

# CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA UMA ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA

Deise Maria Xavier de Barros Souza<sup>1</sup>

Marcio Antonio da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS). O objetivo principal da pesquisa é participar do amplo debate do campo da avaliação investigando os discursos de concepções de avaliação e práticas avaliativas escolares de uma professora de Matemática. Apresentamos nossos maiores exercícios iniciais: um inventário de nosso caminho construído e percorrido até o momento, em busca dos primeiros estudos-resultados de uma formação analítica do discurso de inspiração foucaultiana sobre avaliação escolar de uma professora de Matemática. Os estudos iniciais de nossa escuta da análise do discurso divulgado nesse recorte da pesquisa mostram que a avaliação, como prática social escolar, tem seu lugar na formação continuada em serviço atuando como um discurso disciplinador de práticas docentes e de conhecimentos que devem ser ensinados a alunos e alunas na escola.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Avaliação escolar. Análise de discurso.

## INTRODUÇÃO

Pensar no ensino, na aprendizagem, nas práticas sociais e culturais que vivem na escola, enfim, no currículo, é pensar nas relações que se estabelecem entre os sujeitos dessas ações. A avaliação é um elemento do currículo marcado por intensos debates e que tem sido amplamente investigada por pesquisadores da área da Educação, dentro e fora dos muros da escola. Vista como uma ação que “[...] canaliza as atenções dos alunos e alunas, de professores e professoras, dos demais profissionais da equipe pedagógica e os responsáveis pelos estudantes; e, influencia a organização das práticas escolares.” (ESTEBAN, 2008, p. 9), a avaliação na sala de aula, de alunos e alunas, implica uma ação da professora, uma ação sobre a professora que avalia e, ainda, uma ação de alunos(as) que avaliam e são avaliados.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS), e-mail: deisexah@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS) e orientador da pesquisa, e-mail: marcio.silva@ufms.br.

Em nossa pesquisa, nosso objetivo é participar desse amplo debate do campo da avaliação escolar investigando discursos sobre concepções de avaliação e de práticas avaliativas escolares de uma professora de Matemática. Para isso, interrogamos como concepções de avaliações e de práticas avaliativas são mobilizadas e construídas ao longo do desenvolvimento profissional de uma professora de Matemática, por meio dos recursos de entrevistas narrativas e da análise do discurso.

Este artigo é um recorte de nossa pesquisa de mestrado sobre a avaliação escolar, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS), que objetiva divulgar nossos maiores exercícios iniciais na pesquisa: contribuições metodológicas para a construção de um caminho, em busca dos primeiros estudos-resultados de uma formação analítica do discurso sobre avaliação escolar de uma professora de Matemática.

## **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. (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Do esboço inicial do que viria a ser um caminho metodológico, restou a certeza de que a construção de uma trajetória de pesquisa, estruturada e definida antecipadamente, não seria possível, assim como, a certeza do enfrentamento de desafios na busca de definirmos *nossos procedimentos*, nos levou a articulação de *teorias e conceitos*.

A escolha por entrevistas narrativas como meio de construir significados para concepções de avaliação e de práticas avaliativas de uma professora de Matemática possibilitou trilhar um caminho peculiar. Após muitas interrogações sobre nosso objeto de pesquisa – avaliação escolar – optamos por uma articulação com o processo de análise discursiva. No tópico “uma articulação: entrevistas narrativas e análise de discurso”, (desse texto) teceremos algumas considerações sobre essa escolha. 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, do mundo da avaliação que conhecemos e de nossos estudos e participação no Grupo

de Estudos Currículo e Educação Matemática (GPCEM)<sup>3</sup>, “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).

Esse olhar não é *a* verdade, *o* olhar, *o* significado das narrativas que construímos, 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 que possam atribuir sentido ao mundo da avaliação escolar, de práticas avaliativas, de crianças que são avaliadas, da professora que avalia e da pesquisadora que possivelmente voltará a uma prática avaliativa, “e aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor e nem pior do que outras, nem mais correta 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).

Então, é assim que construímos significados sobre concepções de avaliação e de práticas avaliativas de uma professora de Matemática, à medida que também (re)construímos nossos significados sobre avaliação e práticas avaliativas.

A pesquisa nesse descaminho também é feita de encontros. Ana, professora de Matemática que sempre atuou, ao longo de sua carreira docente, no estado do Mato Grosso do Sul tem permitido compartilhar suas vivências e experiências com relação às concepções de avaliação e práticas pedagógicas avaliativas nesse estudo e demonstra interesse em nossos encontros. Ana é um nome fictício escolhido para a divulgação dos discursos construídos na pesquisa.

