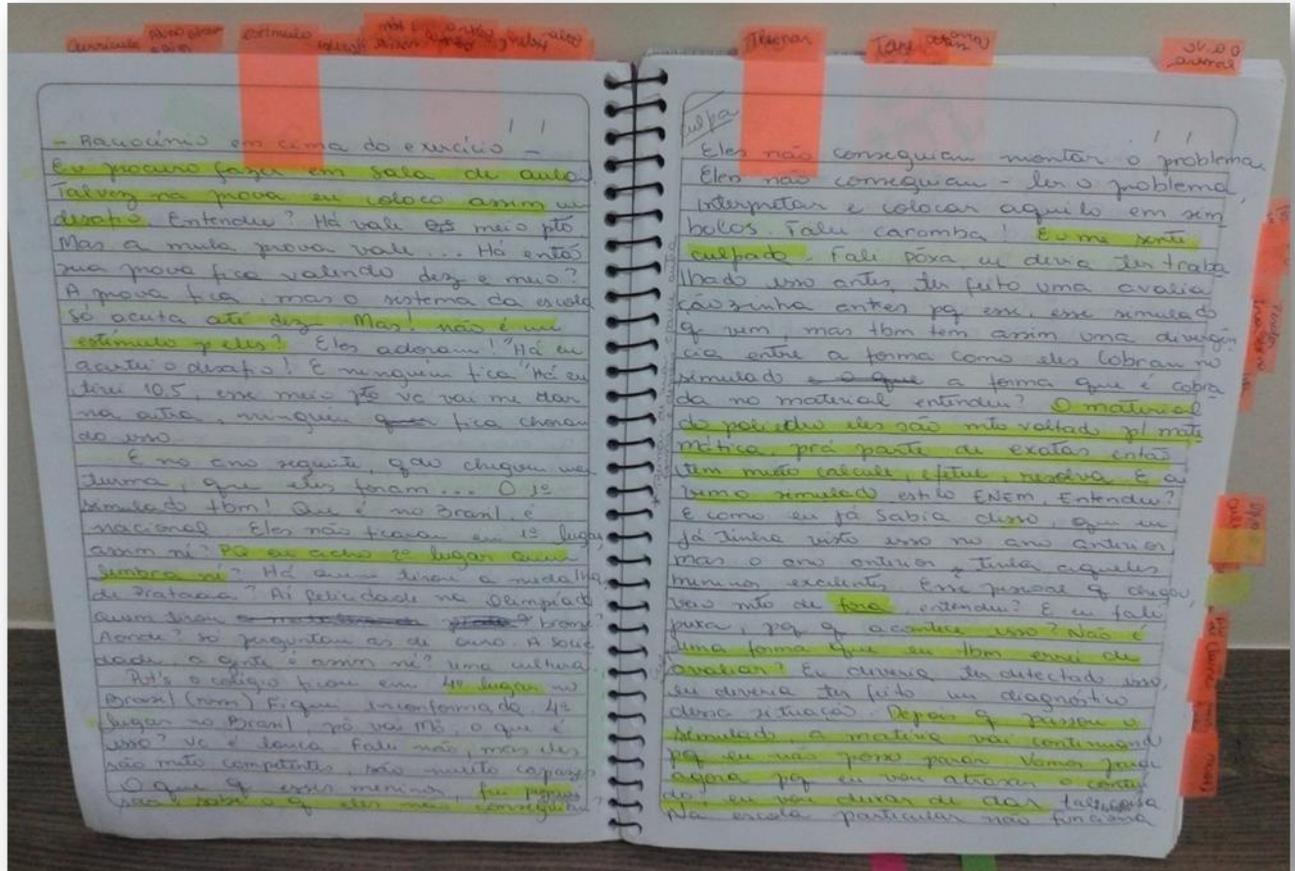
APÊNDICE E – Planejamento da terceira entrevista narrativa.

