



RECUPERAÇÃO ESCOLAR, FERRAMENTA DE SIGNIFICAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS⁴⁸

Deise Maria Xavier de Barros Souza⁴⁹

Marcio Antonio da Silva⁵⁰

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). Divulgamos alguns resultados da pesquisa que busca investigar e descrever de que modo o discurso da avaliação participa do processo da constituição de alunos e de professores de Matemática, enquanto sujeitos de uma prática avaliativa. A produção de sujeitos é problematizada e analisada em uma perspectiva foucaultiana aplicada ao tema que envolve relações entre, avaliação como prática pedagógica, alunos e professores de Matemática que movimentam uma ferramenta de significação como micropenalidade no caminho para a seleção de alunos na escola: a recuperação. Estudos parciais de nossa escuta divulgada nesse recorte mostram que uma prática avaliativa, movimentada por uma sociedade neoliberal, controla, classifica, hierarquiza para a produção de indivíduos e sujeitos dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Análise de discurso. Ferramenta de Significação. Práticas Avaliativas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de que trata esse texto se inscreve em uma perspectiva de análise foucaultiana aplicada ao tema que envolve relações entre avaliação, como prática pedagógica, alunos e professores de Matemática. O exercício movimento empreendido para uma aproximação com teóricos pós-críticos (TADEU DA SILVA, 2012; VEIGA-NETO, 2007; 2011; FOUCAULT, 1999; 2009; 2013a; 2013b; LARROSA, 2011;

⁴⁸ Este texto faz parte, com algumas adaptações, da pesquisa de mestrado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS) sob a orientação do professor Dr. Marcio Antonio da Silva.

⁴⁹ Mestranda do PPGEduMat/UFMS, e-mail: deisexah@hotmail.com.

⁵⁰ 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.

FISHER, 2001; 2012) é uma possibilidade multiplicativa de estudos realizados no GPCEM⁵¹.

O material empírico foi construído por meio de entrevistas narrativas consideradas por Bolívar (2002) como um tipo de conhecimento que permite apreciar modos bastante 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, de reconstruir histórias e do ler no sentido de interpretar e construir uma nova narrativa – tem como pressuposto considerar que “tais atos e ações à luz das histórias que os atores narram, se convertem em uma perspectiva peculiar de investigação⁵²” (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 construídas 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 outros endereçamentos nos enunciados de uma professora sobre avaliação na sala de aula é, de alguma forma, a possibilidade de construção de outra narrativa, o que torna as narrativas da professora a promessa de um texto escrito que a descrição não revela por inteiro, mas descreve e interroga fronteiras

⁵¹ Lugar-referência de inspirações de fontes para a pesquisa, discussões e estudos: GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática é cadastrado no CNPq, certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenado pelo Professor Marcio Antonio da Silva, *homepage*: www.gpcem.com.br.

⁵² “dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (p. 42).

com outros enunciados (FOUCAULT, 1999). É a partir dessas pontuações que produzimos e descrevemos significados atribuídos à avaliação no contexto social da sala de aula, tendo como material empírico construído as narrativas de uma professora de Matemática.

A professora Ana⁵³ participante da pesquisa possui experiência profissional docente em diferentes redes de ensino, pública e particular, uma intenção inicial de nossas escolhas:

“(...) 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 (...)”⁵⁴ [Professora Ana, 20 de set. de 2013].

Presumimos que a construção de significados para uma prática avaliativa poderia estar relacionada ao local de trabalho, a mudança de emprego, as avaliações externas, aos cursos que professores participam ao longo de sua carreira, ou ainda, a linha teórica adotada na proposta de ensino e de aprendizagem da unidade escolar em que professores atuam (ou atuaram).

Seguindo uma orientação Foucaultiana, a análise empreendida na pesquisa busca ir além de uma correlação direta entre acontecimentos narrados por uma professora de Matemática sobre avaliação na sala de aula e estudos sobre avaliação. Renunciamos toda e qualquer relação direta entre palavras e coisas que falam sobre práticas avaliativas e propomos um exercício-movimento para analisar, descrever e “destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 2013a, p. 60) sobre a avaliação de alunos, regras que definem o regime do objeto avaliação movimentado na escola por professores e alunos. O discurso da avaliação é tratado na pesquisa como prática em Foucault (ib., p. 60), que determina sistematicamente o objeto “práticas avaliativas” que deve ser movimentado na sala de aula para a constituição de indivíduos e sujeitos.

⁵³ Ana é um nome fictício escolhido para a divulgação das narrativas construídas 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.

⁵⁴ Parte integrante da narrativa produzida em 20 de setembro de 2013.

A articulação de alguns procedimentos de entrevistas narrativas e da análise de discurso possibilita olhar para 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).

Com isso, não basta apenas relatar uma prática avaliativa, pois também 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).

Assim, trazemos à tona nesse texto e a partir das narrativas significados sobre práticas pedagógicas avaliativas, como aparatos de subjetivação de sujeitos no espaço cultural da sala de aula, o que nos permite *investigar e descrever de que modo o discurso da avaliação participa do processo da constituição de alunos e de professores de Matemática na escola*, como sujeitos dessas práticas pedagógicas, ou seja, como participa dos modos pelos quais pensamos e analisamos os sujeitos envolvidos na avaliação no contexto escolar, durante todo o caminho percorrido na pesquisa. Não como uma ordenação linear para a constituição dos *olhares*⁵⁵ nas narrativas produzidas, mas o de uma problematização de inspiração foucaultiana de relações entre o governo⁵⁶ de alunos e de professores e do questionamento de uma *liberdade* de nossas ações no contexto de práticas pedagógicas avaliativas. São reflexões que nos

⁵⁵ Em referência a Veiga-Neto (2007) “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” (p. 30).