---

<sup>3</sup> Criado em 2012, cadastrado no CNPq e certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).  
site: [www.gpcem.com.br](http://www.gpcem.com.br).

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

*[Professora Ana] Fiz Matemática na federal [UFMS], me formei em 1993. [...] imediatamente comecei a trabalhar. Daí, minha filha, a gente não consegue mais largar a sala de aula. [...] Me formei em dezembro de 1993, em março de 1994 fui para a sala de aula [escola pública]. [...] Em 1995 eu tava na escola pública ainda e entrei para o colégio particular.*

Presumimos que concepções de avaliação e de práticas avaliativas de professores de Matemática poderiam estar relacionadas ao local de trabalho, à mudança de emprego, às avaliações externas, aos cursos de formações continuadas que professores participam ao longo de sua carreira ou à linha teórica adotada na proposta de ensino e de aprendizagem da unidade escolar em que atuam (ou atuaram). As entrevistas foram gravadas em vídeo, pois sabemos que “a produtividade desse procedimento metodológico consiste na observação e registro dos gestos e expressões realizadas no momento da entrevista.” (SALES, 2012, p. 122).

As narrativas foram ainda transcritas e, algumas vezes, retomadas e discutidas com a professora Ana que sempre se mostrou generosa em ouvir, ler e falar sobre indagações acerca da avaliação escolar.

O nosso olhar analítico busca interrogar os discursos estabelecidos, a partir de concepções de avaliação escolar e de práticas avaliativas de Matemática produzidas por meio de entrevistas narrativas para *pensar de outro modo*<sup>4</sup> essas práticas avaliativas em que, o importante não é apreender algo exterior aos discursos já estabelecidos sobre a avaliação, mas, de alguma forma, produzir uma *relação reflexiva* dos sujeitos envolvidos na pesquisa – professora que narra e professora que escuta, com o discurso avaliativo imposto pelas demandas existentes nas relações escolares. (LARROSA, 2011).

## **UMA ARTICULAÇÃO: ENTREVISTAS NARRATIVAS E ANÁLISE DE DISCURSO**

As entrevistas vêm sendo largamente utilizadas como procedimento de construção de dados nas pesquisas da área de Ciências Humanas e, especialmente, da Educação. Rosa Maria

---

<sup>4</sup> “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).

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 recurso que revela a verdade sobre os fatos nos levou a interrogação: o que fazer com as narrativas construídas nesse estudo, por uma professora de Matemática sobre concepções de avaliação e de práticas avaliativas, se não revelam a verdade?

Em nossa pesquisa, é buscar por vestígios nas narrativas produzidas, que possam contribuir para a construção de novos sentidos e significados para a avaliação escolar, para a vida de uma professora que avalia na escola, por significações compartilhadas dessa vida a partir de processos narrativos. Inspirada em Andrade (2012), compreendemos as 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).

Ao narrar-se, a professora transporta para a fala indícios de forças discursivas que movimentam e governam suas práticas avaliativas na escola, de como foram constituídas suas concepções 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 de (re)construir sentido ao que somos. Ao percorrer recordações em composição do vivido com o presente, a professora Ana nos possibilitou (re)construir significados para práticas avaliativas, interrogar os processos de exclusão e inclusão desse objeto cultural na escola, de (re)construir novos sentidos para a avaliação escolar e de reflexão desses novos significados.

O movimento causado pelo processo 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. 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). Assim, é o narrador que determina a temporalidade de seu discurso, a ordem cronológica desse discurso pode apresentar continuidade 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. E 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 professoras que avaliam na escola - foi constituído pelo tempo narrado, por histórias narradas sobre concepções de avaliação escolar de 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, da pesquisadora que mantém uma estreita relação com o texto narrativo.

Articulada às entrevistas narrativas utilizamos alguns princípios e procedimentos da análise de discurso, de inspiração foucaultiana, como um modo de ler e ouvir com profundidade o material empírico produzido na pesquisa sabendo que não partimos de conceitos e, não “[...] nos preocupamos em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 19).

Essa articulação possibilitou olhar para as relações sociais e culturais de práticas avaliativas que vivem no discurso da escola. 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).

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 produzidas em nossa pesquisa, “é que podemos dar sentido ao presente e construí-lo e é também assim que podemos imaginar um outro futuro.” (SILVA, 2012, p. 198) para uma nova cultura de avaliação escolar. Nessa perspectiva, interrogamos e examinamos como concepções de avaliação e práticas avaliativas se dão no cotidiano da escola e ensaiamos alternativas para que venham a acontecer de outra maneira.