| | |
|--|--|
| Questão motivadora: como é sua prática avaliativa nas duas redes em que você trabalha hoje? | |
| Significados atribuídos a uma prática avaliativa | Significados atribuídos à avaliação |
| Como você define sua prática avaliativa hoje nas escolas em que você trabalha? | Olhando para a rede pública e a rede particular nas escolas em que você trabalha, porque é importante a avaliação na escola? |
| Há diferenças de pensar uma prática avaliativa para a escola da rede pública em relação a uma escola da rede particular? | Para que serve a avaliação escolar? |
| Por que dessas diferenças? | É a mesma função para as duas redes de ensino em que você leciona? |
| Os alunos são diferentes em que sentido? | Quem determina como deve ser a avaliação na sua prática escolar? |
| Nessas duas redes de ensino os alunos questionam os conteúdos de suas avaliações? | Há alguma participação de sua parte nessas decisões? |
| Como você avalia seus alunos hoje nas duas redes de ensino em que trabalha? | Como você participa? A escola promove discussões sobre a avaliação? |
| Como você divulga as notas dos alunos nas duas escolas? (a escola é quem determina? Porque das diferenças?) | Ao longo de sua carreira como professora como se deu a sua formação sobre a “Avaliação”? |
| * Se houverem médias, boletins, etc. O que é considerado para atribuir uma média final para os alunos em sua prática avaliativa hoje? | Você procura por informações, textos, livros, etc., sobre sua prática pedagógica? E sobre a avaliação? |
| Por que é importante levar em conta tais critérios? | Como se avalia atitudes e comportamento, você tem algum conhecimento sobre esses modos de avaliar? |
| Você é avaliada com relação a sua prática pedagógica nas escolas em que trabalha? Como são essas avaliações? Como você se sente em relação a isso? | É você quem determina seus critérios de avaliação nas duas redes em que trabalha? |
| Em que essas avaliações interferem na sua prática pedagógica? | Há algo que você gostaria de acrescentar sobre nossas conversas? |

APÊNDICE F – Planejamento da quarta entrevista narrativa.

| | |
|---|---|
| Questão motivadora: como é sua relação com as orientações pedagógicas sobre sua prática avaliativa hoje? | |
| Significados atribuídos a uma prática avaliativa | Significados atribuídos à avaliação |
| Suas avaliações passam por uma supervisora ou orientadora na escola? | A escola em que você trabalhava repassou instruções de como seriam as avaliações de Matemática? Era da rede pública ou privada? |
| O quê as supervisoras (ou orientadoras) observam nessa análise? | Quais eram as divergências e proximidades dessas instruções nas diferentes escolas? |
| A supervisão ou orientação pedagógica acompanha seus planejamentos de aula? | Quais os pontos em que você concordava e os que você discordava dessas orientações? |
| A supervisão ou orientação pedagógica acompanha suas avaliações? | Você acredita ser mais autônoma para tomar decisões na sua prática pedagógica hoje do que no início de sua carreira? |
| Você se lembra de algum fato em que a supervisão (ou orientação) interferiu nas suas questões da avaliação? | É possível ter autonomia para avaliar nas escolas em que você trabalha? |
| Como você vê essas orientações? Qual a importância delas para sua prática avaliativa? | Qual a função da avaliação hoje nas escolas que você leciona? |
| Você faz algum tipo de revisão antes das avaliações? | O que você conhece sobre as Políticas Públicas de avaliação? |
| Por que esse procedimento é importante? E se não houvesse esse procedimento o que mudaria para os alunos? | Em que elas podem influenciar sua prática avaliativa. |
| * Se houver uma nota: Seus alunos fazem a mesma prova? Além da prova o que mais “entra” na nota que se atribui ao aluno no final do processo? | É possível hoje uma prática sem a avaliação no modelo de testes, exames, provas, etc.? |
| Por que é importante ter uma prova única? | Quem é a professora Ana que avalia? |
| Os alunos aprendem todos da mesma forma? | Há algo que você gostaria de acrescentar sobre nossas conversas? |

APÊNDICE G – Caderno de transcrições.



APÊNDICE H – Caderno de anotações para acompanhamento das entrevistas.