⁵⁶ Em referência a relações de poder “ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos*” (MARSHALL, 2011, p. 29).

movimentam *pensar de outro modo*⁵⁷ práticas pedagógicas avaliativas de Matemática no contexto da sala de aula.

A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO INTERIOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

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, por exemplo, 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 indivíduos e 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 nas políticas públicas brasileiras do bloco educacional, 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 da 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.

⁵⁷ FOUCAULT, 2013a.

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 a sua própria identidade de um modo coercitivo” (ib., p. 6).

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) “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, para que possam ser reconhecidos e classificados em relação uns 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 torna sujeito a (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 (assujeitados) 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 de um sistema avaliador, ao mesmo tempo em que são avaliados.

São essas reflexões que nos movimentam a pensar de outro modo sobre uma posição de sujeito avaliador de aprendizagens ocupada por professores na sala de aula – Quem somos nós? Questionamos a partir das construções narrativas o papel de políticas públicas neoliberais⁵⁸ na fabricação ativa de indivíduos e sujeitos nas relações mediadas por práticas pedagógicas avaliativas na sala de aula e 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 necessidades sociais neoliberais.

RECUPERAÇÃO: UMA MICROPENALIDADE EM MOVIMENTO

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 nos 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.

O empenho de professores nessa engrenagem depende de como os sujeitos são induzidos à produção de significados sociais da avaliação no espaço da sala de aula. Uma professora de Matemática pode, nesse sistema de significação neoliberal, *compreender* que os conteúdos são como uma “corrente” dependente de cada ano escolar – “*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*”⁵⁹ nos moldes de classificação neoliberal. É por

⁵⁸ “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” (TADEU DA SILVA, 2012, p. 13), outras formas alternativas de “pensar” são reprimidas pelas ideias neoliberais.

⁵⁹ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013.

isso que Ana não entende 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?*”⁶⁰

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*”⁶¹.

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 do 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 vêem 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*”⁶² lugar que cada um pode ocupar e uma também identidade “*real*”. Uma tecnologia para que possam se reconhecer 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 utilizados para a modificação das relações de alunos e 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.

⁶⁰ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013.

⁶¹ 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).

⁶² LARROSA, 2011, p. 44.

A recuperação é, ao mesmo tempo, um artifício da lógica de produção de mercado e meio 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 (...)”⁶³ [Professora Ana, 22 de nov. de 2013].

Talvez por esse motivo, enunciados de diferenciação entre o tratamento dado a alunos que, ao passarem por um processo de recuperação para se tornarem 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!”⁶⁴*. Embora sejam sempre enunciados de diferenciação entre alunos *fortes e fracos*, ainda são crianças que o espaço escolar diz acolher 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 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”⁶⁵* porque muitos já reprovaram, mas agora como uma recompensa a obediência, muitos alunos *“já pegaram o ritmo da escola”⁶⁶* e se recuperam em suas identidades produzidas, daquilo que são ou não capazes de aprender, uma técnica de como se ver 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”⁶⁷*, isso em escolas particulares porque lá *“todos vão*

⁶³ Parte integrante da narrativa construída em 22 de novembro de 2013.

⁶⁴ Professora Ana.

⁶⁵ Professora Ana.

⁶⁶ Professora Ana.

⁶⁷ Professora Ana.

adiante!”⁶⁸. Mas, o que acontece com alunos de escolas públicas? Todos 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, uma classificação que circula 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*”⁶⁹.

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).

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*”⁷⁰. A escola não consegue explicar porque não conseguiu 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!*”⁷¹, a escola insiste que uma hora essa criança “*tem que parar*”⁷², pois a escola não consegue docilizá-la.

⁶⁸ Professora Ana.

⁶⁹ Professora Ana.

⁷⁰ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013.

⁷¹ Parte integrante da narrativa produzida em 22 de novembro de 2013.

⁷² Professora Ana.

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, 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 são 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 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 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 disciplinarem, 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 são avaliados.

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” disciplinar. O aluno pode então enfrentar processos de recuperação também do

disciplinamento do corpo quando passa pela 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 para a produção de indivíduos e 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.

Na micropenalidade da recuperação conquistada por professores na escola, as 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 por uma invasão de políticas neoliberais – resultados finais são sempre valorizados, mais do que qualquer troca durante um processo de aprendizagem.

ALGUMAS NOTAS PARA FINALIZAR

Para finalizar esse texto é importante dizer que, contraditoriamente, discussões sobre práticas pedagógicas avaliativas dificilmente podem ser finalizadas de alguma forma. O que se pretende é participar do amplo debate sobre a avaliação procurando por outras formas de pensar a avaliação como a conhecemos: como uma prática de inclusão e de que essa prática é sempre neutra e imparcial.

O discurso neoliberal da avaliação se constitui 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 ações da professora, da escola e de seus alunos na sala de aula é, para Fischer, 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.

Trata-se de práticas que ao movimentarem discursividades neoliberais agem como técnicas de formação para uma “ação de avaliar” de professores de Matemática 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; além disso, e principalmente, de como alunos e professores fazem uma leitura da micropenalidade “recuperação” movimentada na escola – 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.

REFERÊNCIAS

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.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. **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 Salma Tannus Muchail. – 8. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 47-57.

_____. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ª. Edição Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhe. – 41. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, p. 164-185.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In:

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed. Petrópolis: DP *et alii*, 2008, p. 25-42.

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.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 21-34.

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.

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.

VEIGA-NETO, Alfredo. Situando Foucault. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.