## **A ESCUTA DO OLHAR E DAS NARRATIVAS**

O estudo e a divulgação de nossa escuta deram início ao caminho da análise do discurso construído pela professora Ana e ao exercício e à formação de um olhar. Nesse estudo, a ideia de formação é concebida como aquela que busca algo novo 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 implica a capacidade de escuta com o texto. Concretamente, para Jorge Larrosa, uma relação que produz *sentido* (ao que lemos e analisamos de relatos produzidos sobre concepções de avaliação e práticas avaliativas) *formação e trans-formação* (de nossas concepções sobre avaliação escolar em Matemática). (ib., p. 133).

Nossa escuta centra-se nas ações que afetam e que são afetadas pela avaliação escolar nas relações estabelecidas entre uma professora de Matemática e alguns sujeitos da escola (seus alunos, coordenadores e pais), e ainda, nas ações que a afetam. É antes de tudo, um exercício interrogativo de como os discursos sobre concepções e práticas pedagógicas avaliativas são produzidos e se estabelecem nas relações do cotidiano da escola. Interrogar as ações que o movimentam (se o movimentam) e em que direções o fazem.

## **UM COMEÇO: O DEIXAR FALAR DA CARREIRA DOCENTE**

Aprendi, 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 o primeiro encontro com Ana planejamos uma questão aberta, que pudesse “quebrar o gelo” entre nós, que fosse a “mola propulsora” de outras tantas questões sobre suas vivências e experiências com práticas avaliativas na sala de aula. Escolhemos uma questão para que pudéssemos conhecer um pouco da história de Ana como professora de Matemática, de suas decisões e impasses com relação a sua opção pela licenciatura: “conte-me um pouco de sua decisão de ser professora de Matemática. Como tudo começou?”.

*[Professora Ana] Eu queria fazer Biologia e no dia da inscrição ele (pai) brigou comigo, que era pelo menos pra fazer Matemática, que no futuro não ia ter professor de Matemática, e que na realidade não tinha, só tinha lançado, assim, nem me lembro qual universidade, Ciências da Computação, então não tinha. Então as pessoas faziam Matemática para ir para a área de Estatística ou computação, então eu falei: vou fazer na área de Matemática aqui, aí eu parto para a área de computação. Naquela época, imagina, não sabia nem o que era computador né? [...] Aí quando eu entrei apaixonei.*

Com essa questão, *autorizamos* Ana a falar de si, a percorrer o rastro do passado em um misto de desabafo de vida pessoal e profissional. Os relatos seguiram narrando sua procura por melhores salários, reconhecimento profissional e dos desafios do início da carreira docente:

*[Professora Ana] Tinha me formado em 93, em 95 trabalhei no Ensino Médio, só que eu não tinha aquela experiência, aí de repente, você entra numa escola que todo mundo fala que é a melhor [...] falei: o que eu vou fazer pra dar aula? Daí ela [a escola particular] trabalhava com uma coleção de livros. Eu peguei aquela coleção e resolvi todinha, falei: não interessa vou virar a noite. Enfim, eu sei que eu entrei com 6 [aulas], fechei o ano com 12 [aulas]. No ano seguinte eu já tinha 20 [aulas]. E aí fui trabalhando, trabalhando, e gostava, eu sou assim mesmo espontânea, cumpro os quesitos necessários para ser professora lá [na escola particular].*

Ana estabeleceu os caminhos narrativos de sua história nesse encontro.

Esse começo nos mostrou que a professora Ana seria generosa com a produção do material empírico da pesquisa, mas também, que nosso estudo requeria empenho. *A pergunta*

*boa* citada por Andrade (2012), *não basta*, mas descobrimos que seu planejamento e estudo seriam necessários, uma vez que, buscamos identificar nos discursos produzidos por uma professora de Matemática sobre avaliação escolar, traços de sua identidade como professora que avalia, de relações de poder estabelecidas na prática avaliativa e de formações de redes de (in)coerência em torno da avaliação escolar que sustentam suas falas.

A partir daí, mapeamos as narrativas produzidas tentando entrecruzar traços de subjetividade, ou seja, da constituição de Ana como professora, como sujeito avaliador e os referenciais teóricos de nossos estudos, pois “[...] não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise [...]” (ORLANDI, 2002, p. 62).

### **CERTO SENTIDO FORMATIVO DE UMA PRÁTICA AVALIATIVA**

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

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. Em um momento narrativo sobre a 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.

*[Professora Ana] Como eu não sabia nem dar aula, então eu estudava aquele conteúdo prá dar aula. E eu lembro que as minhas provas eram assim... fiéis ao livro. Eu não sabia, eu me lembrei de uma coisa agora. Eu lembro que eu não sabia treinar o meu aluno, sabe?*

*[Pesquisadora] Treinar como?*

*[Professora Ana] Eu não sabia treinar o meu aluno a uma determinada linha de pensamento. Vamos supor [...] eu vou desenhar uma parábola, como é que eu vou treinar ele [aluno] prá compreender o vértice ali? Porque é importante eu marcar o vértice, eles querem marcar um bilhão de pontos. Na época aí [início da carreira] eu não sabia treinar. [...] Então eu fazia exatamente o que me mandavam. “Há você vai Ana montar uma prova assim, assim, assim.”*

*Eu ia lá e, 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].*

A professora Ana não *sabia* dar aula, fazer *provas* e *treinar o aluno*, então, passou a estudar o conteúdo do livro para dar aula, a reproduzir fielmente questões do livro em provas e a receber instruções de como *montar uma prova*. A professora passa então, a seguir normas vigentes de ações pedagógicas impostas, aprende a *dar aula*, a *treinar* e *fazer provas*. Essas ações que 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 que *é importante eu marcar o vértice*, uma vez que precisam ser treinados para uma determinada resposta, para aquilo que se espera deles, para que sejam capazes de manipular e dominar um conhecimento que a escola julga ser socialmente importante para a formação de alunos e alunas.

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 alunos e alunas e da coordenação poderiam ser outras. Essas ações podem ter afetado a formação avaliativa da professora Ana, a formação de suas concepções de avaliação e de práticas avaliativas e a formação de alunos e alunas na medida em que ativam certo sentido formativo a uma prática pedagógica avaliativa e disciplinam vontades e comportamentos de alunos. Recortamos de outro encontro com a professora, uma fala que pode indicar esse movimento disciplinador de certo sentido formativo a uma concepção de avaliação escolar.

*[Professora Ana] Então hoje, eu fico pensando assim: será que eu tenho que fazer exercício e na hora da prova colocar bem parecido? Fui vendo que não né? [...] Com o tempo fui vendo que não. Mais assim, eu tenho [ainda] que treinar o meu aluno prá raciocinar aquilo [o conhecimento].*

As ações de poder para que a professora apreenda uma determinada prática pedagógica – treinar o aluno para certo raciocínio, já estão incorporadas em seu discurso. A professora não precisa mais ser treinada para treinar o aluno. 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 e alunas, os quais classificados e hierarquizados terão as recompensas, punições ou os tratamentos adequados a cada caso.” (ESTEBAN, 2008, 15).

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

## **ALGUMAS NOTAS DE CONCLUSÃO**

Nesse artigo buscamos divulgar algumas contribuições metodológicas que mobilizamos em nossa pesquisa. A articulação entre entrevistas narrativas e a análise do discurso tem possibilitado um caminho investigativo de incertezas, dúvidas e questionamentos. No entanto, tem também proporcionado um aprendizado de que “[...] não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 16). Isso significa que podemos chegar a muitos lugares, a partir da análise do discurso construído, mas esses lugares não existem antecipadamente, não estão a nossa espera, precisam ser construídos demandam estudos e esforço.

Nesse recorte de exercício de análise centramos nossa escuta nas ações de poder destacando atributos circundantes e variáveis dos discursos construídos por uma professora de Matemática. Procuramos por poeiras, por traços de ações reguladoras e interrogamos as ações de poder que circunscrevem nosso objeto de pesquisa – avaliação escolar. (SILVEIRA, 2007).

Os estudos iniciais de nossa escuta que são apresentados nesse recorte da pesquisa mostram que a avaliação, como prática social escolar, tem seu lugar na formação continuada em serviço atuando como um discurso disciplinador de práticas docentes, de conhecimentos que devem ser ensinados a alunos e alunas na escola.

Para Larrosa (2011), é a constituição de uma estrutura do poder, pois implica uma relação entre algo que afeta a vida social da sala de aula, que afeta as relações entre uma professora e seus alunos - a avaliação escolar - e algo que é afetado nessa relação - concepções de avaliação da professora, sua formação como professora que avalia e os conhecimentos que os alunos precisam ou devem aprender para se desenvolverem.

## 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.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 13-34.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- LARROSA, Jorge. 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.
- \_\_\_\_\_. Leitura, experiência e formação – uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 130-156.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 4. ed., 2002.
- 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.
- 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.
- SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. **Sobre a análise do discurso**. Revista de Psicologia da UNESP, 4(1), 2005.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 117-138.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 23-38.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Situando Foucault. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.